

განათლების ფსიქოლოგია

ანიტა კულუოლკი



ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა
თბილისი 2009

განათლების ფსიქოლოგია. ანიტა ვულფოკი, მე-10 გამოცემა

Educational Psychology. Anita Woolfolk, 10th Ed.

წიგნი საინტერესო და სახალისოა, მოიცავს როგორც პრაქტიკულ ინფორმაციას, ასევე თეორიას და კვლევას. მოცემულია აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის კარგი სტრატეგიები, რაც სტუდენტმა აქტიურ ჩართვას უზრუნველყოფს. აქ იხილავთ მრავალ სქემას, რომელიც მკითხველს ტექსტის გაგებაში დაეხმარება, ასევე მოკლე ეპიზოდებს, სიტუაციურ სავარჯიშოებსა და პრაქტიკულ რჩევებს. წიგნი საინტერესო იქნება განათლების ფსიქოლოგიის სფეროში მომუშავე პედაგოგებისა და სტუდენტების, და ასევე დაინტერესებული ფართო მკითხველისათვის.

Authorized translation from the English language edition, entitled EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 10th Edition, ISBN 0205459463, by WOOLFOLK, ANITA E., published by Pearson Education, Inc, publishing as Allyn & Bacon, Copyright © 2007

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieved system, without permission from Pearson Education, Inc. GEORGIAN language edition published by ILIA CHAVCHAVADZE STATE UNIVERSITY, Copyright © 2007.

ყველა უფლება დაცულია. დაუშვებელია Pearson Education, Inc.-ის ნებართვის გარეშე წიგნის რომელიმე ნაწილის ნებისმიერი ფორმით გამოყენება. ქართულ ენაზე გამოიცა ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ, საავტორო უფლება © 2007.

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

ISBN 978-9941-9116-2-0

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

შესავალი

მრავალი თქვენგანი ამ წიგნის წაკითხვით ჩაერთვება განათლების ფსიქოლოგიის კურსში. ეს იქნება პროფესიული მომზადების ნაწილი სწავლების, კონსულტირების, ლოგოპედიის ან ფსიქოლოგიისთვის. სახელმძღვანელოს მასალა დააინტერესებს ყველას, ვისაც განათლებისა და სწავლის ბედი ანუხებს, იქნება ის საბავშვო ბაღში მოხალისედ მომუშავე, თუ უნარშეზღუდული ზრდასრულებისთვის სათემო პროგრამის ინსტრუქტორი. მასალის გასაგებად არც ფსიქოლოგიის და არც პედაგოგიის ცოდნა არ არის საჭირო. ის შეძლებისდაგვარად თავისუფალია ჟარგონისა და ტექნიკური ენისგან და მრავალმა ადამიანმა იმუშავა, რომ ეს გამოცემა ნათელი, რელევანტური და საინტერესო გამხდარიყო.

„განათლების ფსიქოლოგიის“ პირველი გამოცემის შემდეგ ამ სფეროში მნიშვნელოვანი ცვლილებები განიცადა. მეათე გამოცემაში კვლავ ხაზგასმულია ბავშვის განვითარების, კოგნიტური მეცნიერების, სწავლის, სწავლებისა და შეფასების საკითხების კვლევის შედეგების გავლენა და გამოყენება. თეორია და პრაქტიკა გამიჯნული არ არის, ისინი ერთად განიხილება; სახელმძღვანელოში ნაჩვენებია, როგორ შეიძლება განათლების ფსიქოლოგიაში კვლევის შედეგად მიღებული ინფორმაციისა და იდეების გამოყენება სწავლებაში ყოველდღიური პრობლემების გადასაჭრელად. ცოდნასა და პრაქტიკას შორის კავშირის დასადგენად მოტანილია მრავალი მაგალითი, ნაწყვეტი გაკვეთილიდან, სიტუაციური სავარჯიშო, რეკომენდაცია და გამოცდილი მასწავლებლების პრაქტიკული რჩევები. ტექსტი გაიძულებთ, იფიქროთ ყოველ თავში განხილული მოსაზრებების მნიშვნელობასა და გამოყენებაზე და შეძლებთ მოქმედებაში დაინახოთ განათლების ფსიქოლოგიის პრინციპები. პროფესორებმა და სტუდენტებმა, რომლებიც პირველ ცხრა გამოცემას იყენებდნენ, წიგნის ეს თავისებურებები ძალზე სასარგებლოდ მიიჩნიეს. რა შეიძლება ითქვას ამ გამოცემის სიახლეებზე?



მეათე გამოცემის ახალი შინაარსი

ახალი თავი: ამ გამოცემაში არის ახალი თავი — „ჩართული სწავლა: კოოპერაცია და საზოგადოება“. მასწავლებლები აღიარებენ იმას, რაც მშობლებმა უკვე მრავალი წელია იციან — სწავლება უფრო მეტია, ვიდრე გაკვეთილები; არსებითი მნიშვნელობა აქვს სწავლების მხარდამჭერ სოციალურ ურთიერთკავშირთა ქსელებს. ამ თავში განხილულია კოოპერაციული სწავლის, კონფლიქტების გადაჭრისა და საკლასო საზოგადოებების შესახებ კვლევები. მომავალ ათწლეულში გამოცდის წინაშე დადგება ჩვენი უნარი, შევძლებთ თუ არა მოსწავლეთა ქცევით, კოგნიტურად და ემოციურად ჩართვას სწავლაში და იქნება თუ არა ჩვენი სკოლები ის ადგილი, სადაც ბავშვები უსაფრთხოდ იგრძნობენ თავს და სადაც მათ თანაგრძნობით მოეკიდებიან. იმედი მაქვს, რომ ეს თავი ახალბედა მასწავლებლებს ამ სირთულეთა დაძლევაში დაეხმარება.

ახალი თავები: 400-ზე მეტი ახალი საკითხი დაემატა ამ გამოცემას, რათა პერსპექტიული მასწავლებლები უახლეს ინფორმაციას გასცნობოდნენ. მათ შორისაა:

• განათლების ფსიქოლოგიის ისტორია • მეცნიერულად დასაბუთებული კვლევა • არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ • ტვინი და სწავლება • ფიზიკური განვითარება • განვითარების ბრონფენბრენერისეული თეორია • ნეო-პიაჟისტური შეხედულებები • კულტურის ინსტრუმენტები სწავლაში • მასწავლებლი/მოსწავლის ურთიერთობის მნიშვნელობა • გონების თეორია	• დაშინება და ურთიერთობასთან დაკავშირებული აგრესია • ეთნიკური, რასობრივი და გენდერული იდენტობა • ახალი შეხედულებები მორალური მსჯელობის შესახებ • ფლინის ეფექტი • სწავლის ვიზუალურ/ვერბალური სტილი • აუტიზმი და ასპერგერის სინდრომი • სიცოცხლისუნარიანობის ხელშეწყობა • ფუნქციური ქცევითი შეფასება • გაელევების მესხიერება • ევრისტიკა	• ცნების რუკის შედგენა • თვითრეგულაციის სწავლება • პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა • სწავლაში ჩართულობა • კომპიუტერის მართვა საკლასო ოთახში • კულტურა და კლასის მენეჯმენტი • სკოლის მასშტაბით დადებითი ქცევის მხარდაჭერა • დახმარების ტექნოლოგია • გაკვეთილის კვლევა • არაფორმალური და ავთენტიკური შეფასება • მაღალი თამასის ტესტირება

წიგნის სპრეჟურა

შესავალი თავი იწყება პერსპექტიული მასწავლებლით და იმ კითხვებით, რომლებიც შეიძლება გაუჩნდეს მას მასწავლებლის საქმიანობასთან დაკავშირებით. რა არის კარგი სწავლება და როგორ უნდა გახდეთ საუკეთესო მასწავლებელი? როგორ შეიძლება ამაში განათლების ფსიქოლოგია დაგეხმაროთ?

პირველი ნაწილი – „მოსწავლეები“ – იმათ ეძღვნება, ვინც სწავლობს. როგორ ვითარდებიან მოსწავლეები გონებრივად, ფიზიკურად, ემოციურად და სოციალურად და როგორ შეესაბამება ერთმანეთს განვითარების ეს ასპექტები? საიდან იღებს სათავეს ინდივიდუალური განსხვავებები და რა მნიშვნელობა აქვთ მათ მასწავლებლისთვის? რას ნიშნავს, კულტურის თვალსაზრისით, ინკლუზიური კლასის შექმნა, რომელიც სწავლას ყველა მოსწავლისთვის ხელმისაწვდომს ხდის?

მეორე ნაწილი – „სწავლა და მოტივაცია“ – სწავლასა და მოტივაციას განიხილავს სამი მთავარი პერსპექტივიდან — ქცევის, კოგნიტური და კონსტრუქტივისტული – და აქცენტს ორ უკანასკნელზე აკეთებს. სწავლის თეორიებს არსებითი გავლენა აქვს სწავლების ყოველ საფეხურზე. კოგნიტური კვლევა ამჟამად განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია და ახლო მომავალში სწავლებისთვის სასარგებლო იდეებს გვპირდება. ჩართული სწავლა ყველა მასწავლებლის მიზანია.

მესამე ნაწილი – „სწავლება და შეფასება“ – იკვლევს სასწავლო გარემოს შექმნას, სწავლებასა და შეფასებას. ამ ნაწილში თავების მასალა რეალურ საკლასო ოთახებში განხორციელებულ ბოლოდროინდელ კვლევებს ემყარება. ჩვენ სწავლების, ტესტირებისა და შეფასების მრავალ სტრატეგიას განვიხილავთ.

რა ღაპუხეაჲაჲა გაგუხუი?

ყოველი თავის დასაწყისში მოცემულია თავში განხილულ საკითხთა ჩამონათვალი და მითითებულია გვერდები. ამას მოჰყვება კითხვა — „როგორ მოიქცეოდით?“ — რომელიც რეალური საკლასო ოთახის სიტუაციას თავში განხილულ ინფორმაციასთან აკავშირებს. თავის ბოლო გვერდების ნაკითხვამდე, ამ კითხვის პასუხად დამატებითი მოსაზრებები გაგიჩნდებათ. კითხვას მოჰყვება თავის

მოკლე მიმოხილვა კითხვათა ჩამონათვალით, რაც აზრთა კონცენტრირების საშუალებას გაძლევთ.

თავის ქვესათაურები, კითხვები და პრობლემები საჭირო ინფორმაციის მოძიებას გიაძღვრებთ. იმავდროულად ისინი მნიშვნელოვანი საკითხების სწრაფი მიმოხილვის საშუალებაცაა. ახალი ტერმინი ტექსტში გამუქებულად, ხოლო მინდორზე მოკლე განსაზღვრებით არის მოცემული. ყოველი თავის ბოლოს დართული „შეჯამება“ სწავლისა და მიმოხილვის საუკეთესო წყაროა. სახელმძღვანელოში სქემები, ცხრილები, ფოტოები და კომიქსები ტექსტის მასალის გაგებისა და გავრცობის გარდა ინტერესის აღძვრასაც ემსახურება.

სახელმძღვანელოს თავისუფლება

ნინა გამოცემების მსგავსად მე-10 გამოცემაში კვლავ იხილავთ რუბრიკებს: „რეკომენდაციები“, „მასწავლებლის ჩანაწერები: კავშირები PRAXIS II TM-სთან“ და „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“.

ჩაქოვნისათვის

განათლების ფსიქოლოგიის შესწავლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზია იმ უნარ-ჩვევების გამომუშავება, რომლებიც კლასის პრობლემების მოგვარებაში დაგვეხმარება. ხშირად სახელმძღვანელოებში მითითებულია გვერდები თეორიიდან და კვლევის შედეგები, მაგრამ მწირად არის მოცემული რჩევები თეორიის პრაქტიკაში გადატანისათვის. ჩვენს შემთხვევაში საქმე სხვაგვარადაა. პირველი თავის შემდეგ ყველა თავში მოცემულია „რეკომენდაციათა“ ნაკრები. ეს გახლავთ კონკრეტულ თავში განხილულ კვლევაზე აგებული რჩევები სწავლებისთვის და პრაქტიკული მოსაზრებები. ყოველი მოსაზრება ახსნილია ორი ან სამი სპეციფიკური მაგალითით. მიუხედავად იმისა, რომ „რეკომენდაციებში“ შეიძლება ვერ განვიხილოთ ყოველი შესაძლო სიტუაცია, ისინი ცოდნასა და პრაქტიკას შორის საჭირო ხიდს გვთავაზობს და გვეხმარება, ტექსტში მოცემული ინფორმაცია ახალ სიტუაციაში გადავიტანოთ. ყველა თავს, პირველის გარდა, ერთვის „რეკომენდაციათა“ ნაკრები, რომელიც „ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობას“ – სადღეისო მზარდი მნიშვნელობის სფეროს ეძღვნება.

მასწავლებლის ჩანაწერები: კავშირები PRAXIS II™-სთან როგორ პოიქსეოლით? როგორ პოიქსეოლენ?

პირველი ცხრა გამოცემის ამ პოპულარულ რუბრიკას წინამდებარე გამოცემაშიც იხილავთ. ყოველი თავის ბოლოს განაწესებული მასწავლებლები, მთელი ქვეყნის მასშტაბით, თავის დასაწყისში წამოჭრილი პრობლემის მათეულ გადაჭრას გვთავაზობენ. წარმოდგენილი რეალური შემთხვევა (case) მოგამზადებთ ქეისის ანალიზისთვის, რომელიც PRAXIS II TM-ის მსგავსი სალიცენზიო გამოცდების ნაწილია. ეს დისკუსია საშუალებას მოგცემთ, გაიზიაროთ ექსპერტი მასწავლებლების მოსაზრებები და ერთმანეთს შეადაროთ მათეული და თქვენეული გადაწყვეტილებები. მათი მოსაზრებები წამდვილად იმის ნიმუშია, როგორ გვეხმარება განათლების ფსიქოლოგია ყოველდღიურ სიტუაციებში. „მასწავლებლის ჩანაწერები“ ყოველ თავში განხილულ თემებსა და პრინციპებს აცოცხლებს.

აკრედიტაციის კონფერენციები

ყოველ თავში დებატები სახელწოდებით „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“ მნიშვნელოვან საკითხს ან განათლების ფსიქოლოგიაში კვლევასთან ან პრაქტიკასთან დაკავშირებულ ორ ურთიერთსაინააღმდეგო შეხედულებას განიხილავს; დებატების თემათა მაგალითებია: ინკლუზია, უნარების გათვალისწინებით განაწილება, ნულოვანი ტოლერანტობა და ხასიათის წვრთნა. ამ რუბრიკაში განხილულია მრავალი ახალი თემა, რომლებიც განათლების რეფორმატორთა ყურადღების ცენტრშია.

ლაუკავშირეთ და განავრცეთ

ეს რუბრიკა ყოველ თავში რამდენიმეჯერ ჩნდება მინდვრებზე და თავისი შინაარსით უკავშირდება სწავლებას, კვლევას, პროფესიულ ჟურნალებს, ვებ-გვერდს, მოსწავლის აზროვნებას და სანყის ცოდნას, სწავლების ფილოსოფიას და სხვა თავებს.

შეჩარებით დაფიქრებით დაწერეთ

ამ რუბრიკას ჩვენი ფიქრი გამოცდილებაზე გადააქვს. ის შესაძლო დავალებებს უკავშირდება (მაგ., ინტერაქტიული ჟურნალები). ვებ-გვერდი „MyLabSchool“ (www.mylabschool.com) სტუდენტებს სასუალებას აძლევს, ჩანერონ საკუთარი პასუხები და ინსტრუქტორს ელექტრონული ფოსტით გაუგზავნონ.

როგორ მოიქცეოდით?

ყოველ თავში თქვენს წინაშე ორჯერ ან სამჯერ ისმება კითხვა: როგორ მოიქცეოდით სავარაუდო სამუშაოზე აყვანასთან დაკავშირებით ინტერვიუს დროს. ეს კითხვები სახელმძღვანელოს მასალას უკავშირდება და მათი ავტორები სკოლის დირექტორები და ხელმძღვანელები არიან.

ისპორიები სწავლის შესახებ – ხაჩი სწავლებას

ყოველ თავში მოცემულია მოკლე ამბავი იმის შესახებ, თუ როგორ შეცვალა რეალურმა მასწავლებელმა მოსწავლის ცხოვრება. რამდენიმე წლის წინ ჩემს ქალიშვილს, საშუალო სკოლის მასწავლებელს, ყოფილი მოსწავლის მშობელმა დაურეკა. მოსწავლეს ჯანმრთელობის სერიოზული პრობლემა ჰქონდა და კელისთან — ორი სასურველი ადამიანიდან ერთ-ერთთან — საუბარი სურდა. ერთი კარგი ამბავი ის იყო, რომ გოგონას გულის ტრანსპლანტაცია გაუკეთდა და თავს კარგად გრძნობდა, ხოლო მეორე ის, რომ მასწავლებელი მისი ცხოვრების უმნიშვნელოვანესი ნაწილი იყო და არის. წიგნის ყოველ თავში მოცემულია სწავლის ისტორია, რომელიც კელისნაირი მასწავლებლების მნიშვნელობას გვიჩვენებს.

გზა ყოველ მოსწავლემდე

პირველი თავის გარდა ყოველ თავში მოცემულია ნაწილი - „გზა ყოველ მოსწავლემდე“, რომელიც გვთავაზობს მოსაზრებებს სხვადასხვა მოსწავლის, მათ შორის, სწავლის სირთულეების მქონე მოსწავლეების შეფასების, სწავლებისა და მოტივაციის შესახებ.

თავი 2	კულტურის ინსტრუმენტების გამოყენება
თავი 3	მართობა და უნარშეზღუდული ბავშვები
თავი 4	მაღალი დონის აზროვნება

თავი 5	ბილინგვ ბავშვებში ნიჭიერების აღმოჩენა
თავი 6	ფუნქციონალური ქცევითი შეფასება და დადებითი ქცევის ხელშეწყობა
თავი 7	მეტაკოგნიტური სტრატეგიები სწავლის უუნარო მოსწავლეებისთვის
თავი 8	სწავლის უუნარობა და ცნების სწავლება
თავი 9	ორი საკლასო ოთახი და ოჯახი
თავი 10	შფოთვასთან გამკლავება
თავი 11	კოოპერაციული სწავლის გონივრული გამოყენება
თავი 12	დადებითი ქცევის ხელშეწყობა სკოლის მასშტაბით
თავი 13	ინკლუზიურ კლასებში ეფექტიანი სწავლება
თავი 14	სწავლის უუნარო მოსწავლეთა დახმარება მაღალი თამასის ტესტირებისთვის მომზადებაში
თავი 15	შეთანხმება შეფასებაში

მეათე თავის ახალი თავისებურებები

გრაფიკული და მსგავსება

ყოველი თავის ბოლო ნაწილში განხილულია სხვადასხვა მოსწავლის გამოცდილება და თავისებურებები თავის თემასთან კავშირში. შემდეგ კი –ზოგიერთი საკითხი და პრინციპი, რომელიც ყველა მოსწავლეს მიესადაგება. ამ ნაწილის მიზანია, დაგეხმაროთ, რომ გაიგოთ და დააფასოთ მოსწავლეთა შორის განსხვავება და განვითარების, სწავლისა და მოტივაციის თვალსაზრისით, ყველა ჩვენ-განის მსგავსება.

პედოგოგიის ნიშნა

ნიგნზე მუშაობის წლებში მრავალმა ადამიანმა დაუჭირა მხარი ამ პროექტს. მათი დაუხმარებლად ეს სახელმძღვანელო უბრალოდ ვერ დაინერგებოდა.

მრავალმა პედაგოგმა შეიტანა წვლილი პროექტში. ქეროლ ვეინსტეინმა (Carol Weinstein) მე-12 თავში დაწერა ნაწილი „სწავლებისთვის საჭირო სივრცის“ შესახებ. ნენსი პერიმ (Nancy Perry) (University of British Columbia) და ფილიპ ვინი (Philip Winne) (საიმონ ფრაიზერის უნივერსიტეტი) მე-9 თავში თვითრეგულაციის ნაწილი დაწერეს. ჯიპსი მ. დენზინმა (Gypsy M. Denzine) ჩრდილოეთ არიზონას უნივერსიტეტი ითავა შეფასების ნაკრებისა და უკუკავშირისთვის საჭირო მასალების დამუშავება. ინსტრუქტორის გზამკვლევი შექმნა რობინ რეკლიმ (Robin Rackley) (ტეხასის უნივერსიტეტი), Power Point™ პრეზენტაცია – ქეროლ სკატენამ (Carol Scatena) (ლუისის უნივერსიტეტი), ხოლო სწავლის გზამკვლევი – ემილი რაით ჯონსონმა (Emilie Wright Johnson) (ლინდენვუდის უნივერსიტეტი). მინდორზე შენიშვნებისა და ნაწილის „სწავლების ცნობარი და სწავლა მთელი ცხოვრების მანძილზე“ ავტორია ჯეიმს ო'კელი (James O'Kelly) რუტჯერსის უნივერსიტეტი მე-2 და მე-3 თავების მომზადებაში დიდი წვლილი შეიტანა ნენსი ნაპის (Nancy Knapp) (ჯორჯიის უნივერსიტეტი) შენიშვნებმა. „როგორია თქვენი აზრი?“ კითხვათა ნაწილი შემოგვთავაზეს სკოლების ყოფილმა ხელმძღვანელმა, დოქტორმა მაიკლ დიპაოლამ (Dr. Michael DiPaola) (პიტმენი, ნიუ ჯერსი, უილიამისა და მერის სახ. კოლეჯი), სკოლების ყოფილმა ხელმძღვანელმა, დოქტორმა ჰარი გალინსკიმ (Harry Galinsky) (პარამუსი, ნიუ ჯერსი) და სკოლის დირექტორმა ანდრეა ვონგმა (პილსაიდის დანყებითი სკოლა, ნიდჰამი, მასაჩუსეტსი).

ამ გამოცემის განახლების თაობაზე გადანყვეტილების მიღებისას ქვეყნის

მასშტაბით მრავალი პროფესორის მოსაზრება დამეხმარა. მათ ჩემს კითხვებზე საპასუხოდ დრო არ დაიშურეს, რისთვისაც მადლობას ვუხდით:

გრეის მ. ბარტონს, ჩრდილოეთ კაროლინის ვილმინგტონის უნივერსიტეტი ი. ჯ. კაროპრესო, ჩრდილოეთ კაროლინის ვილმინგტონის უნივერსიტეტი ლინდა ჩიანგი, Azusa Pacific უნივერსიტეტი ანმარი კონლი, მიჩიგანის უნივერსიტეტი ქეროლ მაკდონალდ კონორი, ფლორიდის უნივერსიტეტი კარენ ეიფლერი, პორტლენდის უნივერსიტეტი მაიკლ ჰარდმანი, იუტას უნივერსიტეტი ჟეიმს კაუფმანი, ვირჯინიის უნივერსიტეტი ნენსი ნაფი, ჯორჯიის უნივერსიტეტი პატრისია კოპეტზი, ტენესი-ჩატანოოგის უნივერსიტეტი უილიამ ლანი, ტეხასის ტექნიკური უნივერსიტეტი ჯონ ლოიდი, ვირჯინიის უნივერსიტეტი ჯიმ მკმილანი, ვირჯინიის შტატის უნივერსიტეტი ავიდან მილვესკი, პენსილვანიის უნივერსიტეტი სუზან აივერი მიტჩელი, ოჰაიოს უნივერსიტეტი ევან პოველი, ჯორჯიის უნივერსიტეტი	თომას რატლიფი, ცენტრალური კონექტიკუტის შტატის უნივერსიტეტი მარლა რის-ვებერი, ილინოისის შტატის უნივერსიტეტი კატერინ ა. რივოირა, ალმოსავლეთ კაროლინის უნივერსიტეტი ჯეფ სანდოზი, ლუიზიანის უნივერსიტეტი სუ შაარი, კალიფორნიის შტატის უნივერსიტეტი დომინგოს ჰილი როზა ჰერნანდეს სიტსი, ტეხასის შტატის უნივერსიტეტი კენ სპრინგერი, შოუტჰერნ ეტჰოლის უნივერსიტეტი დებორა სვიტზერი, კლემსონის უნივერსიტეტი მერი ელენ ტილოტსონი, როდ-აილენდის კოლეჯი შერილ უაიტი, ალმოსავლეთ მიჩიგანის უნივერსიტეტი პატრისია უილიამსი, ფლორიდა ატლანტიკის უნივერსიტეტი

სკოლის მრავალმა მასწავლებელმა მთელი ქვეყნისა და მსოფლიოს მასშტაბით თავისი გამოცდილებით, შემოქმედების უნარითა და ცოდნით წვლილი შეიტანა „მასწავლებლის ჩანაწერებში“. ჩემთვის სასიამოვნო იყო მათთან ურთიერთობა და მადლობელი ვარ ამ წიგნში მათი წვლილისათვის.

ჯამაალ ალანი, პოინტერის საშუალო სკოლა, ჰილს-ბორო, ორეგონი უილიამ როდნი ალანი, ლუიზიანის მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა და ხელოვნების სკოლა მედია აიალა, ჩამპუს არზა შადა, მონტერეი, მექსიკა სუზ ლ. ბოსველი, პიკინსის საშუალო სკოლა, ჯესპერი, ჯორჯია კარენ ა. ბოიარსკი, ვალტერ ს. ბლაკის დაწყებითი სკოლა, ჰაიგსტოუნი, ნიუ ჯერსი ქეით ჯ. ბოილი, დუნელენი, ნიუ ჯერსი კიმბერლი დ. ბრიდგერსი, დონსონის დაწყებითი სკოლა, ჰერმიტიჯ, ტენესი ვალერი ჩილქოუთი, გლენმოუნთის სკოლა, ბალტი-მორი, მერილენდი ქეითი ჩერჩილი, მედოუბრუქის დაწყებითი სკოლა, ტეხასი ემლი დოდჯი, ლოს ანჯელესის სკოლის გაერთიანებული ოლქი, ლოს ანჯელესი, კალიფორნია მიტჩელ დ. კლეთი, ა.ს. ახალი საშუალო სკოლა, სფრინგსი, ტეხასი ვივიან ლაცოლა, ნოქსონ როუდის დაწყებითი სკოლა, პოუგეიფსი, ნიუ იორკი კელი მაკელროი ბონინი, კლეინ ოაკ ჰილის სკოლა, სფრინგსი, ტეხასი სუზან მიდლტონი, ნმ. ჯეიმსის საეპისკოპოსო სკოლა, ბეიტონ როუჯი, ლუიზიანა ფელისია ლოუმან-საიქსი, მიდოუვიუვის დაწყებითი სკოლა, მიდოუვიუვი, ვირჯინია ჯული მოჰოკი, პანამის დაწყებითი სკოლა, პაპუა ახალი გვინეა თომას ნეისმიტი, სლოკუმის დამოუკიდებელი სკოლის ოლქი, სლოკუმი, ტეხასი თომას ვ. ნიუკირკი, ჰამილტონის საშუალო სკოლა, არცადია, ინდიანა ტიმოთი ნორფლითი, ლინდენ მაკკინლის საშუალო სკოლა, ცოლუმბუსი, ოჰაიო თომას ო'დონელი, მალდენის საშუალო სკოლა, მალდენი, მასაჩუსეტსი ალან ოსბორნი, სნაგ ჰარნორის სათემო სკოლა, ქუინსი, მასაჩუსეტსი ქარეი პერკსონი, ბრაუნის სკოლა, ნატიკი, მასაჩუსეტსი ქეითი პიელი, ვესტ პარკის სკოლა, მოსქოუ აიდაჰო	მარგარეტ დულანი, ნმ. მიქაელის სკოლა, გორდონ-ვეილი, ავსტრალია დანიელ დოილი, ნმ. იოსების აკადემია, ჰოფმანი, ილინოისი მაიკლ ჯ. ელისი, ქუინსის საშუალო სკოლა, ქუინსი, მასაჩუსეტსი ემი ფრედერი, ფიშერის დაწყებითი სკოლა, ვოლპო-ლი, მასაჩუსეტსი პემ გასკილი, რივერსაიდის დაწყებითი სკოლა, დუბ-ლინი, ოჰაიო სანდრა გილი, ჰუდსონის საშუალო სკოლა, ჰუდსონი, ნიუ იორკი ლინდა გლისონი, ნმ. ჯეიმსის საეპისკოპოსო სკოლა, ბეიტონ როუჯი, ლუიზიანა იოლიტა ჰარპერი, ვეინლენდ პარკის დაწყებითი სკოლა, კოლუმბუსი, ოჰაიო დანიელ ჰარტმანი, ქლეიმოუნტის დაწყებითი სკოლა, ბალვინი, მისური ჯეფ დ. ჰორტონი, კოლტონის სკოლა, კოლტონი, ვაშინგტონი ვ. სინ კირნეი, გალენ რ. ელოლფის დაწყებითი სკოლა, ქონვერსი, ტეხასი დებორა პ. რიდი, დერბი ვუდსის დაწყებითი სკოლა, გალოვეი, ოჰაიო თომას ჯ. რიდი, დერბი ვუდსის დაწყებითი სკოლა, გალოვეი, ოჰაიო რენდალ ჯ. სამპსონი, გენოას საშუალო სკოლა, ვესტერვილი, ოჰაიო ნენსი ჩაფერი, ცინცინატი ჰილსის ქრისტიანული აკადემიის საშუალო სკოლა ცინცინატი, ოჰაიო დოქტორ ნენსი შიჰან-მელზაკი, სნაგ ჰარბორის სათემო სკოლა, ქუინსი, მასაჩუსეტსი მარკ სმიტი, მედფორდის საშუალოს სკოლა, მედფორდი, მასაჩუსეტსი ჯენიფერ ჰადსონ თომასი, არმიდეილის საშუალოს სკოლა, არმიდეილი, ავსტრალია ჟაკლინ ვოლკერი, თრეჟა მაუნტინის საშუალო სკოლა, პარკ სითი, იუტა მაიკლ იაზისი, ლ. ჰ. ტანგლენის დაწყებითი სკოლა, მინეტონკა, მინესოტა სუზი ე. იანგი, იორკის საშუალო სკოლა, იორკი, მენი დები იანგბლადი, ჰილიარდ სიტის სკოლები, ჰილიარდი, ოჰაიო

ასეთი ზომის პროექტში მრავალმა ადამიანმა შეიტანა თავისი არსებითი წვლილი. ნებართვათა კოორდინატორი ჯული ბრაუნი მუყაითად მუშაობდა ტექსტში წარმოდგენილი მასალების ნებართვის მოსაპოვებლად. ტექსტის დიზაინერმა

ქეროლ სომბერგმა და გარეკანის კოორდინატორმა ლინდა ნოვლესმა წიგნის მე-10 გამოცემას გარეგნულ მიმზიდველობას შეუნარჩუნებს. პროექტის მენეჯერმა ქეითი სმიტმა პატარ-პატარა საოცრებები მოახდინა და პროექტის ყველა ასპექტს ორგანიზებულად და გონივრულად მოუყარა თავი. იმდენად კარგად გამოუვიდა ყველაფერი, რომ ვთხოვე, ჩემი ცხოვრების გაძლოლასაც ხომ არ ითავებდი-მეთქი. წარმოების ადმინისტრატორი ანიტა ჯოზეფი და წარმოების მენეჯერი ელაინ ობერი პროექტის ყველა ასპექტის კოორდინირებას გასაოცარი უნარითა და სიფაქიზით ასრულებდნენ. მათ როგორღაც საღი აზრი მიანიჭეს შესაძლო ქაოსს და ყველაზე მოსაბეზრებელი სამუშაოც კი სახალისო გახადეს. ახლა წიგნი უკვე მარკეტინგის უფროსი მენეჯერის ტარა კელის, ალინ და ბეკონის მარკეტინგის დირექტორის ამი კრონინ იორდანის, უფროსი სარეკლამო სპეციალისტის ჟაკლინ მაკდერმოტის, რეკლამის დირექტორის ქეითი ქონვეისა და მათი თანამშრომლების ხელშია. ერთი სული მაქვს, გავიგო, ამჟამად რას გეგმავენ ჩემთვის. გამიმართლა, რომ ამ ნიჭიერ და შემოქმედებით ჯგუფთან მომიწია მუშაობა.

კვლავ მქონდა ბედნიერება, ამ გამოცემაზე მემუშავა ცნობილ სარედაქციო ჯგუფთან ალინ და ბეკონის პრეზიდენტის ნენსი ფორსაითისა და ვიცე-პრეზიდენტის, მთავარი რედაქტორის პოლ ა. სმიტის შემადგენლობით. მათი ინტელექტი, შემოქმედებითობა, გონივრული განსჯა, სტილი და წიგნის ხარისხისთვის დაუცხრომელი ზრუნვა წიგნის ნებისმიერ გვერდს ეტყობა. მათ მუდამ უღრმეს პატივს ვცემ და თავდადებულ მეგობრობას გაუზუნე. წერას მხოლოდ მათთან მუშაობის სურვილით გავაგრძელებ. რედაქტორის თანაშემწის ანი სპირის წყალობით სამუშაო მშვიდად სრულდებოდა და ჩემი ფაქსის მანქანა და ელექტრონული ფოსტა მასალების მიღება-გასტუმრებას ველარ აუდიოდა. განვითარების რედაქტორმა ალისია რელიმ ხომ ფასდაუდებელი დახმარება გამიწია ამ გამოცემაზე მუშაობისას. ის ხელმძღვანელობდა ამ გამოცემის ყველა ასპექტს, ყოველთვის ერთი ნაბიჯით უსწრებდა მოვლენებს, მთელი მსოფლიოს მასშტაბით ამყარებდა ურთიერთობას ადამიანებთან და ცოდნასთან შერწყმული არაჩვეულებრივი ორგანიზაციული უნარის წყალობით გამაოგნებელ შედეგებს აღწევდა. არც ის არნახული პედაგოგიური მხარდაჭერა იარსებებდა, რომ არა მისი თავდაუზოგავი ძალისხმევა. დანართების ვრცელი ნაკრების კოორდინირებას გულდასმით აწარმოებდა რედაქტორის ასისტენტი ადამ ვაიტჰარსტი.

დაბოლოს, მინდა მადლობა გადავუხადო ჩემს ოჯახსა და მეგობრებს იმ სიკეთისა და მხარდაჭერისათვის წიგნზე მუშაობის დროს გრძელი დღეებისა და ღამეების განმავლობაში რომ არ მომკლებია. მადლობა ვუთხრა ჩემს ოჯახს – მარიონს, ბობს, ერიკს, სუზის, ელზას, ლიზის, ვეინე კ. მარიას, კელის, ტომს, ლიზას, ლოურენსა და მაიკს – თქვენ შეუდარებლები ხართ.

ბოლოს კი დიდი მადლობა ვეინ ჰოის – ჩემს მეგობარს, კოლეგას, სულისჩამდგმელს, მეუღლეს, ყოველი დღე საჩუქრად რომ მიქცია.

ანიტა ვულფოკ ჰოი

მოსაზრებები

ანიტა ვულფოკისეული „განათლების ფსიქოლოგია“ გასაოცარია. შინაარსისა და კონტენტის ყოვლისმომცველობა და სიღრმე დახვეწილად არის ერთმანეთთან დაკავშირებული და აღტაცებული აღმოაჩენ, რომ თავბრუდამხვევად მარტივია, რაც წიგნს სწავლისა და სწავლებისთვის მისაწვდომს ხდის. ჩემთვის განსაკუთრებით ფასეულია ბოლოდროინდელი და მნიშვნელოვანი კვლევების ხაზგასმა, რომელიც ტექსტშია მოცემული.

მერი ელენ ტილოტსონი, როდ აილენდის კოლეჯი

ვულფოკისეული ტექსტი და დამატებითი მასალები უამრავ საშუალებას აძლევს სტუდენტებს, რომ თეორია და კვლევა რეალურ სიტუაციებს დაუკავშირონ. სტუდენტებს შეეძლება მარტივი დამახსოვრების ნაცვლად სრულყოფილი მასალის „დასწავლის“ უნარი.

მარლა რიზ-ვებერი, ილინოისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ნიგნი საინტერესო და სახალისოა, მოიცავს როგორც პრაქტიკულ ინფორმაციას, ისე თეორიასა და კვლევას. მოცემულია მრავალი სქემა, რომელიც სტუდენტებს ტექსტის გაგებაში დაეხმარება, ასევე იხილავთ მოკლე ეპიზოდებს, სიტუაციურ სავარჯიშოებსა და პრაქტიკულ რჩევებს. ვფიქრობ, ნიგნი ნებისმიერი სტუდენტისთვის საინტერესო იქნება.

სიუ ჩარი, კალიფორნიის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ვულფოკის ნიგნი ყოველთვის მოგვწონდა მეც და ჩემს სტუდენტებსაც, წერის მკაფიო, ლაკონური მანერა და წყობის გამო. ეს ერთ-ერთი მიზეზია, რის გამოც ამ ნიგნით ვსარგებლობ. რეკომენდაციები, მინდორზე შენიშვნები, ცხრილები და ჩანართები დიდ დახმარებას უწევს სტუდენტებს მასალის გაგებაში. ექვსი წლის ამ სახელმძღვანელოს ვიყენებ და მისი ყოველი მომდევნო გამოცემა წინაზე უკეთესია ხოლმე.

კატერინა ა. რივოირა, აღმოსავლეთ კალიფორნიის უნივერსიტეტი

ნიგნი კარგად არის დაწერილი, გასაგებია და ლაკონური. მასში მოცემულია აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის არაჩვეულებრივი სტრატეგიები, გარდა ამისა უზრუნველყოფს სტუდენტთა აქტიურ ჩართვას.

სუზან ავერი მიტჩელი, ოჰაიოს უნივერსიტეტი

ნიგნის ყველაზე არსებითი ღირსებაა თემების სირთულე, უახლესი კვლევები და დამხმარე მასალა. ის თავის სფეროში კვლავ კლასიკად რჩება.

სტივ ჰუვერი, ნმ. კლაუდის სახელობის უნივერსიტეტი

ვულფოკის ნიგნი ყველაზე საინტერესო სახელმძღვანელოა განათლების ფსიქოლოგიაში. ამას გარდა, წერისა და მოსაზრებათა მიწოდების სტილი მკითხველზეა ორიენტირებული.

ჩერილ ს. დარვინი, სამხრეთ კონექტიკუტის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

წერის მანერა არაჩვეულებრივია, სასწავლო თემების სირთულე – შეუდარებელი.

ნენსი ნაფი, ჯორჯიის უნივერსიტეტი

მასწავლებლები, სწავლება და სწავლების ფსიქოლოგია



მასწავლებლის ჩანაწერები: როგორ
მოიქცეოდით?

მიმოხილვა

სწავლება – „არც ერთი ბავშვი
უყურადღებოდ“

დიფერენცირებულად მოქმედებენ თუ
არა მასწავლებლები

მასწავლებლისა და მოსწავლის

ურთიერთობა

მასწავლებლის მომზადება

და ხარისხი

რას ნიშნავს კარგად სწავლება?

ოთხ საკლასო ოთახში

ექსპერტთა ცოდნა

განათლების ფსიქოლოგიის როლი

რამდენიმე საინტერესო ისტორია

მხოლოდ საღი აზრია?

სწავლის გაგების და

გაუმჯობესებისთვის კვლევის

გამოყენება

რას გულისხმობს მეცნიერებაზე

დაფუძნებული კვლევა?

თეორიები სწავლებისთვის

რას ნიშნავს იყო კარგი დამწყები

მასწავლებელი

მრავალფეროვნება და ერთგვაროვნება

პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში

მრავალფეროვნება

ერთგვაროვნება

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები RAXIS II™-თან/

როგორ მოიქცოდნენ?

მასწავლებლის ჩანაწერი

მეორე წელია, რაც რივერსაიდ კომბაინდ კამპუსის (საბავშვო ბაღი — მე-8 კლასი)

მასწავლებელი ხართ. თქვენმა სკოლამ, როგორც სახელმწიფოსგან, ისე კერძო სექტორი გარკვეული თანხა მიიღო. აღნიშნული თანხა საუკეთესო სწავლებისთვის (საუკეთესო პედაგოგიური მიღწევებისთვის) ჯილდოს სახით უნდა გადაეცეს თქვენი სკოლის სამ მასწავლებელს. დირექტორი მასწავლებლებისგან ამ სამ ჯილდოზე წარდგენილ მასწავლებელზე რეკომენდაციას ითხოვს. შეიქმნა კომისია. კომისიის წევრები არიან: ორი გამოცდილი მასწავლებელი და ერთი დამწყები ანუ — თქვენ. ვალდებულებიდან გამომდინარე, თქვენ დათანხმდით. მთელი კვირის განმავლობაში პედაგოგები სამასწავლებლოში გულდასმით განიხილავდნენ დაჯილდოებასთან დაკავშირებულ საკითხებს. ზოგი მასწავლებელი ეჭვს გამოთქვამდა, რომ გადანაწევტილებას პოლიტიკური დატვირთვა ექნებოდა, ზოგი კი მასწავლებელთა ძალისხმევის დაფასების შესაძლებლობას მიესალმებოდა. გამოიკვეთა ე.წ. „გამარჯვებულთა“ სახელები და ის რამდენიმე მასწავლებელი, რომლებიც ძალიან იშვიათად გესაუბრებოდნენ, კომისიის წევრად თქვენი არჩევის

შემდეგ საკმაოდ დაგიმეგობრდნენ. პირველი შეხვედრა მომდევნო კვირას შედგება. როგორ მოემზადებით ამ შეხვედრისთვის?

მნიშვნელოვანი საკითხები

- რა უნდა იცოდეთ სწავლასთან დაკავშირებით, რათა დაკისრებული მოვალეობა კარგად შეასრულოთ?
- რა ძირითადი ფაქტორები განსაზღვრავს „საუკეთესო სწავლებას“ (საუკეთესო პედაგოგიური მიღწევებს)?
- აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით სწავლების სხვადასხვაგვარი ფილოსოფია გვაძლევს თუ არა სხვადასხვა პასუხს?
- რა რეკომენდაცია გაქვთ აღნიშნულ საკითხზე? დაასაბუთეთ იგი.

კოლაორაკთა

3 ან 4 თანაკლასელთან ერთად ჩამოაყალიბეთ და გრაფიკულად ასახეთ „კარგად სწავლის“ კონცეფციის რუკა. მაგალითისათვის იხილეთ მე-8 თავში 8.2 სქემაზე: „Any’s Molecule“ ასახული კონცეფციის რუკა.

ამ კურსს თავიდან, შესაძლოა, მრავალი სტუდენტის მსგავსად, თქვენც გარკვეული **სიფრთხილით** მოეკიდოთ. შესაძლოა, განათლების ფსიქოლოგიის შესწავლა თქვენი ძირითადი პროფესიის, მაგალითად, პედაგოგიური განათლების, ლოგოპედიის, კონსულტაციის ნაწილი გახდეს ან ფაკულტატიური იყოს. მიუხედავად განათლების ფსიქოლოგიის შესწავლის მიზეზისა, იმედოვნებთ, რომ ამ საგნის შესწავლის შემდეგ სწავლებასთან, სკოლასთან, მოსწავლეებთან — და გინდაც საკუთარ თავთან — დაკავშირებულ ინფორმაციას მიიღებთ. სწორედ ამ იდეით ვხელმძღვანელობდი განათლების ფსიქოლოგიის მე-10 გამოცემაზე მუშაობისას.

პირველ თავში განათლებას შევეხებით, უფრო კონკრეტულად კი სწავლების დღევანდელ ფორმასა და ფედერალურ კანონმდებლობას, რომელიც ზეგავლენას ახდენს თითოეულ მასწავლებელზე. მასწავლებლებზე სხვადასხვა აზრი არსებობს. ზოგი მათ აკრიტიკებს და თვლის, რომ ისინი არაეფექტიანად მუშაობენ, ზოგი კი მათ ახალგაზრდა ადამიანების იმედად აღიქვამს. განსხვავდება თუ არა მოსწავლეთა სწავლების ფორმა? რა ასპექტები განაპირობებს კარგ სწავლებას? განათლების ფსიქოლოგიის მოშველების შეფასებას მხოლოდ იმ შემთხვევაში შე-

ძლებთ, თუ დღევანდელ სწავლებასა და სწავლაზე გაქვთ წარმოდგენა. მასწავლებლის ცნების მოკლე განმარტების შემდეგ კვლავ დავუბრუნდებით განათლების ფსიქოლოგიის განხილვას. როგორ ეხმარება განათლების ფსიქოლოგიის ცოდნა მასწავლებლებს, ექიმებს (ფსიქიატრებს), მშობლებსა და სწავლებითა და სწავლით დაინტერესებულ პირებს? რა არის განათლების ფსიქოლოგიის შინაარსი, და საიდან მოდის ეს ინფორმაცია? წინამდებარე თავის შესწავლის შემდეგ გაცილებით ადვილად შეძლებთ, პასუხი გაცეთ არა მარტო ქვემოთ დასმულ კითხვებს:

- რა აქტია No Child Left Behind? — „არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ“?
- მნიშვნელოვანია თუ არა სწავლება?
- რას ნიშნავს კარგად სწავლება?
- რა იციან გამოცდილმა მასწავლებლებმა?
- ძირითადად რაზე უნდა ზრუნავდეს დამწყები მასწავლებელი?
- რატომ უნდა შევისწავლოთ განათლების ფსიქოლოგია?
- რა მნიშვნელობა აქვს თეორიასა და კვლევას აღნიშნულ სფეროში

იმ შემთხვევაში, თუ არაფერი გასმენიათ აქტის – „არც ერთი ბავშვი უყრადღებოდ“ – შესახებ, ან თუ იცით კიდეც ამ აქტის შესახებ, წინამდებარე ტექსტში ამ ცნებას არაერთხელ შეხვდებით. 2002 წლის 8 იანვარს პრეზიდენტმა ჯორჯ ბუშმა No Child Left Behind (NCLB) აქტს ხელი მოაწერა. ფაქტობრივად, NCLB 1965 წელს მიღებული დანყებითი და საშუალო განათლების აქტის (იგივე ESEA) ყველაზე გვიანდელი **სანქცირება** იყო, რომელიც ახალი სახელწოდებით იქნა მიღებული და თანდართულ ცვლილებას ასახავდა. ამ აქტის მიხედვით 2005-2006 სასწავლო წლის ბოლოსათვის, მე-3 კლასიდან მე-8 კლასის ჩათვლით, ყველა მოსწავლემ ყოველწლიურად უნდა გაიაროს სტანდარტული ტესტირება კითხვასა და მათემატიკაში; საშუალო სკოლაში კიდეც ერთი გამოცდის ჩაბარება იქნება საჭირო. სხვა საგნები მოგვიანებით დაემატება. ზემოაღნიშნული ტესტების ქულების საფუძველზე ხდება სკოლების შეფასება, კერძოდ, **ტესტირებულ საგანში** სკოლის მოსწავლეთა ადეკვატური ადრეული პროგრესის (AYP) შემოწმება. სახელმწიფო განსაზღვრავს დასაუფლებელ ცოდნას, უნარ-ჩვევებსა და სტანდარტებს. მიუხედავად სახელმწიფოს მიერ განსაზღვრული სტანდარტებისა, NCLB მიხედვით, 2013-2014 სასწავლო წლის ბოლოს, სკოლის ყველა მოსწავლემ განსაზღვრულ დონეს უნდა მიაღწიოს. გარდა ამისა, სკოლამ სხვადასხვა ჯგუფისთვის (რასობრივი და ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელთათვის, უნარშეზღუდულებისა და იმათთვის, ვისთვისაც ინგლისური ენა არ არის მშობლიური ან მწირშემოსავლიანი ოჯახებიდან არიან) ცალ-ცალკე უნდა ჩამოაყალიბოს მიზნები და წარმოდგინოს დაგროვილი ქულები. ეს შედეგი **დიდ გავლენას მოახდენს** როგორც მასწავლებელზე, ისე მშობელზე. ჯეიმს პოფამი, შეფასების ექსპერტი, ამბობს:

სწავლება – და ტესტირება – რაც NCLB აქტს მოჰყვა, უდავოდ განსხვავდება იმ სწავლებისა და ტესტირებისგან, რომელიც აღნიშნული კანონის მიღებამდე იყო ძალაში. (2005a, p.4)

წინამდებარე თავი NCLB აქტის განხილვით იმიტომ დავიწყეთ, რომ, როგორც პოფამმა აღნიშნა, იგი თქვენი სწავლების ყოველდღიურობაზე იქონიებს გავლენას. გარდა ამისა, კანონი მაღალკვალიფიციური მასწავლებლის კრიტერიუმს განსაზღვრავს – ანუ მასწავლებლისა, როგორიც გინდათ გახდეთ. NCLB აქტის მიხედვით, 2005-2006 სასწავლო წლის ბოლოსთვის ძირითადი აკადემიური საგნების ყველა მასწავლებელი „მაღალკვალიფიციური“ უნდა იყოს. ყველა მასწავლებლის ასისტენტი ამ აქტით განსაზღვრულ მაღალკვალიფიციურობის პარამეტრებს უნდა აკმაყოფილებდეს. რა კრიტერიუმებს უნდა აკმაყოფილებდეს მაღალკვალიფიციური პედაგოგი?

NCLB მიხედვით, ზოგადად, მაღალკვალიფიციურია ის პედაგოგი, რომელსაც აქვს სერტიფიკატი, ბაკალავრის ხარისხი და გავლილი აქვს აკადემიური კურსი ან სახელმწიფო ტესტირება იმ საგანში, რომელსაც ასწავლის. ვეტერანი მასწავლებლებისთვის, რომლებსაც ახალგაზრდა მასწავლებლებისგან განსხვავებით, არ გაუვლიათ აკადემიური კურსი იმ საგანში, რომელსაც ასწავლიან, არსებობს შეფასების მესამე საშუალება, კერძოდ, უნდა დააკმაყოფილონ სახელმწიფოს „შეფასების საერთო სახელმწიფო სტანდარტი high objective uniform state standard of evaluation“, ან მოკლედ HOUSSE. (Centre on Education Policy, 2005, p. 148)

ზემოთ მოცემული განსაზღვრების მიხედვით, 2005 წელს პედაგოგთა უმეტესობა „მაღალკვალიფიციურად“ იქნა შეფასებული. მაგრამ არსებობს

პრობლემები – „არაკვალიფიციურ“ მასწავლებელთა თანაფარდობა გაცილებით დიდია იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან და უმცირესობიდან არიან, განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეებსა და სოფლის სკოლებში.

გულისხმობს თუ არა მაღალკვალიფიციურობა კარგად სწავლებას? ქვემოთ განვიხილავთ რამდენიმე პასუხს კითხვაზე – „რა არის კარგად სწავლება?“ მაგრამ, სანამ აღნიშნულ საკითხს შევხებით, მოდით განვიხილოთ, უფრო ძირეული მნიშვნელობის კითხვა – დიფერენცირებულად მოქმედებენ თუ არა მასწავლებლები?

დიფერენცირებულ მოქმედებას თუ არა მასწავლებლები?

ზოგი მკვლევრის ნაშრომების მიხედვით სწავლის წარმატების ძირითადი განმსაზღვრელი ფაქტორია სიმდიდრე და სოციალური მდგომარეობა (სტატუსი), და არა სწავლება (Goleman, 1966). სინამდვილეში, სწავლების სფეროში ადრეულ პერიოდში ჩატარებული გამოკვლევები აჩვენებენ, რომ მასწავლებლები სიღარიბისა და სოციალური პრობლემების წინაშე უძლურნი არ არიან (Wittrock, 1986).

თქვენი აზრით, ითვალისწინებს თუ არა სწავლება განსხვავებას? მოიშველიეთ გამოცდილება. გყავდათ თუ არა ისეთი მასწავლებელი, რომელმაც გავლენა იქონია თქვენს ცხოვრებაზე? შესაძლოა, ერთ-ერთმა მასწავლებელმა განაპირობა კიდევ თქვენი არჩევანი, გამხდარიყავით პედაგოგი. მაგრამ განათლების ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი მიზანი, ზოგადად, განსაკუთრებით კი წინამდებარე თავში, არა ინდივიდუალური გამოცდილებისა და მაგალითების, არამედ დიდი ჯგუფის კვლევაა. ჩატარებული სამი კვლევა მოსწავლეთა ცხოვრებაზე, მასწავლებლების გავლენაზე მოგვითხრობს. პირველი კვლევის დროს დაკვირვება საბავშვო ბაღიდან მერვე კლასის ჩათვლით 179 ბავშვზე განხორციელდა. მეორე კვლევა უფრო მასშტაბური იყო და შეერთებული შტატების 50 შტატში ათასობით მოსწავლე და მასწავლებელი მოიცვა, ხოლო ბოლო კვლევისას შესწავლილ იქნა მე-2, მე-4 და მე-5 კლასის მოსწავლეთა შედეგები მათემატიკაში.

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობა

ბრიჯიტ ჰარმემ და რობერტ პიანტამ (2001) ბავშვებზე დაკვირვება მოახდინეს საბავშვო ბაღიდან მერვე კლასის ჩათვლით. ეს კვლევა ერთ-ერთი რაიონის პატარა სკოლაში ჩატარდა. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ საბავშვო ბაღში მასწავლებლისა და აღსაზრდელის ურთიერთობის ხარისხი (ბავშვთან კონფლიქტის დონე, მასწავლებელზე ბავშვის დამოკიდებულებისა და ბავშვის მიერ მასწავლებლის მიმართ გამოხატული სიყვარული) მე-8 კლასში განაპირობებს აკადემიურ და ქცევის გარკვეულ შედეგებს, მით უფრო იმ მოსწავლეებში, რომლებსაც ქცევასთან დაკავშირებული სერიოზული პრობლემები ჰქონდათ. მოსწავლეების სქესის, ეთნიკური წარმომავლობის, კოგნიტური შესაძლებლობებისა, და ქცევის შეფასების გათვალისწინებით, მასწავლებელთან ურთიერთობა სკოლაში მიღწევების გარკვეული ასპექტების წინა პირობაა. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ მასწავლებელსა და ბავშვს შორის ადრეული ურთიერთობის ხარისხსა და სკოლაში მიღწევებს შორის დამოკიდებულება, შესაძლოა, ძლიერი და მუდმივი იყოს. დიდი სიზუსტით ჩატარებული კვლევის შედეგების საფუძველზე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ იმ მოსწავ-

დაუკავშირეთ სწავლებას და განვარცხენ

ჩამოაყალიბეთ განათლების რეალური და იდეალური მიზნები, ვის მიიჩნევენ განათლებულ ადამიანად? რა განაპირობებს მასწავლებლის მუშაობის ეფექტიანობას? დაახასიათეთ თქვენი ყველაზე ეფექტიანი მასწავლებელი: თქვენი აზრით, რომელია სწავლების საუკეთესო ფორმა? რისი მიღება გსურთ ამ კურსის გავლით? პასუხები სწავლის ფილოსოფიის განვითარებაში დაგვეხმარება.

ლევებს, რომლებსაც ადრეულ ასაკში ქცევასთან დაკავშირებული სერიოზული პრობლემები ჰქონდათ, სკოლის გვიანდელ პერიოდში გაცილებით ნაკლები პრობლემები აქვთ, თუკი მასწავლებლები მათი საჭიროებების მიმართ სენსიტიურები იყვნენ. მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის დადებითი ურთიერთობის ძლიერი ზეგავლენის შესახებ გაეცანით ჩანართს „ისტორიები სწავლის შესახებ – ხარკი სწავლებას“.

მასწავლებლის მოუზაღვა და ხარისხი

50 შტატში არსებულ პოლიტიკაზე დაკვირვების, ამ საკითხების სახელმწიფო კვლევის ანალიზზე დაყრდნობით ლინდა დარლინგ-ჰამონდმა (2000) მასწავლებელთა კვალიფიკაციასა და მოსწავლეთა მიღწეულ შედეგებს შორის კავშირი შტატების მასშტაბით გამოიკვლია. კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებელთა მომზადების ხარისხი – აქვს თუ არა სერტიფიკატი და გაიარა თუ არა კურსი იმ საგანში, რომელსაც ასწავლის – მოსწავლეების წარჩინება-წარუმატებლობასთან იყო დაკავშირებული. რეალურად, მასწავლებლის მომზადებულობა და სერტიფიცირება მოსწავლის წიგნიერებასა და მათემატიკაში მაღალი შედეგების ძლიერ წინა პირობად მოიაზრებოდა. მაგალითისთვის, იხილეთ ცხრილი 1.1, რომლის პირველ ხაზზე მითითებული თანაფარდობა დადებითია. ეს კი გულისხმობს, რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის ცოდნის ხარისხი და ძლიერია იმ საგანში, რომელსაც ასწავლის, მით

ისტორიები სწავლის შესახებ

ხარკი სწავლებას

megim Tavis oTxi wl is biWunas xe li mohkida da quCas gauyva. maT SeniSnes, rom Savi manqana ne l -ne la mi-hyeboda.

`vin aris es, dediko?~

`gza ganvagrZoT~, _ Tqva megim. man ver icno manqana da gza gaagrZe la.

biWuna dedas CamorCa. meg iZu lebul i gaxda, gaCerebu liyo. Savi manqanac gaCerde, mZRo l ma manqanis mina Camoswia. axa l gazrda mamakaci, rome l sac mzis saTva le ekeTa, manqanidan deda-Svi l s daJinebiT akvirdeboda.

`q-no Jensen, es Tqven xarT?~ _ megis TiTqos xma ecno da Tavi miabruna mamakacisken. Tan xe l Si aiyvana bavSvi da ukan daixia.

mZRo l ma manqana gaaCera, gadmovid a da megisken gaemarTa. man mzis saTva le moixsna, raTa megis misi saxe ukeT daenaxa. `ver micaniT, ara?~ _ ikiTxa gu l dawvyetiT mamakacma.

megis sifrTxi le sixarul ma Secva la, rodesac mamakaci Tavisi yofili moswaw le amoicno; `ra Tqma unda gicani, jei. Zne l ia Seni daviwyeba!~

`arasdros damaviwyebiT, q-no Jensen. Tqven erTaderTi xarT, vinc Sansi momca.~

megis Tva l win warmoudga sistemis winaaRmdeg mebrZo li Tormeti wl is biWuna. rodesac manqana daiZra, megim daxed a jeis savizito baraTs _ `jei getsi, arqiteqt ori~ da saxeze Rimi l i moefina.

წყარო: Apples & Chalkdust by Vicki Carauma. Copyright ©1998 by Vicki Carauma. Used with permission of Honor Books, an imprint of Cook Communications Ministries.

უფრო დიდ წარმატებებს აღწევნ მოსწავლეები მათემატიკასა და კითხვაში. მეორე ხაზზე მითითებული თანაფარდობა ნეგატიურია და ამდენად საყურადღებოა. ის გვიჩვენებს, რაც უფრო მაღალია იმ პედაგოგთა პროცენტული რაოდენობა, რომლებიც ასწავლიან საგანს არა თავისი პროფილით, მით უფრო დაბალია მოსწავლეთა შედეგები ამ საგანში. (მოგვიანებით ამავე თავში უფრო დეტალურად ავხსნით, როგორ უნდა წავიკითხოთ აღნიშნული სტატისტიკური მონაცემები). სწავლებისთვის მასწავლებლის საგნის ცოდნა და მისი ახსნა მნიშვნელოვანი ფაქტორია, მაგრამ მომზადება და კვალიფიკაცია ასევე სერიოზულ განსხვავებას გვაძლევს (Darling-Hammond & Youngs, 2002). ასე რომ, ცნება – იყო „მაღალკვალიფიციური მასწავლებელი“, NCLB მიხედვით, კარგი პირველი ნაბიჯია საიმისოდ, რომ გახდეს კარგი პედაგოგი.

სხვა მკვლევარებმა გამოიკვლიეს, როგორ ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეებზე პედაგოგთა ეფექტიანობა და არაეფექტიანობა (Sanders & Rivers, 1996). აღნიშნული კვლევა ტენესის შტატის დედაქალაქის ორი უდიდესი სკოლის მე-5 კლასელ ბავშვებზე ჩატარდა. ერთ სკოლაში მოსწავლეებმა, რომლებსაც მე-3, მე-4 და მე-5 კლასში კვალიფიციური პედაგოგები ჰყავდათ, მათემატიკის სტანდარტულ ტესტში საშუალოდ 83 პროცენტი დააგროვეს, ხოლო მეორე სკოლაში – 96 პროცენტი (99 პროცენტი შესაძლებელი უმაღლესი ქულაა). აღნიშნულის საპირისპიროდ, ერთ სკოლაში მოსწავლეებმა, რომლებსაც სამი წლის განმავლობაში ნაკლებად კვალიფიციური პედაგოგები ჰყავდათ, მათემატიკის სტანდარტულ ტესტში საშუალოდ 29 პროცენტი დააგროვეს, ხოლო მეორე სკოლაში – 44 პროცენტი. ორივე შემთხვევაში მაქსიმალურად შესაძლებელ და მიღებულ შედეგებს შორის სხვაობა 50 პროცენტზე მეტია! მოსწავლეებს კი, რომლებსაც სამი წლის განმავლობაში სხვადასხვა კვალიფიკაციის პედაგოგები ჰყავდათ, მათემატიკის ტესტში შუალედური ქულები დააგროვეს. სანდერსმა და რივერსმა დაასკვნეს, რომ საუკეთესო პედაგოგები

დაუჯავშირეთ კვლევას და განაცხადეთ
მასწავლებლის დონისა და პედაგოგის მომზადების სხვა პერსპექტივის შესახებ იხილეთ ბოროკოსა და სხვათა ნაშრომში (2000).

სხრილი 1.1

პედაგოგის კვალიფიკაციისა და მოსწავლეთა შედეგების კორელაცია

	მე-4 კლასი, მათემატიკა 1992	მე-4 კლასი, მათემატიკა 1996	მე-8 კლასი, მათემატიკა 1996	მე-4 კლასი, მათემატიკა 1992	მე-4 კლასი, მათემატიკა 1994
მაღალკვალიფიციურ მასწავლებელთა პროცენტული მაჩვენებელი (სერტიფიცირებული და ძირითადი საგნის მასწავლებელი)	.71**	.61**	.67**	.80**	.75**
მასწავლებელთა პროცენტული მაჩვენებელი, რომლებიც ასწავლიან საგანს არა მათი პროფილით (საკუთარ სფეროში მაგისტრზე ნაკლები წოდებით)	-.48*	-.44*	-.42*	-.56*	-.33*

* $p < .05$

** $p < .01$

წყარო: "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence," by L. Darling-Hammond, 2000, Educational Policy Analysis Archives, 8pp. 1-48. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>. Copyright ©Educational Policy Analysis Archives. Adapted with permission of the EPAA.

ყველა მოსწავლეს საუკეთესო მიღწევისკენ უბიძგებდნენ, დაბალი მიღწევების მოსწავლეებისთვის კარგად სწავლებას გაცილებით მეტი სარგებლობა მოაქვს. სწავლების ეფექტიანობა არის ზრდადი და ნარჩენი – რაც გულისხმობს, რომ მაღალ კლასებში კარგად სწავლებას დაწყებით კლასებში არაეფექტიანი სწავლების შედეგების ნაწილობრივი კომპენსირება შეუძლია, მაგრამ ყველა პრობლემის აღმოფხვრა მაინც არ ძალუძს. მართლაც, ერთ-ერთმა კვლევამ ცხადყო, რომ მოსწავლეთა დაგროვილი ქულების სხვაობის სულ მცირე 7% მასწავლებლების დამსახურებაა (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2001).

ის პედაგოგების, რომლებსაც შეუძლიათ მოსწავლეებთან პოზიტიური ურთიერთობის დამყარება, საკუთარი მოსწავლეების ცხოვრებაზე დიდ გავლენას ახდენენ. პრობლემების მქონე მოსწავლეები კარგი სწავლებიდან შესაძლოა მეტ სარგებელს იღებდნენ. რა განაპირობებს პედაგოგის ეფექტიანობას? რა არის კარგი სწავლება?

რას ნიშნავს კარგად სწავლება?

როგორია თქვენი აზრი?

ეს თქვენი პირველი ინტერვიუა მასწავლებლის თანამდებობის დასაკავებლად. დირექტორი იღებს ფურცელს და კალამს, თვალებში გიყურებთ და გეუბნებათ: „რამ მოგხიბლათ თქვენს საყვარელ მასწავლებელში? რას ნიშნავს კარგი მასწავლებელი და რა ფაქტორები განაპირობებს, იყო კარგი მასწავლებელი?“ ■

პედაგოგები, ფსიქოლოგები, ფილოსოფოსები, მწერლები, ჟურნალისტები, რეჟისორები, მათემატიკოსები, მეცნიერები, ისტორიკოსები, პოლიტიკოსები და მშობლები, და ეს არაა იმ სპეციალისტების სრული ჩამონათვალი, რომლებიც აღნიშნული კითხვას ჩაუღრმავდნენ; ამ კითხვაზე ასობით განსხვავებული პასუხი არსებობს. კარგად სწავლება მხოლოდ საკლასო ოთახით არ შემოიფარგლება – ეს ხდება სახლში, საავადმყოფოსა თუ მუზეუმებში, საქმიან შეხვედრებზე, თერაპეუტის კაბინეტსა და საზაფხულო ბანაკებში. წინამდებარე წიგნში ძირითადი აქცენტი კლასში მიმდინარე სწავლებაზეა გაკეთებული, მაგრამ ბევრი რამ, რასაც ამ წიგნის შესწავლისას გაეცნობით, სხვა კეტეგორიებსაც განეკუთვნება.

რთხ საკლასო ოთახში

იმისათვის, რომ გავერკვეთ, რას ნიშნავს კარგი სწავლება, მოდით, ოთხი ცნობილი მასწავლებლის კლასში შევიდეთ. ყველა აღწერილი სიტუაცია რეალურია. პირველი ორი პედაგოგი ჩემს პრაქტიკანტ მასწავლებლებთან ერთად ადგილობრივ დაწყებით სკოლაში მუშაობდა. ამ პედაგოგების შერჩევა განაპირობა იმ ფაქტმა, რომ ჩემმა ყოფილმა კოლეგამ რატგერიდან, კაროლ ვაინსტაინმა, თავის წიგნში „საკლასო ოთახის მენეჯმენტი“, ამ პედაგოგებზე ისაუბრა (Weinstein & Mignano, 2003). ჩემი შერჩეული მესამე პედაგოგი, კონსულტანტის დახმარებით, გახდა ექსპერტი, რომელიც სწავლასთან დაკავშირებული სერიოზული პრობლემების მქონე მოსწავლეებს კვალიფიციურ დახმარებას უწევდა. ბოლო, მეოთხე პედაგოგი კი იყო საშუალო სკოლის მასწავლებელი, რომელსაც განათლების ფსიქოლოგია სხვა ფსიქოლოგებთან ჰქონდა ნასწავლი.

ოქანოვანი | კლასი. ვივიანას კლასში 25 მოსწავლეა. მათი უმრავლესობა არც ისე დიდი ხანია, რაც დომინიკის რესპუბლიკიდან ჩამოვიდა, დანარჩენები კი

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ მასწავლებლის პროფესიონალიზმი (IV, 2). დაიწყეთ საკუთარი განვითარება განათლების ფსიქოლოგიის შესახებ წიგნებისა და სტატიების კითხვით. ერთ-ერთი ყველაზე პოპულარული პერიოდული გამოცემაა "Education Week". მისი ელექტრონული ვარიანტი იხილეთ მისამართზე www.edweek.com.

– ნიკარაგუაიდან, მექსიკიდან, პუერტო – რიკოდან და ჰონდურასიდან არიან. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვები სკოლაში შესვლისას ინგლისურ ენაზე ან სრულებით ვერ მეტყველებდნენ, ან ძალიან ცოტა იცოდნენ, ვივიანამ იმდენი შეძლო, რომ ივნისში, I კლასის დასრულების შემდეგ, ბავშვებმა რაიონის მიხედვით გათვალისწინებული სასწავლო პროგრამა დაძლიეს. ასეთი მიღწევა კი იმან განაპირობა, რომ მასწავლებელი სასწავლო წლის დასაწყისში, ბავშვს სასწავლო პროგრამის ათვისება რომ გაადვილებოდათ, გაკვეთილებს ესპანურ ენაზე ატარებდა, და როდესაც დარწმუნდა, რომ მოსწავლეები ინგლისური ენის შესასწავლად მზად იყვნენ, მისი ეტაპობრივად სწავლება დაიწყო. ვივიანას არ სურდა, რომ მისი მოსწავლეები დანარჩენი ბავშვებისგან გამოეყოთ ან მათთვის უფარგისი იარღილი მიეკრათ. ის ბავშვებს ამხნევებდა და სიამაყის გრძნობას უღვივებდა მათი ესპანური წარმომავლობისადმი და ყველა შესაძლებლობას იყენებდა, რათა ბავშვებს ინგლისური ენის უკეთ დაუფლებაში დახმარებოდა.

ვივიანას მოლოდინი მოსწავლეთა მიმართ მაღალია. ის მაქსიმალურად ცდილობს ბავშვები უზრუნველყოს ყველა საჭირო რესურსით, ყველა სახის მასალით – ფანქრებით, მაკრატლით, ფერადი ცარცით ისე, რომ არც ერთ ბავშვს სწავლისთვის საჭირო საშუალება არ დააკლდეს. რაც მთავარია, ის მათ უკეთესი მიღწევებისკენ მუდმივად აქეზებს. „ვივიანა აშკარად დიდ პასუხისმგებლობას გრძნობს მოსწავლეების მიმართ... ასეთი იშვიათი მონდომებითა და ენერგიით იგი თავის მოსწავლეებს წახალისებს, აქეზებს, აძლევს საჭირო რჩევებს, აქებს მათ და ინტერესს უღვივებს. მის მიერ მოსწავლეებისთვის შეთავაზებული ტემპი ცოცხალია. ვივიანას აშკარა თეატრალური ნიჭი აქვს; ბავშვებისთვის მასალა ადვილად აღსაქმელი რომ იყოს, ის ახსნისას მუსიკას, ჟესტიკულაციას, მიმიკას იყენებს“ (Weinstein & Mignano, 2003, p.14). საკუთარი მოსწავლეების უკეთ შეცნობის მიზნით, მათთან სახლში მიდის. ვივიანასთვის სწავლება არა მარტო სამუშაო, არამედ ცხოვრების სტილია.

გაკვეთის სკოლის მე-5 კლასი.

კენი ნიუ-ჯერსის ცენტრში მდებარე გარეუბნის დაწყებითი სკოლის მე-5 კლასის მასწავლებელია. მის კლასში თავმოყრილი არიან მოსწავლეები სხვადასხვა რასის, ეთნიკური წარმომავლობის, ენისა და სხვადასხვა შემოსავლის მქონე ოჯახიდან. კენი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს „წერის პროცესს“. მისი მოსწავლეები ჯერ ნაშრომის პირველად მონახაზს ასრულებენ, შემდეგ მას კლასში განიხილავენ, ასწორებენ, და მხოლოდ შემდეგ „აქვეყნებენ“. მოსწავლეები ყოველდღიურ ჟურნალსაც, ავსებენ. ამის ძირითადი მიზანი კენისთვის პირადი ინტერესების გაზიარებაა. ისინი კენს ოჯახში არსებულ პრობლემებზე, ჩხუბსა და საკუთარ შიშზე ესაუბრებიან; კენი ყოველთვის პოულობს დროს, მოსწავლეებს წერილობითი პასუხი გასცეს. ის ცდილობს საბუნებისმეტყველო საგნების შესწავლა რეალური ცხოვრების წრილობაში წარმოაჩინოს. მოსწავლეები ოკეანის ეკოსისტემას ე.წ. „Field Trip to the Sea“ კომპიუტერული პროგრამის გამოყენებით სწავლობენ (Sunburst, 1999). საზოგადოებრივი საგნების შესწავლისთვის მას ორი თამაში აქვს. ამ თამაშებისას ძირითადი აქცენტი ისტორიაზე კეთდება – ერთი ამერიკის მკვიდრი მოსახლეობის კულტურას, ხოლო მეორე – ამერიკის კოლონიზაციას ეხება.

მთელი წლის განმავლობაში კენი დიდ ყურადღებას აქცევს მისი მოსწავლეების სოციალურ და ემოციურ განვითარებას. ის ცდილობს, მოსწავლეებმა გაითავისონ და ისწავლონ, რა არის პასუხისმგებლობა და სამართლიანობა, რა საგნები შედის საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივ მეცნიერებაში. მისი დამოკიდებულება აშკარად ჩანს, წლის დასაწყისში კლასში წესებს ადგენს და ავითარებს მათ. კენი და მისი მოსწავლეები ყველა დადებითი და უარყოფითი ფაქტორის განხილვის შემდეგ კლასისთვის ადგენენ „უფლებათა კანონმდებლობას“, სადაც მოსწავლეთა უფლებებია ჩამოყალიბებული. ეს უფლებები

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაცეთ

კენის „წერის პროცესი“ მოსწავლეების მიერ გამოქვეყნებული ნაშრომები, ჟურნალის წარმოება ყოველივე ეს „კენისადმი“ მიდგომის საშუალებებია.

აღნიშნული თემა მე-13 თავშია განხილული. კენის „უფლებათა კანონმდებლობა“ კლასში დადგენილი წესებისადმი ინოვაციური მიდგომის მაგალითია (ამ თემას მე-12 თავში განვიხილავთ).

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

რობერტ მოსესი, კემბრიჯში
(მასაჩუსეტსი) მარტინ ლუთერ
კინგის სკოლაში ალგებრის
პროექტის დამფუძნებელი,
მოსწავლეებს რიცხვებისა და
სიმბოლოების კონცეფციას
ფიზიკური მოვლენების მეშვე-
ობით ასწავლის. ისინი მეტროში
ჩადიან, ირჩევენ ერთ გაჩერე-
ბას, როგორც სანაყის წერტილს
და მოსწავლეები შემოსვლას
და გასვლას დადებით და
უარყოფით რიცხვებს უკავშირე-
ბენ. ისინი მეტროში მგზავრო-
ბას, გაჩერებების რაოდენო-
ბისა და მათი მიმართულების
გათვალისწინებით, მათემატიკურ
ენაზე თარგმნიან. მასწავლებელი
ამ საშუალებას მანამ მიმართავს
სანამ მოსწავლეებისთვის ალგ-
ებრის ენა გასაგები არ გახდება.
აღნიშნულით მოსესი მათემატი-
კას თავისი მოსწავლეებისთვის,
უფრო მხიარულს და ადვილად
აღქმადს ხდის. უფრო მეტი
ინფორმაციისთვის ნაიკითხეთ
Moses, R.P., & Cobb, C. E. Jr.
(2002). *Radical equations: Civil
rights from Mississippi to the
Algebra Project*. Boston: Beacon
Press.

თითქმის ყველა იმ სიტუაციას მოიცავს, რომელიც „წესის“ დაცვას მოითხოვს.

ინკლუზიური კლასი.

ელიოტი გონიერი და მოლაპარაკე ბავშვი იყო. პატარაო-
ბისას იგი ადვილად იმასსოვრებდა მოთხრობებს, მაგრამ კითხვა არ შეეძლო.
მისი პრობლემები სწავლასთან დაკავშირებული სერიოზული სირთულეების
შედეგი იყო, რაც გამოიხატებოდა სმენის და მხედველობის ინტეგრაციისა
და ვიზუალური მეხსიერების სიძნელეში. ვიზუალური მეხსიერება. როდესაც
იგი წერას ცდილობდა, ყველაფერი ერთმანეთში ერეოდა. დოქტორი ნენსი
უაითი ელიოტის მასწავლებელთან, მია რასელთან მუშაობდა. მისი მიზანი
იყო შეექმნა ინტენსიური სწავლების მოდელი, რომელიც განსაკუთრებულად
ელიოტის ინდივიდუალურ სწავლებასა და მისი პრობლემების აღმოფხვრას
შეუწყობდა ხელს. მომდევნო წლის განმავლობაში ელიოტი, თავისი პედაგო-
გის დახმარებით, სწავლის საკუთარი მეთოდის ექსპერტი გახდა. ამ მეთოდის
გამოყენებით მას სწავლა დამოუკიდებლად შეეძლო, იცოდა სწავლის რომელი
სტრატეგიები რა დროს უნდა გამოეყენებინა. ელიოტის აზრით, „მიუხედავად
იმისა, რომ ეს სტრატეგიები არც ისე ადვილი შესასრულებელია, მათ შედეგი
აქვს!“ (Hallahan & Kauffman, 2006, pp. 184-185).

გამლიჯავული მათემატიკის კლასი.

ჰილდა ბორკომ და კაროლ ლივინგსტონ-
მა (1989) აღწერეს, როგორ მუშაობს საშუალო მათემატიკური კლასის ექსპერ-
ტი მასწავლებელი რენდი მოსწავლეებთან (მასალის ვერგაგებით გამოწვეული
არეულობისას). ინტეგრირების გამოყვანის სტრატეგიასთან დაკავშირებული
გაკვეთილის ახსნისას, ერთ-ერთმა მოსწავლემ თქვა, რომ ამ წიგნის გარკვეუ-
ლი ნაწილი ალაღებდნენ მოხვედრილი ჩანს. რენდიმ კლასს მასალის ორგანი-
ზების პროცესის ახსნა დაუწყო - თავიდან კლასს სთხოვა ინტეგრირების
გამოყვანის ხელსაყრელი სტრატეგიების ზოგადი დებულების ჩამოყალიბება.
რენდიმ მათი მოსაზრებები გულდასმით განიხილა და მოსწავლეებს დაეხმარა
სხვა მოსწავლეებისთვის გაუგებარი მასალა აეხსნათ, ამასთანავე სთხოვა
საკუთარი მოსაზრებები ტექსტთან დაეკავშირებინა, მიუხედავად იმისა, რომ
მან ყველა კეთილგონიერული მოსაზრება გაიაზრა, დაფაზე მხოლოდ ძირითა-
დი სტრატეგიები ჩამოწერა. გაკვეთილის ბოლოს მოსწავლეებისთვის წიგ-
ნიდან გაუგებარი მასალა კარგად დალაგებულ და სასარგებლო სახელმძღ-
ვანელოდ გადაიქცა. გარდა ამისა, ისინი უკეთ გაერკვნენ, როგორ წაეკითხათ
და გაეგოთ რთული მასალა.

რას ხედავთ ამ საკლასო ოთახებში? მასწავლებლები საკუთარ მოსწავ-
ლეთა პოტენციალს ხედავენ. ისინი ითვალისწინებენ მოსწავლეთა სხვადასხვა
შესაძლებლობას და მათ მრავალფეროვნებას: სხვადასხვა ენა, სხვადასხვა
სოციალური მდგომარეობა, სხვადასხვა შესაძლებლობა და უუნარობა. ისინი
ინსტრუქტირებასა და შეფასებას მოსწავლეების საჭიროებებს უნდა უსა-
დგებდნენ. მათ უნდა შეეძლონ, რომ თითოეული მოსწავლისთვის გასაგები
გახდეს ყველაზე აბსტრაქტული ცნებები, როგორიც არის, მაგალითად, ინ-
ტეგრირება, ამასთანავე არსებობს ახალი ტექნოლოგიები და მეთოდები,
რომლებიც მასწავლებლებმა არა მხოლოდ მოსწავლეთა გასართობად, არ-
ამედ დასახული მიზნის მისაღწევად უნდა გამოიყენონ. გარდა იმისა, რომ
ეს ექსპერტები ცდილობენ მოსწავლეებს აკადემიური მასალა შეასწავლონ,
ისინი თითოეული მოსწავლის ემოციურ საჭიროებას ითვალისწინებენ. ისინი
მათი თვითშეფასების ამაღლებასა და პასუხისმგებლობის გრძნობის გა-
ღვივებას ცდილობენ. თუ ამ მასწავლებლებს სწავლის პირველივე დღიდან
დავაკვირდებით, დავინახავთ, თუ რაოდენ დიდი სიფრთხილით გეგმავენ ისინი
საკუთარ კლასში სასწავლო პროცესს და რაოდენ დიდი სიფრთხილით
ასწავლიან ცხოვრებისა და სწავლების ძირითად პროცედურებს (ანაბანას).
მათ შეუძლიათ გონიერულად შეაგროვონ და შეასწორონ საშინაო დავალება,
გადააჯგუფონ მოსწავლეები, მისცენ სწორი მიმართულება, გაანალიზონ მასა-

ლები, შეაგროვონ ლანჩის თანხა – და ყოველივე აღნიშნულთან ერთად ისინი აფიქსირებენ და შედეგად განსაზღვრავენ, მათი ერთ-ერთი მოსწავლე რატომ არის ასე დაღლილი.

საა ჩო, რა არის კარგი სწავლება? მეცნიერება თუ ხელოვნება, მასწავლებელზე ორიენტირებული ლექცია თუ მოსწავლეზე ორიენტირებული აღმოჩენა, ზოგადი თეორიების განაცხადი თუ სიტუაციით განპირობებული პრაქტიკა? კარგ პედაგოგს კარგად ახსნა შეუძლია თუ კითხვის კარგად დასმა, იგი „სცენაზე მდგომი ბრძენია“ თუ „მეგზური“? ეს კითხვები წლების მანძილზე ისმის. თქვენს სხვა კლასებში, შესაძლოა, შეხვდეთ მეცნიერული, მასწავლებელზე ორიენტირებული, თეორიაზე დაფუძნებული სისტემების კრიტიკას. თქვენ გახდებით მსახიობი, გამომგონებელი, მოსწავლეზე ორიენტირებული, კითხვის დამსმელი მეგზური. არის თუ არა ეს სწორი გზა? მოდით, განვიხილოთ ანგუშენებები.

ერთ-ერთი მოსაზრებით, სწავლება თეორიაზე დაფუძნებული მეცნიერებაა. ფსიქოლოგები წლების მანძილზე სწავლობდნენ ბავშვების აზრებს და გრძნობებს. მათ აინტერესებდათ, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები, რა განაპირობებს მოტივაციას, რა გავლენა აქვს სწავლებას დასწავლაზე. ეს ზოგადი და აბსტრაქტული კონცეფციები სხვადასხვა ტიპის სიტუაციებში გამოიყენება. რატომ სჭირდებათ მასწავლებლებს ყველა ამ ცოდნის ხელახალი ინტერპრეტაცია? მასწავლებელთა გარკვეულ ჯგუფს მიაჩნია, რომ საუკეთესო მასწავლებელი ისაა, რომელიც სწავლებისას მხოლოდ თეორიის იმედად კი არის, არამედ ღრმად სწვდება სწავლების არსს და შემოქმედებითად უდგება მას. (Schon, 1983). პედაგოგებს, რომლებიც ამ მოსაზრებას იზიარებენ, მიაჩნიათ, რომ სწავლება „უნდა შეესაბამებოდეს ამოცანას, დროს, ადგილს, მონაწილეებს და შინაარსს, ხოლო სხვადასხვა საგანი იცვლება ამ თავისებურებების მიხედვით“ (Leinhardt, 2001, p. 334). ზემოაღნიშნული მოსაზრების მიხედვით, სწავლება იმდენად კომპლექსურია, რომ ყოველი ახალი საგნის შესწავლისას და ყოველ ახალ კლასში ყოველთვის ახლის მოფიქრებაა საჭირო.

ღაუიძეაა პარეპარის გაკეთებისას (ან-ან). ადამიანთა უმეტესობა იმ მოსაზრებას ეთანხმება, რომ მასწავლებლები თეორიული ცოდნით აღჭურვილნი და შემოქმედნი უნდა იყვნენ. მათ სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენება და ახლის გამოგონება უნდა შეეძლოთ. ისინი კლასის მართვის კვლევაზე დაფუძნებულ ძირითად ხერხებს უნდა ფლობდნენ, მაგრამ იმავდროულად მათ უნდა შესწევდეთ უნარი და ჰქონდეთ სურვილი, დადგენილი წესი შეცვალონ, თუ ამ უკანასკნელს სიტუაციის ცვლილება კარნახობს. მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ როგორც ზოგადი თეორიული ცოდნა, ისე სიტუაციის სპეციფიკურად განჭვრეტის უნარი. მათ უნდა შეძლონ, „ზოგადად, გაუგონ მოსწავლეებს, ჩასწვდნენ იმ თავისებურებებს, რომლებიც დამახასიათებელია ამა თუ იმ ასაკისთვის, კულტურისა თუ კლასისთვის. მოსწავლეებმა უნდა შეძლონ ინდივიდუალების დანახვა ჯგუფების შესახებ სოციოლოგიური და ფსიქოლოგიური განზოგადების ფონზე“. ამ წიგნში მოტანილი თეორიული მასალა უნდა გამოიყენოთ, როგორც შემეცნებითი საშუალება, რომელიც მთელი თქვენი კარიერის განმავლობაში წამოჭრილი პრობლემების (სირთულეების) გამოკვლევასა და აღქმაში დაგეხმარებათ (Leinhardt, 2001).

პირადად მე ვიმედოვნებ, რომ თქვენ საკუთარ საგანში გახდებით ბრძენები, თან „მოსწავლეების მხარეზე“ იქნებით.

ვივინა, კენი, მია და რენდი ექსპერტ მასწავლებელთა მაგალითებს წარმოადგენენ. იმისთვის, რომ იგივე კითხვას „რა არის კარგი სწავლება?“ სხვა რაკურსით შევხედოთ, მოდით, განვიხილოთ, თუ რა იციან ექსპერტმა მასწავლებლებმა.

რეფლექსიური – საზრიანი და გამჭრიახი, მოაზროვნე მასწავლებელი, რომელიც განიხილავს განვლილ სიტუაციას, აანალიზებს, რა და რატომ გააკეთა, რათა გაითვალისწინოს, როგორ უნდა გააუმჯობესოს სწავლება.

ექსპერტთა სოფნა

ექსპერტი მასწავლებლები – გამოცდილი, წარმატებული მასწავლებლები, რომლებსაც ჩამოყალიბებული აქვთ პრობლემების გადაჭრის მეთოდები. სწავლების პროცესის და შინაარსის შესახებ მათ კარგად ორგანიზებული და ფართო ცოდნა აქვთ.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრძეთ

მასწავლებლის პროფესიონალიზმი (IV, 1) პროფესიული ზრდა, პრაქტიკოსთა თემი და ქვემოთ ჩამოთვლილი ეროვნული ორგანიზაციები მთელი ქვეყნის მასშტაბით აქვთ წარმომადგენლობები და ფილიალები, რომლებიც რეგულარულად ატარებენ აღნიშნულ თემასთან დაკავშირებულ კონფერენციებს, საუბრებს და შეხვედრებს საკუთარ სფეროში სწავლების თანამედროვე გამოცდილების გასაზიარებლად. იხ. ქვემოთ ჩამოთვლილი ვებ-გვერდები პროფესიონალიზმისადმი მათი დამოკიდებულების გასაცნობად.

www.ncte.org
www.reading.org
www.nsta.org
www.ncss.org
www.nctm.org

ექსპერტმა მასწავლებლებმა სწავლებაში არსებული პრობლემების გასაგებად ცოდნის სისტემები განავითარეს. მაგალითისთვის, როდესაც დამწყები მასწავლებელი მოსწავლეების მიერ მათემატიკის ან ისტორიის ტესტებში დაშვებულ შეცდომებს ხვდება, ყველა არასწორი პასუხი მისთვის თითქოს ერთნაირად – შეცდომაა. მაშინ, როდესაც ექსპერტი მასწავლებლისთვის არასწორი პასუხი ცოდნის მდიდარი სისტემის ნაწილს წარმოადგენს, რომლის მიხედვითაც სხვადასხვა ტიპის არასწორი პასუხების ამოცნობაა შესაძლებელი, კერძოდ კი, დაშვებული შეცდომა გაუგებრობის ბრალია თუ ინფორმაციის ნაკლებობის შედეგი. გაუგებრობით გამოწვეული შეცდომის გამოსწორების საუკეთესო საშუალება გავლილი მასალისა და ჩატარებული სამუშაოს ხელახალი ახსნა და გამეორება. იმისათვის, რომ დავრწმუნდეთ ხელახლა ახსნილი მასალა გასაგები იყო თუ არა მოსწავლეებისთვის, სხვადასხვა მეთოდით ტესტირების ჩატარებაა საჭირო. დამატებით, ექსპერტ მასწავლებლებს კეთილშობილური მიზნები აქვთ და საკუთარი მოსწავლეებისთვის გეგმის შემუშავებისას, მათ ინდივიდუალურობასაც ითვალისწინებენ. ეს მასწავლებლები მოაზროვნე პრაქტიკოსები არიან (Floden & Klinzing, 1990; Hogan, Rabinowitz, & Craven, 2003).

რა იციან ექსპერტმა მასწავლებლებმა ისეთი, რაც მათ ეხმარებათ იყვნენ ასეთი წარმატებულები? ლიი შულმანმა (1987) აღნიშნული კითხვა შეისწავლა. მან პროფესიული ცოდნის შვიდი არეალის (სფეროს) იდენტიფიკაცია მოახდინა. ექსპერტმა მასწავლებლებმა იციან:

1. აკადემიური საგნები, რომლებსაც ისინი ასწავლიან – საგნის შინაარსის ცოდნა ღრმად და ურთიერთდაკავშირებული.
2. სწავლების ზოგადი სტრატეგიები, რომლებსაც იყენებენ ყველა საგნის სწავლებისას (მაგ. საკლასო ოთახის მენეჯმენტის ძირითადი პრინციპები, ეფექტიანი სწავლება, და შეფასება, რომელსაც თქვენ ამ წიგნში ამოიკითხავთ).
3. საკუთარი საგნის და სხვადასხვა დონისთვის განსაზღვრული სასწავლო მასალები და პროგრამა.
4. სწავლებისთვის საგნის თავისებურების ცოდნა: გარკვეული მოსწავლეების და გარკვეული ცნებების განსაკუთრებული სწავლება, მაგალითად როგორ აჯობებს უარყოფითი რიცხვების ახსნა სუსტი შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისთვის.
5. მოსწავლეთა თავისებურებანი და კულტურული ფესვები.
6. ის პირობები, რომელშიც ისინი სწავლობენ – წყვილები, მცირე ჯგუფები, გუნდები, კლასები, სკოლები და საზოგადოება.
7. სწავლების მიზნები და დანიშნულება.

ძირითადი ფაქტორი, რომელიც, შესაძლოა, არც ისე ნათლად ჩანს ზემო-ჩამოთვლილ თვისებებში, საკუთარი თავის შეცნობაა – თქვენი მისწრაფებები, სიძლიერე, სისუსტეები, საკუთარი კულტურული წარმომავლობა. მხოლოდ საკუთარი თავის სრული შეცნობით ხდება შესაძლებელი საკუთარი მოსწავლეების გაგება და მათი კულტურის პატივისცემა. ჯეი დიიმ და ალან ჰენკიმ (2002) აღნიშნეს, რომ მასწავლებლებს, რომლებიც დომინანტი კულტურის წარმომადგენლები არიან, საკუთარი მორალის მიღმა არსებულის შეცნობის სურვილი უნდა ჰქონდეთ.

აღნიშნული ჩამონათვალი არ არის სრულყოფილი. ცხადია, ერთი კურსი თქვენ სწავლებისთვის საჭირო სრულ ინფორმაციას ვერ მოგცემთ. ფაქტია ისიც, რომ ყველა კურსის გავლა ექსპერტ მასწავლებლად ვერ გაგხდით. ამისთვის დრო და გამოცდილებაა საჭირო. მაგრამ ერთი რამ უდავოა – განათლების ფსიქოლოგია თქვენი პროფესიული ცოდნის გაღრმავებას დაეხმარე-

ბა, ვინაიდან პედაგოგიური ფსიქოლოგიის არსი სწავლებასთან ურთიერთობის ჩამოყალიბებაა. იმისათვის, რომ გახდეს კარგი პედაგოგი (მასწავლებელი), საჭიროა: საკუთარი მოსწავლეების შეცნობა (წინამდებარე წიგნის I ნაწილი), სწავლა და მოტივაცია (II ნაწილი), სწავლება და შეფასება (III ნაწილი).

განათლების ფსიქოლოგიის როლი

განათლების ფსიქოლოგიის არსებობის დაახლოებით 100 წლის მანძილზე მის არსთან დაკავშირებით არაერთი კამათი გამართულა. ზოგს სჯერა, რომ განათლების ფსიქოლოგია ფსიქოლოგიიდან მიღებული ცოდნის შედეგია და მეტი არაფერი და ის საკლასო ოთახში მოქმედებას სწავლობს. სხვებს კი მიაჩნიათ, რომ ის ფსიქოლოგიის მეთოდს მოიცავს, რომელიც კლასის და სკოლის ცხოვრებას სწავლობს (Brophy, 2003; Wittrock, 1992). ისტორიას თუ გადავხედავთ, დავინახავთ, რომ განათლების ფსიქოლოგიასა და სწავლას შორის მჭიდრო ურთიერთკავშირი არსებობს.

ჩაქვნივე სწავლებასო ისტორია

ერთი შეხედვით განათლების ფსიქოლოგია ძალზე ხანდაზმული დისციპლინაა. განათლების ფსიქოლოგები პლატონისა და არისტოტელეს მიერ განხილულ საკითხებს, როგორც არის მასწავლებლის როლი, სწავლების მეთოდები, სწავლის ბუნება და თანმიმდევრობა, სწავლაზე ზემოქმედების მნიშვნელობა, დღესაც კი სწავლობენ. 1500 წელს ჟუან ვიგს ჰქონდა ფრიად თანამედროვე მოსაზრებები პრაქტიკის ღირებულების შესახებ, მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინების აუცილებლობაზე, მოსწავლეთა ინდივიდუალური თავისებურებებისადმი სწავლების ადაპტირებაზე, მოსწავლეთა ნამუშევრის თვითშეფასების უპირატესობაზე სხვებთან შედარებით. 1700 წლებში კომენიუსმა წიგნებსა და სწავლებაში ვიზუალური დახმარებები დაამკვიდრა. იგი აცხადებდა, რომ სწავლების მიზანია გაგება და არა დამახსოვრება (Berliner, 1993). მოდით, წავიდეთ წინ, ფსიქოლოგიის ზოგადი კვლევისკენ.

შეერთებულ შტატებში ფსიქოლოგია თავიდანვე სწავლებასთან იყო დაკავშირებული. 1890 წელს, ამერიკაში ჰარვარდის პროფესორმა, უილიამ ჯეიმსმა ფსიქოლოგიის დარგი ჩამოაყალიბა და მასწავლებლებისთვის შეიმუშავა ლექციათა სერია „ფსიქოლოგიასთან დაკავშირებული საუბრები მასწავლებლებთან“. ეს ლექციები ქვეყნის მასშტაბით მასწავლებლებს საზაფხულო სკოლებში ჩაუტარდათ და 1899 წელს გამოქვეყნდა. ჯეიმსის სტუდენტმა ჯ. სტენლი ჰოლმა ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაცია ჩამოაყალიბა. მისი დისერტაციის თემა იყო ბავშვების მიერ სამყაროს გაგება; მონაცემების შეგროვებაში მას მასწავლებლები ეხმარებოდნენ. ჰოლმა მასწავლებლებს ურჩია, თავიანთი მათი მოსწავლეების განვითარების შესწავლას დეტალურად დაკვირვებოდნენ – ზუსტად ისე, როგორც დედამისი იქცეოდა მასწავლებლობისას. ჰოლის მონაფემ ჯონ დიუიმ ჩიკაგოს უნივერსიტეტში ლაბორატორიული სკოლა დააარსა. იგი პროგრესული განათლების მოძრაობის მამადაა აღიარებული (Hilgard, 1996).

უილიამ ჯეიმსის მეორე მონაფეს, ი. ლ. თორნდაიკს პედაგოგიური ფსიქოლოგიის პირველი ნაშრომი (1903) ეკუთვნის. მან 1910 წელს განა-

ექსპერტი მასწავლებლები არა მხოლოდ ფლობენ საგანს, რომელსაც ასწავლიან, არამედ იციან თუ როგორ დაუკავშირონ აღნიშნულის შინაარსი საკლასო ოთახის მიღმა არსებულ სამყაროს და თუ როგორ წააქეზონ მოსწავლეები საგნის შესწავლისკენ.



დაუკავშირეთ და განაგრცეთ საკვლევა

„განათლების ფსიქოლოგიის“
2001 წლის გაზაფხულის გამოცე-
მა, 36, (2) მიეძღვნა განათლების
ფსიქოლოგიას: გუშინ, დღეს,
ხვალ“, იგი თვითრეგულაციის
შესწავლაზე, კლასის ოთახის
მართვაზე (მენეჯმენტზე), მას-
წავლელის მოლოდინის შედეგე-
ბზე, პროგრამის განვითარებასა
და შესწავლის კონცეფციებზე
მოგვითხრობს.

განათლების ფსიქოლოგია –
დისციპლინა, რომელიც შეისწავ-
ლის სწავლებისა და სწავლის
პროცესებს, იყენებს ფსიქოლოგი-
ის მეთოდებს, თეორიებს და აქვს
საკუთარი.

თლების ფსიქოლოგიის ჟურნალი დააარსა. თორნდაიკმა, კვლევის მიზნით, საკლასო ოთახიდან ლაბორატორიაში გადანაცვლების პროცესი დაიწყო - გადანაცვლების პროცესი, რომელიც ჯეიმსმა და ჰოლიმ უგულებელყვეს. აღიარებულია, რომ თორნდაიკის შეხედულებები მეტად ვიწროა, რადგანაც სწავლის კანონებს ლაბორატორიებში ეძებდა, და ეს კანონები უნდა დანერ- გილიყო რეალურ კლასში მათი გადამოწმების გარეშე. 50 წელი დასჭირდა სწავლის ფსიქოლოგიურ კვლევას, რომ საკლასო ოთახებში დაბრუნებულიყო (Hilgard, 1996).

მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში სწავლების განვითარება ფსიქოლო- გიას კიდევ უფრო დაუახლოვდა. ისეთი ფსიქოლოგებისთვის, როგორიც იყო თორნდაიკი, ჯადი ან მათი მოწაფეები, არაფერი უჩვეულო არ იყო იმაში, რომ ერთდროულად ყოფილიყვნენ ამერიკის ფსიქოლოგიის ასოციაციის პრე- ზიდენტები, თან სწავლებისა და სასკოლო საგნების შეფასების მასალების ავტორები. ამ ეპოქის განმავლობაში განათლების ფსიქოლოგია „სკოლის სახ- ელმძღვანელო მეცნიერება“ იყო (Cubberly, 1919, p. 755). 1940-იან და 1950- იან წლებში განათლების ფსიქოლოგიის შესწავლა ინდივიდუალურ განსხ- ვავებებზე, შეფასებაზე, სწავლის ქცევებზე იყო აქცენტირებული. 1960-იან და 1970-იან წლებში კვლევის მიმართულებამ კოგნიტური განვითარებისა და სწავლისკენ გადაინაცვლა, რომლის დროსაც ყურადღება ექცეოდა იმას, თუ როგორ სწავლობენ და იმახსოვრებენ ცნებებს მოსწავლეები. თანამედროვე განათლების ფსიქოლოგიაში კვლევის საგანი გახდა ის, თუ რა გავლენას ახდენს სწავლასა და განვითარებაზე კულტურა და სოციალური ფაქტორები (Pressley & Roehrig, 2003).

რას წარმოადგენს პედაგოგიური ფსიქოლოგია დღეს? ზოგადი განმარტების მიხედვით, **განათლების ფსიქოლოგია** არის დისციპლინა, რომელიც შეისწავ- ლის სწავლა/სწავლების პროცესებს, იყენებს ფსიქოლოგიის მეთოდებსა და თეორიებს, აქვს საკუთარი თეორიები, პრობლემები, კვლევის ტექნიკა და მეთოდები. წარსულის მსგავსად, განათლების ფსიქოლოგია დღესაც სწავლასა და სწავლების პროცესებს იკვლევს და ამავე დროს პედაგოგიური პრაქტიკის გაუმჯობესებას ცდილობს (Pintrich, 2000). სწავლება-სწავლისადმი ინტერესის ხანგრძლივი ისტორიის მიუხედავად, არის კი განათლების ფსიქოლოგთა მო- ნაპოვარი რეალურად გამოსადეგი მასწავლებლებისთვის? ბოლოს და ბოლოს სწავლება მხოლოდ სალი აზრია? მოდით რამდენიმე წუთი დავეთმოთ ამ კითხვებს.

მხოლოდ სალი აზრია?

ჩვეულებრივ, განათლების ფსიქოლოგიაში მოცემული პრინციპები – დიდი ძალისხმევა, დროისა და დახარჯული ფულადი სახსრების შედეგი – აშკარად პათეტიკურად ჟღერს. ხალხში არის იმის ცდუნება, რომ ითქვას, და ხშირად ამბობენ კიდევაც „ეს ხომ ყველამ ვიცით!“ განვიხილოთ ეს მაგალითი.

თანაქიფიერება: რა კრიტერიუმებით უნდა იხელმძღვანელოს მასწავლებელმა იმისთვის, რომ მოსწავლეები დაწყებითი კითხვის კლასისთვის შეარჩიოს?

სალი აზრით გაცემული პასუხი. მასწავლებლებმა მოსწავლეები არათანა- მიმდევრულად უნდა გამოიძახონ, შედეგად, თითოეული მოსწავლე იძულებუ- ლი იქნება გაკვეთილი კარგად ისწავლოს. იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი ყოველ ჯერზე ერთი და იმავე თანამიმდევრობით გამოიძახებს მოსწავლეს, მაშინ ყველა მოსწავლეს ეცოდინება, როდის მოვა მისი ჯერი.

კვლევაზე დაფუძნებული პასუხი. წლების წინ ოდენის, ბროფის და ევერ- სონის მიერ ჩატარებული კვლევის (1977) შედეგმა აჩვენა, რომ დასმულ

შეკითხვაზე პასუხი არც თუ ისე მარტივია. მაგალითისათვის, I კითხვის კლასებში ბავშვების თანამიმდევრულმა (წრეზე) გამოძახებამ და ყოველი ბავშვისთვის ნაკითხვის საშუალების მიცემამ გაცილებით უკეთესი შედეგი მოგვითანა, ვიდრე მოსწავლეების არათანამიმდევრულმა გამოძახებამ. თანამიმდევრული (წრეზე) გამოძახების ძირითადი მიზანია, რომ თითოეულ ბავშვს მიეცეს კითხვის პროცესში მონაწილეობის შესაძლებლობა. სხვა მეთოდის შემთხვევაში, რომელიც არ ითვალისწინებს ყველა ბავშვის გამოძახებას, შესაძლოა, რომელიმე მოსწავლე, უბრალოდ, გამოგვეპაროს. კვლევამ გვიჩვენა, რომ კითხვის სასწავლებლად მოსწავლეების თანამიმდევრულ გამოძახებასთან შედარებით უკეთესი ალტერნატივებიც არსებობს, მაგრამ მიუხედავად შერჩეული ალტერნატივისა, მასწავლებელი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ პრაქტიკულ სამუშაოში უკლებლივ ყველა მოსწავლეს ექნება მონაწილეობის და უკუკავშირის მიღების შანსი (Teirney, Readence, & Dishner, 1990). კითხვის სწავლება დეტალურად მე-13 თავშია მოცემული.

მოსწავლეების დახმარება. როდის უნდა აღმოუჩინოს მასწავლებელმა დახმარება საკლასო დავალების შესრულების დროს დაბალი მიღწევების მქონე მოსწავლეს?

სალი აზრით გაცემული პასუხი. მასწავლებლები მოსწავლეებს ხშირად უნდა ეხმარებოდნენ. ბოლოს და ბოლოს დაბალი მიღწევების მოსწავლეები, შესაძლოა, ვერც კი მიხვდნენ, თუ როდის სჭირდებათ დახმარება ან სავსებით შესაძლებელია, რომ დახმარების თხოვნაც კი მოერიდოთ.

კვლევაზე დაფუძნებული პასუხი. სანდრა გრაჰამ (1996) აღმოაჩინა, რომ იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი მოსწავლეს მისი თხოვნის გარეშე ეხმარება, თვლის, რომ მას თავად გარკვევის უნარი არ შესწევს და, რაც მათავარია, იგივე აზრის არიან დანარჩენი მოსწავლეებიც. მოსწავლე საკუთარ მარცხს ხშირ შემთხვევაში არა ძალისხმევის, არამედ შესაძლებლობის სიმწირეს უფრო უკავშირებს, რის გამოც მოტივაცია კლებულობს.

კლასიდან კლასში გადახტომა. ვალდებულია თუ არა სკოლა, განსაკუთრებულად ნიჭიერი მოსწავლეები კლასიდან კლასში გადახტომით წაახალისოს ან მისცეს მათ კოლეჯში დროზე ადრე შესვლის შესაძლებლობა?

სალი აზრით გაცემული პასუხი. არა! ზედმეტად განათლებული მოსწავლეები კლასებზე ერთი ან ორი წლით თუ არიან უმცროსები, შესაძლოა, სოციალურ მორგებასთან დაკავშირებული პრობლემები გაუჩნდეთ. ისინი უფროსი ასაკის მოსწავლეებთან ურთიერთობის დამყარებისთვის არც ფიზი-

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცით
იხ. მე-10 თავი, სადაც უფრო დეტალური ინფორმაციაა მოტანილი მასწავლელების მიზანმიმართული რეაქციები შემთხვევით სიგნალებზე.



ეს მოსწავლეები რეალურ ერთობლივ „ჰანდს-ონ“ სწავლებაში იღებენ მონაწილეობას. გააუმჯობესებს თუ არა აღნიშნული მიდგომის გამოყენებას მათი მეცნიერების ცოდნა? არის თუ არა ბიოლოგიის შესწავლის სხვა საშუალებები (გზები). პედაგოგიურმა კვლევებმა სწორედ მსგავს კითხვებს ნათელი უნდა მოჰფინოს.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

ნაიკითხეთ და განიხილეთ
Gage, N.L. ნაშრომი (სტატია)
(1991). სოციალურ და განათლების სფეროში ჩატარებული კვლევების შედეგების სიცხადე. *Educational Researcher*, 20 (1), 10-16. მნიშვნელოვანი კითხვები: რა განაპირობებს პედაგოგიური კვლევებით მიღებული შედეგების „სიცხადეს“? რა საშიშროებას წარმოადგენს მსგავსი აზროვნება?

კურად და არც ემოციურად არ არიან მზად. შედეგად, სოციალურ სიტუაციებში უმწეოები იქნებიან, რასაც ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს სკოლაში, განსაკუთრებით კი მაღალ კლასებში.

კვლევაზე დაფუძნებული პასუხი. შესაძლოა. სამუელ კირკის და მისი კოლეგების მიერ (1993) „სკოლის შემდეგ კოლეჯში დროზე ადრე შესვლასთან დაკავშირებულმა კვლევებმა ცხადყო, რომ ის ბავშვები, რომლებიც უფრო მაღალ კლასში გადავიდნენ (რომელთა მიმართ სწრაფი მეთოდი იქნა გამოყენებული), ისევე შეეგუენ, და შეიძლება ითქვას უკეთესადაც კი, ვიდრე ის ბავშვები, რომლებიც მიუხედავად ნიჭისა, კლასიდან კლასში თანამიმდევრულად გადაჰყავდათ“ (გვ. 105). მოსწავლისთვის დაჩქარებული მეთოდის გამოყენების წარმატებულობა ინდივიდუალურ თვისებებზე, მოსწავლის ინტელექტზე და სიმწიფეზე, სხვა მონაცემებსა თუ საშუალებებზეა დამოკიდებული. ზოგიერთი მოსწავლისთვის მასალის დაჩქარებული გავლა და უფროს მოსწავლეებთან ერთად მუშაობა ძალიან სასარგებლოა. მოსწავლეთა შესაძლებლობის მიხედვით, სწავლების მორგება უფრო დეტალურად ამავე ნიგნის მე-4 თავშია განხილული.

აშკარა პასუხები? ლილი ვონგმა (1987) გვიჩვენა, რომ აღნიშნულთან დაკავშირებით წერის კვლევის შედეგებითაც კი შესაძლოა ნათელი წარმოდგენა შეგვექმნას. მან სწავლასთან დაკავშირებული 12 კვლევის შედეგი შეარჩია ერთი მათგანი ზემოხსენებული „რიგის დაკავების“ (Take Turn) შედეგი იყო. მან, როგორც კოლეჯის მოსწავლეებს, ისე მასწავლებლებს 6 შედეგი სწორი ფორმით, ხოლო 6 საპირისპირო ფორმით წარუდგინა. მოსწავლეებმა და მასწავლებლებმა არასწორი შედეგების დაახლოებით ნახევარი „აშკარად“ მართებულად შეაფასეს. მომდევნო კვლევისას, საგნების სხვა ჯგუფის 12 სწორი და არასწორი შედეგები წარმოუდგინეს. კვლევის მიხედვით მასწავლებლებს და მოსწავლეებს მართებული პასუხები უნდა აერჩიათ. 12-იდან 8 შედეგი არასწორი საგნის შერჩევა იყო.

შესაძლოა, ფიქრობთ, რომ განათლების ფსიქოლოგები თავიანთ დროს იმის აღმოჩენას ანდომებენ, რაც ისედაც ცხადია. ზემოაღნიშნული მაგალითები იმაზე მიგვანიშნებს, თუ რაოდენ საშიშია ასეთი მსჯელობა. თუ გარკვეული პრინციპი მარტივად არის ახსნილი, შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ ის მარტივი შესასრულებელია. მსგავსი ფენომენია, როდესაც ჩვენ ნიჭიერ მოცეკვავეს ან ათლეტს ვხედავთ; კარგად გაწვრთნილი და საკუთარ საქმეში დახელოვებული ადამიანის მიერ შესრულებული სამუშაო მარტივად გვეჩვენება. მაგრამ ჩვენ მხოლოდ ვარჯიშის შედეგს ვხედავთ, და არა ცალკეული მოქმედების შესრულებისთვის გაწეულ შრომას. გაითვალისწინეთ, რომ ყოველი კვლევის შედეგი – და თუ გინდ საპირისპირო – შესაძლოა, საღი აზრის შთაბეჭდილებას ახდენდეს. მნიშვნელოვანი ის კი არ არის, რაოდენ გონივრულად ჟღერს ესა თუ ის იდეა, არამედ ის, თუ რას წარმოადგენს ტესტში ჩადებული პრინციპი (Gage, 1991).

სწავლის გაგებისა და გაუმჯობესებისთვის კვლევის გამოყენება

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ

სწრაფად ჩამოაყალიბეთ თქვენთვის ცნობილი კვლევის სხვადასხვა მეთოდი. ■

განათლების ფსიქოლოგია ორ უმნიშვნელოვანეს ამოცანას მოიცავს. ერთია, კვლევის გამოყენება შესაძლო ურთიერთკავშირების შესამოწმებლად. ხოლო მეორე – სხვადასხვა კვლევის შედეგების თეორიაში გადმოტანა და სწავლებაზე, სწავლასა და განვითარებაზე საერთო შეხედულების წარმოდგენის შექმნის მცდელობა.

აღწერითი კვლევა

განათლების ფსიქოლოგები სხვადასხვა კვლევის შესწავლას გეგმავენ და ახორციელებენ. ზოგიერთი მათგანი „აღწერითი“, ანუ მათი მიზანია ერთ კონკრეტულ ან რამდენიმე საკლასო ოთახში მომხდარი მოვლენების აღწერა. **აღწერითი კვლევის** ანგარიში მოიცავს გამოკვლევის შედეგებს, გამოკითხვის შედეგებს, საკლასო ოთახში დიალოგების მაგალითებს ან საკლასო ოთახის საქმიანობის აუდიო და ვიდეოჩანაწერებს.

ერთ-ერთი აღწერითი მიდგომა ანთროპოლოგიიდან გადმოღებული საკლასო ოთახის **ეთნოგრაფია**ა. ეთნოგრაფიული მეთოდების საშუალებით შეისწავლიან ერთი ჯგუფის ცხოვრებაში მომხდარ ბუნებრივ მოვლენებს და ცდილობენ ჩასწვდნენ, თუ რა მნიშვნელობა აქვთ მათ ამ ჯგუფის ადამიანებისთვის. მაგალითისათვის, წინამდებარე თავის დასაწყისში ნახსენები მეთოდი, რომელიც საშუალო სკოლის მათემატიკის ექსპერტმა მასწავლებელმა რენდიმ გამოიყენა ბორკოს და ლივინგტონის მიერ ჩატარებული ეთნოგრაფიული კვლევიდან იყო მოტანილი (1989) მკვლევრებმა იმისთვის, რომ განესაზღვრათ ახალბედა და ექსპერტ მასწავლებელთა შორის განსხვავებები, მასწავლებლების კლასებს დეტალურად დააკვირდნენ (აუდიოჩანაწერებისა და მასწავლებელთან გასაუბრების შედეგად მიღებული პასუხების ჩათვლით) და შემდეგ დაკვირვების შედეგები გააანალიზეს.

ზოგიერთ აღწერითი კვლევისას, მკვლევრები **ჩართულ დაკვირვებას** მიმართავენ. მსგავსი დაკვირვების დროს, იმისთვის, რომ ქმედებები მასწავლებლის და მოსწავლის ქრილში დაინახონ, მკვლევრები თავად საკლასო ოთახის ან სკოლის ცხოვრების მონაწილენი ხდებიან. აგრეთვე, **კონკრეტულ შემთხვევასაც შეისწავლიან** (Case Study). შემთხვევის შესწავლა, მაგალითად, მასწავლებლის მიერ კურსის დაგეგმვის, ან მოსწავლის მიერ კონკრეტული მასალის დაუფლების საფუძვლიან კვლევას გულისხმობს.

კოკლასიური კვლევა

ხშირ შემთხვევაში აღწერითი კვლევა კორელაციის შედეგებს მოიცავს. გამომდინარე იმ ფაქტიდან, რომ 1.1 ცხრილის და შემდეგ თავებში მოტანილი კორელაციების კარგად გაგებისთვის კორელაციის ცოდნაა საჭირო, მოდით, რამდენიმე წუთი ამ კონცეფციის გამოკვლევას დაუთმოთ. კორელაცია წარმოადგენს რიცხვს, რომელიც აჩვენებს ორ მოვლენასა

აღწერითი კვლევები – კვლევები, რომლებშიც გროვდება დანერგვითი ინფორმაცია რაიმე სიტუაციის შესახებ.

გამოიყენება დაკვირვება, გამოკითხვა, ინტერვიუ, ჩანერა ან ამ მეთოდების კომბინირებული ვარიანტი.

ეთნოგრაფია – კვლევისადმი აღწერითი მიდგომა, რომელიც ფოკუსირებულია ერთი ჯგუფის ცხოვრებაზე და ცდილობს ჩანერგოს მოვლენათა მნიშვნელობას ამ ჯგუფის ადამიანებისთვის.

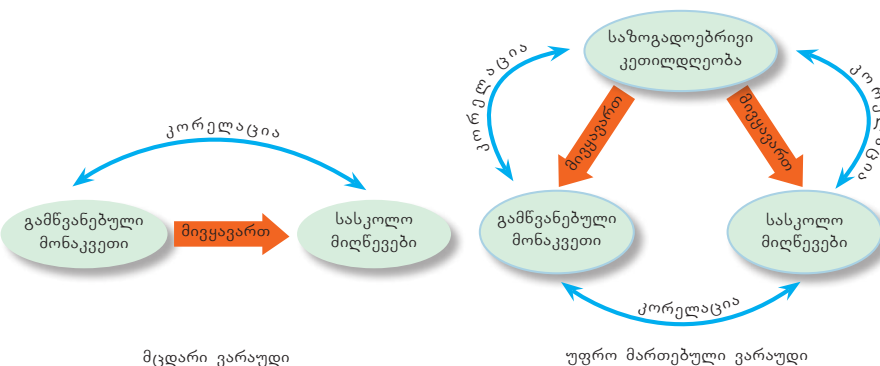
ჩართული დაკვირვება – აღწერითი კვლევის ერთ-ერთი მეთოდი, როცა მკვლევარი ჯგუფის ცხოვრების უკეთ გასაგებად თვითონაც მონაწილე ხდება.

კონკრეტული შემთხვევის შესწავლა – ერთი ადამიანის ან ერთი სიტუაციის საფუძვლიანი შესწავლა.

სქემა 1.1

კოკლასიური ან გვირგვინი მიზანს

კვლევა გვიჩვენებს, რომ გამწვანებული მონაკვეთი სკოლაში მიღწევებთანაა დაკავშირებული, მაგრამ ის არ გვიჩვენებს მიზეზს. საზოგადოების კეთილდღეობა, შესაძლოა იყოს როგორც სკოლაში მიღწევების, ისე გამწვანებული მონაკვეთების მიზეზი.



დაუკავშირეთ რეალურ ცხოვრებას და განაცხადეთ

აბსოლუტური (საუკეთესო) დადებითი (1.0) კორელაცია: წრის რადიუსი და მისი გარშემოწერილობა. აბსოლუტური (საუკეთესო) უარყოფითი (-1.0) კორელაცია: ყოველი დღე-ღამის განმავლობაში სინათლისა და სიბნელის წუთების რაოდენობა. აბსოლუტური (საუკეთესო) დადებითი კორელაციაზე ნაკლები: მანქანის ლირებულება და მისი დაზღვევის ლირებულება. აბსოლუტური (საუკეთესო) უარყოფითი კორელაციაზე ნაკლები: თეატრის ბილეთის ლირებულება და მანძილი სცენამდე. ნულოვანი კორელაცია: ინდოეთის მოსახლეობა და ნიუ იორკელი იანკის მოგების პროცენტი.

კორელაცია – სტატისტიკური აღწერა იმისა, თუ რამდენად ახლო კავშირშია ორი ცვლადი ერთმანეთთან.

დადებითი კორელაცია – დამოკიდებულება ორ ცვლადს შორის, როცა ერთდროულად ხდება მათი მაჩვენებლის ზრდა ან კლება; მაგალითად, კალორიების მიღება და წონის მომატება.

უარყოფითი კორელაცია – ისეთი მიმართება ორ ცვლადს შორის, როცა ერთი ცვლადის მაღალი მაჩვენებელი უკავშირდება მეორის დაბალ მაჩვენებელს. მაგალითად, ადამიანის სიმაღლე და მანძილი მის თავსა და ქერს შორის.

ექსპერიმენტი – კვლევის ისეთი მეთოდი, რომლის ფარგლებშიც შესაძლებელია ცვლადების კონტროლი, მანიპულირება და შედეგების აღნუსხვა. მონაწილეები/ცდისპირები – შესასწავლი ადამიანები ან ცხოველები.

შემთხვევითობა – ის, რასაც არ აქვს განსაზღვრული მოდელი და არ ემორჩილება რაიმე წესს.

სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი – ის, რაც არ არის შემთხვევითი.

ან ორ ცვლადს შორის კავშირს, სიძლიერესაც, მიმართულებასაც. **კორელაცია** (კორელაციის სკალა დიჰაზონი) 1.00-დან -1.00-მდე მერყეობს. კორელაცია რაც უფრო 1.00 ან -1.00 ახლოსაა, მით უფრო ძლიერია ურთიერთკავშირი. მაგალითისთვის, კორელაცია სიმაღლესა და წონას შორის დაახლოებით .70 (ძლიერი კავშირი); ადამიანის სიმაღლესა და სასაუბრო ენების რიცხვს შორის კორელაცია დაახლოებით .00 (არანაირი კავშირი).

კორელაციის ნიშანი ურთიერთკავშირის მიმართულებას გვიჩვენებს. **დადებითი კორელაცია** გვიჩვენებს, რომ ორი ფაქტორი ერთდროულად იზრდება ან კლებულობს. ერთის მომატების შემთხვევაში, იზრდება მეორეც. სიმაღლესა და წონას შორის დადებითი კორელაციაა, ვინაიდან უფრო დიდ სიმაღლეს გააჩნია ტენდენცია, დაუკავშირდეს უფრო დიდ წონას, როგორც 1.1. ცხრილშია ასახული, სერტიფიცირებულ მასწავლებელთა პროცენტულ მაჩვენებელსა და მოსწავლეების მათემატიკაში მიღწევებს შორის კორელაცია დადებითია (როდესაც იზრდება სერტიფიცირებული მასწავლებლების რაოდენობა, მოსწავლეებიც მეტ წარმატებებს აღწევენ მათემატიკაში). **ნეგატიური (უარყოფითი) კორელაცია** გულისხმობს, რომ ერთი ფაქტორის ზრდა მეორე ფაქტორის შემცირებასთან არის დაკავშირებული. 1.1. ცხრილზე ასახულია, რომ თუ არასერტიფიცირებული მასწავლებლების რაოდენობა იზრდება მათემატიკაში მოსწავლეების მიღწევებიც კლებულობს.

ასევე აღსანიშნავია ის მნიშვნელოვანი გარემოებაც, რომ კორელაცია არ გვიჩვენებს მიზეზს და შედეგს (იხ. ცხრილი 1.1). სიმაღლე და წონა კორელაციაშია – მაღალი ადამიანების წონაში მატების ტენდენცია უფრო მაღალია, ვიდრე დაბალი ადამიანებისა. მაგრამ წონაში მომატება არ გულისხმობს სიმაღლეში მატებასაც. ადამიანის წონის მიხედვით, შეგიძლიათ დაახლოებით განსაზღვროთ მისი სიმაღლე. პედაგოგიური ფსიქოლოგები განსაზღვრავენ კორელაციას ისე, რომ შეძლონ საკლასო ოთახში მნიშვნელოვანი მოვლენების წინასწარ განჭვრეტა.

პესაპერიმენტული კვლევა. კვლევის მეორე – **ექსპერიმენტული** ფორმა შესაძლებლობას აძლევს განათლების ფსიქოლოგებს, ივარაუდონ და შეისწავლონ მიზეზი და შედეგი. არსებული სიტუაციის მხოლოდ დაკვირვებისა და აღწერის ნაცვლად, მკვლევრებმა შეიტანეს ცვლილებები და აღრიცხვის შედეგები. უპირველეს ყოვლისა, ყალიბდება მონაწილეთა შესაძარებელ ჯგუფთა რაოდენობა. ფსიქოლოგიური კვლევისას, ტერმინი **მონაწილე** – ე.წ. **ცდის პირი** გულისხმობს შესასწავლ ადამიანებს, როგორცაა, მაგალითად, მასწავლებლები ან მერვეკლასელები. იმისთვის, რომ დავრწმუნდეთ მონაწილეთა ჯგუფები არსებითად იდენტურია თუ არა, უნდა გამოვიყენოთ ერთი ზოგადი ხერხი, რომლის მეოხებითაც თითოეული მონაწილე ჯგუფში გადანაწილდება შემთხვევითი პროცედურის მეშვეობით. **შემთხვევითობა** გულისხმობს, რომ თითოეულ მონაწილეს თანაბარი შანსი აქვს, მოხვდეს თითოეულ ჯგუფში.

ერთ ან ერთზე მეტ ჯგუფში ექსპერიმენტატორები სიტუაციის ზოგიერთ ასპექტს ცვლიან იმისთვის, რომ დააკვირდნენ, აქვს თუ არა აღნიშნულ ცვლილებას მოსალოდნელი შედეგი. შემდგომ თითოეული ჯგუფის შედეგებს ადარებენ. ხშირ შემთხვევაში, სტატისტიკური ტესტები ტარდება. როდესაც განსხვავებები მიიჩნევა, როგორც **სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი**, ეს გულისხმობს იმას, რომ ისინი, შესაძლოა, მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათის არაა. კიდევ ერთხელ დააკვირდით 1.1 ცხრილს. .05 გულისხმობს, რომ ამ შედეგების შემთხვევითი ხასიათი 100-დან 5-ზე ნაკლებია, ხოლო .01 გულისხმობს, რომ ამ შედეგების შემთხვევითობა 100-დან 1-ზე ნაკლებია. ჩვენს მიერ განხილული კვლევების დახმარებით ვეცდებით, განვსაზღვროთ მიზეზისა და შედეგის ურთიერთდამოკიდებულება ისეთი კითხვების მეშვეობით, როგორი-

ცაა: თუ მასწავლებელი იმ მოსწავლეების იგნორირებას ახდენს, რომლებიც ნებართვის გარეშე დგებიან სკამიდან და აქებს იმ მოსწავლეებს, რომლებიც გულმოდგინედ მუშაობენ მერხთან (მიზეზი), გაატარებენ თუ არა მოსწავლეები მეტ დროს საკუთარ მერხებთან მუშაობაში (შედეგი)?

უმეტეს შემთხვევაში, აღწერითი და ექსპერიმენტული კვლევა ერთდროულად ხორციელდება. ზემოხსენებული ოგდენის, ბროფის და ევერსტონის (1977) მიერ წარმოებული „Taking Turn“ (რიგის დაკავება) კვლევა ამის კარგი მაგალითია. იმისათვის, რომ მკვლევრებს გაეცათ პასუხი კითხვაზე „თუ რა კავშირია დაწყებით კლასში მოსწავლეთა საკითხვად შერჩევისა და კითხვაში მათ მიღწევებს შორის“, მკვლევრები რამდენიმე კლასში აკვირდებოდნენ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს, შემდეგ კი შეაჯერეს წარმატებები, რომლებსაც მოსწავლეებმა მიაღწიეს კითხვაში. მათ აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეთა გარკვეული ნესრიგით გამოძახება კორელაციაში იყო, კითხვაში მაღალი ქულების დაგროვებასთან. ისეთი მარტივი კორელაციის შემთხვევაში, როგორიც ესაა, მკვლევრები ვერ იქნებიან დარწმუნებულები, რომ სტრატეგიამ განაპირობა ეფექტი. კვლევის მეორე ნაწილში ოგდენმა და მისმა კოლეგებმა მასწავლებლებს სთხოვეს, მოსწავლეები თანამიმდევრულად გამოეძახებინათ. შემდეგ მათ ამ კლასის მიღწევები იმ კლასების მიღწევებს შეადარეს, სადაც გამოძახების სხვა სტრატეგიებს იყენებდნენ. კვლევის მეორე ნაწილი ექსპერიმენტული სწავლება იყო, კერძოდ კი – სავსე ექსპერიმენტი (field experiment), ვინაიდან ის ნამდვილ საკლასო ოთახში ჩატარდა და არა ლაბორატორიაში.

ნათი სპიჩიკის ექსპერიმენტული შესწავლა. ერთი სუბიექტის ექსპერიმენტული შესწავლის მიზანია თერაპიის, სწავლების მეთოდის ან სხვა ჩარევის ეფექტის განსაზღვრა. ერთ-ერთი ფართოდ გავრცელებულ მიდგომას წარმოადგენს საბაზისო პერიოდის განმავლობაში დაკვირვება (A) და მერე, ქცევის შეფასება; ჩარევა (B) და შედეგის აღნიშვნა; შემდეგ ჩარევის შეწყვეტა და საბაზისო პირობებში დაბრუნება (A); დაბოლოს, ხელახლა ჩარევა (ABAB). კვლევის ამ ფორმას ექსპერიმენტი ეწოდება. მაგალითისთვის, მასწავლებელმა, შესაძლოა, აღრიცხოს ერთი საბაზისო კვირის განმავლობაში ის მოსწავლეები, რომლებიც მერხებიდან დაუკითხავად დგებიან (AA), შემდეგ მოახდინოს ასეთი მოსწავლეების იგნორირება, მაგრამ იმავედროულად დაიწყოს მერხებთან მსხდომი მოსწავლეების ქება და ჩაწეროს, ერთი კვირის მანძილზე რამდენი მოსწავლე დატოვებს თავის მერხს (B). შემდეგ, მასწავლებელი დაუბრუნდება საბაზისო პირობებს (A) და ჩაწერს შედეგებს. ამის შემდეგ ის ხელახლა მიმართავს შექება-იგნორირების სტრატეგიას (B) (Landrum & Kauffman, 2006). წლების წინ განხორციელდა ზემოაღნიშნული ჩარევის ტესტირება, შექება-იგნორირების სტრატეგიამ გვიჩვენა ეფექტიანობა, ვინაიდან გაიზარდა იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც მერხთან დიდხანს ისხდნენ (Madsen, Becker, Thomas, Koser, & Plager, 1968).

მიკროგენეტიკური კვლევა. მიკროგენეტიკური კვლევის მიზანია, ცვლილებების, როდესაც ცვალებადობას აქვს ადგილი, კოგნიტური პროცესების ინტენსიურად შესწავლა. მაგალითისთვის, მკვლევრებს შეუძლიათ გააანალიზონ, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები რამდენიმე კვირის მანძილზე ორნიშნა რიცხვების მიმატებისთვის კონკრეტულ სტრატეგიებს. მიკროგენეტიკურ კვლევას სამი ძირითადი მახასიათებელი აქვს: (ა) მკვლევრები აკვირდებიან ცვლილების მთელ პერიოდს – ცვლილების დაწყებიდან, მისი შედარებით სტაბილურ მდგომარეობაში გადასვლამდე; (ბ) ძირითადად, დაკვირვება ხორციელდება ვიდეოჩანაწერებით, გასაუბრებების და შესასწავლი სუბიექტების მიერ გამოყენებული ზუსტი სიტყვების ჩაწერით; (გ) ყოველ ქცევას „მიკროსკოპული“

დაუკავშირეთ ცოდნას და განაცხადეთ

ქვემოთ მოტანილი კვლევა აღწერითია (P) თუ ექსპერიმენტული (E)?

1. მკვლევრებმა მაღალი მიღწევების მქონე კლასების მასწავლებლებზე მოახდინეს დაკვირვება იმისათვის, რომ განესაზღვრათ თუ რა აქვთ საერთო ამ მასწავლებლებს.
 2. მასწავლებლებმა იმპულსური ბავშვებით დაკომპლექტებული სამი ჯგუფის ბავშვებს სხვადასხვა სახის ტრენინგი ჩაუტარეს. მიზანი კი იმ ტრენინგის განსაზღვრა იყო, რომელიც ყველაზე ეფექტიანად მოახდენდა იმპულსურობის შემცირებას.
 3. მკვლევრებმა გოგონების და ბიჭების ჯგუფს IQ ტესტები ჩაუტარეს, რათა განესაზღვრათ არსებობს თუ არა კავშირი სქესსა და ვერბალურ უნარს შორის.
 4. მასწავლებლებმა მათემატიკის ორ მსგავს ჯგუფში სწავლების სხვადასხვა მეთოდი გამოიყენეს იმისათვის, რომ მკვლევრებს დაეგინათ მათემატიკის ტესტებში უმაღლესი ქულების დაგროვებისთვის თუ რომელი მეთოდი იყო გამართლებული.
- პასუხები: 1. D 2. E 3. D 4. E

ერთი სუბიექტის ექსპერიმენტული შესწავლა – ერთ

პიროვნებასთან დაკავშირებული სისტემატური ექსპერიმენტები და კვლევები.

მიკროგენეტიკური კვლევა

– კოგნიტურ პროცესებში მიმდინარე ცვლილებებზე დეტალური დაკვირვება და ანალიზი. პროცესი გრძელდება რამდენიმე დღის ან რამდენიმე კვირის განმავლობაში.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ
 პედაგოგიური ფსიქოლოგიის 2000 წლის ზაფხულის გამოცემა, 35 (3) მიეძღვნა „სასკოლო რეფორმა და კვლევა პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში“. აღნიშნული გამოცემა მოიცავს ისეთ სტატიებს როგორიცაა მეცნიერების და მათემატიკის სწავლება, მასწავლებელთა მომზადება და პროფესიული განვითარება (ზრდა).

აქტივობის კვლევა – სისტემატური დაკვირვება ან მეთოდთა შემოწმება, რასაც მიმართავენ მასწავლებლები და სკოლები სწავლა/სწავლების პროცესის გასაუმჯობესებლად.

სიზუსტით აკვირდებიან, ანუ სწავლობენ ყოველ მომენტს ან თითოეულ მცდელობას. აღნიშნულის მიზანია ცვლილებათა ძირეული მექანიზმების განსაზღვრა (ახსნა) – მაგალითისთვის, რა სახის ცოდნა ან გამოცდილება განაპირობებს ცვლილებას (Siegler & Crowley, 1991). ასეთი სახის კვლევა ძვირია და მოითხოვს დიდ დროს, შედეგად კი, ხშირ შემთხვევაში, ერთი ან რამდენიმე ბავშვის შესწავლა ხერხდება.

ღარიბ შაჰოკის როლი კვლევაში. კვლევისთვის გამოსადეგია კიდევ ერთი თავისებურება, რომელიც დროს ეფუძნება. ბევრი რამ, რისი შესწავლაც ფსიქოლოგებს სურთ, მაგალითად კოგნიტური განვითარება, რამდენიმე თვის ან წლების შემდეგ ხდება. საუკეთესოა, როდესაც მკვლევრები შესასწავლი სუბიექტების განვითარების კვლევას წლების განმავლობაში ეწევიან დაკვირვების მეშვეობით მაშინ, როდესაც ცვლილება ხდება. ასეთ დაკვირვებას *ლონგიტუდური კვლევა* ეწოდება. დაკვირვების ასეთი სახეობა სასარგებლოა, მაგრამ მოითხოვს დიდ დროს, ძვირადღირებულია, და ზოგ შემთხვევაში არ არის პრაქტიკული – წლების მანძილზე შესასწავლ სუბიექტზე დაკვირვება, შესაძლოა, შეუძლებელი იყოს. შედეგად კვლევათა უმეტესობა *კროს-სექციურია*, რაც სხვადასხვა ასაკის ბავშვების ჯგუფების კვლევას გულისხმობს. მაგალითისათვის, იმისათვის რომ მკვლევრებმა შეისწავლონ, თუ როგორ იცვლება 3-დან 16 წლამდე ბავშვების კონცეფცია „ცხოვრებასთან“ დაკავშირებით, უფრო მარტივია სხვადასხვა ასაკის ბავშვებთან გასაუბრება, ვიდრე ის, რომ ერთსა და იმავე ბავშვებს აკვირდებოდნენ 14 წლის მანძილზე.

მასწავლებელი როგორც მკვლევარი. კვლევა სწავლების გასაუმჯობესებლად შეიძლება გამოვიყენოთ ერთ კლასში ან ერთ სკოლაში. მსგავსი სახის დაკვირვებას, ჩარევას, მონაცემთა შეგროვებას და ანალიზს, რომელსაც დიდი კვლევითი პროექტები მოიცავს, შეუძლია, მიმართოს ყოველმა კლასმა იმისთვის, რომ უპასუხოს კითხვას: „რა სახის მეთოდი უწყობს ხელს და განაპირობებს ჩემს კლასში მართლწერის საუკეთესო შედეგებს?“ „რა დროს ჰქონდა კენიონს აკადემიურ დავალებებზე კონცენტრირებასთან დაკავშირებული სერიოზული სირთულეები?“ „განაპირობებს თუ არა სამეცნიერო ჯგუფებისთვის განკუთვნილი ამოცანები გოგონებისა და ბიჭების უფრო სამართლიან მონაწილეობას?“ ასეთი სახის კვლევას **აქტივობის კვლევა** ეწოდება. კონკრეტულ პრობლემაზე აქცენტირებით და საფუძვლიანი დაკვირვებით მასწავლებლებს შეუძლიათ მიიღონ როგორც მათ პედაგოგიურ მეთოდთან, ისე საკუთარ მოსწავლეებთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ინფორმაცია.

რას გულისხმობს მეცნიერებაზე დაფუძნებული კვლევა?

2002 წლიდან არა ერთი დისკუსია გაიმართა თემაზე „კვლევის როლი განათლებაში“. 2002 წელს „არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ“ (NCLB) მიღებული მოთხოვნის მიხედვით, საგანმანათლებლო პროგრამები და პრაქტიკული განხორციელება, რომელიც ფედერალური თანხებით ფინანსდება, უნდა შეესაბამებოდეს „მეცნიერებაზე დაფუძნებულ კვლევას“. კანონმდებლებს სჯეროდათ, რომ მეცნიერებაზე დაფუძნებული კვლევა (სამეცნიერო კვლევა) იძლევა სანდო და დასაბუთებულ ცოდნას, ვინაიდან კვლევა ზუსტი, სისტემატური და ობიექტურია. სინამდვილეში ტერმინი „მეცნიერებაზე დაფუძნებულ კვლევა“ კანონში 110 ჯერ გვხვდება. NCLB „მეცნიერებაზე დაფუძნებულ კვლევას“ განსაზღვრავს შემდეგნაირად:

- საიმედო და დასაბუთებული მონაცემების შესაგროვებლად სისტემატურად იყენებს დაკვირვებას და ექსპერიმენტს.
- მონაცემთა ანალიზისთვის იყენებს ზუსტ და მართებულ პროცედურებს.

- შეფასებას აძლევს ექსპერიმენტული ან თითქმის ექსპერიმენტულ პროექტებს, უპირატესობა ენიჭება მონაწილეების პირობებთან შემთხვევით განაწილებას.
- ექსპერიმენტულ სწავლებას განმარტავენ ისე, რომ სხვა მკვლევრებს ჰქონდეთ შესაძლებლობა, მოახდინონ კვლევის კოპირება ან სისტემატურად ააგონ კვლევა მის შედეგებზე.

ჟურნალი ან დამოუკიდებელი ექსპერტები ზუსტად, ობიექტურად და მეცნიერულად მიმოიხილავენ ყოველივეს.

სამეცნიერო კვლევის ეს დახასიათება უკეთ შეესაბამება ზემოაღნიშნულ ექსპერიმენტულ მიდგომას, ვიდრე სხვა მეთოდები, როგორიცაა ეთნოგრაფიული კვლევა ან კონკრეტული შემთხვევების შესწავლა. რადგან NCLB მიხედვით, სკოლები ვალდებული არიან, რომ მათი პროგრამები ეფუძნებოდეს სამეცნიერო კვლევას, ისინი განუწყვეტლად კამათობენ ასეთი კვლევის მნიშვნელობაზე. შემდეგ გვერდზე, რუბრიკაში, მოტანილია ექსპერიმენტის მხარდასაჭერი არგუმენტი და კონტრარგუმენტი.

თეორიული სწავლისთვის

განათლების ფსიქოლოგიის ძირითადი მიზანია სწავლებისა და სწავლის გაგება; კვლევა კი ძირითადი საშუალებაა. ამ მიზნის მიღწევა ხანგრძლივი და ნელი პროცესია. სულ რამდენიმე მნიშვნელოვანი კვლევის შედეგად შეიძლება პასუხი გაცეს ერთ ან ყველა კითხვას. ადამიანი ძალზე რთული არსებაა. ხოლო ყოველი კვლევა პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში იკვლევს სიტუაციის შეზღუდულ ასპექტებს – შესაძლოა რამდენიმე ცვლადს ერთდროულად ან ერთი ან ორი კლასის ცხოვრებას. თუ გარკვეულ სფეროში საჭირო კვლევათა რაოდენობა დასრულდა და შედეგები იდენტიურია, ჩვენ **პრინციპამდე** მივდივართ. ეს გულისხმობს ორ ან მეტ ფაქტორს შორის არსებულ ურთიერთკავშირს, როგორიც არის მაგალითად, კავშირი კონკრეტულ სასწავლო სტრატეგიასა და მოსწავლეების მიღწევებს შორის.

სწავლების და სწავლის პროცესის უკეთ გაგების კიდეც ერთ საშუალებას წარმოადგენს თეორია. თეორიაზე ჩვეულებრივი წარმოდგენაა (მაგალითად „კარგი რა, ეს ხომ მხოლოდ თეორია იყო“) „ვარაუდი ან ეჭვი“. მაგრამ თეორიის მეცნიერული განმარტება სავსებით განსხვავებულია. **თეორია**, მეცნიერული თვალსაზრისით, ნიშნავს ურთიერთდაკავშირებულ ცნებათა სისტემას, რომელიც გამოიყენება მონაცემთა განმარტებისთვის და მომავალი ექსპერიმენტების შედეგების წინასწარი ვარაუდისთვის (Stanovich, 1992, p.21). დადგენილი პრინციპების საფუძველზე განათლების ფსიქოლოგებმა ჩამოაყალიბეს მრავალ ცვლადს შორის ურთიერთკავშირის განმარტება და ზოგ შემთხვევაში, მთელ სისტემებს შორის ურთიერთმიმართება. არსებობს თეორიები, რომლებიც განმარტავენ, თუ როგორ ვითარდება ენა, რა განაპირობებს განსხვავებას განათლებაში, და როგორც უკვე აღვნიშნეთ, თუ როგორ სწავლობს ადამიანი.

სულ რამდენიმე თეორია ახერხებს სრულყოფილ განმარტებას და წინასწარ განსაზღვრას. წინამდებარე წიგნში, თქვენ შეხვდებით განათლების ფსიქოლოგთა მაგალითებს, რომლებიც სხვადასხვა თეორიულ მიდგომას იყენებენ და სრულიად არ ეთანხმებიან შესწავლისა და მოტივაციის საერთო განმარტებას. რადგან არ არსებობს თეორია, რომელიც ყველა კითხვას უპასუხებდეს, ეს გვაძლევს შესაძლებლობას, გავითვალისწინოთ, თუ რას გვთავაზობს თითოეული მათგანი.

ალბათ, იკითხავთ, რა საჭიროა მივმართოთ თეორიებს? რატომ არაა საკმარისი მხოლოდ პრინციპები? პასუხი კი მარტივია – ორივე საჭიროა. მაგალითისთვის, კლასის მართვის პრინციპები დაგეხმარებათ კონკრეტული პრობლემების გადაჭრაში. მეორე მხრივ, კლასის მართვის კარგი თეორია სა-

პრინციპი – ფაქტორებს შორის დადგენილი მიმართება.

თეორია – პრინციპთა ინტეგრირებული სისტემა, რომელიც ცდილობს ამა თუ იმ ფენომენის ახსნას და პროგნოზის გაკეთებას.

არგუმენტი კვლევა მეცნიერული უნდა იყოს; საგანმანათლებლო რეფორმები უნდა ეფუძნებოდეს საიმედო დასაბუთებულ წყაროს.

რობერტ სტავინის მიხედვით, „განათლება მეცნიერული რევოლუციის ზღვარზეა, რომელსაც აქვს იმის პოტენციალი, რომ ფუნდამენტურად გარდაქმნას პოლიტიკა, პრაქტიკა და კვლევა“ (Slavin, 2002, p. 15). ის აღწერს ფედერალური მთავრობის მიერ გატარებულ რამდენიმე საგანმანათლებლო რეფორმას, რომელიც ფინანსურად უზრუნველყოფს მხოლოდ იმ პროგრამებს, რომლებიც მეცნიერულ კვლევაზე იქნება დაფუძნებული. აგრეთვე, მას მაგალითად მოჰყავს 2002 წლის კანონმდებლობა NCLB – „არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ“. ასეთი კვლევის საუკეთესო მაგალითი შეერთებული შტატების საგანმანათლებლო კვლევისა და გაუმჯობესების დეპარტამენტის დირექტორის, გროვერ უაიტჰარსის აზრით, არის რანდომიზებული ექსპერიმენტები. სლავინი ნათელ მომავალს უქადის სამეცნიერო კვლევაზე დაფუძნებულ საგანმანათლებლო რეფორმას:

სავსებით შესაძლებელია, რომ ასეთმა პოლიტიკურმა რეფორმებმა უზიძგონ კვლევის პროცესს და პროგრამებისა და პრაქტიკის განვითარებას, რომელიც ბავშვებზე აისახება. ამ პროცესმა, დროთა განმავლობაში, პროგრესული, სისტემატური გაუმჯობესება განაპირობა,

რომელმაც მე-20 საუკუნეში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ჩვენი ეკონომიკის და საზოგადოების წარმატებულობაში, მაგალითად ისეთ სფეროებში, როგორიცაა მედიცინა, სოფლის მეურნეობა, ტრანსპორტი და ტექნოლოგიები. ზემოჩამოთვლილ ყოველ სფეროში განვითარების პროცესმა, ზუსტმა შეფასებამ და გავრცელებამ ინოვაციის და გაუმჯობესების ტემპის ზრდა განაპირობა, რაც ისტორიაში უპრეცედენტო ფაქტია. . . . ამ ინოვაციებმა მოახდინეს მსოფლიოს ტრანსფორმაცია. სამწუხაროდ, განათლების სფერო ვერ მიჰყვა ამ დინამიკას და შედეგად იგი ნელ ნაბიჯებს დგამს. საგანმანათლებლო პრაქტიკა დროთა განმავლობაში იცვლება, მაგრამ ცვალებადობის პროცესი ხელოვნებისა და მოდის ინდუსტრიისთვის დამახასიათებელ მერყეობას უფრო ნააგავს, ვიდრე მეცნიერებისა და ტექნოლოგიებისთვის დამახასიათებელ პროგრესულ გაუმჯობესებას (გვ. 6).

სლავინის მიხედვით, არაორდინარული წარმატება ისეთ დარგებში, როგორიცაა, მაგალითად, მედიცინა და სოფლის მეურნეობა იმით გამოიხატება, რომ ეს დარგები სამეცნიერო კვლევებით დასაბუთებული მონაცემებით ხელმძღვანელობენ. რანდომიზებული კლინიკური გამოცდილებები და განმეორებითი ექსპერიმენტები უტყუარი ინფორმაციის წყაროა.

შუალეხას მოგცემთ ახლებურათ მიუდგეთ დისციპლინასთან დაკავშირებულ პრობლემებს. ის მრავალი სხვადასხვა პრობლემის მოგვარების კოგნიტურ შესაძლებლობას შეგიქმნით და დაგეხმარებათ, გათვალთ ახალ სიტუაციაში, რა საშუალების გამოყენება იქნება უფრო ეფექტიანი. წინამდებარე წიგნის ძირითადი მიზანია, თქვენი სწავლება უზრუნველყოს საუკეთესო და ყველაზე გამოსადეგი თეორიით, რომლის მიღმაც ზუსტი და უტყუარი ინფორმაციაა. შესაძლოა, უპირატესობა ზოგიერთ თეორიას მიანიჭოთ, მაგრამ ყველა მათგანის გათვალისწინება დაგეხმარებათ იმ პრობლემათა გაგებაში, რომელთა წინაშეც მასწავლებლები დგანან.

როგორ გავლთ კარგი ღაფეუბი განავლაველი

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერაით წარმოიდგინეთ, რომ პირველად შეაბიჯეთ საკლასო ოთახში. ჩამოთვალეთ თქვენი საზრუნავი, შიში და ნერვიულობა და დადებით მუხტს შეიტანთ თქვენს სამუშაოში? ■

კონტარგუმენტი ექსპერიმენტი არ წარმოადგენს დასაბუთების ერთადერთ ან თუგინდ საუკეთესო წყაროს.

დევიდ ოსლონი (2004) რადიკალურად არ ეთანხმება სლავინის პოზიციას. ის თვლის, რომ არ შეიძლება მედიცინა განათლების ანალოგად იქნეს გამოყენებული. განათლებაში „მკურნალობა“ გაცილებით რთული და არაგათვლადია, ვიდრე მედიცინაში ერთი ან მეორე წამლის გამოყენება. გარდა ამისა, ყოველი საგანმანათლებლო პროგრამა კლასის მიხედვით იცვლება, ასევე იცვლება მისი განხორციელების მიმართულებაც. ფატი ლაზერი, ჩემი კოლეგა ოჰაიოს შტატში ამბობს: „პრაქტიკის ხარისხის გაუმჯობესება, კომპლექსურობა და კონტექსტის და პრაქტიკის არევა ვერ გახდება შესანიშნავი საშუალება. აღნიშნულის მცდელობა გაუმჯობესების ნაცვლად გაუარესებას მოგვითმის. მსგავსი დანაკარგი ჩვენს სკოლებში ბავშვებზე, მასწავლებლებსა და დირექტორებზე აისახება“ (2004, გვ. 30). დევიდ ბერლინერი (2002) იგივე პოზიციას აფიქსირებს:

სამეცნიერო კვლევების შედეგების განათლებაში განხორციელება რთულია, ვინაიდან სკოლებში ადამიანები სოციალური ურთიერთქმედების რთულ და ცვალებად ქსელში იმყოფებიან. ამ ქსელის მონაწილეები ყოველდღიურად სხვადასხვა სიძლიერით ზემოქმედებენ ერთიმეორეზე და ცხოვრების ყოველდღიური მოვლენებზე (ავად-

მყოფი ბავშვი, გაყრა, მგზნებარე სასიყვარულო ურთიერთობა, შაკიკი, დაბადების დღე, ალკოჰოლის გამოყენება, ახალი პრინციპები, ახალი მოსწავლე კლასში, წვიმა, რომლის გამოც ბავშვები შენობას ვერ ტოვებენ) და ეს ყველაფერი გავლენას ახდენს კვლევაზე სკოლაში, ამიტომ განზოგადების შესაძლებლობა შეზღუდულია ხიდეების დაპროექტების და გენების გამოყოფასთან შედარებით. მეცნიერებისთვის სკოლისა და კლასის შეცვლა გაცილებით რთულია, ვინაიდან კონტექსტის კონტროლი შეუძლებელია.

ბერლინერის დასკვნით, ისეთი კომპლექსური პრობლემა, როგორიცაა განათლება, სხვადასხვა მეთოდის სრულფასოვან შესწავლას საჭიროებს – „ეთნოგრაფიული კვლევა გადამწყვეტია, ისევე როგორც კონკრეტული შემთხვევების შესწავლა; დაკვირვებითი კვლევა, პერიოდული შესწავლა, ექსპერიმენტები, აქტივობის კვლევა და სხვა საშუალებები უნდა იქნეს გამოყენებული, რათა უტყუარი ინფორმაცია შეგროვდეს განათლებასთან დაკავშირებულ დებატებში ჩართვის მიზნით. საგანმანათლებლო კვლევებისათვის სახელმწიფო მხოლოდ ერთ მეთოდს არ უნდა უყნობდეს ხელს“ (Berliner, 2002, p. 20).

როგორია თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:
www.mylabschool.com

საზრუნავი. მთელს მსოფლიოში დამწყებ მასწავლებლებს მრავალი საფიქრალი აქვთ, მათ შორის კლასში დისციპლინის დაცვა, მოსწავლეების მოტივაცია, მოსწავლეთა გადანაწილება, მოსწავლეთა სამუშაოს შეფასება, მშობლებთან ურთიერთობა, და სხვა მასწავლებლებთან შეწყობა (Conway & Clark, 2003; Veenman, 1984). აგრეთვე, ბევრი მასწავლებელი პირველი გაკვეთილისას ე.წ. „შოკს“ განიცდის, ვინაიდან მათთვის არც ისე ადვილია გაუმკლავდნენ დაკისრებულ პასუხისმგებლობას. მოსწავლეების სწავლება, უმნიშვნელოვანესი ელემენტი, რეალურად არ ამზადებს პერსპექტიულ მასწავლებლებს სასწავლო წლის ახალი კლასით დაწყებისათვის. თუ თქვენ რუბრიკაში „შეჩერდით/დაფიქრდით/ჩაწერეთ“ ჩამოაყალიბებთ ზემოაღნიშნულ განცდებს, სანერვიულო არაფერი გექნებათ (Borko & Putnam, 1996; Cooke & Pang, 1991). ამ განცდების მიუხედავად სავალდებულო არაა წლები ელოდოთ იმას, რომ კარგ მასწავლებლად ჩამოყალიბდეთ. მე ბევრ წარჩინებულ მასწავლესთან მიმუშავია, მაშინაც კი, როდესაც ისინი პედაგოგიურ პრაქტიკას გადიოდნენ.

ქვემოთ მოტანილია ესმე კოდელის, ჩიკაგოს სკოლის მე-5 კლასის მასწავლებლის მოგონებები, რომლებიც მისი მასწავლებლობის პირველ წელს ეხება:

ამ წლის მანძილზე ჩვენ მრავალი საინტერესო რამ მოვიმოქმედეთ. ჩემთვის ყველაზე დასამახსოვრებელი იყო, მაგალითად ის, რომ როდესაც ელექტრობას გავდიოდით, სინათლესთან დაკავშირებული თამაშები მოვანწყვეთ. შუა საუკუნეების ისტორიის შესწავლისას, კომპი ავაგეთ. ჰაერის შესწავლისას, საპნის ბუშტების ფესტივალი გავმართეთ. აზიის შესწავლისას, სუში დავამზადეთ. საყვარელი წიგნისთვის კომერციული რეკლამა გავაკეთეთ. მოვანწყვეთ წიგნის გმირების მასკარადი. ბავშვები კლასის ბულალტერიას აწარმოებდნენ. ჩვენ მოვანწყვეთ სუპერმარკეტი მარცვლეულის ყუთისგან ისე, რომ ბავშვები ხურდის დაბრუნებას სწავლობდნენ. ჩემმა ბავშვებმა საუკეთესო თხზულებები დაწერეს. მიმონერა აქვთ სხვადასხვა ქვეყანაში თანატოლებთან. ლექსების კრებულებს ილუსტრაციები გაუკეთეს. მათ იციან 60-იანი წლების ყველა ცეკვა (Codell, 2001, pp. 177-178).

გამოცდილება, დაუღალავი შრომა და კარგი დახმარება მასწავლებლების უმრავლესობას მეტ დროს აძლევს იმისთვის, რომ ახალი მეთოდები და მასალები მოსინჯონ. დაბოლოს, თავდაჯერებულობისა და პროფესიონალიზმის ზრდასთან ერთად, გამოცდილი მასწავლებლები შეძლებენ მოსწავლეთა საჭიროებებზე ყურადღების აქცენტირებას. ამ ეტაპზე მასწავლებლები საკუთარ მიღწევებს მოსწავლეების წარმატებით აფასებენ (Fuller, 1969; Pigge & Marso, 1997). ან როგორც ერთხელ ესმეს დამრიგებელმა თქვა, „დამწყებ მასწავლებელსა და გამოცდილ მასწავლებელს შორის განსხვავება ისაა, რომ დამწყები მასწავლებელი კითხულობს „რა წარმატება მაქვს მე?“, ხოლო გამოცდილი მასწავლებელი კი – „რა წარმატება აქვთ ჩემს მოსწავლეებს?“ (Codell, 2001, p. 191).

ჩას ნიზნავს იყო კარგი ღაფწყაი მასწავლებელი. იმისათვის, რომ გახდეს ექსპერტი მასწავლებელი, საჭიროა დრო და გამოცდილება, მაგრამ თქვენ ახლავთ შეგიძლიათ დაიწყოთ კარგ დამწყებ მასწავლებლად ჩამოყალიბება. თქვენ პირველი სასწავლო წლისთვის ახლავთ შეგიძლიათ დაიწყოთ ეფექტიანი პრინციპებისა და პრაქტიკის განვითარება, რის შედეგადაც ზოგიერთი საქმიანობა ძალიან სწრაფად გახდება ავტომატური. აგრეთვე, შეგიძლიათ მიღებული პრაქტიკის და თქვენი საკუთარი სწავლების მეთოდის ანალიზისა და კითხვარის ჩვენების განვითარება, შედეგად კი ახლად წამოჭრილი პრობლემების მოგვარებას ადვილად შეძლებთ. შეგიძლიათ კვლევის შედეგად მიღებული ეფექტიანი მეთოდის მიღმა გაიხედოთ: რატომ არის ეს კონკრეტული მიდგომა სასარგებლო ამისთვის? კიდევ რა სახის მეთოდის გამოყენება იქნება სასარგებლო ან უკეთესიც კი? ამ კითხვებზე პასუხი და თქვენს მიერ სიტუაციის ანალიზის შესაძლებლობა გაცილებით მნიშვნელოვანია, ვიდრე რაიმე კონკრეტული მეთოდები. როდესაც ამ კითხვებს დასვამთ და გასცემთ პასუხს, სწავლების თქვენი საკუთარი მეთოდი დაიხვეწება.

ამ წიგნის წერისას, მიზნად ვისახავდი, გამეჩინა თქვენთვის დახმარება, რათა საუკეთესო დამწყები მასწავლებელი გამხდარიყავით, მასწავლებელი, რომელიც მრავალ მეთოდს მიმართავდა და გააუმჯობესებდა კიდევ. კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი კი ის ფაქტია, რომ ვიმედოვნებ, ამ წიგნის წაკითხვის შემდეგ თქვენ ახლებურად შეხედავთ მოსწავლეებს და განათლების მეთოდებს ისე, რომ მან მოგცეთ საფუძველი, გამოცდილების დაგროვების შედეგად ექსპერტად ჩამოყალიბდეთ. 1.2. ცხრილში ასახულია პირველკლასელების მიერ მათი მოსწავლე მასწავლებლებისთვის მიცემული რჩევები: როდესაც



მასწავლებლობა ერთი იმ რამდენიმე პროფესიათაგანია, სადაც ახალბედა მასწავლებელმა სამუშაოს დაწყების პირველი კვირის განმავლობაში გამოცდილი პედაგოგების გამოცდილება უნდა გაიზიაროს. ვეტერანი მასწავლებლები კი პედაგოგიური კარიერის პირველი კვირების განმავლობაში ინფორმაციის და დახმარების საუკეთესო წყაროს წარმოადგენენ.

ცხრილს გადახედავთ, გაგიჩნდებათ ისეთი გრძნობა, თითქოსდა მოსწავლეებმაც იციან, თუ როგორია სწავლების კარგი მეთოდი.

პრაქტიკა და ეთიკა

წინამდებარე წიგნის ყოველი თავის ბოლოს არის რუბრიკა „მრავალფეროვნება და ერთგვაროვნება“. ამ ქვეთავში ისეთ თემებს განვიხილავთ, როგორცაა მოსწავლეთა რასობრივი, ეთნიკური განსხვავებები, სხვადასხვა ოჯახური შემოსავალი, ინვალიდობა და სქესი. შემდეგ კი ვიმსჯელებთ იმ მსგავსებებზე – პრინციპებში ან პრაქტიკაში – რომელიც მისაღებია ყველა მოსწავლისთვის. ამ წიგნის პირველი თავი მიუძღვნენ სწავლებას და განათლების ფსიქოლოგიას.

პრაქტიკა

მოსწავლეების სხვადასხვა ჯგუფის აკადემიური მიღწევების სხვადასხვა ფაქტორთან დაკავშირების მცდელობა, აქტის – „არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ“ – მიღმა მდგომი ერთ-ერთი მოტივაცია იყო. NCLB განსაზღვრავს, რომ უნდა ჩამოყალიბდეს ყოველწლიური პროგრესის ადეკვატური მიზნები და მოხდეს ტესტირება კონკრეტულად მოსწავლეების რასობრივი და ეთნიკური უმცირესობისთვის, ინვალიდი მოსწავლეებისთვის, იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთათვის ინგლისური ენა არ წარმოადგენს მშობლიურ ენას და მოსწავლეებისთვის, რომლებიც მცირეშემოსავლიანი ოჯახებიდან არიან. წინამდებარე თავში განვიხილეთ პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში კვლევის მეთოდების მრავალფეროვნება – აღწერილობითი კვლევა, ექსპერიმენტული კვლევა და ბოლოს მასწავლებლების აქტივობის კვლევა.

ეთიკა

ამ თავში მეორე მსგავსებას ვხედავ. მნიშვნელობა არ აქვს, რას ფიქრობს განათლების სპეციალისტი NCLB-ზე ან როგორ წარმოუდგენია კარგი სწავ-

ცხრილი 1.2.

მოსწავლე პასნაწვლავლისთვის მისაქული ჩივრები მათივე მოსწავლეთისგან

აქამოს ღანწაგითი სქოლის ერთ-ერთი ქლასის მოსწავლეთის მიერ საქუთარსი მოსწავლე პასნაწვლავლისთვის გოლო ღლეს სარქჰად მისაქული ჩივრეა

1. მოგვეცი იმდენად დიდი ცოდნა, რამდენსაც შეძლებ
2. მოგვეცი საშინო დავალებები
3. დავებმარე, როდესაც პრობლემები გვაქვს დავალებების შესრულებისას
4. დავებმარე, ოჯახური სიტუაცია შევექმნათ სკოლაში
5. დავებმარე
6. ნაგვიკითხე წიგნები
7. გვასწავლე კითხვა
8. დავებმარე, ვწეროთ შორეულ ქვეყნებზე
9. აგვავეს კომპლიმენტებით, მაგალითად, “ოჰ, რა მშვენიერია”.
10. გაგვიღიმე
11. სასეირნოდ ნაგვიყვანე
12. პატიოსნად მოგვექეცი
13. დავებმარე, მივილოთ განათლება

წყარო: რომ *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education, 4e* by Sonia Nieto. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2004 by Person Education. Reprinted by permission of the publishers.

ლება, მაგრამ ყველა ეთანხმება იმ ფაქტს, რომ ბევრი ბავშვი წარსულში უყურადღებოდ დარჩა და რომ ეს პროცესი უნდა შეჩერდეს. მე ვთვლი, რომ განათლების ფსიქოლოგიას ბევრი რამის შეთავაზება შეუძლია იმ მასწავლებლებისთვის, რომლებსაც ყველა მოსწავლის მიღწევების ნახვას სურთ. მნიშვნელობა არ აქვს, რომელი მეთოდი იქნება გამოყენებული, განათლებასა და ფსიქოლოგიას შორის ხანგრძლივი ურთიერთკავშირი არსებობს. განათლების ფსიქოლოგია ორ სიტყვას ეფუძნება: ერუდიცია და პრაქტიკა. მერილ უითროკმა (1992, გვ.138) კარგად ჩამოაყალიბა, როდესაც თქვა, რომ განათლების ფსიქოლოგია აქცენტირებულია „განათლების (პედაგოგიკის) ყოველდღიური პრობლემების ფსიქოლოგიურ შესწავლაზე, საიდანაც ვიღებთ პრინციპებს, მოდელებს, თეორიებს, სწავლის პროცედურებს, ინსტრუქტირებისა და შეფასების პრაქტიკულ, კვლევის მეთოდებს, სტატისტიკურ ანალიზებს, აგრეთვე შესაფერისი პროცედურების შეფასებას აზროვნების და შესწავლის ეფექტური პროცესებისთვის, სკოლების სოციალური და კულტურული კომპლექსური პროცესებისთვის“. აღნიშნული კი ფაქტობრივად ყველაფერს მოიცავს.

სწავლა (არც ერთი გვერდი უუჩაღვლოდ)

რა არის NCLB? 2002 წლის აქტის თანახმად, მე-3 კლასიდან მე-8 კლასის ჩათვლით საშუალო სკოლის ყველა მოსწავლემ ყოველწლიურად და ერთხელ სტანდარტული მიღწევების ტესტი უნდა ჩააბაროს კითხვასა და მათემატიკაში. აღნიშნული ტესტირების შედეგად დაგროვილი ქულების საფუძველზე მოხდება სკოლების შეფასება, კერძოდ, ამა თუ იმ სკოლის მოსწავლეები აჩვენებენ თუ არა ადეკვატურ ყოველწლიურ პროგრესს (AYP). შტატები ადგენს გარკვეულ ნორმებს „გამოცდილებასთან (დაოსტატებასთან)“ დაკავშირებით და ადეკვატური ყოველწლიური პროგრესის ტესტირების სტანდარტებს. მიუხედავად შტატის მიერ განსაზღვრული სტანდარტებისა, NCLB მოითხოვს, რომ სკოლებში 2013-2014 სასწავლო წლის ბოლოსთვის ყველა მოსწავლემ მიაღწიოს „კომპეტენციას“.

რას ნაკომოვებს მაღალკვალიფიციური მოსწავლე-ლი NCLB მიხედვით? ახალი მოსწავლეები უნდა იყვნენ სრულად სერტიფიცირებული და ჰქონდეთ ბაკალავრის ხარისხი. საგნის ცოდნა, რომელსაც ასწავლიან, უნდა წარმოაჩინონ აღნიშნულ სფეროში სათანადო კურსის გავლით ან სახელმწიფო ტესტირების ჩაბარებით. ვეტერან მოსწავლეებს საკუთარი კვალიფიკაციის გამომჟღავნება ტესტირების ჩაბარებით შეუძლიათ.

შეიქმნა თუ არა მოსწავლეს ჩაიყვანა შეხვედრა? რა საბუთები გვაქვს იმის დამამტკიცებელი, რომ მოსწავლეებს შეუძლიათ რაიმეს შეცვლა?

სამი კვლევა გვიჩვენებს, თუ რა გავლენას ახდენენ მოსწავლეები მოსწავლეების ცხოვრებაზე. პირველმა კვლევამ ცხადყო, რომ საბავშვო ბაღში მოსწავლეებსა და ბავშვს შორის ურთიერთობის ხარისხმა მე-8 კლასში სკოლის მიღწევების გარკვეული ასპექტები განაპირობა. მეორე კვლევისას, რომელიც ამერიკის შეერთებული შტატების 50 შტატში ათასობით მოსწავლესა და მოსწავლეებზე ჩატარდა, გაირკვა, რომ მოსწავლელის ხარისხმა მნიშვნელოვანწილად განაპირობა წარმატებები კითხვასა და მათემატიკაში. ბოლო სწავლებისას ორ დიდ სკოლაში გამოიკვლიეს კითხვასა და მათემატიკაში მოსწავლეთა მიღწევები მე-3, მე-4 და მე-5 კლასებში გადასვლისას. ისევ და ისევ მოსწავლეების ხარისხი განაპირობებს სხვაობას – მოსწავლეებს, რომლებსაც სამი მაღალკვალიფიციური პედაგოგი ჰყავდათ, ერთი თავით უსწრებდნენ იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც ერთი ან ორი წლის მანძილზე ნაკლებად კომპეტენტური მოსწავლეები ასწავლიდნენ.

რას ნაკომოვებს ყარბი სწავლა?

რა იმინა შესაძება მოსწავლეებს? იმისათვის, რომ ჩამოყალიბდეს ექსპერტი მასწავლებელი, საჭიროა დრო და გამოცდილება. ამ მოსწავლეებს სწავლების მრავალი გარკვეული სიტუაციების კარგად ორგანიზებული დიდი ცოდნა აქვთ. ეს ცოდნა მოიცავს საკუთარ საგანს, მოსწავლეებს, სწავლის ზოგადი სტრატეგიების, საგნის სპეციფიკას, დაუფლების, სასწავლო მასალების და განათლების მიზნებს.

განათლების უსიქლოვინი როლი

რა არის განათლების უსიქლოვინი? პედაგოგიური ფსიქოლოგიის მიზანია სწავლების და შესწავლის პროცესის გაგება და (გაუმჯობესება). განათლების ფსიქოლოგებმა ჩამოაყალიბეს მეცნიერება და მეთოდები; აგრეთვე, ისინი ფსიქოლოგიის ცოდნასა და მეთოდებს და სხვა დისციპლინებს იყენებენ იმისთვის, რომ შესწავლონ სწავლება და ათვისება ყოველდღიურ სიტუაციებში.

რას წარმოადგენს აღწერითი სწავლება? აღწერითი სწავლების ანგარიში ყოველთვის მოიცავს დაკვირვების შედეგებს, ინტერვიუს პასუხებს, საკლასო ოთახში გამართული დიალოგების მაგალითებს, ან კლასის საქმიანობის ჩანაწერებს. ეთნოგრაფიული მეთოდები მოიცავს ჯგუფის ცხოვრებაში ბუნებრივად მომხდარ მოვლენებს და ცდილობს ამ მოვლენების მნიშვნელობის გაგებას. კონკრეტული შემთხვევის შესწავლა Case Study გულისხმობს მოსწავლელის მიერ სასწავლო პროგრამის დაგეგმარების საფუძველზე შესწავლას ან იმას, თუ როგორ ცდილობენ მოსწავლეები კონკრეტული მასალის შესწავლას.

რა არის კოკლასია და შესაძლებელი კვლევა?

კოკლასია არის რიცხვი, რომელიც გვიჩვენებს ორ მოვლენას შორის ურთიერთკავშირის სიძლიერესა და მიმართულებას. რაც უფრო ახლოა კორელაცია 1.00 ან -1.00-სთან მით უფრო ძლიერია ურთიერთკავშირი. ექსპერიმენტულ კვლევას შეუძლია ასახოს ურთიერთკავშირის მიზეზი და შედეგი, რომელიც უნდა ეხმარებოდეს მოსწავლეებს სასარგებლო ცვლილებების განხორციელებაში. მკვლევრები არსებული სიტუაციას არა მხოლოდ დააკვირდნენ და აღწერეს იგი, არამედ შეიმუშავეს ცვლილებები და ასახეს მათი შედეგები.

რა არის მაღალი სიქიქი და მოკრეწევი კვლევა? ერთ ცდის პირზე ჩატარებულ ექსპერიმენტულ პროექტებში მკვლევრები გავლენის ეფექტს

ერთ ადამიანზე, ხშირ შემთხვევაში საბაზისო პერიოდის/ჩარევის/საბაზო პერიოდი/ჩარევა ან ABAB მიდგომას იყენებენ. მიკროგენეტიკური კვლევისას სუბიექტებს დეტალურად ვაკვირდებით იმისათვის, რომ თვალყური ვადევნოთ ცვლილების პროგრესს მისი დაწყების სტადიიდან მანამ, სანამ ის სტაბილურ ხასიათს არ მიიღებს.

ჩა არის აქტივობის კვლევა? აქტივობას იკვლევენ მაშინ, როდესაც მასწავლებლები და სკოლები მოსწავლეებისთვის სწავლების მეთოდისა და შესწავლის მეთოდის გაუმჯობესების მიზნით, სისტემატურად ეწევიან დაკვირვებას და ტესტირებას.

პრინციპი და თეორიის შიგნით განსხვავება. პრინციპი არის ორ ან მეტ ფაქტორს – მაგალითად, კონკრეტულ სტრატეგიასა და მოსწავლის მიღწევებს შორის ჩამოყალიბებული ურთიერთკავშირი. თეორია კი კონცეფციების ერთობლიობაა, რომელიც გამოიყენება მონაცემთა განმარტებისთვის და წინასწარ

განსაზღვრისთვის. კვლევის პრინციპები კონკრეტული პრობლემის გადაჭრის რიგ შესაძლო პასუხებს გვთავაზობს, ხოლო თეორია – თითქმის ყველა სახის სიტუაციის ანალიზის პერსპექტივას.

ჩისთვის ზრუნავს დაწყებას მასწავლებელი?

სწავლების დაუფლება თანმიმდევრული პროცესია. მასწავლებლების სადარდელი და პრობლემები მათ პროგრესთან ერთად იცვლება. პირველი წლების განმავლობაში ძირითადი ყურადღება ექცევა დისციპლინის ჩამოყალიბებას და შენარჩუნებას, მოსწავლეების მოტივაციას, მოსწავლეების ნაშრომების შეფასებას და მშობლებთან ურთიერთობას. ასეთი მნიშვნელოვანი საზრუნავის მიუხედავად ბევრ ახალბედა მასწავლებელს საკუთარ სწავლების მეთოდში ენერგია და კრეატიულობა შეაქვს და ყოველწლიურად სულ უფრო ხვეწს. უფრო გამოცდილი მასწავლებლის საზრუნავია პროფესიული ზრდა.



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახი: ჯაჟიიიი PRAXIS II™-თნ

მასწავლებლის ლიცენზიის მისაღებად, თქვენ უნდა ჩააბაროთ გამოცდა, PRAXIS IITM რომელიც 40 შტატში ბარდება, ხოლო დანარჩენ შტატებში მსგავსი ტესტები არსებობს. ამ ტესტების საფუძველს Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium მიერ დადგენილი პროფესიული სტანდარტების (INTASC). ამ სტანდარტებიდან უმრავლესობა წინამდებარე წიგნშია მოცემული.

კონკრეტული შემთხვევის ანალიზი ბევრი სალიცენზიო გამოცდის ნაწილია, ეს წიგნი მოცემთ პრაქტიკას და უზრუნველყოფთ ექსპერტების მოსაზრებებით, თუ როგორ გამოიყენოთ პედაგოგიური ფსიქოლოგია კონკრეტული შემთხვევის ანალიზისთვის. წინამდებარე თავში თქვენ გევალებათ,

გასაგებად.

იიიიი იიიიიიიი

ქვემოთ მოტანილია პრაქტიკოს მასწავლებელთა პასუხები ამ ქვეთავის დასაწყისში „საუკეთესო მასწავლებლის“ ნომინაციასთან დაკავშირებულ სიტუაციაზე.

იიიიი იიიიიი 7-12 კლასების საბუნებისმეტყველო მეცნიერების მასწავლებელი, სლოკუმის დამოუკიდებელი სკოლა, ელჰარტი, ტეხასი.

იიიიიიიი, რომ სამართლიანად შეირჩეს „საუკეთესო მასწავლებლის“ ნომინანტები, პროცესი იმდენად ობიექტური უნდა იყოს, რამდენადაც ეს შესაძლებელი იქნება. დამწყები მასწავლებელი სანამ კომიტეტის პირველ სხდომაზე დაესწრება, ვალდებულია გაეცნოს აღნიშნულ თემასთან დაკავშირებულ სხვა ინფორმაციას, მათ შორის შეფასების საკონტროლო კითხვარის ნიმუშებსაც. საკონტროლო კითხვარში მოცემული საკითხები მნიშვნელოვანია, ის შესაძლოა მოიცავდეს ისეთ საკითხებს, როგორიცაა მასწავლებლის მოსწავლეთა სტანდარტული ტესტით დაგროვილი ქულები, სკოლის და მშობელთა სხვადასხვა კომიტეტში მასწავლებლის ნაყოფიერი მონაწილეობა და სხვა. საკონტროლო კითხვარის ასლები განსახილველად და შესწორების ან დამატების შეტანის მიზნით კომიტეტის სხვა წევრებსაც უნდა დაუბრუნდეთ. კომიტეტის სხვა წევრები დააფასებენ მათი ახალი კოლეგის მიერ გაწეულ მოსამზადებელ სამუშაოს და აღნიშნული მათთვის დაზოგილ დროს.

იიიიი იიიიიი საშუალო სკოლის მასწავლებელი, ჩამპუს არზა შადა მონტერეი, მეხიკო.

უპირველეს ყოვლისა, მე შევთავაზებდი შესარჩევი კრიტერიუმების ჩამოყალიბებას. ჩვენ ყველამ ვიცით, რომ ყველა მასწავლებელს აქვს თავისი ძლიერი და სუსტი მხარე, და რა არის ჩვენთვის საუკეთესო. შეფასების კრიტერიუმში საერთაშორისო, ეროვნული, ადგილობრივი საჭიროებებისა და ღირებულებების მიხედვით, შესაძლოა, დროდადრო შეიცვალოს. ეს ფაქტორები მასწავლებლის ფსიქოლოგიურ, პედაგოგიურ და ეპისტემოლოგიური სიძლიერის ახსნაზე იქონიებს გავლენას.

გამოცდილების ხანგრძლივობა კი არ უნდა იყოს განმსაზღვრელი ფაქტორი, არამედ მასწავლებლის მიერ საქმის საუკეთესო შესრულება. ძირითადი მიზანია, მასწავლებლებს გავაგებინოთ, თუ რას მოელიან მათგან და მივანდოთ მათ აღნიშნულის საუკეთესო მაგალითები.

იიიიი იიიიიი მესამე კლასის მასწავლებელი,

ორიოლ პარკის დაწყებითი სკოლა, ჩიკაგო, ილინოისი.

გაანალიზოთ სწავლების საუკეთესო მეთოდი. საუკეთესო მასწავლებლები არიან გონიერი მასწავლებლები – ისინი საფუძვლიანად სწავლობენ და იკვლევენ საკუთარი სწავლების გამოცდილების ყველა ასპექტს, ცდილობენ, შეიტანონ სიახლეები სწავლების მეთოდში, პრაქტიკაში, და მუდმივად ცდილობენ, გაიღრმავონ ცოდნა და იმპალონ კვალიფიკაცია. Praxis II™ ადგენს გააზრებული პრაქტიკის როლს საუკეთესო მასწავლებლის განვითარებაში. გააზრებული პრაქტიკა მოიცავს კოლეგებთან ურთიერთობას, პროფესიონალთა ასოციაციაში განხილვას და პროფესიული ლიტერატურის მიმოხილვას მიმდინარე მოსაზრებების, მნიშვნელოვანი მონაცემთა ბაზის და ეფექტიანი სწავლების პრაქტიკის კვლევის

აღნიშნული დაჯილდოებისთვის მომზადების მიზნით მოვიძიებ მასალას, სადაც აღწერილი იქნებოდა წარსულში სხვა სკოლებში ისეთივე დაჯილდოებისას როგორ იქნა შერჩეული მასწავლებლები. შევთავაზებდი „საუკეთესო მასწავლებლის“ ნომინაციისთვის კანდიდატებს სხვადასხვა კატეგორიებით, რის საფუძველზეც შევარჩევდი ნომინანტებს. მე შევთავაზებდი ნომინანტების სამართლიან შერჩევას მათი შესაძლებლობების საფუძველზე. დაბოლოს, შევთავაზებდი მოსწავლეების აზრი გაგვეთვალისწინებინა, მათი შეხედულებით რომელი მასწავლებელი იმსახურებს ამ ჯილდოს.

იიიი იიიიიი მეორე კლასის მასწავლებელი,

ბრაუნის სკოლა, ნატიკი, მასაჩუსეტსი.

უპირველეს ყოვლისა, კომიტეტის სხდომაზე გამოცდილ მასწავლებლებს გავსაუბრებოდი იმისთვის, რომ დამედგინა, თუ რა კვალიფიკაცია უნდა მოგვეთხოვა ჩვენი კანდიდატებისგან. „საუკეთესო“ მნიშვნელობის ზუსტი განსაზღვრა და რეკომენდაციების ნუსხის შემუშავება კომიტეტის პრიორიტეტს უნდა წარმოადგენდეს იმისთვის, რომ კომიტეტის ყველა წევრი ერთსა და იმავე კვალიფიკაციას მოითხოვს. თითოეული ნომინანტის ხარისხის და მიღწევების ძირითადი ნუსხის ჩამოყალიბების შედეგად ჩვენ შევძლებდით საუკეთესო კვალიფიკაციის მქონე კანდიდატის შერჩევას.

იიიიი იიიიიი მეორე კლასის მასწავლებელი,

ფიშერის დაწყებითი სკოლა, უოლუფი, მასაჩუსეტსი.

მრავალი ფაქტორი განაპირობებს მასწავლებლის ეფექტიანობას, უმნიშვნელოვანესი კი ისაა, რომ მასწავლებელმა ყველა ბავშვთან უნდა გამოიწიოს მიდგომა. ეფექტიანმა მასწავლებელმა ისე უნდა მოახდინოს სასწავლო საგნების მოდიფიცირება, რომ სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე მოსწავლემ წარმატების მიღწევა მოახერხოს, და მათ შესწავლის ისეთი ხელშეწყობი გარემო პირობები შეუქმნას, რომელიც მათ თვითდაჯერებულობის ამაღლებაში დაეხმარება. ასეთი გარემო და თვითდაჯერებულობა ბავშვებს წააქეზებს სწავლისთვის.

ეფექტური მასწავლებელი ზედმეტი ფილოსოფიის გარეშე გააზრებებს ბავშვს და გაუღვივებს ინტერესს, რაც მას სწავლისთვის საკუთარი მოტივაციის გაღვივებაში დაეხმარება. მე ვთვლი, რომ მასწავლებელმა, ბავშვების შესაძლებლობების მიუხედავად, საკლასო ოთახში ბავშვების განაწილებაში დიდი წვლილი უნდა შეიტანოს (დაეხმაროს). ეფექტიანი მასწავლებელი ამ დონეების დასაკმაყოფილებლად სათანადო მოდიფიცირებას და განაწილებას განახორციელებს. დადებითი სწავლების გამოცდილება მასწავლებელს, მოსწავლესა და სახლს შორის კონსტრუქციული ურთიერთობის საფუძველზე ყალიბდება.

პიროვნული, სოციალური და ემოციური განვითარება



**მასწავლებლის ჩანაწერები: როგორ
მოიქცეოდით?**

ფიზიკური განვითარება

სკოლამდელი წლები
დაწყებითი სკოლა
მოზარდობა

ტვინი და მოზარდის განვითარება

ერიქსონი: ინდივიდუალური

განვითარების სტადიები

სკოლამდელი წლები: ნდობა,
დამოუკიდებლობა და ინიციატივა
დაწყებითი და საბაზო სკოლის წლები:
სიბეჯითე და არასრულფასოვნება
მოზარდობა: იდენტობის ძიება

ბრონფენბრენერი: განვითარების

სოციალური კონტექსტი

ოჯახი
თანატოლები
გზა ყოველ მოსწავლემდე:
მართობა და უნარშეზღუდული
ბავშვები
მასწავლებლები

მე-კონცეფცია: საკუთარი თავის

შეცნობა

მე-კონცეფცია და თვითშეფასება
სასკოლო ცხოვრება და
თვითშეფასება

მრავალგვარობა და იდენტობა

მრავალგვარობა და "მე"-ს აღქმა
ეთნიკური და რასობრივი იდენტობა

ემოციური და მორალური განვითარება

ემოციური კომპეტენცია
გონების თეორია და განზრახვა
ზნეობრივი განვითარება
მორალური მსჯელობა, სოციალური
შეთახმებები და პირადი არჩევანი
მრავალფეროვნება მსჯელობაში
მორალური ქცევა
თაღლითობა

მრავალფეროვნება და მსგავსება

პიროვნულ/სოციალურ განვითარებაში

მრავალფეროვნება
მსგავსებები

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /
როგორ მოიქცოდნენ?

განსაჯვლის ჩანაწერები

ეს ადრეც შესამჩნევი იყო, მაგრამ წელს შენს კლასში სიტუაცია განსაკუთრებით დაიძაბა. ე.წ.

პოპულარულმა გოგონებმა ყოფილ მეგობრებს სიცოცხლე გაუმწარეს. მათი აზრით, უარყოფილი მეგობრების სოციალური დანაშაული ის გახლავთ, რომ არ აცვიათ შესაბამისად, არ გამოიყურებიან მიმზიდველად ან ჯერ ისევ არ ინტერესდებიან ბიჭებით. „პოპულარული“ გოგონები, იმისათვის, რომ თვალსაჩინო იყოს მათი უპირატესობა, ყოფილ მეგობრებზე ავრცელებენ ჭორებს და ამჟღავნებენ ერთად ყოფნისას მათ მიერ განდობილ საიდუმლოებებს. დღეს შენ იგებ, რომ სტეფანიას (ერთ-ერთ უარყოფილ გოგონას), ყოფილი საუკეთესო მეგობრისთვის, ელისონისთვის გულახდილი ელექტრონული წერილი მიუწერია შეკითხვით, რატომ იქცეოდა ის ასე უსამართლოდ. „პოპულარულმა“ ელისონმა კი ეს წერილი მთელ სკოლას მოსდო და სტეფანია ამით სასტიკად დაამცირა. ამ ინციდენტის გამო სტეფანია სამი დღე სკოლაში არ

მისულა.

კრიტიკული აზროვნება

- რა რეაქცია გექნებოდა თითოეული გოგონას საქციელზე?
- ეტყოდი თუ არა რამეს დანარჩენ მოსწავლეებს?
- თუ გქონია მსგავსი სიტუაცია შენს პრაქტიკაში და რა გამოსავალი გიპოვია ამ სიტუაციიდან?
- გქონია თუ არა სტეფანიასა და ელისონის მსგავსი შემთხვევა სკოლაში სწავლის პერიოდში?

კოლაჟი

სამ-ოთხ მოსწავლესთან ერთად გაითამაშე კონკრეტული სიტუაცია – სტეფანიასთან, ელისონთან, მათ ოჯახებთან დალაპარაკება (გამოიყენე როლური თამაშები და შესაბამისად ცვალები).

სასკოლო განათლება არ გულისხმობს მხოლოდ მოზარდის შემეცნებით განვითარებას. სკოლის პერიოდის გახსენებისას, პირველ ყოვლისა, რა გვახსენდება, იქ მიღებული აკადემიური ცოდნა თუ იმ პერიოდში განცდილი გრძნობები, შიში და მეგობრები? ამ თავში ჩვენ გავარჩევთ პიროვნულ, სოციალურ და ემოციურ განვითარებას.

პირველ ეტაპზე განვიხილავთ განვითარების ძირითად ასპექტებს – სქესობრივი მომწიფების დროს მიმდინარე ფიზიკურ ცვლილებებს, შემდეგ კი ერიკ ერიკსონისა (Erik Erikson) და ური ბრონფენბერნერის (Urie Bronfenbrenner) მრავლისმომცველ თეორიებს პიროვნული და სოციალური განვითარების შესწავლის შესახებ. ასევე ვისაუბრებთ სამ უმთავრეს ფაქტორზე, რომელიც უდიდეს გავლენას ახდენს ბავშვთა პიროვნულ და სოციალურ განვითარებაზე: ოჯახზე, თანატოლებსა და მასწავლებლებზე. თანამედროვე ოჯახმა ბევრი ცვლილება განიცადა და ეს მასწავლებლის როლზეც ახდენს გავლენას. ვისაუბრებთ ასევე იმის შესახებ, როგორ მივდივართ საკუთარი თავის გაგებამდე მე-კონცეფციისა და იდენტობის საშუალებით, რაც მოიცავს ეთნიკურ და სქესობრივ იდენტობასაც. ბოლოს კი შევეხებით ემოციურ და მორალურ განვითარებას: რა ფაქტორები განსაზღვრავს ჩვენს შეხედულებას მორალის შესახებ და როგორ უნდა გამოუმუშავო

მასწავლებლებმა მოზარდებს სამართლიანობის, ურთიერთთანამშრომლობისა და თვითშეფასების გრძნობა? ამ თავის დასასრულს, შეძლებთ პასუხი გასცეთ შემდეგ კითხვებს:

- რა გავლენას ახდენს ფიზიკური განვითარება გარდატეხის ასაკში მყოფი მოზარდის პიროვნულ და სოციალურ ზრდაზე?
- ფსიქოსოციალური განვითარების რა საფეხურებს გამოყოფს ერიკსონი და რა დასკვნის გამოტანა შეიძლება მისი კონცეფციიდან?
- როგორ აღწერს ბრონფენბერნერი განვითარებაზე მოქმედ სოციალურ სისტემებს?
- რა როლს ასრულებს მოსწავლეთა ცხოვრებაში თანატოლები და სამეგობრო წრე?
- რა უნდა გააკეთონ მასწავლებლებმა სკოლაში აგრესიისა და ხულიგნობის აღმოსაფხვრელად?
- რა როლს ასრულებს მოსწავლის განვითარებაში მასწავლებელთან ურთიერთობა?
- როგორ უნდა ასწავლონ მასწავლებლებმა მოსწავლეებს ობიექტური თვითშეფასება?
- როგორ ვითარდება ეთნიკური იდენტურობა?
- რას წარმოადგენს კოლბერგის მორალური განსჯის საფეხურები და რა დამატებით კითხვებს ბადებს მისი ნაშრომი?
- რა ინვესტ კლასში თაღლითობას (მაგ. გადანერას) და როგორი უნდა იყოს მასწავლებლის რე-

დაუკავშირეთ
PRAXIS II™-ს და განაგრძეთ
პიროვნების განვითარება (I, A2).
ახსენით, როგორ მოქმედებს
მოზარდის ერთი რომელიმე
სფეროს განვითარება
(მაგ. ფიზიკური,
ემოციური) სხვა სფეროების
განვითარებაზე.

ბავშვთა უმრავლესობისათვის, განსაკუთრებით ადრეულ ასაკში, ზრდა ნიშნავს, გახდეს დიდი, ძლიერი და უფრო კოორდინირებული. ეს პერიოდი, აგრეთვე, შეიძლება იყოს საშიში, დამაბნეველი, ამაღლელებელი.

სკოლამდელი წლები

სკოლამდელი ასაკის ბავშვები განსაკუთრებულად აქტიურები არიან: მათი დიდი მუსკულატურის მოტორული უნარები სწრაფად ვითარდება 2-დან 5 წლის ასაკამდე (იხ. ცხრ. 3.1). 2-დან 4-5 წლამდე სკოლამდელების კუნთები ძლიერდება, უზრუნველყოფს ნონასწორობის გრძნობა, სიმძიმის ცენტრი ქვემოთ გადაინაცვლებს, ასე რომ, მათ შეუძლიათ სირბილი, ხტუნვა, ძრომა, აცოცება. თუკი ბავშვს ნორმალური ფიზიკური მონაცემები და თამაშის შესაძლებლობა აქვს, ფიზიკურ აქტივობათა უმეტესობა ბუნებრივად ვითარდება. ფიზიკური პრობლემების მქონე ბავშვებს კი ამ უნარ-ჩვევების გამოსამუშავებლად შეიძლება სპეციალური ვარჯიშები დასჭირდეთ. მცირეწლოვანი ბავშვებისთვის, ისევე როგორც ბევრი მოზარდისა და მოზრდილისთვის, ფიზიკური აქტივობა თვითღირებულია. თუმცა, იმის გამო, რომ სკოლამდელი ბავშვები, ჩვეულებრივ, ვერ საზღვრავენ, როდის უნდა გაჩერდნენ, ფიზიკურ აქტივობებს შორის შესვენებების წინასწარ დაგეგმვა საჭირო (Darcey & Travers, 2006).

ისეთი ელემენტარული ჩვევები (მაგალითად, ზონრის, ლილების შეკვრა), რომლებიც მცირე მოძრაობათა კოორდინაციას მოითხოვს, სკოლამდელ ასაკში ძალიან ვითარდება (ცხრ. 3.1). ბავშვებს უნდა ჰქონდეთ საშუალება, იმუშაონ დიდი ფუნჯებით, „მსუქანი“ ფანქრებითა და პასტელებით, დიდი სახატავი ფურცლებით, მსხვილი ლეგოთი, რბილი თიხითა თუ პლასტელინით. ბავშვობისას გამოკვეთილი მარჯვენა ან მარცხენა ხელის უპირატესობა მთელი ცხოვრება უნარჩუნდება ადამიანს. 5 წლის ბავშვების დაახლოებით 90% ამა თუ იმ სამუშაოს შესასრულებლად უპირატესობას ანიჭებს მარჯვენა ხელს, 10% კი – მარცხენა ხელს. თანაც ბიჭებში უფრო მეტია ცაცია, ვიდრე გოგონებში (Feldman, 2004). „ცაცობა“ გენეტიკურია, ამიტომ, ნუ ეცდებით, ამის გამო დასაჯოთ ბავშვები.

დანწყობითი სკოლა

დანწყობითი სკოლის მოსწავლეების უმრავლესობა ფიზიკურად უკვე საკმაოდ კარგადაა განვითარებული. ისინი ამ დროისთვის უფრო მაღლები და ძლიერები არიან და უკეთ შეუძლიათ სპორტის სხვადასხვა სახეობასა და თამაშში ჩაერთონ. თუმცა, გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ბავშვი, შეიძლება, ჩვეულებრივთან შედარებით, ბევრად დიდად ან პატარად გამოიყურებოდეს, მაგრამ სრულიად ჯანმრთელი იყოს. ამ ასაკის ბავშვებს განსაკუთრებით აქვთ გამახვილებული ყურადღება ფიზიკურ განსხვავებაზე და არც ტაქტიანობით გამოირჩევიან, ამიტომ ხშირად მიმართავენ თანატოლებს ასე: „შენ ძალიან პატარა ხარ, იმისთვის, რომ მე-5 კლასში იყო, რამე ცუდი ხომ არ გჭირს?“ ან პირიქით – „რატომ ხარ ასეთი მსუქანი?“

დანწყობითი სკოლის პერიოდში გოგონები სხეულით ბიჭების ზომისა ან უფრო დიდები არიან. 11-დან და 14 წლამდე გოგონები უფრო მაღლებიც არიან და უფრო მეტსაც იწონიან (Cook & Cook, 2005). ეს ფაქტორი გოგონებს გარკვეულ უპირატესობას ანიჭებს ფიზიკურ აქტივობაში. თუმცა, ზოგი მათგანი ფიზიკური უპირატესობის გამო თავს უხერხულად გრძნობს.

ცხრილი 3.1.

მოზოკული უნარ-ჩვევები სკოლაშელ ასაკში

მოსწავლეთა უნარ-ჩვევები სკოლაშელ ასაკში იხვენება

მიახლოებითი ასაკი	მსხვილი მოტორული უნარ-ჩვევები	ნატიფი უნარ-ჩვევები
დაბადებიდან 3 წლამდე	ჯდება, ხოხავს და იწყებს სირბილს	იღებს, აგროვებს, ებლაუჭება, ეჭიდება და ხელიდან უშვებს საგნებს.
3-5 წლის	ადი-ჩადის; ხტის ორივე ფეხზე; ისვრის ბურთს	ფლობს ფერად ფანქრებსა და პასტელებს; იყენებს სამზარეულო მონწყობილობებს; ღილებს, იხატავს ფორმებს
4-6 წლის	ხტება; დადის ორთვილიანი ველოსიპედით; იჭერს ბურთს; ერთობა სპორტული თამაშობებით	იყენებს ფანქარს; ნახატი გამომსახველობითა; ჭრის მაკრატლით, წერს ასოებს

მოზარდობა

ადამიანის სქესობრივი მომწიფება პუბერტატიულ პერიოდში იწყება. ეს ცვლილებათა მთელი ჯაჭვია, რომელიც სხეულის ყველა ნაწილს მოიცავს; ბავშვებს შორის სქესობრივი განსხვავებები ჯერ კიდევ ადრეულ ასაკში შეიმჩნევა, რაც ადრეულ გარდატეხის ასაკში უფრო მკაფიოდ იჩენს თავს. ბიჭებთან შედარებით, გოგონებში გარდატეხის ასაკი, ჩვეულებრივ, ორი წლით ადრე – 10-11 წლიდან იწყება და განვითარების უმაღლეს წერტილს 16-17 წლის ასაკში აღწევს. ბიჭების უმრავლესობა 18 წლამდე განაგრძობს ზრდას, საერთოდ კი ბიჭებიც და გოგონებიც 25 წლამდე იზრდებიან. ამერიკელი გოგონების 80%-ს მენსტრუალური ციკლი 11-14 წლიდან ეწყებათ. მოზარდებში გარკვეულ დაძაბულობას ქმნის ის ფაქტი, რომ ფიზიკური და სქესობრივი მომწიფება წინ უსწრებს მათ ფსიქოლოგიურ და ფინანსურ მზაობას, შექმნან ოჯახი და იყოლიონ შვილები.

პუბერტატიულ პერიოდში მიმდინარე ცვლილებები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოზარდის პიროვნული იდენტობის ჩამოყალიბებაზე. ფსიქოლოგები განსაკუთრებით დაინტერესდნენ ადრე და მოგვიანებით მომწიფებულ მოზარდებს შორის არსებული სოციალური, აკადემიური და ემოციური განსხვავებებით. ადრეული მომწიფება ბიჭებს გარკვეულ უპირატესობას ანიჭებს – მაღალი, მხარბეჭიანი სხეული იდეალური მამაკაცის კულტურულ სტერეოტიპს შეესაბამება; ადრე მომწიფებულ ყმაწვილებს საზოგადოებაში მაღალი სოციალური სტატუსის მოპოვების მეტი შანსი აქვთ. როგორც წესი, ისინი პოპულარულები და ლიდერები ხდებიან. თუმცა, ამასთანავე, წესრიგის დარღვევის მიდრეკილება აქვთ, რაც დამახასიათებელია როგორც თეთრკანიანი, ისე აფროამერიკელი და მექსიკელ-ამერიკელი ყმაწვილებისთვის (Cota-Robles, Neiss, & Rowe, 2002). გვიან მომწიფებულ ბიჭებს შეიძლება დიდი სიძნელების გადალახვა მოუწიოთ. თუმცა, გამოკვლევები ცხადყოფს, რომ გვიან მომწიფებული ბიჭები კრეატიულობით, ტოლერანტულობითა და პერსპექტიულობით გამოირჩევიან. შესაძლოა, მოგვიანებით მომწიფებასთან დაკავშირებული

პუბერტატი – ფიზიოლოგიური ცვლილებები სქესობრივი მომწიფების პერიოდში.

ჩემი პირველი გამოცდები: ფიზიკური განსხვავებულების პირველი კლასი

ყურადღება მიაქციეთ მოსწავლეთა ფიზიკურ განსხვავებებს ისე, რომ მათ თავისებურებაზე აქცენტი არ გააკეთოთ.

მაგალითები

1. სცადეთ, შედარებით ტანმორჩილი მოსწავლეები ისეთ ადგილზე დასვათ კლასში, რომ შეძლონ დანახვა და მონაწილეობის მიღება კლასის აქტიურობაში, ოღონდ თავი აარიდეთ ასამაღლებელი ავეჯის გამოყენებას.
2. სცადეთ ბალანსის დაცვა და ძალისმიერ სპორტულ თამაშებთან ერთად, რომლისთვისაც საჭიროა ფიზიკური სიდიდე და სიძლიერე, შემოიტანეთ შემეცნებით – კრეატიული თამაშობები (მაგალითად, შარადები, ხატვითი და მუსიკალური თამაშები), რაც შემეცნებით, არტისტულ, სოციალურ ან მუსიკალურ უნარ-ჩვევებს საჭიროებს.
3. ფიზიკური თვისებებიდან გამომდინარე, შერჩეული მეტსახელებით არც თქვენ და არც მოსწავლეებმა ერთმანეთს არ მიმართონ.
4. სკოლამდელ ჯგუფებში გაითვალისწინეთ ცა-ციებიებისთვის საჭირო ნივთების რაოდენობა.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, რომ ფიზიკურ განვითარებაში არსებული განსხვავებების თაობაზე რეალური ინფორმაცია მიიღონ.

მაგალითები

1. მოამზადეთ ბავშვთა ზრდის პროცესის შესახებ სამეცნიერო პროექტები სქესობრივ განსხვავებებზე.

2. იქონიეთ ადრე და გვიან მომწიფებულ ახალგაზრდებს შორის განსხვავებების ამსახველი საკითხავი, ახსენით თითოეულის დადებითი და უარყოფითი მხარეები.
3. გაარკვეით, რომელი კურსი აქვს აღებული სკოლას მოსწავლეთა სექსუალურ განათლებასთან დაკავშირებით. მაგალითად, ზოგიერთი სკოლა მხარს უჭერს, რომ მასწავლებლები პირდაპირ ესაუბრონ დელიკატურ თემებზე პირველი მენსტრუალური ციკლით შეშფოთებულ გოგონებს. სხვა სკოლებში კი ამ საკითხებზე გოგონებს სკოლის მედდასთან გზავნიან.
4. გააცანით მოსწავლეებს ლიტერატურული ან რეალური წარმატებული ადამიანები, რომლებიც იდეალური ფიზიკური მონაცემებით არ გამოირჩევიან.

გაითვალისწინეთ, რომ გარეგნული ფორმისა და საპირისპირო სქესის მიმართ ინტერესს მოზარდთა დროისა და ენერგიის უდიდესი ნაწილი მიაქვს.

მაგალითები

1. კლასში გაკვეთილის ბოლო დაუთმეთ ზოგად საუბრებს
2. სასწავლო მასალებიდან საჭირო თემები სასწავლო კურსს მიუსადაგეთ და განავრცეთ.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. <http://dos.claremontmckenna.edu/PhysicalLearningDiff.asp>

სიძნელები მოზარდებს მეტ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას სძენს და შესაბამისად პრობლემებთან გამკლავებას ასწავლის (Brooks-Gunn, 1988; Steinberg, 2005).

გოგონებში საქმე სხვაგვარად არის. თანაკლასელ გოგონებზე უფრო ადრე მომწიფება შეიძლება გარკვეულ უსიამოვნებებთან იყოს დაკავშირებული. იყო კლასში ყველაზე დიდი გოგო – მრავალი კულტურისთვის არ არის ღირებული მახასიათებელი (Jones, 2004). გოგონასთვის, რომელსაც ადრე ეწყება მომწიფება, დამახასიათებელია ისეთი ემოციური პრობლემები, როგორიცაა დეპრესიულობა, შფოთვა, კვებითი დარღვევები, განსაკუთრებით საზოგადოებაში, სადაც სიგამხდრე სილამაზედ ითვლება (Steinberg, 2005). შედარებით გვიან მომწიფებულ გოგონებს ნაკლები პრობლემები აქვთ, მაგრამ ისინი, შესაძლოა, განიცდიდნენ, რომ „ყველაფერი წესრიგში არ აქვთ“. ყოველმა მოზარდმა უნდა გააცნობიეროს, რომ სქესობრივი მომწიფების პერიოდი ხანგრძლივია და ორივეს – ადრეულ თუ გვიანდელ მომწიფებას – თავისი უპირატესობა აქვს.

გარდატეხის ასაკში მოზარდებს ძალიან ანუხებთ თავიანთი სხეული. ეს ყოველთვის ასე იყო, მაგრამ თანამედროვე გოგონები გაცილებით დიდ ყურადღებას უთმობენ საკუთარი სხეულის ზომებს. ბიჭებიც და გოგონებიც ამ ასაკში უკმაყოფილონი არიან თავიანთი სხეულით. ბიჭებს ჰგონიათ, რომ არ აქვთ მოდელეზით დაკუნთული სხეული, გოგონები კი ფიქრობენ, რომ არ შეესაბამებიან კულტურით აღიარებულ ქალის იდეალს. **ბულემია** (გადამეტებული ჭამა) და **ანორექსია** (შიმშილობა) სწორედ გოგონებისთვისაა დამახასიათებელი. ბულემიკი ხშირად ძალიან ბევრს, მაგალითად, მთელ გალონ ნაყინს ან მთლიან ნამცხვარს ჭამს, შემდეგ კი ჭარბწონიანობისა და ზედმეტი კალორიებისგან თავის დასაღწევად ალბინებს ან სვამს ძლიერ საფაღარათო საშუალებას. ამ ხერხით ინარჩუნებს ის ნორმალურ წონას, მაგრამ იავადებს საჭმლის მომნელებელ სისტემას.

ჯანმრთელობისთვის კიდევ უფრო საშიშია ანორექსია – ანორექსიკები ინტენსიური ვარჯიშის პარალელურად თავს იკავებენ საჭმლისგან ან საერთოდ არაფერს ჭამენ. ამ დროს მათ შეიძლება წონის 20-25% დაკარგონ. მათი 20%, ფაქტობრივად, სიკვდილის საფრთხის წინაშე დგას. ანორექსიკი მოზარდები გამხდრები და ფერმკთალები არიან, სუსტი, მცვრევადი ფრჩხილები აქვთ და მთელ სხეულზე ხშირად მუქი ფერის ბუსუსები აღენიშნებათ. ისინი ადვილად ცივდებიან, რადგან სხეულის დამცავი კანქვეშა ცხიმი ცოტა აქვთ. დეპრესიულებს, უსუსურებს, უხასიათოებსა და მარტოსულებს შეიძლება მენსტრუალური ციკლიც შეუწყდეთ. კვების ამგვარი დარღვევა გარდატეხის ასაკში იწყება. მოზარდების დაახლოებით 1% (მეტწილად გოგონები) ანორექსიით ავადდება (Rice & Dolgin, 2002). მათ, ბუნებრივია, სპეციალისტის დახმარება სჭირდებათ, თუმცა, რეალურად, მოზარდების მხოლოდ მესამედზე ნაკლები მკურნალობს (Stice & Shaw, 2004). ამ სიტუაციაში შეიძლება მასწავლებელი აღმოჩნდეს ის, ვინც ამ დრამატული პრობლემებით დამძიმებულ მოსწავლეებს დაეხმარება. კლასში წარმოშობილ ფიზიკურ განსხვავებებთან დაკავშირებული ქმედებისთვის განკუთვნილი ჩანართი „რეკომენდაციები“ ზოგიერთ იდეას გვანჯდის.

გვინი და მოზარდის განვითარება

პუბერტატიულ პერიოდში ყველა სხვა ცვლილებასთან ერთად, მიმდინარეობს ცვლილებები ტვინსა და ნერვულ სისტემაშიც, რაც გავლენას ახდენს პიროვნების ინდივიდუალურ და სოციალურ განვითარებაზე. სქესობრივი მომწიფების პერიოდში თავის ტვინში მიმდინარე ცვლილებები ხელს უწყობს სხვადასხვა სიძლიერის სტრესულ სიტუაციაში მართვის უნარის განვითარებას. ამ დროს მოზარდის ქცევა უფრო მიზანდასახული, ორგანიზებული და ნაკლებად იმპულსური ხდება. თუმცა ეს უნარ-ჩვევები 20 წლამდე სრულად არ არის განვითარებული. ამიტომაც მოზარდები ნაკლებად სტრესულ სიტუაციებში თითქოს ზრდასრული ადამიანისა იქცევიან, სინამდვილეში კი, იმის გამო, რომ მათი ტვინი ბოლომდე არ არის განვითარებული, ემოციების მართვა უჭირთ. ფაქტობრივად, მოზარდები რისკიანი ქცევისკენ არიან მიდრეკილნი. ისინი თითქოს უფრო დიდ ემოციურ დატვირთვას საჭიროებენ, ვიდრე ბავშვები ან ზრდასრული ადამიანები; თითქოს ეძებენ კიდევ მძაფრ შეგრძნებებს. მასწავლებელს შეუძლია თავისი მოსწავლის დაუცხრომელი ენერგია მიმართოს ისეთ სფეროებში, როგორიცაა პოლიტიკა ან საზოგადოებრივი საქმიანობა (Price, 2005).

სქესობრივი მომწიფების პერიოდში ნერვულ სისტემაში მიმდინარე ცვლილებები ძილზეც მოქმედებს. მოსწავლეებს დღე-ღამეში დაახლოებით 9 საათს უნდა ეძინოთ. ბევრი მოსწავლის ბიოლოგიური საათი კი ახლებურადაა მომართული და მათთვის შუალამემდე დაძინება ძნელი წარმოსადგენია.

ბულემია – მადის დარღვევა, ჭარბი რაოდენობით საკვების მიღება.

ანორექსია – მადის დარღვევა, რომელიც ხასიათდება მადის დაკარგვით, საკვების ძალიან შეზღუდულად მიღებით.

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

იხილეთ 2004 წლის შემოდგომის გამოცემა *Theory Into Practice on Developmental Psychology: Implications for Teaching* (თავი 43, 4 Chris Andersen).

თანაც ბევრ სკოლაში სწავლა დილის 7 საათსა და 30 წუთზე იწყება, ამიტომ მოზარდები მუდმივად გამოუძინებლები არიან და შესაძლოა კლასში ჩაეძინოთ კიდეც. გარდა ამისა, მოსწავლეებში მოუგვარებელია კვების საკითხიც – მათ თითქმის არასდროს აქვთ დრო საუზმის ან ლანჩისთვის (Sprenger, 2005).

მივუბრუნდეთ პიროვნულ და სოციალურ განვითარებას. ორმა ფსიქოლოგმა წარმოადგინა ვრცელი თეორიები, რომლებიც დაგვეხმარება განვითარების კონტექსტურ გაგებაში. ესენი არიან ერიკ ერიქსონი და ური ბრომფენბრენერი.

ერიქსონი: ინდივიდუალური განვითარების სტადიები

ფსიქოსოციალური –
პიროვნების ემოციური
მოთხოვნილებების მიმართება
სოციალურ გარემოსთან.

განვითარების კრიზისი –
განსაკუთრებული კონფლიქტი,
რომლის მოგვარება გზაა შემდეგი
სტადიისკენ.

ავტონომია –
დამოუკიდებლობა.

ერიკ ერიქსონმა ჩამოაყალიბა
ფსიქოსოციალური განვითარების
თეორია, სადაც აღწერს
ცხოვრების სხვადასხვა საფეხურზე
მისაღწევ მიზნებს.

ერიქსონს, პიაჟეს მსგავსად, კარიერა არ დაუწყია, როგორც ფსიქოლოგს. მას საშუალო სკოლაც კი არ დაუმთავრებია. სიჭაბუკეში ის ხელოვნებას ეზიარებოდა და ევროპაში მოგზაურობდა. ვენაში ზიგმუნდ ფროიდთან შეხვედრის შემდეგ კი ფსიქონალიზით დაინტერესდა. ამ სფეროში უფრო აქტიურად მოღვაწეობა მას მერე დაიწყო, რაც ჰიტლერის რეჟიმს განერიდა და ამერიკაში გადასახლდა. მნიშვნელოვან ნაშრომში Childhood and Society (1963) ერიქსონმა შემოგვთავაზა ახალგაზრდების საჭიროება-მოთხოვნილებათა სტრუქტურა იმ საზოგადოებასთან მიმართებაში, რომელშიც ისინი იზრდებიან, სწავლობენ და მოგვიანებით საკუთარი წვლილი შეაქვთ. ავტორმა მოგვიანებით დაწერილ ნიგნებში Identity, Youth, and Crisis (1968) და Identity and the Life Cycle (1980) კიდეც უფრო განავრცო თავისი იდეები.

ერიქსონის **ფსიქოსოციალური** თეორია განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს „მე“-ს იდენტობის ძიებას, ინდივიდის სხვებთან ურთიერთობებსა და კულტურის როლს მთელი ცხოვრების განმავლობაში. ერიქსონი პიაჟეს მსგავსად, განვითარებას აღიქვამს, როგორც გზას, რომელზეც მრავალი სტადიაა გასავლელი. თითოეულ სტადიას გარკვეული მიზანი, დანიშნულება და საფრთხე ახლავს. სტადიები ურთიერთდამოკიდებულია: გვიან სტადიაში წარმატებები დამოკიდებულია იმაზე, როგორ გვარდებოდა კონფლიქტები ადრეულ ასაკში. ერიქსონის აზრით, ყოველ სტადიაში პიროვნება **განვითარების კრიზისს** აწყდება. წარმოიქმნება კონფლიქტი პოზიტიურ და პოტენციურად არაჯანსაღ ალტერნატივებს შორის, გზა კი, რომლითაც პიროვნება კრიზისს გადაჭრის, ხანგრძლივად იქონიებს გავლენას საკუთარ თავზე წარმოდგენასა და შეხედულებაზე, რომელიც მის შესახებ შეექმნა საზოგადოებას. მოკლედ მიმოვიხილავთ ერიქსონის თეორიის რვავე სტადიას, ან როგორც თავად აღნიშნავს, ადამიანის „რვა ასაკს“. ცხრილში 3.2 სტადიები შეჯამებული ფორმითაა წარმოდგენილი.

სკოლაჟელი წლები: წლოვა, ლაოუჯილაგლოვა და ინიხიაზივა

ერიქსონი ნდობასა და უნდობლობას ჩვილობის ძირითად კონფლიქტად მიიჩნევს. მისი აზრით, თუ ჩვილი ბავშვის კვებისა და ყურადღების მოთხოვნები სისტემატურად დაკმაყოფილებულია, მაშინ მას აღმზრდელის მიმართ ნდობა უფითარდება. სიცოცხლის პირველ წელს პიაჟესეულ სენსომოტორულ სტადიაში ყოფნისას, ჩვილები მხოლოდ იწყებენ გაგებას, რომ ისინი გამოცალკევებული არიან გარე სამყაროსგან. სწორედ ამიტომ არის ამ დროს ნდობის ფაქტორი მნიშვნელოვანი: ჩვილები უნდა ენდობოდნენ გარე სამყაროს გარკვეულ ასპექტებს, რომლებიც მათ კონტროლს მიღმაა (Isabella & Belsky, 1991; Posada და სხვები, 2002).



ცხრილი 3.2.

პერიქსონის ფსიქოსოციალური განვითარების ჩვე სტადია

სტადიები	მიახლოებითი ასაკი	მნიშვნელოვანი მოვლენა	აღწერა
1. საბაზო ნდობა უნდობლობის საპირისპიროდ	დაბადებიდან 12-18 თვემდე	ჭამა	ბავშვს გამოუმუშავდება სიყვარულის გრძნობა, ნდობა ან უნდობლობა მომვლელის მიმართ.
2. დამოუკიდებლობა სირცხვილის/ორჭოფობის საპირისპიროდ	18 თვე- 3 წელი	საკუთარი თავის წესრიგში მოყვანა (ტუალეტი)	ბავშვის ენერგია მიმართულია ფიზიკური უნარების განვითარებისკენ, რაც მოიცავს სიარულს, ჩაჭიდებას, სფინქსტერის კუნთების კონტროლს. ბავშვი სწავლობს დამოუკიდებლობას, მაგრამ რცხვენია და ორჭოფობს, თუ რაიმე კარგად არ გამოსდის.
3. ინიციატივა დანაშაულის გრძნობის საპირისპიროდ	3-დან 6 წლამდე	დამოუკიდებლობა	ბავშვი უფრო დარწმუნებით განაგრძობს ჩამოყალიბებას, იღებს მეტ ინიციატივას, ძლიერდება, რამაც შეიძლება მასში დანაშაულის შეგრძნებას დაბადოს.
4. სიბეჯითე არასრულ-ფასოვნების საპირისპიროდ	6-დან 12 წლამდე	სკოლა	ბავშვი უნდა გაუმკლავდეს მოთხოვნებს, რათა გამოიმუშავოს ახალი უნარ-ჩვევები მონდომებისა და არასრულფასოვნების საპირისპიროდ
5. იდენტობა როლების აღრევის საპირისპიროდ	მოზარდობა	ურთიერთობა თანატოლებთან	თინეიჯერმა თავი უნდა დაიმკვიდროს გენდერული, პოლიტიკური და რელიგიური თვალსაზრისით
6. სიახლოვე სიმარტოვის საპირისპიროდ	ადრეული ზრდასრულობა	სასიყვარულო ურთიერთობები	ახალგაზრდა ამყარებს ახლო ურთიერთობებს ან იტანჯება სიმარტოვით.
7. გენერატულობა სტაგნაციის საპირისპიროდ	საშუალო ზრდასრულობა	ბავშვების აღზრდა/მენტორულობა	ნებისმიერმა მოზრდილმა უნდა გამოახოს გზა და დახმარების ხელი გაუწოდოს მომავალ თაობას, დააკმაყოფილოს მათი მოთხოვნები.
8. ეგოს მთლიანობა სასონარკვე-თილების საპირისპიროდ	უფროსი ზრდასრული	საკუთარი თავის გამოხატვა და სხვისი ცხოვრების მიღება	კულმინაცია არის საკუთარი თავის მიღებისა და განხორციელების შეგრძნება.

წყარო: Psychology, 5/e by Lester A. Lefton. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright C 1994 by Pearson Education. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

პერიქსონისეული მეორე სტადია, – **ავტონომია** – სირცხვილისა და ორჭოფობის საპირისპიროდ, თვითკონტროლისა და თავდაჯერებულობის საწყისია. ბავშვი ისეთ მნიშვნელოვან პასუხისმგებლობას კისრულობს, როგორიცაა ჭამა, ტუალეტი და ჩაცმა. ამ პერიოდში მშობლებმა ბავშვთან ურთიერთობაში

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრძეთ ერიქსონის ფსიქოსოციალური განვითარების თეორია (I, I, 2) ერიქსონის თეორიის მიხედვით, სკოლის მოსწავლეები ოთხ სტადიას გაივლიან. განსაზღვრეთ ყოველი სტადიის მთავარი კრიზისი. როგორ უნდა შეუწყოს მასწავლებელმა ხელი ამ თითოეული სტადიის დადებით შედეგს? რა გავლენა შეიძლება იქონიოს ამ კრიზისების უარყოფითმა შედეგებმა მომავალში?

ინიციატივა – ახალი აქტიურობის დაწყების სურვილი ახალი მიმართულებების გამოსაკვლევად.

ბავშვების უნდა მივცეთ შესაძლებლობა, თავად შეისწავლონ საგნები, რათა განუვითარდეთ ინიციატივის გრძნობა.



ოქროს შუალედი უნდა იპოვონ – იზრუნონ მისთვის, მაგრამ არა გადაჭარბებულად. თუ მშობლები არ უზრუნველყოფენ ნდობის დამოკიდებულებას, არ გაამხნევენ და არ წახალისებენ ბავშვის ძალისხმევას, დაეუფლოს ძირითად მოტორულ უნარ-ჩვევებს, ბავშვს გაუჩნდება სირცხვილის გრძნობა და საკუთარ შესაძლებლობებში ეჭვი შეეპარება. ერიქსონის აზრით, ბავშვებს, რომლებიც ამ სტადიაში ბევრს ეჭვობდნენ საკუთარი შესაძლებლობების გამო, მთელი ცხოვრების განმავლობაში საკუთარ ძალებში დარწმუნების პრობლემები ექნებათ.

შემდეგ სტადიაში, **ინიციატივა** – დანაშაულის გრძნობის საპირისპიროდ, „დამოუკიდებლობას ემატება პასუხისმგებლობა - მიზნობრიობის გრძნობა, რაიმე საქმის ენერგიულად დაწყებისა და აქტიურობის სურვილი“ (Erikson, 1963, გვ. 255). ამ პერიოდში აღმზრდელმა, ერთი მხრივ, უნდა მიიღოს და აღიაროს ბავშვის აქტიურობის დაუოკებელი სურვილი, მეორე მხრივ კი გაიზაროს, რომ მის ნებისმიერ იმპულსს ვერ დააკმაყოფილებს; მან ამჯერადაც უნდა იპოვოს ბავშვთან ურთიერთობის ოქროს შუალედი – თვალი ადევნოს მას აქტიური ჩარევის გარეშე. თუ დამოუკიდებლად მოქმედების უფლებას არ მისცემს, ბავშვს შეიძლება დანაშაულის გრძნობა განუვითარდეს; შეიძლება იფიქროს, რომ მისი ქცევა ყოველთვის არასწორია. ჩანართი „რეკომენდაციები“ ინიციატივიანობის წახალისების გზებს გვთავაზობს.

დაწყებითი და საბაზო სკოლის წლები: სიგეჯითი და აკასრულუასოვნაა

ხუთიდან შვიდ წლამდე, როცა ბავშვების უმრავლესობა იწყებს სკოლაში სიარულს, შემეცნებითი განვითარება დაჩქარებული ტემპით მიმდინარეობს. ბავშვებს შედარებით დიდი ინფორმაციის უფრო სწრაფად დამუშავება შეუძლიათ; იზრდება მათი მეხსიერების მოცულობაც. მათი გონებრივი შესაძლებლობები წინაპერაციული აზროვნებიდან უკვე კონკრეტულ ოპერაციულში

ჩეკოვენლასიეი: ინიციატივის წახალისება სკოლაში ასაკის გავრცელება

ხელი შეუწყვეთ ბავშვებს გააკეთონ არჩევანი და
სისრულეში მოიყვანონ იგი.

გაგალითები

1. გამოყავით თავისუფალი დრო ბავშვების აქტივობებისა ან თამაშობებისთვის.
2. შეძლებისდაგვარად ნუ შეანყვეთინებთ თამაშსა თუ სხვა აქტივობებში ძალიან ჩართულ ბავშვებს.
3. დაეხმარეთ და აწყვეით ბავშვებს თავიანთი იდეების განხორციელებაში.
4. შესთავაზეთ პოზიტიური არჩევანი: ნუ ეტყვი: „ახლა ნამცხვარს ვერ შეჭამ“, არამედ ჰკითხეთ: „ნამცხვარს ლანჩის თუ ძილის შემდეგ მიირთმევ?“

დარწმუნდით იმაში, რომ ნებისმიერ ბავშვს აქვს
წარმატების მიღწევის შანსი.

გაგალითები

1. ბავშვებს თანდათანობით, ნაბიჯ-ნაბიჯ შეასწავლეთ ახალი თამაში თუ უნარი.
2. ერიდეთ შეჯიბრის ტიპის გუნდურ თამაშებს, თუ კლასში განსხვავებული შესაძლებლობების ბავშვები არიან.

როლების მრავალფეროვნებით ხელი შეუწყვეთ
ილუზიის თამაშს.

გაგალითები

1. იქონიეთ ბავშვებისთვის საინტერესო და საყვარელი გმირების კოსტუმები.

2. მიეცით ნება ბავშვებს, თავი საყვარელი ზღაპრის გმირებად წარმოიდგინონ, გაითამაშონ სიტუაციები ან მოიგონონ ახალი თავგადასავლები თავიანთი გმირებისთვის.
3. ყურადღებით ადევნეთ თვალი თამაშის პროცესს, რომ ბავშვებმა როლები ცვალონ. ერთი და იგივე ბავშვი მუდმივად არ უნდა ცდილობდეს შეასრულოს მთავარი როლი, მაგალითად, „მასწავლებლის“, „დედის“, „მამის“.

იყავით მიმტევებელი ბავშვების ინიციატივებით
გამოწვეული შეცდომების მიმართ.

გაგალითები

1. გამოიყენეთ ფინჯები და დოქები, რომლებშიც ადვილია ჩასხმა, მაგრამ იქიდან ძნელად იღვრება.
2. დააფასეთ და წახალისეთ ბავშვების მცდელობა არადამაკმაყოფილებელი შედეგის შემთხვევაშიც კი.
3. შეცდომის შემთხვევაში, დაეხმარეთ მოსწავლეებს მის გამოსწორებაში ან ხელახლა გააკეთებინეთ.
4. თუკი მოსწავლე გაუდმებით უჩვეულოდ და მიუღებლად იქცევა, რეკომენდაციებისთვის მიმართეთ სკოლის ფსიქოლოგს. ბავშვების ფსიქოსოციალურ პრობლემებში გარკვევისა და მათი დახმარების საუკეთესო პერიოდია ადრეული ასაკი.

დამატებითი ინფორმაციისათვის

იხ. <http://www.vtaide.com/png/ERIK3.htm>

გადადის. ამ შინაგანი ცვლილებების დაგროვების ფონზე ბავშვები ყოველდღე ატარებენ რამდენიმე საათს სკოლის ახალ ფიზიკურ და სოციალურ გარემოში. ისინი თავიდან გაივლიან ერიქსონის ფსიქოსოციალური განვითარების სტადიებს უცნობ სასკოლო სისტემაში. მათ უნდა ისწავლონ ახალი უფროსების ნდობა, იმოქმედონ ავტონომიურად უფრო რთულ სიტუაციაში და გამოიჩინონ ინიციატივა სკოლის, მათთვის ახალი, წესების შესატყვისად.

ახალი ფსიქოსოციალური სირთულე სასკოლო წლებში არის ის, რასაც ერიქსონი უწოდებს **სიბეჯითეს** – არასრულფასოვნების საპირისპირო სტადიას, მოსწავლეები უკვე ხედავენ კავშირს ნებისყოფასა და შესრულებული სამუშაოსგან მიღებულ სიამოვნებას შორის. თანამედროვე საზოგადოებაში ბავშვების უნარი, იყვნენ სახლის, სამეზობლოსა და სკოლას შორის და სათანადო დონეზე გაართვან თავი სასწავლო პროცესის ჯგუფურ აქტივობასა და მეგობრებთან ურთიერთობას, ზრდის მათში კომპეტენტურობის განცდას. ამ ცხოვრებისეულ მოთხოვნებთან დაკავშირებულმა სიძნელეებმა, შესაძლოა,

*სიბეჯითე – სამუშაოს
პროდუქტიული შესრულების
მცდელობა*

ჩაკომენდაციები: სიბავშვითი წახალისება

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს აქვთ რეალური მიზნების მიღწევის შესაძლებლობები.

გაგალითები

1. თავდაპირველად მცირე მოცულობის დავალებებით დაიწყეთ, ხოლო შემდეგ უფრო ვრცელ დავალებებზე გადადით. მოსწავლეთა პროგრესის მონიტორინგი საკონტროლო წერტილის საშუალებით აწარმოეთ.
2. ასწავლეთ მოსწავლეებს აზრიანი მიზნების დასახვა. დააწერიანთ მიზნები და ჩაანიშნინეთ მათ ამ მიზნისკენ სწრაფვის პროცესი.

მიეცით მოსწავლეებს შანსი, გამოავლინონ დამოუკიდებლობა და პასუხისმგებლობა.

გაგალითები

1. მიუტევეთ აღიარებული შეცდომები.
2. მოსწავლეებს დაავალეთ საკლასო ოთახში მცენარეების მორწყვა, სასწავლო მასალის

შეგროვება და დანაწილება, კომპიუტერული ლაბორატორიის კონტროლი, საშინაო დავალების კლასიფიცირება და ა.შ.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, რომლებიც საკუთარ თავში დარწმუნებულნი არ არიან.

გაგალითები

1. გამოიყენეთ თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური რუკა.
2. შეინახეთ ადრინდელი ნამუშევრები, რათა მოსწავლეებმა პროგრესი თავადვე დაინახონ.
3. დააჯილდოვეთ ყველაზე შრომისმოყვარე მოსწავლეები და ისინი, ვინც ყველაზე მეტად გააუმჯობესა შედეგები.

დამატებითი მოსაზრებებისათვის

იხ. <http://www.vtaide.com/png/ERIK4.htm>

ბავშვში არასრულფასოვნების გრძნობა გამოიწვიოს. ბავშვებმა უნდა გამოიმუშაონ ახალი უნარ-ჩვევები და ილევანონ ახალი მიზნების მიღწევისთვის. ამავე დროს მათ სხვებს ადარებენ, რაც წარუმატებლობის რისკს ქმნის.

ამ სიძნელეებთან ჭიდილი გავლენას ახდენს მათ მომდევნო სასკოლო გამოცდილებაზე. სასწავლო პროცესიდან ამოვარდნაზე მიუთითებს დაბალი შეფასება და ერთ-ერთ მთავარ საგანში ჩამორჩენა (Paris & Cunningham, 1996). „ბავშვების მომავალ წარმატებაზე უფრო მეტი გავლენა აქვს დაწყებით კლასებში სწავლის ხარისხს, ვიდრე სწავლას მომდევნო კლასებში“ (Entwisle & Alexander, 1998, გვ. 354). იმის გამო, რომ სკოლა ასახავს საშუალო კლასის ფასეულობებს და ნორმებს, სკოლასთან შეგუება განსაკუთრებით უჭირთ ბავშვებს, რომლებიც ეკონომიკურად და კულტურის თვალსაზრისით განსხვავდებიან სხვებისგან. ცოდნის განმსაზღვრელი ტესტის შედეგებმა აჩვენა,



გონებისა და სხეულის განვითარებასთან ერთად, მოზარდები თვითმყოფლობის განვითარების მთავარ საკითხს ეჯახებიან, რომელიც მათ მომავალს მყარ საფუძველს უმზადებს. გარდატეხის ასაკში ჩნდება შეკითხვა: „ვინ ვარ მე?“

რომ პირველ კლასის მაღალ და დაბალ სოციალურ-ეკონომიკურ ჯგეფებში ცოდნაში განსხვავება მცირეა, მაგრამ მე-6 კლასისთვის განსხვავება სამმაგდება. ამის შესახებ უფრო დანვრებით მე-9 თავშია მოთხრობილი. ჩანართი „რეკომენდაციები“ გვეხმარება სიბეჯითის ხელშეწყობაში.

საბაზო სკოლაში (middle school) გადასვლის შემდეგ იზრდება მოსწავლეთა ყურადღება შეფასება-მიღწევებისადმი და კონკურენცია აკადემიურ, სოციალურ და სპორტულ სფეროებში. მოსწავლეებს საკუთარ თავზე ბევრის აღების ამბიცია უჩნდებათ ხოლმე, რაშიც ხელს უშლის წესები, ვალდებულებები და დავალებები. საბაზო სკოლაში გადასვლისას, ერთ მასწავლებელთან თბილი ურთიერთობა იცვლება განსხვავებული საგნების მასწავლებლებთან უფრო პრაგმატული და ცივი ურთიერთობით; იცვლება დაწყებით კლასებში შექმნილი მაღალი სტატუსი (Meece, 2002; Murdock, Hale, & Weber, 2001; Rudolph, Lambert, Clark, & Kurlakovsky, 2001; Wigfield, Eccles, MacIver, Rueman, & Midgley, 1991).

მოზარდობა: იდენტობის ძიება

ამრიგად, სხეულისა და გონების განვითარებასთან ერთად მოზარდი დგება იდენტობის აგების ცენტრალური საკითხის პირისპირ. ეს მომავალში უზრუნველყოფს მოზარდობის მყარ საფუძველს. ადამიანი თავის „მე“-ს განცდას პატარაობიდანვე ავითარებს. თუმცა პირველად მომწიფების ასაკში ცდილობს, გააზრებულად გასცეს პასუხი შეკითხვას – „ვინ ვარ მე?“ ამ საფეხურისთვის დამახასიათებელი წინააღმდეგობაა **იდენტობა – როლების აღრევის საპირისპირო იდენტობას** მისწრაფებების, შესაძლებლობების, რწმენისა და წარსულის ერთიანობა ქმნის. ის მოიცავს განსაზღვრულ არჩევანსა და გადწყვეტილებებს ფასეულობების, სამუშაოს, იდეოლოგიისა და სხვების მიმართ ვალდებულებების შესახებ (Marcia, 1987; Penuel & Wertsch, 1995). მოზარდები ვერ მოახერხებენ ყველა ამ ასპექტისა და არჩევანის ინტეგრაციას ან თუკი იგრძნობენ, რომ არჩევანის გაკეთება არ შეუძლიათ, შეიქმნება როლის აღრევის (role confusion) საფრთხე.

შეჩერდით! | დაუფიქრდით! | დანერჯით გადწყვეტილი გაქვს, რა უნდა გამოხვიდე? რა ალტერნატივები განიხილე? ვინ ან რამ იმოქმედა შენს გადწყვეტილებაზე? ■

იდენტობის სპაზუსაჟი. ჯეიმს მარსია (James Marcia 1991, 1994, 1999) მიიჩნევს, რომ მოზარდობისთვის იდენტობის გამომხატველი ოთხი ალტერნატივა არსებობს, რაც დამოკიდებულია განხილულ არჩევანსა და ნაკისრ ვალდებულებებზე. პირველი – **იდენტობის დიფუზია** – თავს იჩენს მაშინ, როდესაც პიროვნება არ აანალიზებს თავის არჩევანსა და ქმედებებს; არ ფიქრობს, ვინ არის და რა უნდა ცხოვრებაში; არ გააჩნია კონკრეტული მიმართულება. ასეთი მოსწავლეები აპათიურები, განცალკევებულნი, მომავლის იმედის არმქონენი ან გამოხატულად მეამბოხე სულისანი არიან. ისინი ხალხმრავალი ადგილების ხშირი სტუმრები არიან და მიდრეკილება აქვთ ნარკოტიკებისადმი (Archer & Waterman, 1990; Berger & Thompson, 1995; Kroger, 2000).

იდენტობის დაკარგვა: ქმედება გაანალიზების გარეშე, როცა შეზღუდული მოზარდები არ ცდილობენ სხვადასხვა იდენტობა ცხოვრებაში გამოიყენონ და არც ალტერნატიულ არჩევანზე ფიქრობენ. ისინი უბრალოდ იღებენ სხვის მიზნებს, ფასეულობებსა და ცხოვრების სტილს. როგორც წესი, ესენი არიან მშობლები, მაგრამ ზოგჯერ შეიძლება იყვნენ ექსტრემისტული დაჯგუფებები ან კერპები. შეზღუდული მოზარდები მეტწილად უხეშები, არატოლერანტულები, დოგმატურები და დაძაბულები არიან (Frank, Pirsch, & Wright, 1990).

დაუკავშირეთ სწავლებას და განავრცეთ

უილიამ გლასერი საუბრობს „მე“-ს კონცეფციაზე. წარმატებული და მარცხის იდენტობის ტერმინებში მარცხის იდენტობას ახასიათებს მარტოობა, აპათია, განდეგილობა ან დანაშაულის შეგრძნება. „წარმატების იდენტობას ახასიათებს სიყვარულის გაცემისა და მიღების უნარი, აგრეთვე ქმედება, რომელიც მნიშვნელოვანია საკუთარი თავისთვის ან სხვებისთვის (Glasser, W. [1969]. *Schools without failure*. New York: Harper and Row). რა უნდა მოიმოქმედოს მასწავლებელმა, რომ მოსწავლე მარცხის იდენტობიდან წარმატების იდენტობაში გადაიყვანოს, რაც ნიშნავს უფრო დადებითი თვითშეფასების განვითარებას?

იდენტობა – რთული პასუხი კითხვაზე „ვინ ვარ მე?“

იდენტობის დიფუზია – დაბნეულობა; გაურკვეველობა იმის შესახებ, თუ ვინ არის და რა უნდა.

იდენტობის დაკარგვა – მშობელთა ცხოვრებისეული გამოცდილების გაანალიზების გარეშე მიღება.

მორატორიუმი – იდენტობის კრიზისი; არჩევანის გაკეთების შეფერხება შინაგანი ბრძოლის გამო.

ჩემი მომავალი: იდენტობის ჩამოყალიბების ხელშეწყობა

მიანოდეთ მოსწავლეებს კარიერის შერჩევისა და ზრდასრულობის სხვა როლები

პაგალითაჰი

1. ყურადღება გაამახვილეთ ლიტერატურულ და ისტორიულ მაგალითებზე. იქონიეთ კალენდარი, სადაც აღნიშნულია გამორჩეული ქალბატონების, უმცირესობის ლიდერებისა და იმ საგანში, რომელსაც თქვენ ასწავლით, თუნდაც ნაკლებად მნიშვნელოვანი ადამიანების დაბადების დღეები, მოკლედ მიმოიხილეთ ამ პიროვნებათა წარმატებები.
2. მოინვეთ სტუმრები, რომლებიც ისაუბრებენ, რატომ და როგორ შეარჩიეს თავიანთი პროფესია. ეცადეთ, რომ ყველა სახის სამუშაო და ამ სფეროში მოღვაწე პიროვნებები წარმოადგინოთ.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, მოიძიონ რესურსები პირადი პრობლემების მოსაგვარებლად.

პაგალითაჰი

1. წახალისეთ, რომ დახმარებისათვის მიმართონ სკოლის ფსიქოლოგს.
2. განიხილეთ დამატებითი (სკოლის გარეთა) მომსახურების შესაძლებლობა.

მოითმინეთ გარდატეხის ასაკში მყოფი მოზარდის უცნაური ახირებები, თუკი ამით სხვას არ

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.cde.ca.gov/Is/cg/pp/documents/erikson.pdf>

ანუხებენ ან სასწავლო პროცესს არ უშლიან ხელს.

პაგალითაჰი

1. ისაუბრეთ ისტორიულ უცნაურობებზე (ნეონის თმები, პარიკები...).
2. ნუ გააკრიტიკებთ მკაცრად მათ ჩაცმულობასა თუ ვარცხნილობას.

მიეცით მოსწავლეს რეალური რჩევა სამუშაოს თაობაზე და ხელი შეუწყეთ მის სრულყოფილებისკენ სწრაფვას. მოზარდს შეიძლება არაერთი „მეორე შანსი“ დასჭირდეს.

პაგალითაჰი

1. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს, რომლებიც ცუდად იქცევიან და არც დავალებებს ასრულებენ სათანადოდ, ესმით, რა შედეგებს მოუტანს საკუთარი ქცევა თვითონ მას ან სხვებს.
2. მიეცით ამ მოსწავლეებს ნიმუშები ან გააცანით სხვა მოსწავლეთა მიერ შესრულებული წარმატებული პროექტები, რათა თავიანთი ნაშრომი კარგ მაგალითს შეადარონ.
3. მოსწავლეები „იზომებენ“, „ირგებენ“, „ცდიან“ სხვადასხვა როლს, ამიტომ გამოყავით როლები პიროვნებისგან – გააკრიტიკეთ ქცევა და არა მოსწავლე.

იდენტობის მიღწევა – არჩევანის განხორციელების პასუხისმგებლობის დიდი შეგრძნება ალტერნატივების განხილვის შემდეგ.

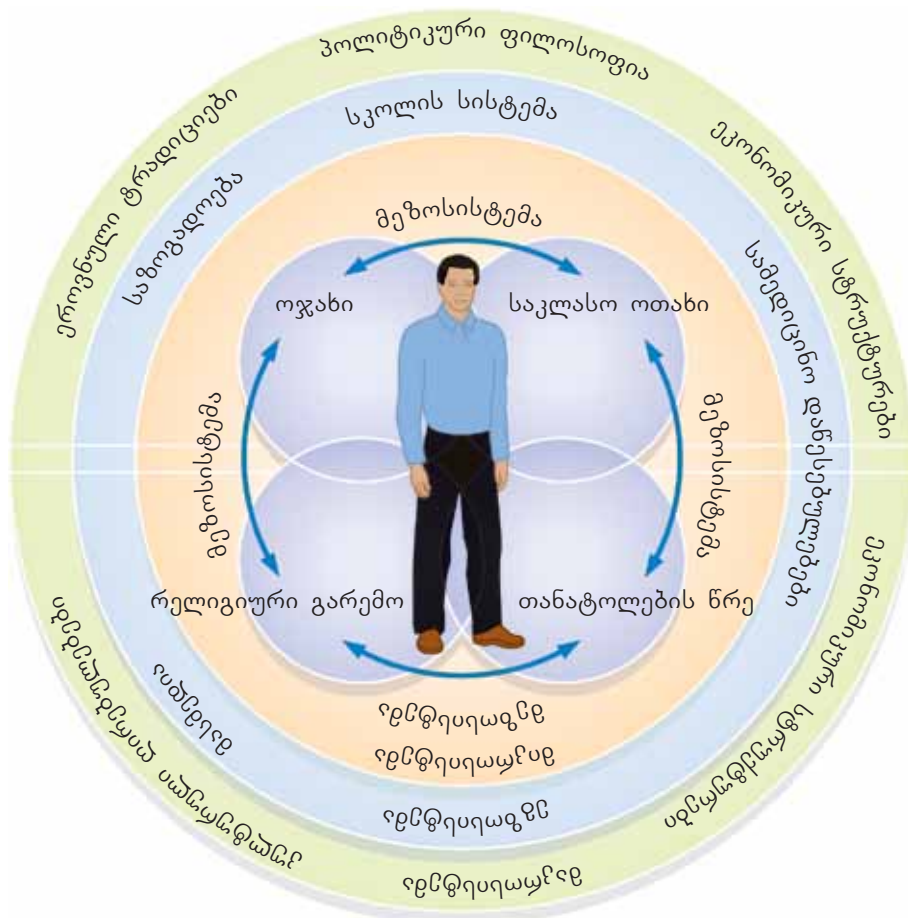
ალტერნატივებთან შეჭიდების პროცესში მოპოვებულ გამოცდილებას ერიქსონი **მორატორიუმს** უწოდებს. ერიქსონის მიხედვით, მორატორიუმი შესწავლა-გაანალიზების პროცესია, რასაც პიროვნული და პროფესიული არჩევანი მოსდევს. ამგვარი შეფერხება ჩვეულებრივი და ბუნებრივია თანამედროვე მოზარდებში. ერიქსონს მიაჩნია, რომ რთულ საზოგადოებაში მოზარდები მორატორიუმის დროს **იდენტობის კრიზისს** განიცდიან. დღესდღეობით ეს პერიოდი კრიზისად აღარ მიიჩნევა, რადგანაც უმრავლესობისთვის მორატორიუმის დროს მიღებული გამოცდილება თანდათანობითი შემეცნებითი პროცესია და არა, ვთქვათ, ტრავმული „გადატრიალება“ (Grotevant, 1998).

იდენტობის მიღწევა: რეალური ალტერნატივების განხილვის შემდეგ პიროვნება აკეთებს არჩევანს და იღვწის მათ დასაწინააღმდეგოდ. საშუალო სკოლის დამთავრებისას, ცოტა თუ აღწევს ამ მდგომარეობას. მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლას კოლეჯში აგრძელებენ, შეიძლება გადაწყვეტილების მისაღებად მეტი დრო დასჭირდეთ. დღესდღეობით იმდენად ბევრი ადამიანი მიდის კოლეჯში ან აგრძელებს განათლების მიღებას, რომ მორატორიუმისთვის დამახასიათებელი შესწავლა-შემეცნების პროცესი 20 წლის ასაკის შემდეგ იშვიათად

სქემა 3.1

უჩი გროუნგინგის აღიქმის განვითარების გიოგოლოგიური მოდელი

ყოველი პიროვნება ვითარდება მიკროსისტემაში (ოჯახი, მეგობრები, სკოლის აქტიურობები, მასწავლებელი და სხვ.), რომელიც შედის მეზოსისტემაში (ურთიერთქმედება მიკროსისტემის ყველა ელემენტს შორის), ეს უკანასკნელი კი ეგზოსისტემის შემადგენელი ნაწილია (ბავშვზე მოქმედი სოციალური გარემო, რომელსაც გავლენა აქვს ბავშვზე, მაშინაც კი, როდესაც ის ამ მოვლენების უშუალო მონაწილე არ არის – საყოფაცხოვრებო რესურსები, მშობლების სამუშაო ადგილი და სხვ.). ეს ყველაფერი კი მაკროსისტემის ნაწილია (უფრო დიდი სოციალური თავისი ფასეულობებით, წესებით, კავშირებით, ტრადიციებით და ა.შ.).



წყარო: ადაპტირებულია K.S. Berger(2004), *The Developing person through the lifespan*. New York: Worth, გვ.3.

თუ გრძელდება. მოსწავლეთა 80% ერთხელ მაინც იცვლის შეხედულებას (შეეკითხეთ ჩემს დედიკოს). ზოგიერთმა შეიძლება ცხოვრების გარკვეულ პერიოდში მიიღოს მყარ თვითმყოფლობას, თანაც მხოლოდ იმისთვის, რომ მოგვიანებით უარყოს ახლის მისაღწევად. ასე რომ, ერთხელ მიღწეული იდენტობა, შესაძლოა, სულაც არ იყოს უცვლელი (Kroger, 2000; Nurmi, 2004).

ორივე მდგომარეობა – მორატორიუმი და იდენტობის მიღწევა ბუნებრივად

და ჯანსაღად მიიჩნევა. სკოლები, რომლებიც მოზარდებს აძლევენ საზოგადოებრივი ცხოვრების პრაქტიკულ გამოცდილებას, ხელს უწყობენ იდენტობის ფორმირებას (Cooper, 1998). იხილეთ ჩანართი „რეკომენდაციები“, რომელიც გვანდის იდენტობის ფორმირების მხარდამჭერ სხვა იდეებს.

სკოლის წლავის შედეგ: ერიქსონის ზრდასრულობის სტადიების ყველა კრიზისი ადამიანებთან ურთიერთობის ხარისხთან არის დაკავშირებული. პირველი სტადია: ინტიმურობა – იზოლაციის საპირისპიროდ. ამ შემთხვევაში ინტიმურობა მოიაზრება, როგორც სასურველ ადამიანთან უფრო ღრმა ურთიერთობის დამყარების სურვილი. იმას, ვისაც ძლიერი იდენტობის გრძნობა არ აქვს, ეშინია, პიროვნულად მასზე ძლიერმა ადამიანმა არ დათრგუნოს ან არ „შთანთქას“. ამიტომ მან შეიძლება სიმარტოვე ამჯობინოს. მეორე სტადია: გენერაციულობა – სტაგნაციის საპირისპიროდ. **გენერაციულობისთვის** დამახასიათებელია სხვა პიროვნებისთვის ზრუნვა, რაც მოიცავს, როგორც შემდეგ თაობისთვის, ისე წინა თაობებისთვის ზრუნვას. თუმცა გენერაციულობა ხშირად გულისხმობს ბავშვების ყოლას და მათ გამოკვებას. მას უფრო ფართო მნიშვნელობაც აქვს. პროდუქტიულობა და შემოქმედებითობა მისი არსებითი მახასიათებელია. ერიქსონისეული ბოლო სტადია: **ეგოს ინტეგრაცია** – სასონარკვეთილების საპირისპიროდ. ინტეგრაციის მიღწევა ნიშნავს „მე“-ს კონსოლიდაციას და მისი უნიკალურობისა და ან უკვე შეუცვლელი ისტორიის სრულ მიღებას. ის, ვინც ვერ აღწევს ამ მდგომარეობას, სასონარკვეთილებაში ვარდება.

ერიქსონის ნაშრომმა გააადვილა ცხოვრების მთლიანი ციკლის განვითარების გაგება. მისი თეორიები განსაკუთრებით სასარგებლოა მოზარდობის გასაგებად, მაგრამ ფემინისტებმა გააკრიტიკეს მისი აზრი, რომ იდენტობა წინ უსწრებს ინტიმურობას. ფემინისტების კვლევის შედეგად, ქალებში ინტიმურობისა და იდენტობის მიღწევა ერთდროულად მიმდინარეობს (Miller, 2002). და, როგორც შემდგომში ნახავთ, ახალი გამოკვლევები მოიცავს იმ საკითხებს, რომლებიც ერიქსონს არ ჰქონდა სრულად შესწავლილი.

ბრონფენბრენერი: განვითარების სოციალური კონცეფცია

გენერაციულობა – მომავალ თაობებზე მზრუნველობისადმი და გავლენისადმი სწრაფვა.

ინტეგრაცია – საკუთარი თავის აღიარება-დაფასებისა და სრულყოფილების შეგრძნება.

ბიოეკოლოგიური მოდელი – ბრონფენბრენერის თეორია აღწერს ძირეულ სოციალურ და კულტურულ კონტექსტებს, რომლებიც აყალიბებს პიროვნებას. ყოველი ადამიანი ვითარდება მიკროსისტემაში, რომელიც შედის მეზოსისტემაში, ეს უკანასკნელი კი ეგზოსისტემის შემადგენელი ნაწილია. თითოეული მათგანი კულტურის მაკროსისტემის ნაწილია.

ერიქსონი პიროვნულ-სოციალურ განვითარებაში გამოყოფს საზოგადოებრივ-კულტურული კონტექსტის როლს. ური ბრონფენბრენერი კი გაცილებით შორს მიდის და განვითარების **ბიოეკოლოგიურ მოდელში** განვითარებაზე მოქმედ ბევრ სოციალურ კონტექსტს ეხება (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Evans, 2000). მოდელის ბიოასპექტის მიხედვით, ადამიანებს განვითარების პროცესში საკუთარი ბიოლოგიური თავისებურებები „შემოაქვთ“. **ეკოლოგიური** მხარე აღიარებს, რომ სოციალური კონტექსტები, რომლებშიც ჩვენ ვვითარდებით, ეკოსისტემებია, რადგან ისინი მუდმივად ურთიერთქმედებენ და გავლენას ახდენენ ერთმანეთზე (იხ. სქემა 3.1). ნებისმიერი პიროვნება **მიკროსისტემის** ჩარჩოში, მეზოსისტემის შიგნით, **ეგზოსისტემაში** ცხოვრობს. თითოეული მათგანი კი „მატრიოშკის“ მსგავსად **მაკროსისტემის** ნაწილია.

მიკროსისტემაში ინდივიდის უშუალო ურთიერთობებსა და ქმედებებს ვხედავთ. ბავშვისთვის ეს შეიძლება იყოს ურთიერთობა ოჯახთან, მეგობრებთან ან მასწავლებლებთან, მოქმედების არეალი კი – სახლი ან სკოლა. ურთიერთობა მიკროსისტემაში ორმხრივია: მაგალითად, ბავშვი მოქმედებს მშობლებზე, მშობლები კი გავლენას ახდენენ ბავშვზე. მეზოსისტემა მიკროსისტემის ყოველი ელემენტის გავლით ურთიერთმოქმედების და ურთიერთობის მდგომარეობაა. ოჯახის წევრები ურთიერთდამოკიდებულებაში არიან როგორც

ერთმანეთთან, ისე მასწავლებელთან. ყოველი ურთიერთობაც ორმხრივია – მასწავლებელი გავლენას ახდენს მშობლებზე, მშობლები კი – მასწავლებელზე. ეს ურთიერთობები საბოლოოდ მოქმედებს ბავშვზე. ეგზოსისტემა მოიცავს ყოველ სოციალურ მომენტს, რომელიც ბავშვს ეხება, იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ბავშვი არ არის სისტემის უშუალო წევრი. ამის მაგალითებია მასწავლებლის ურთიერთობა ადმინისტრატორებთან და სკოლის საბჭოსთან; მშობელთა სამსახურები; ჯანმრთელობის რესურსები; ოჯახის რელიგიასთან დამოკიდებულება. მაკროსისტემა უფრო დიდი საზოგადოებაა ფასეულობებით, წესებით, კავშირებით, ტრადიციებითა და ა.შ. მაგალითისთვის დაფიქრდით მასწავლებლის საკუთარ ბიოეკოლოგიურ სისტემაზე. მასწავლებელზე გავლენას ახდენს დირექტორის, კოლეგებისა და მოსწავლეების მიკროსისტემა; ზემოქმედებს ამ პირების ურთიერთმოქმედების მეზოსისტემა; შტატის, სახელმწიფოს საგანმანათლებლო პოლიტიკის ეგზოსისტემა და კულტურულ ნორმათა, ფასეულობათა მაკროსისტემა (Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2007).

ბრონფენბრენერის თეორია მასწავლებელთათვის, სულ მცირე, ორ გაკვეთილს შეიცავს: ჯერ ერთი, ნებისმიერ სოციალურ სისტემაში ზეგავლენები ორმხრივია; მეორე – არსებობს აქტიური ძალები, რომლებიც ურთიერთმოქმედებისას ქმნიან გარემოს ინდივიდუალური განვითარებისთვის. გარდა ამისა, შევხედოთ სამ მნიშვნელოვან სოციალურ კონტექსტს – ოჯახს, თანატოლებსა და მასწავლებლებს.

ოჯახი

ნურაფერს ელოდებით მოსწავლეთა მშობლებისგან. დღეს სულ უფრო მატულობს დედისერთა მოსწავლეთა რიცხვი. ბევრ მათგანს ჰყავს ერთი ლეიძლი და ან ძმა. ბევრი კი **შერეული ოჯახის** წევრია და ჰყავს ნახევარდა ან ნახევარძმა. ზოგი მოსწავლე შეიძლება ცხოვრობდეს დეიდასთან, ბებია-პაპასთან, ერთ-ერთ მშობელთან, მშვილდებელთან, ბავშვთა სახლში ან უფროს და-ძმასთან. გირჩევთ, მოსწავლეებთან საუბრისას, მოერიდოთ ფრაზებს „თქვენი მშობლები“, „თქვენი დედა-მამა“ და გამოიყენოთ „თქვენი ოჯახი“. განქორწინება ოჯახების განსხვავებული სტრუქტურის ერთ-ერთი მიზეზია.

განქორწინება. განქორწინებათა რაოდენობის მიხედვით მსოფლიოში პირველ ადგილზეა აშშ, რომელიც სამჯერ უსწრებს მეორე და მესამე ადგილებზე მყოფ ახალ ზელანდიასა და დიდ ბრიტანეთს (Berk, 2005). ზოგიერთი ანალიტიკოსის შეფასებით, 90-იან წლებში შემდგარი პირველი ქორწინებების 40-50% განქორწინებით დასრულდება (Amato, 2001). განქორწინება, ყველა შემთხვევაში, ყველა ოჯახში სტრესს იწვევს. მშობლების განშორება, თუნდაც როგორც რამდენიმე წლის კონფლიქტის შედეგი, შეიძლება ოჯახის მეგობრებისა და ბავშვებისთვისაც მოულოდნელი იყოს. განქორწინების პროცესში საკუთრებისა და მეურვეობის უფლებებზე დავის შემთხვევაში კონფლიქტი, შესაძლებელია, გამწვავდეს.

განქორწინების შემდგომმა ცვლილებებმა შეიძლება დაანგრის ბავშვის ცხოვრება. მეურვე მშობლებს შესაძლებელია მოუწიოთ საცხოვრებლად ნაკლებად კომფორტულ სახლში გადასვლა, შემოსავლის ახალი წყაროს მოძიება, სამუშაოს დანყება ან სამუშაო გრაფიკის გაზრდა. ყოველივე ამის შედეგად, ბავშვი, შესაძლოა, დამორდეს ძველ მეზობლებს ან სკოლის უახლოეს მეგობრებს, არადა, მას ყველაზე მეტად ახლა სჭირდება მხარდაჭერა, რადგან მეურვე მშობელს ახლა ბევრად უფრო ნაკლები დრო რჩება მისთვის. მშობლების თითქმის 2/3 ხელახლა ქორწინდება და მათი ნახევარი ისევ გან-

დაუკავშირეთ RAXIS II™-ს

და განაგრცეთ

იფიქრეთ, რა ზეგავლენას ახდენს სწავლაზე ოჯახური კულტურა და ღირებულებები.

შერეული ოჯახები – ხელახალი ქორწინების შედეგად შერწყმული ოჯახები, მშობლები, შვილები და გერეები.

ჩემი პიროვნება: განმარტება შეიქმნა დასაქმება

ყურადღება მიაქციეთ ყოველ მოულოდნელ ცვლილებას ქცევაში, რომელიც, შესაძლოა, ოჯახურ პრობლემებზე მიუთითებდეს.

გაგალითები

1. პრობლემის ფიზიკური გამოვლინება: თავისა და მუცლის ხშირი ტკივილი, წონის სწრაფი მატება ან კლება, მუდმივი დაღლილობა ან პირიქით – ზედმეტი ენერგიულობა.
2. ემოციური დათრგუნულობის გამოხატულება: უხასიათობა, გაღიზიანება, ყურადღებისა და კონცენტრაციის მოდუნება.
3. შეატყობინეთ მშობლებს მოსწავლის სტრესის ნიშნები.

ესაუბრეთ მოსწავლეს მასში მომხდარ ცვლილებებზე. ეს საშუალებას მოგცემთ, მეტი გაიგოთ ისეთ განსაკუთრებულ სტრესზე, როგორიც განქორწინებაა.

გაგალითები

1. იყავით კარგი მსმენელი. მოსწავლეს შეიძლება არ ჰყავდეს მისი პრობლემებით დაინტერესებული სხვა უფროსი ადამიანი.
2. თქვენთან საუბარი მოსწავლისთვის შესაძლებელი უნდა იყოს და მიეცით ნება, თავად აირჩიოს განსახილველი თემა.

დაუკვირდით თქვენს საუბარს და თავი აარიდეთ „ბედნიერ“ (სრულ) ოჯახებთან დაკავშირებულ სტერეოტიპებს.

გაგალითები

1. უბრალოდ, „თქვენი დედ-მამის“ ნაცვლად, თქვით „თქვენი ოჯახები“.
2. თავი შეიკავეთ ფორმულირებებისგან: „ჩვენ გვჭირდება მორიგე დედა“ ან „მამას შეუძლია დაგეხმაროთ“.

დაეხმარეთ მოსწავლეს, შეინარჩუნოს თვითშეფასება.

გაგალითები

1. მოუწონეთ კარგად შესრულებული სამუშაო.
2. დარწმუნდით, რომ ბავშვმა გაიგო დავალება და დაძლევა მას. ამ პერიოდში არ არის სასურველი მისი ახალი და რთული

სამუშაოთი დატვირთვა.

3. მშობლებზე გაბრაზებულ მოსწავლეს, შესაძლოა, ეს ბრაზი მასწავლებელზე გადაქცონდეს. ნუ მიიღებთ მის ბრაზს პიროვნულად.

გამოიყენეთ თქვენს სკოლაში არსებული რესურსები.

გაგალითები

1. ესაუბრეთ სკოლის ფსიქოლოგს, სოციალურ მუშაკს, დირექტორს მოსწავლეზე, რომელსაც გარეშე დახმარება სჭირდება.
2. შექმენით განქორწინებულ მშობელთა შვილებისთვის სადისკუსიო ჯგუფი, რომელსაც სპეციალურად მომზადებული ადამიანი წარუძღვება.

გაითვალისწინეთ, რომ ორივე მშობელს აქვს უფლება, ფლობდეს ინფორმაციას შვილზე.

გაგალითები

1. საერთო მეურვეობის მქონე ორივე მშობელს უფლება აქვს, მიიღოს ინფორმაცია და დაესწროს მშობელთა კრებებს.
2. მეურვეობის უფლების არმქონე მშობელსაც აქვთ უფლება ფლობდნენ ინფორმაციას ბავშვის სასწავლო პროგრესის შესახებ. სკოლის დირექტორთან ერთად გადახედეთ იმ კანონებს, რომლებიც ამ უფლებებს ადგენენ.

გაითვალისწინეთ იმ მოსწავლეთა მდგომარეობა, რომლებიც მორიგეობით ხან ერთ მშობელთან ცხოვრობენ, ხან მეორესთან.

გაგალითები

1. წიგნები, დავალება, სპორტული ფორმა შეიძლება დარჩეს ერთ მშობელთან, როდესაც მოსწავლე დროებით მეორესთან ცხოვრობს.
2. მშობლები, შესაძლოა, არ გამოჩნდნენ სკოლაში, როდესაც ბავშვის წაყვანის რიგი მოუვათ ან არ დაესწრონ კრებას, რადგან სახლში არ მისვლიათ შესაბამისი შეტყობინება.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://muextension.missouri.edu/xplor/hesguide/humanrel/gh6600.htm>

ქორწინდება, ასე რომ, ბავშვს კიდევ ბევრ რამესთან უნევს შეგუება (Nelson, 1993). იმ იშვიათ შემთხვევებშიც კი, როცა ცოტაა კონფლიქტები, საკმარისია რესურსები და მეგობართა მხარდაჭერა, განქორწინება მაინც არ არის ადვილი არავისთვის.

მშობლების განქორწინების შემდგომ პირველი ორი წელიწადი ყველაზე რთული პერიოდია როგორც ბიჭებისთვის, ისე გოგონებისთვის. მათ შეიძლება პრობლემები ჰქონდეთ სკოლაში, გული აიცრუონ სწავლაზე, აცდენდნენ გაკვეთილებს, უჩვეულოდ დაიკლონ ან მოიმატონ წონაში, ანუხებდეთ უძილობა და ა.შ. ისინი შეიძლება საკუთარ თავს ადანაშაულებდნენ ოჯახის ნგრევაში ან შერიგების ფუჭი იმედი ჰქონდეთ (Hetherington, 1999). შესაძლებელია გრძელვადიანი შედეგებიც. ამ დროს ბიჭები უფრო პრობლემურები არიან სახლსა და სკოლაში, ვიდრე გოგონები, თუმცა, შესაძლოა, მათაც ჰქონდეთ გარკვეული პრობლემები, განსაკუთრებით საპირისპირო სქესის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას: შესაძლოა, გახდნენ სექსუალურად უფრო აქტიურები ან პირიქით – გაუჭირდეთ ვაჟების ნდობა. ყოველივე ამის მიუხედავად, განქორწინებასთან შეგუება ცალკეულ შემთხვევაში ინდივიდუალურია; ზოგი ბავშვი ძლიერი პასუხისმგებლობის გრძნობით, სტრესის დაძლევის უნარით უმკლავდება არსებულ პრობლემებს (Amato, Loomis & Booth, 1995; Berk, 2005). დროთა განმავლობაში, განქორწინებულ მშობელთა შვილების დაახლოებით 75-80%-ს სიტუაციასთან შეგუების უნარი უყალიბდება (Hetherington & Kelly, 2002). იხილეთ ჩანართი „რეკომენდაციები“ – განქორწინებულთა შვილების დახმარება.

აღზრდის ემოციონალური სიძლიერე. მასწავლებლები ხშირად მხოლოდ მშობლებს ადანაშაულებენ მოსწავლეთა პრობლემებში. სინამდვილეში, როგორც ბავშვების განვითარებაზე მიმდინარე დაკვირვებები ცხადყოფს, საქმე უფრო რთულადაა. ბრონფენბრენერის ბიოეკოლოგიური მოდელი გვეუბნება, რომ ბავშვზე ბევრი რამ ახდენს გავლენას. თუმცა მშობლების ფაქტორი მაინც ძალზე მნიშვნელოვანია (Berger, 2006).

აღზრდის მშობლისეული სტილის კარგად ცნობილი დახასიათება ეფუძნება დაიან ბაუმრინდის (Diane Baumrind, 1991) გამოკვლევას. მისი ადრინდელი ნაშრომი ეხებოდა 100 სკოლამდელი ბავშვის საფუძვლიან და ხანგრძლივ ლონგიტუდურ შესწავლას (ძირითადად საშუალო ფენის ევროპელ ამერიკელთა ოჯახებში). ბაუმრინდი და სხვა მკვლევრები (რომლებიც მის აღმოჩენებს ეყრდნობოდნენ), ბავშვებსა და მშობლებზე დაკვირვებისა და მშობლებთან გასაუბრების შედეგად განასხვავებენ მშობელთა ოთხ სტილს. ეს კლასიფიკაცია ემყარება მშობელთა სიტბოსა და კონტროლის მაღალ და დაბალ დონეებს (Berger, 2006):

- **ავტორიტარული მშობლები** (სიტბოს ნაკლებობა, ძლიერი კონტროლი) ბავშვებთან ურთიერთობისას ცივები და მკაცრი მაკონტროლებლები არიან; ბავშვებისგან მუდმივად ელიან მშობელთა მითითების შესრულებას „იმითომ, რომ მე ასე ვთქვი“, ემოციებზე ბევრს არ საუბრობენ. მკაცრად სჯიან თავიანთ შვილებს, თუმცა არ შეურაცხყოფენ მათ. ავტორიტარულ მშობლებს უყვართ შვილები, მაგრამ ამას არ გამოხატავენ.
- **ავტორიტეტული მშობლები** (გულთბილი, ძლიერი კონტროლი) ასევე აწესებენ ზუსტ საზღვრებს, იძულებით წესებს და ელიან ბავშვებისგან ზრდასრულებით ქცევას. თუმცა ისინი უფრო თბილად ეპყრობიან შვილებს: ყურს უგდებენ ბავშვების პროტესტს, ასაბუთებენ წესების მიზეზებსა და საშუალებას იძლევიან, მიღებულ იქნეს უფრო დემოკრატიული გადაწყვეტილება. ასეთი მშობლები იშვიათად მიმართავენ მკაცრ ზომებს, უმეტესად ეხმარებიან შვილებს მათი ამა თუ იმ საქციელის შედეგების გააზრებაში (Hoffman, 2001).
- **ლიბერალი მშობლები** (გულთბილი, სუსტი კონტროლი) არიან გულთბილები და მზრუნველები, ამავე დროს ვერ აკონტროლებენ საკუთარი შვი-

აღზრდის მშობლისეული სტილი
– ბავშვებთან ურთიერთობის და მათი დისციპლინირების გზები.

ლების საქციელს და ამას ამართლებენ ასე: „ისინი ხომ ბავშვები არიან“.

- უყურადღებო მშობლები (სიტბოს ნაკლებობა, სუსტი კონტროლი) ისე ჩანს, თითქოს საერთოდ არ დარდობენ და არც თავს იწუხებენ კონტროლით, ბავშვებთან ურთიერთობითა და მათთვის ზრუნვით.

კულტურა და აღზრდის სტილი.

ყველას – ავტორიტარულ, ავტორიტეტულ და ლიბერალ მშობლებს უყვართ საკუთარი შვილები და ზრუნავენ მათთვის, უბრალოდ განსხვავებული წარმოდგენა აქვთ იმაზე, როგორია კარგი მშობელი. ზოგადად, ამ სამი ტიპის მშობლებთან აღზრდილი ბავშვები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. ყოველ შემთხვევაში ევროპულ და ამერიკულ საშუალო ოჯახებში ავტორიტეტული მშობლების შვილები უფრო კმაყოფილნი არიან საკუთარი თავით და უკეთ ურთიერთობენ სხვებთან; ავტორიტარი მშობლების შვილებს ახასიათებთ დამნაშავეობის შეგრძნება და დათრგუნულობა, ლიბერალი მშობლების შვილებს კი შესაძლებელია პრობლემები ჰქონდეთ თანატოლებთან ურთიერთობაში – მათ როგორც წესი, საკუთარი გზა აქვთ. ასეთი მშობლები ბავშვებს ყოველნაირ სურვილს უსრულებენ – იქნებ ეს უფრო ადვილია, ვიდრე იყო არაპოპულარული გადანყვებილების მიმღები უფროსი. ორივე მშობლის ტიპი – სურვილების ამსრულებელიც და უყურადღებოც – ზიანის მომტანია.

სხვადასხვა კულტურა, აგრეთვე, განსხვავდება აღზრდის სტილის მიხედვით. გამოკვლევების მიხედვით, იმ აზიელი და აფროამერიკელი მოსწავლეების მოსწრება უფრო მაღალია, რომლებსაც მკაცრად აკონტროლებენ მშობლები (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997). გასაგები წესების დამდგენი მკაცრი, მაგრამ გულთბილი და ემოციურად მხარდამჭერი აღზრდის სტილი პირდაპირ კავშირშია ქალაქელი ბავშვების მაღალ აკადემიურ მოსწრებასთან და მეტ ემოციურ სიმწიფესთან (Garner & Spears, 2000; Jarrett, 1995). განსხვავება კულტურულ ფასეულობებს შორის და ზოგიერთი ქალაქური სამეზობლოს საშიში გარემო მშობელთა ძლიერ კონტროლს ზოგჯერ მისაღებს, ზოგჯერ კი აუცილებელს ხდის (Smetana, 2000). იმ კულტურებში, სადაც უფროსის დაფასება და კოლექტიური ფილოსოფია უფრო მისაღებია, ვიდრე ინდივიდუალური, შესაძლოა, ბავშვმა არასწორად აღიქვას მორჩილების მოთხოვნა და ეს ავტორიტარულობად მიიჩნიოს (Nucci, 2001).

თანაგოლეგი

თანატოლებსა და მეგობრობას უმთავრესი ადგილი უკავიათ მოსწავლეთა

სკოლის პერიოდში თანატოლებთან ურთიერთობა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მოსწავლის თვითშეფასების ჩამოყალიბებაში, მის წარმატებებში სკოლის პერიოდსა და შემდგომ ცხოვრებაში.



ცხოვრებაში. თანატოლებისგან გარიყვას, როცა უთანხმოების ან კამათის გამო ბავშვს არ ეპატიჟებიან სტუმრად, უგონებენ ჭორებს და ცდილობენ მის გარიყვას (როგორც ალისონისა და სტეფანიას შემთხვევაში თავის დასაწყისში), შესაძლოა მისთვის დამანგრეველი შედეგი მოჰყვეს. მოზარდის გონებრივი მოუწნიფებლობა, იმპულსურობა, ამასთანავე თანატოლთა ახალგაზრდული კულტურის ძლიერი ზეგავლენა, პრობლემებს უფრო რეალურ საფუძველს უქმნის.

თანატოლთა კულტურა. ბოლო დროს ფსიქოლოგებმა შეისწავლეს თანატოლთა კულტურის ძლიერი გავლენა ბავშვთა განვითარებაზე. თანატოლთა კულტურა არის მოსწავლეთა ჯგუფების ჩაცმულობის, საუბრისა თუ თმის ვარცხნილობის აღიარებული „ნესები“. ჯგუფი განისაზღვრება საერთო საქმიანობით, მუსიკითა და სხვა მოსწავლეებისადმი დამოკიდებულებით. მაგალითად, როდესაც პოპულარულ ჯესიკას, მაღალი კლასის მოსწავლეს, სთხოვეს, აეხსნა თავისი ჯგუფის ნესები, მან ეს უპრობლემოდ შეძლო:

OK. 1: ტანსაცმელი. ჯინსებს მხოლოდ პარასკევს ჩაიცვამთ, ვარცხნილობის (კიკინის) გაკეთება და სნიკერების (საჩოგბურთო ფეხსაცმელის) ჩაცმა კვირაში მხოლოდ ერთხელ შეიძლება. ორშაბათი გაპრანჭვის დღეა – შავი შარვალი ან ქვედაბოლო. თუ ხალხს შაბათ-კვირას დაავიწყდება თქვენი მომხიბვლელობა, მათ ეს უნდა შეახსენოთ. 2: საღამოები. ჩვენ, რა თქმა უნდა, განვიხილავთ, რომელ მათგანს დავესწროთ, რადგან უაზრობაა ყველანი მოსაწყენი საღამოსთვის გამოვენყოთ.

თანატოლთა კულტურა აღიარებული ნესების მორჩილებისადმი უბიძგებს მოზარდებს. ორშაბათ დღეს გოგონამ ჯესიკას ჯგუფში ჯინსი ჩაიცვა და ჯესიკა მას დაუპირისპირდა: „რატომ გაცვია დღეს ჯინსი! დაგავიწყდა, რომ ორშაბათია? (Talbot, 2002, გვ. 28). ჯესიკამ აგვიხსნა, რომ ჯგუფმა ეს „ურჩი“ დროებით ჩამოიშორა და ნება არ მისცა, მასთან ერთად ესადილა.

თანატოლების ძალაუფლების გასარკვევად უნდა დავაკვირდეთ სიტუაციას, როდესაც მშობლებისა და თანატოლების ღირებულებანი და ინტერესები ერთმანეთს უპირისპირდება და ვნახოთ, ვისი გავლენა იმძლავრებს. როგორც წესი, თანატოლები იმარჯვებენ. უნდა აღინიშნოს, რომ ყველაფრის მიუხედავად, თანატოლთა კულტურის ყველა ასპექტი არ არის უარყოფითი და დაუნდობელი, ზოგი ჯგუფის ნორმები პოზიტიურია და არეგულირებს მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებას. თანატოლთა კულტურა გავლენას ახდენს მანერებისა და სოციალიზაციის ჩამოყალიბებაზეც (Harris, 1998). მშობელთა და მასწავლებელთა სტილი გავლენას ახდენს ზნეობაზე, კარიერის არჩევაზე და რელიგიის საკითხებში.

ჯგუფის „შიგნით“ ან „გარეთ“ ყოფნისგან მიღებული ტრავმების გარდა, თანატოლთა ურთიერთობა მნიშვნელოვან პოზიტიურ ან ნეგატიურ როლს ასრულებს ჯანსაღ პიროვნულ და სოციალურ განვითარებაში (A. Ryan, 2001). ერთ-ერთი გამოკვლევის შედეგებით, მე-6 კლასის მოსწავლეებს, რომლებსაც არ ჰყავდათ მეგობრები, ორი წლის შემდეგაც დაბალი აკადემიური მოსწრება და პოზიტიური სოციალური ქცევა აღენიშნებოდათ, ამასთან ემოციურად უფრო დათრგუნულები იყვნენ, ორი წლის შემდეგაც კი, ვიდრე ის მოსწავლეები, რომლებსაც ერთი მეგობარი მაინც ჰყავდათ (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004). რა თქმა უნდა, უფრო გამოცდილ და მონიფულ თანატოლებთან საზოგადოებრივ ურთიერთობაში დიდი მნიშვნელობა აქვს მეგობრების თვისებებსა და მეგობრობის ხარისხს. სწორედ მათთან აქტიური ურთიერთობა უწყობს ხელს მოსწავლის სოციალურ განვითარებას, განსაკუთრებით მისთვის რთულ პერიოდში, მაგალითად, მშობლების განქორწინებისას ან სხვა სკოლაში გა-

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). ბავშვთა სოციალური აგრესიის გაკვლევა. *განვითარების ფსიქოლოგია*, 33, 589-600.

ინსტრუმენტული აგრესია – აქტიური მოქმედება, რომელიც მიზნად ისახავს ნივთის, ადგილისა თუ უპირატესობის მოპოვებას; არ ახლავს წყენის განზრახვა, მაგრამ შესაძლებელია გამოიწვიოს გულისტკენა.

მტრული აგრესია – თავზედური, პირდაპირი მოქმედება, რომელიც მიმართულია ვინმეს გულისტკენისაკენ; არაპროვოცირებული თავდასხმა.

აშკარა აგრესია – მტრული აგრესიის ფორმა, რომელიც ფიზიკურ თავდასხმას შეიცავს.

ურთიერთობითი აგრესია – მტრული აგრესიის ფორმა, რომელიც გულისხმობს სიტყვიერ თავდასხმას და სხვა საზოგადოებრივი ურთიერთობების დამაზიანებელ ქმედებას.

დასვლისას (Hartup & Stevens, 1999). თანატოლების მიერ უარყოფილი ბავშვები ნაკლებად მონაწილეობენ სასწავლო აქტივობაში; მათ უჩნდებათ სურვილი, მიატოვონ სკოლა მოზარდობის ასაკში და შესაძლოა, მოზრდილობაში მეტი პრობლემაც ჰქონდეთ. მაგალითად, გარიყული აგრესიული მოსწავლეები უფროს ასაკში მიდრეკილნი არიან დანაშაულობისკენ (Coie & Dodge, 1998; Coie და სხვები, 1995; Fredricks, & Paris, 2004).

ვის აქვს უფრო ხშირად პრობლემები თანატოლებთან?

ბავშვები და მოზარდები ყოველთვის არ არიან ტოლერანტულები განსხვავებულთა მიმართ. მაგალითად, ფიზიკურად, გონებრივად, ეთნიკურად, რასობრივად, ეკონომიკურად ან ენობრივად განსხვავებული ახალი მოსწავლე, შესაძლოა, უარყოფილ იქნეს თანატოლთა ჯგუფის მიერ. უფრო ხშირად აგრესიული, ჩაკეტილი, უყურადღებო, მაგრამ ზედმეტად აქტიური მოსწავლეები არიან უარყოფილნი, თუმცა ეს დამოკიდებულია კლასის კონტექსტზე – აგრესიულ კლასებში სხვისი აგრესია ნაკლებად გამოიწვევს თანატოლთაგან გარიყვას; ხოლო კლასებში, სადაც უფრო მიღებულია განმარტებით თამაში და მუშაობა, შესაძლოა, ჩაკეტილობამ არ გამოიწვიოს გარიყვა. ამგვარად, „იყო უარყოფილი“, ნიშნავს, იყო ნორმისგან განსხვავებული. პროსოციალური ქცევები, როგორიცაა ურთიერთგაზიარება, ერთობლივი საქმიანობა და მეგობრული ურთიერთობა, კლასის კონტექსტის მიუხედავად, თანატოლთა მოწონებას იწვევს. ბევრი აგრესიული და ჩაკეტილი მოსწავლე მოკლებულია ამ სოციალურ ჩვევებს; ყურადღების დეფიციტის მქონე ჰიპერაქტიური მოსწავლეები ხშირად არასწორად აღიქვამენ სოციალურ მინიშნებებს და ვერ აკონტროლებენ იმპულსებს, შესაბამისად მათი სოციალური უნარ-ჩვევებიც არასრულყოფილია (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, & Coie, 1999). მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, თითოეული მოსწავლის დამოკიდებულება ჯგუფთან. არიან გარიყულები? თამაშობს ზოგიერთი მოსწავლე ჩხუბისთვის როლს? უფროსის ყურადღებიან ჩარევას შეუძლია ასეთი პრობლემების გამოსწორება, განსაკუთრებით სკოლის დაწყებით და საშუალო (საბაზო) საფეხურზე.

როგორია თქვენი აზრი?

საშუალო სკოლაში მუშაობის დაწყების წინ გასაუბრებაზე გკითხეს: „როგორ შეგიძლიათ განსაზღვროთ, არის თუ არა ძალადობა მოსწავლეებს შორის ჩვენს სკოლაში? რა გამაფრთხილებელი ნიშნები აქვს ამას?“ ■

თანამოღმართა აზრისა.

აგრესიის რამდენიმე ფორმა არსებობს. ყველაზე ჩვეული ფორმაა **ინსტრუმენტული აგრესია**, რომელიც გულისხმობს ნივთისა თუ უპირატესობის მოპოვებას; რიგში პირველობისთვის ხელის კვრას ან სხვა ბავშვისთვის სათამაშოს წართმევას. ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია „მოვიპოვების“ და არა სხვა ბავშვის გულისტკენის განზრახვა, თუმცა შესაძლებელია ეს მაინც მოხდეს. მეორე ფორმაა **მტრული აგრესია** – განზრახ ზიანის მიყენება. მტრულ აგრესიას შესაძლოა ჰქონდეს როგორც **ღია აგრესიის** – მუქარისა და ფიზიკური თავდასხმის – ფორმა (მაგალითად, „გცემ!“), ასევე **ურთიერთობითი აგრესიის** ფორმა, როდესაც ფუჭდება საზოგადოებრივი ურთიერთობა (მაგალითად, „არასოდეს არ დაგელაპარაკები“). ბიჭები უფრო ხშირად მიმართავენ ღია აგრესიას, გოგონები კი (როგორც ელისონის ზემოთ ხსენებულ ისტორიაშია) – აგრესიას საზოგადოებრივ ურთიერთობაში (Berk, 2005). აგრესია არ უნდა აგვერიოს ასერტულობაში (სიმტკიცე – თავდაჯერებულობაში), რაც კანონიერი უფლებების განმტკიცებასა და დაცვას გულისხმობს.



აგრესიული ბავშვები ფიქრობენ, რომ ძალადობა გამართლებულია, და სასურველის მოსაპოვებლად აგრესიას იყენებენ; აგრესიის თავიდან აცილების საუკეთესო საშუალება დროული ჩარევაა.

მოზს. ელენ ბი (Helen Bee, 1981) განმარტავს, რომ „ბავშვი, რომელიც ამბობს „ეს ჩემი სათამაშოა!“, ასერტულობის დემონსტრირებას ახდენს, ხოლო ბავშვი, რომელიც სათამაშოს დასაბრუნებლად თავში ამხანაგს ურტყამს, აგრესიას გამოხატავს“ (გვ.350).

მოდელირება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს აგრესიის გამოხატვაში (Bandura, Ross, & Ross, 1963). ბავშვები, რომლებიც ძალადობით სავსე ოჯახებში გაიზარდნენ, უფრო ხშირად მიმართავენ აგრესიას პრობლემების გადასაჭრელად (Patterson, 1997). „მისაბაძი“ აგრესიის ერთ-ერთი რეალური წყარო, როგორც წესი, ყოველ ამერიკულ ოჯახში არსებობს. ესაა ტელევიზია. აშშ-ში სატელევიზიო პროგრამების 82% შეიცავს გარკვეულ ძალადობას. საბავშვო გადაცემებში ეს მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია – ძალადობის აქტების საშუალო მაჩვენებელი საათში 32-ია, მათ შორის ყველაზე უარესია მულტფილმები და სცენათა 70%-ში ძალადობა არ ისჯება (Mediascope, 1996; Waters, 1993). იმის გამო, რომ ბავშვები უმეტეს დროს ტელევიზორთან ატარებენ, სატელევიზიო ძალადობა მათზე ნამდვილად მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს (Timmer, Eccles, & O'Brien, 1988).

ზრდის თუ არა ძალადობრივი სატელევიზიო სანახაობა აგრესიას? უკანასკნელი გრძელვადიანი გამოკვლევების შედეგები აშკარად ადასტურებს, რომ ზრდის. როველ ჰუსმანი და მისი კოლეგები 6-დან 10 წლამდე ასაკის 300-ზე მეტ ბავშვზე დაკვირვებით სწავლობდნენ სატელევიზიო ძალადობის გავლენასა და 15 წლის შემდეგ ზრდასრულ ასაკში აგრესიულ ქცევას შორის კავშირს. მათი დასკვნის მიხედვით, „სატელევიზიო ძალადობა იწვევს აგრესიულ ქცევას როგორც გოგონებში, ისე ბიჭებში. ეს კავშირი არსებობს მაშინაც, როცა გათვალისწინებულია სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, გონებრივი შესაძლებლობები და აღზრდის სხვადასხვა ფაქტორი დარეგულირებულია“ (Huesmann, Moise-Titus, Podolski, & Eron, 2003, გვ. 201). როდესაც ბავშვები საკუთარ თავს აიგივებენ სატელევიზიო გმირებთან (ისინი ამბობენ, რომ ამ გმირებივით იქცევიან) და ფიქრობენ, რომ სატელევიზიო ძალადობა ისეთივეა, როგორიც რეალურ ცხოვრებაში, მეტია ალბათობა, რომ ისინი ზრდასრულ ასაკში მოძალადეები გახდნენ.

სატელევიზიო ძალადობის უარყოფით გავლენას შეამცირებთ, თუ აუხსნით მოსწავლეებს, რომ ადამიანთა უმრავლესობის ქცევა არ არის ტელევიზიით გავრცელებული ძალადობის მსგავსი; სატელევიზიო ძალადობის აქტები სინამდვილეს კი არ ასახავს, არამედ შექმნილია სპეციალური ეფექტებითა და ფანდებით; ჩააგონეთ მათ, რომ არსებობს უკეთესი გზა კონფლიქტის გადასაჭრელად, რომელთაც რეალურ ადამიანთა უმეტესობა წარმატებით იყენებს ცხოვრებაში (Huesmann და სხვები, 2003). შეეცადეთ, არ გამოიყენოთ

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

Graham, S. (1998). საკუთარი თავის დადანაშაულება და თანატოლთა ვიქტიმიზაცია საშუალო სკოლაში: კომპეტენტური ანალიზი. განვითარების ფსიქოლოგია, 34, 587-599.

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაგრცეთ

ჩხუბისთავესა და თანატოლთა ურთიერთობებთან დაკავშირებით მასწავლებლებისთვის საინტერესო კეიტ სალივანის სახელმძღვანელო (Keith Sullivan's The Anti-Bullying Handbook, Oxford University Press, 2002).

ჩემი პიროვნება: აგრესიისა და ანტი-სოციალური ქცევის

წარადგინეთ საკუთარი თავი არააგრესიულ პიროვნებად.

პაგალითები

1. ნუ გამოიყენებთ დამორჩილებისთვის ძალადობის მუქარას.
2. პრობლემის შემთხვევაში აჩვენეთ კონფლიქტის არაძალადობრივად გადაწყვეტის სტრატეგია (იხ. მე-11 თავი).

დარწმუნდით, რომ საკლასო ოთახში ყველა მოსწავლისთვის არის საკმარისი სივრცე და საჭირო საშუალებები.

პაგალითები

1. არ გადატვირთოთ კლასები.
2. დარწმუნდით, რომ საპრიზო სათამაშოები და რესურსები საკმარისზე მეტია.
3. ჩამოართვით მოსწავლეებს ისეთი საგნები, რომლებიც ხელს უწყობს პიროვნულ აგრესიას, მაგალითად, სათამაშო თოფები.
4. თავი აარიდეთ მეტისმეტად კონკურენტულ შეჯიბრებებსა და შეფასებებს.

მოსწავლეები დაარწმუნეთ, რომ ვერაფერს მოიგებენ აგრესიული ქცევით.

პაგალითები

1. დაამშვიდეთ აგრესიის მსხვერპლი, ყურადღებას ნუ მიაქცევთ აგრესორს.

2. გამოიყენეთ კეთილგონიერი სასჯელი, განსაკუთრებით უფროსკლასელებთან.

პირადად ასწავლეთ დადებითი სოციალური ქცევა.

პაგალითები

1. სოციალური ეთიკის გაკვეთილებზე განიხილეთ რჩეული მხატვრული ნაწარმოებები.
2. განიხილეთ ანტისაზოგადოებრივი ქმედებების – ქურდობის, მუქარისა და ჭორების გავრცელების შედეგები.
3. შესთავაზეთ მაგალითი და აჩვენეთ მხარდაჭერა – როლური თამაში, რომელიც შეესაბამება კონფლიქტის მოგვარებას.
4. ხელი შეუწყვეთ თვითშეფასების ზრდას უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის დაგროვებით.
5. დაეხმარეთ განსაკუთრებით იზოლირებულ და ჩაკეტილ მოსწავლე-მსხვერპლებს.

უზრუნველყავით ტოლერანტობისა და თანამშრომლობის სწავლის შესაძლებლობა.

პაგალითები

1. ყურადღება გაამახვილეთ მსგავსებაზე და არა განსხვავებაზე.
2. განახორციელეთ თანამშრომლობის ხელშემწყობი ჯგუფური პროექტები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: National Youth Violence Prevention Resource Center: <http://www.safeyouth.org/scripts/teens/aggression.asp>

ტელევიზორის ყურება ჯილდოს ან სასჯელის სახით, რადგან ეს კიდევ უფრო მიმზიდველს ხდის მას (Slaby და სხვები, 1995). მაგრამ მხოლოდ ტელევიზია არ არის ძალადობის მაგალითის წყარო. ბევრი პოპულარული ფილმი და ვიდეოთამაში სავსეა ძალადობის გრაფიკული გამოსახულებებით. მოსწავლეები, რომლებიც ქალაქებში გაიზარდნენ, ხედავენ ჯგუფურ ძალადობას. გაზეთები, ჟურნალები და რადიო სავსეა მკვლელობის, გაუპატიურებისა და ძარცვის შესახებ ისტორიებით.

ჩემი პიროვნება. აგრესიულ ბავშვებს მიაჩნიათ, რომ ძალადობა გამართლებულია და სასურველი მიზნის მისაღწევად აგრესიას იყენებენ. მათ ურჩევნიათ იფიქრონ, რომ ძალადობის გზით სამაგიეროს გადახდა მისაღებად: „აღშფოთებისას ბუნებრივია განევ-გამონევა“ (Egan, Monson, & Perry, 1998). შესაძლებელია, ამ რწმენას ძალადობის დაუსჯელობა აყალიბებს და აძლიერებს. ასევე ძალადობით მოცული, შეურაცხყოფილი, ნაწყენი და სამაგიეროს გადახდის აუცილებლობაში დარწმუნებული ბავშვები, განსაკუთრებით ბიჭები, არას-

სხრილი 3.3.

სოციალური განვითარების პროგრამები

ნიუ ჰევენის საჯარო სკოლის საზოგადოებრივი განვითარების პროგრამა
მე-3, მე-6 და მე-11 კლასებისთვის

მე-3 კლასისთვის

36-55 გაკვეთილი თითო კლასში
კვირაში 2-3-ჯერ სასწავლო წლის
განმავლობაში

პროექტი Charlie

- თვითშეგნება
- ურთიერთობები
- გადაწყვეტილების მიღება
- ქიმიის გამოყენება ცხოვრებაში
- ძალადობის პრევენცია

**სამშენებლო კუბები: შიდსის
სასწავლო კურსი ადრეული
დანეხებით საფეხურის
ალმზრდელისთვის (4-6 გაკვეთილი
პროექტ „ჩარლისთან“ ერთად)**

- მიკრობები
- გადამდები დაავადებები
- იყავი ჯანმრთელი
- ავადმყოფობა და წამალი
- იმუნური სისტემა
- ინფორმაციის ძიება
- ჯანმრთელობაზე
- განსხვავებულობა
- შიდსი

მე-6 კლასისთვის

45 გაკვეთილი სამჯერ
კვირაში ცხოვრებისეული
უნარ-ჩვევების ორი
შეფასებითი პერიოდისთვის

საზოგადოებრივი პრობლემების გადაწყვეტა

- თვითკონტროლი
- სტრესის მართვა
- პრობლემების გადაწყვეტა
- გადაწყვეტილების მიღება
- ინფორმაციის გაცვლა
- ძალადობის პრევენცია

ნივთიერებების გამოყენების პრევენცია

- წინააღმდეგობა
თანატოლების
ზემოქმედებაზე
ადამიანის ზრდა და
განვითარება, შიდსის
პრევენცია, მოზარდთა
ფეხმძიმობის პრევენცია
- პუბერტული პერიოდი
- რეპროდუქცია
- ურთიერთობა სექსის
გარეშე
- შიდსი

მე-11 კლასისთვის

37 გაკვეთილი მთელი წლის
განმავლობაში აშშ-ს ისტორია
და 3 გაკვეთილი ინგლისურ
ენასთან ინტეგრირებულად

განსხვავებულების მსოფლიო რწმენა და ფასეულობები

- ცრურწმენა, სტერეოტიპები
და დისკრიმინაცია
- განტევების ვატი და
რასიზმი
- ძალადობის პრევენცია
მედიკამენტების გამოყენების
პრევენცია (ისწავლება
ისტორიაში)
- ორსულობისას
ნარკოტიკების გამოყენების
შედეგები
- შიდს-განათლება და
პრევენცია (ისწავლება
ინგლისურში)
- ძირითადი ფაქტების
გამეორება
- პრევენციის ხელშემშლელი
ფაქტორები
- ცხოვრება შიდსთან ერთად

წყარო: ნიგინდან Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence, by J. Cohen. Published by Teachers College Press. Copyright © 1991 by Teachers College, Columbia University. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია.

ნორად იგებენ სხვის მოქმედებას (Dodge & Pettit, 2003; Zelli, Dodge, Lochman, & Laird, 1999). როდესაც რაიმე გაუგებრობა ხდება, მაგალითად, სათამაშო ბლოკებით აშენებული კოშკი დაუნგრის ან ავტობუსში ხელი ჰკრეს, ბავშვი დარწმუნებულია, რომ მას გამიზნულად ავნეს. ამას შურისძიება მოჰყვება, რითაც აგრესიის წრე იკვრება.

ბავშვის მომავალი ცხოვრებისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია მისი აგრესიის განეიტრალება. მაგალითად, მოსწავლეთა აგრესიის მაჩვენებლის დასადგენად ფინეთში ჩატარებული გამოკვლევა სთხოვდა მასწავლებლებს, წინადადება „გაბრაზებული ბავშვი გულს სტკენს სხვა ბავშვს“ დაესრულებინათ შემდეგი სიტყვებით „არასდროს“, „ზოგჯერ“, „ხშირად“. მასწავლებელთა მიერ რვა წლის მოსწავლეებში დანახული აგრესია წინასწარმეტყველებდა ბავშვის პრობლემებს ადრეულ სიყმაწვილეში და უმუშევრობას უფროს ასაკში (Kokko & Pulkkinen, 2000). მსგავსი შედეგები გამოიქვეყნა კანადაში, ახალ ზელანდიასა და აშშ-ში ჩატარებულ გამოკვლევებითაც. ბიჭებს (და არა გოგონებს), რომლებიც დანეხებით სკოლაში აგრესიულები იყვნენ, უფროს ასაკში სამართალდარღვევის

მიდრეკილება ჰქონდათ (Broidy და სხვები, 2003).

აგრესიის თავიდან აცილების საუკეთესო საშუალებაა ადრეული ჩარევა. ერთ-ერთმა გამოკვლევამ ცხადყო, რომ ის აგრესიული მოსწავლეები, რომელთაც მასწავლებლები კონფლიქტის მოგვარების სტრატეგიას ასწავლიდნენ, ცხოვრებაში აგრესიასა და ძალადობას განერიდნენ (Aber, Brown, & Jones, 2003). სანდრა გრეჰემის (1996) აზრით, აგრესიულ მე-5-6 კლასელ ბიჭებს სხვათა მოქმედების უკეთ გაგებაში ეხმარება როლური თამაშები, სადისკუსიო ჯგუფებში პირადი გამოცდილების გაზიარება, ფოტოსურათების გაშიფრვა-ინტერპრეტაცია, პანტომიმა, ვიდეოფილმების გადაღება და დაუმთავრებელი ისტორიების დასრულება. 12 სესიის შემდეგ ბიჭები უფრო ადეკვატურად აღიქვამენ სხვის მოქმედებებს და ნაკლებ აგრესიას ავლენენ. ყველა ამ მიდგომას დაწვრილებით განვიხილავთ მე-12 თავში.

აგრესია ურთიერთობაში. ურთიერთობაში აგრესიის გამოხატულებაა შეურაცხყოფა, ჭორი, გარიყვა, დაცინვა. მას ზოგჯერ სოციალურ აგრესიას უწოდებენ, რადგან ის საზოგადოებრივი ურთიერთობისთვის საზიანოა. ურთიერთობაში აგრესიულები არიან ბიჭებიც და გოგონებიც, თუმცა მე-2 და მე-3 კლასის შემდეგ გოგონები ამისკენ უფრო მიდრეკილნი ხდებიან, რადგან ეცნობიან გენდერულ სტერეოტიპებს და თავიანთ აგრესიას ფარულად, სიტყვიერად გამოხატავენ და არა ფიზიკურად. აგრესიის ეს ფორმა მსხვერპლისთვისაც და თავდამსხმელისთვისაც, შესაძლოა, უფრო სახიფათო იყოს, ვიდრე დაუფარავი ფიზიკური აგრესია. მსხვერპლი, როგორცაა სტეფანია, შესაძლოა ემოციურად განადგურდეს. თანაც სოციალური აგრესორები უფრო რთული შესამჩნევები არიან მასწავლებელთა და მოსწავლეთათვის, ვიდრე ფიზიკური აგრესორები (Berger, 2006; Crick, Casas, & Mosher, 1997). ადრევე, სკოლამდელ ასაკში, ბავშვებმა აგრესიის გარეშე უნდა ისწავლონ საზოგადოებრივი ურთიერთობის დამყარება.

მსხვერპლი. ზოგ მოსწავლეს ჩხუბისთავობისკენ აქვს მიდრეკილება, ზოგი კი მსხვერპლია. გამოკვლევებმა ევროპასა და აშშ-ში აჩვენა, რომ მსხვერპლი ბავშვების 10%-ს შეადგენს და იგი ფიზიკური თუ სიტყვიერი შეტევების მუდმივი სამიზნეა. მსხვერპლთა ერთ კატეგორიას დაბალი თვითშეფასებისკენ აქვს მიდრეკილება და თავს მოუსვენრად, მარტოსულად, უიმედოდ და უზედურად გრძნობს. ასეთი მოსწავლეები ხშირად ტირიან და უკან იხევენ; თავდასხმისას ისინი, როგორც წესი, თავს ვერ იცავენ. თანამედროვე დაკვირვებები აჩვენებს, რომ ასეთი მსხვერპლი თავს იდანაშაულებს. ჰგონია, რომ გარიყვს გამოუსწორებელი ან არაკონტროლირებადი ხასიათის გამო. ბუნებრივია, ის ამის გამო დათრგუნული და უსუსურია. მსხვერპლთა მეორე კატეგორია – ემოციური, ტემპერამენტის მიხედვით მოსწავლეები – თანატოლებისგან აგრესიას თავად პროვოცირებენ. ისინი თითქმის ყველა თანატოლის მიერ არიან უარყოფილნი და ცოტა მეგობარი ჰყავთ (Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999).

გარბარინომ და დელარამ (Garbarino & deLara, 2002) დათვალეს, რომ 160,000 ბავშვი ყოველდღე თავს არიდებს სკოლას და ათასობით უფრო მეტი ტოვებს მას იმ საერთო მიზეზის გამო, „რომ სკოლაში ყოველთვის ეშინიათ“ (გვ.43). ბავშვები, რომლებიც დაწყებითსა და საშუალო სკოლებში ქრონიკული მსხვერპლი იყვნენ, მეტად დათრგუნულები არიან და ახალგაზრდა ასაკში უფრო ხშირად აქვთ თვითმკვლელობის მცდელობა (Graham, 1998; Hodges & Perry, 1999) – თვითმკვლელობას განვიხილავთ მეოთხე თავში. აგრეთვე ის მოსწავლეები, რომლებმაც სკოლაში მკვლელობა ჩაიდინეს ან ვინმეს ფიზიკური ზიანი მიაყენეს, უფრო ხშირად მსხვერპლი არიან და არა ჩხუბისთავები (Reinke & Herman, 2002a, 2002b). გასულ წლებში ჩვენ შევიტყვეთ, თუ რა ტრაგიკული შედეგები მოჰყვა აშშ-სა და ევროპის სკოლებში იმას, როდესაც დაშინებულმა მოსწავლეებმა იარაღი თავიანთ მწვალებლებს დაუმიზნეს. მოზარდებთან საუბრებმა

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

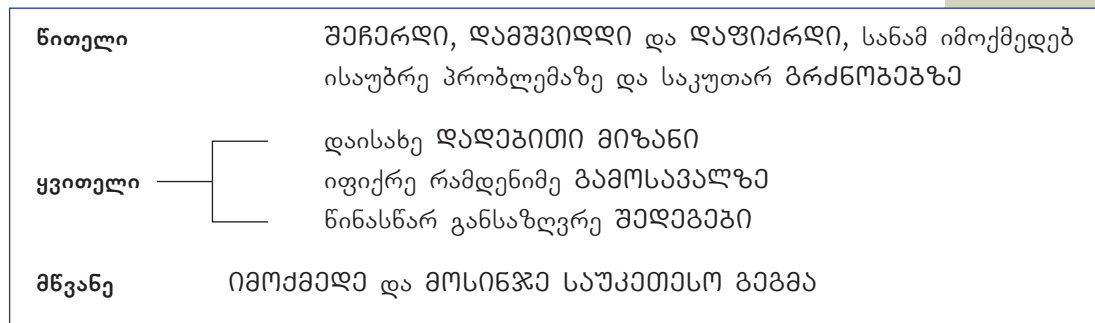
სკოლასა და გონებრივ ჯანმრთელობისთვის მიძღვნილი გამოცემა, *Journal of School Psychology*, 2001, მარტი

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

რამდენიმე წლის წინ შეიქმნა სასწავლო, სოციალური და ემოციური თანამშრომლობის ორგანიზაცია (www.CASEL.org), უმაღლესი ხარისხის საზოგადოებრივი და ემოციური სასწავლო პროგრამების შესახებ მონაცემების შესაგროვებლად.

აჩვენა, რამდენად დიდი იმედი აქვთ ამ მოსწავლეებს, რომ მასწავლებლები და სხვა უფროსები სკოლაში მათ დაიცავენ. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი დამოუკიდებლობისკენ მიისწრაფვიან, ამ მოსწავლეებს სურთ და სჭირდებათ თქვენი დახმარება (Garbarino & deLara, 2002). ჩანართში „რეკომენდაციები“ მოცემულია რჩევები აგრესიის შეკავებისა და თანამშრომლობის ხელშეწყობის თაობაზე.

სოციალური უნარ-ჩვევები. სხვადასხვა სოციალური უნარ-ჩვევები მნიშვნელოვანია სხვადასხვა ასაკში. 3.3. ცხრილში მოცემულია შრივერიდან, ჩაბ-სტოუნიდან და დეფალკოდან აღებული ნიუ ჰევენის საჯარო სკოლის სოციალური განვითარების პროგრამის მაგალითები K-3, 6 და 11 კლასებისათვის. (1999). მაგალითად, მე-6 კლასის მოსწავლეებს შუქნიშნის პრინციპით შექმნილი პლაკატით პრობლემების მოგვარების ექვსსაფეხურიან პროცესს ასწავლიან:



გზა ყოველ მოსწავლეს: პარტოპა და უნარშეზღუდული ბავშვები

ჯეკი თოთხმეტი წლისაა და სმენის პრობლემა აქვს. ის ყოველთვის მორცხვი იყო, მაგრამ ბოლო დროს უფრო ჩაკეტილია, აღარც მეგობრებთან ურთიერთობს და უფრო დათრგუნულიც ჩანს. ათი წლის მარიას შეზღუდული აქვს სწავლის უნარი და მეოთხე კლასის მასალას იმეორებს. ის თავს მარტოსულად გრძნობს და დარწმუნებულია, რომ არაფერი აქვს საერთო სხვა მოსწავლეებთან – მას ძალიან უნდა ჰყავდეს მეგობრები, მაგრამ თავად არ აქტიურობს. შირინ პავრის (Shireen Pavri, 2003) მიერ აღწერილი ეს ორივე მოსწავლე მარტოსულია. უნარშეზღუდული, განსაკუთრებით სწავლის უუნარო და გონებრივად შეზღუდული ბავშვები, მარტოსულები არიან (Pavri & Lufting, 2000). ერთ-ერთი მიზეზი ის არის, რომ უნარშეზღუდულ მოსწავლეებს უჭირთ სხვების მინიშნებების აღქმა და, შესაბამისად, მათი პასუხი არაადეკვატურია. უნარშეზღუდული მოსწავლეები შეფასებისა და სწავლის დროს თავიანთი თანატოლებისგან განცალკევებულნი არიან. ისინი ვერ მონაწილეობენ ყველა საკლასო ღონისძიებაში და ამიტომაც ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ მეგობრული ურთიერთობის დასამყარებლად (Hallahan & Kauffman, 2006). როგორ მოვიქცეთ? პირველ ყოვლისა, უნდა აღმოაჩინოთ მარტოობის ნიშნები. აღნიშნეთ, ვინ არის უარყოფილი და ვინ თამაშობს მარტო. ისაუბრეთ მოსწავლეებთან და მშობლებთან იმაზე, თუ რას განიცდიან ასეთი ბავშვები თანატოლების მიმართ. პავრი (2003) მასწავლებლებს შემდეგი სახის ჩარევას ურჩევს:

- მოამზადეთ ყველა მოსწავლისთვის ურთიერთობის დაწყება-დამთავრებისა და კონფლიქტის მოგვარებისთვის საჭირო ზოგადი უნარ-ჩვევების

ტრენინგი.

- მიეცით ბავშვს შესაძლებლობა, თანაკლასელთან ერთად მოამზადოს დავალება, ითამაშოს მასთან ერთად შესვენებისას, დააკისრეთ თანატოლს მასწავლებლის ფუნქცია, ჩაატარეთ სპეციალური სასკოლო ოლიმპიადები, ჩამოაყალიბეთ ბიჭებისა და გოგონების კლუბები.
- ყურადღება გაამახვილეთ მარტოსულ მოსწავლეთა ნიჭსა და ძალაზე – გამოიყენეთ მათი შესაძლებლობები საკლასო სამუშაოში.
- ჩამოაყალიბეთ მიმღები საკლასო საზოგადოება (იხ. მე-11 თავი).
- ასწავლეთ ჩაკეტილ მოსწავლეებს ადაპტაციის სტრატეგიები: აქტიური საქმის გამოწვევა მარტოობისას, ინიციატივა ურთიერთობაში.
- აამაღლეთ მათი თვითშეფასება კლასში საპასუხისმგებლო საქმის დაკისრებით და შეაქეთ შესრულებული სამუშაოსთვის.

მასწავლებელი

მასწავლებლის პირველი და უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა ასწავლოს, მაგრამ მოსწავლეები ტანჯვასაც სწავლობენ, როდესაც მათ პიროვნულ და სოციალურ განვითარებასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვთ და კვირაში მრავალი საათის განმავლობაში მასწავლებლები არიან მათი მთავარი უფროსები. მასწავლებლებს საშუალება ეძლევათ, მნიშვნელოვანი როლი შეასრულონ მოსწავლეთა პიროვნულ და საზოგადოებრივ განვითარებაში. მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც სულიერი თუ პიროვნებათშორისი პრობლემები აქვთ, მასწავლებელი ზოგჯერ დახმარების საუკეთესო წყაროა. მოსწავლეს, რომელსაც ქაოსური და მოულოდნელობებით აღსავსე ოჯახური ცხოვრება აქვს, სკოლაში მზრუნველი გარემო სჭირდება; სჭირდება მასწავლებელი, რომელიც ზუსტ საზღვრებს აწესებს, არის თანამიმდევრული, იცავს წესებს მტკიცედ, მაგრამ არა პედანტურად, პატივს სცემს მოსწავლეს და აჩვენებს მისით დაინტერესებას. თქვენ უნდა შეგეძლოთ მოსწავლეებთან მათ პირად პრობლემებზე საუბარი. ჩემმა ერთ-ერთმა პრაქტიკანტმა მასწავლებელმა თავის მოსწავლეს მისცა ჟურნალი სათაურით – „ძალიან მძიმე ფიქრები“ იმისათვის, რომ მას დაენერა საკუთარი მშობლების განქორწინების შესახებ. ზოგჯერ მოსწავლე ესაუბრებოდა მასწავლებელს ჟურნალის ჩანაწერებზე, ზოგჯერ კი მხოლოდ საკუთარ გრძნობებს გამოხატავდა. მასწავლებელი ძალიან ყურადღებით ეკიდებოდა მოსწავლის ნაწერების ხელშეუხებლობას.

ზაუნჯი აკადემიკა მოსწავლასა და პიროვნებაზე. როცა მკვლევრებმა ჰკითხეს მოსწავლეებს – რა არის კარგი მასწავლებლის დახასიათებისას, მოსწავლეებმა სამ თვისება გამოყვეს: დადებითი პიროვნებათშორისი ურთიერთობები – (ისინი თავიანთ მოსწავლეებზე ზრუნავენ); მონესრიგებული კლასი და სიმკაცრის გარეშე შენარჩუნებული ავტორიტეტი; დაბოლოს, კარგი ნამხალისებელი – მასწავლებელს შეუძლია შემოქმედებითი და ინოვაციური მიდგომით სწავლა სახალისო გახადოს (Woolfolk, Hoy & Weinstein, 2006). პედრო ნოგუერამ (Pedro Noguera, 2005) დაასკვნა, რომ როგორც ერთ-ერთი სკოლის უფროსკლასელები აცხადებენ, ისინი მასწავლებელში სამ რამეს ეძებენ: „ეძებენ მზრუნველ ადამიანს; პატივს სცემენ მკაცრ და კარგი გადმოცემის უნარის მქონე პედაგოგებს, რომლებიც ყურადღებას იპყრობენ; მოსწონთ მასწავლებლები, რომლებიც მათ რამეს რეალურად შეასწავლიან“ (გვ.17-18). კლასის მართვას მე-12 თავში განვიხილავთ, მოტივაციას – მე-10-ში, ახლა კი ყურადღება მზრუნველობასა და სწავლებაზე გავამახვილოთ.

ბოლო 15 წლის გამოკვლევებმა დაადასტურა, რომ სწავლების ყველა საფეხურზე მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის დადებითი ურთიერთობა ფასეული და მნიშვნელოვანია (Davis, 2003). ტამერა მერდოკმა და ანჯელა

მილერმა (Tamera Murdock & Angela Miller, 2003) დაადგინეს, რომ მშობლები-სა და თანატოლების გავლენის მიუხედავად, მასწავლებლის ზრუნვა მე-8 კლასელი მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებასთან მნიშვნელოვან კავშირშია. მოსწავლეები ეძებენ პატივისცემას, სიყვარულს, ნდობას, მსმენელს, მოთმინებასა და იუმორს მასწავლებლებთან ურთიერთობაში (Bosworth, 1995; Phelan და სხვები, 1992; Wentzel, 1997). მასწავლებელთან თანამშრომლობის სურვილი დამოკიდებულია მოსწავლეების განწყობაზე (ანუ რამდენად მოსწონთ მასწავლებელი). როგორც სტინსონის (1993) გამოკვლევიდან შენიშნავს მოსწავლე: „თუ ისინი არ მომწონს, მათთვის არაფერს გავაკეთებ“ (გვ. 221). მოსწავლეები ორი სახის მზრუნველობას განასხვავებენ. ზრუნვა აკადემიურ მოსწრებაზე – დიდი, მაგრამ რეალური მიზნების დასახვა და მათ მიღწევაში მოსწავლეთა ხელშეწყობა; ზრუნვა პიროვნებაზე – იყო მომთმენი, თავაზიანი, იუმორის გრძნობის მქონე, მოსწავლეთა განსხვავებული აზრებითა და პრობლემებით დაინტერესებული.

მაღალი მოსწრების მოსწავლეებისთვის აკადემიური მოსწრებისთვის ზრუნვას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს, ხოლო რისკის ჯგუფში შემავალი მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც ხშირად იშორებენ სკოლიდან, გადამწყვეტია პიროვნებისთვის ზრუნვა (Cothran & Ennis, 2000; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). სინამდვილეში, ტეხასის საშუალო სკოლაზე დაკვირვებით, მექსიკელ და მექსიკო-ამერიკელ მოსწავლეებს სკოლისადმი ინტერესის წინა პირობად მოსწავლეებისთვის მზრუნველობა მიაჩნიათ; სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თუ მასწავლებელი იზრუნებს მოსწავლეებისთვის, ისინიც დაინტერესდებიან, „იზრუნებენ“ სკოლისთვის (Valenzuela, 1999). სამწუხაროდ, იმავე სკოლაში არალათინოამერიკული წარმოშობის მასწავლებლები პირიქით მოელოდნენ. ისინი თვლიდნენ, რომ მოსწავლეები დაინტერესდებიან სკოლით მანამ, სანამ მასწავლებლები მოახდენენ მოსწავლეებზე მზრუნველობის „ინვესტირებას“. ბევრი მასწავლებლისთვის სკოლისთვის ზრუნვა „საშუალო კლასისთვის“ დამახასიათებელ ქცევას გულისხმობს.

მოსწავლეთა და მასწავლებელთა საპირისპირო შეხედულებები უნდობლობას იწვევს. მოსწავლეები თავს იკავებენ თანამშრომლობისგან, სანამ მასწავლებლები არ „დაიმსახურებენ“ ამას გულწრფელი ზრუნვით. მასწავლებლები თავს იკავებენ ზრუნვისგან, სანამ მოსწავლეები არ „დაიმსახურებენ მას“ უფროსების მიმართ პატივისცემითა და თანამშრომლობით. გარიყული მოსწავლეები მოელიან უსამართლო მოპყრობას და თავს იცავენ მისგან. მასწავლებელი უკომპრომისო და დამსჯელი ხდება. მოსწავლეები სამართლიანად გრძნობენ უნდობლობას და უფრო ფრთხილად და გამომწვევად იქცევიან. უნდობლობას მასწავლებელიც გრძნობს და ხდება უფრო მაკონტროლებელი და დამსჯელი. სინამდვილეში ეს წრე ურთიერთდეტერმინიზმის კლასიკური მაგალითია – მე-9 თავში აღწერილი ალბერტ ბანდურას კოგნიტური თეორიის ელემენტი.

რა თქმა უნდა, მოსწავლეებს როგორც აკადემიურ მოსწრებისთვის, ისე პიროვნებისთვის ზრუნვა სჭირდებათ. კაცმა (1999) გამოკითხა საბაზო სკოლის რვა ლათინოამერიკელი იმიგრანტი მოსწავლე და დაასკვნა:

ზრუნვის გარეშე დარჩენილთა დიდმა იმედებმა შესაძლებელია უფრო-სის მხარდაჭერისა და დახმარების გარეშე მიუღწეველი მიზნების დასახვა გამოიწვიოს. მეორე მხრივ, ზრუნვა დიდი იმედების პატერნალიზმის საშიშროებას შეიცავს, როდესაც მასწავლებლები თავს დამნაშავედ გრძნობენ „უცოდინარი“ ახალგაზრდობის გამო. მოლოდინმა და ზრუნვამ კი ერთად შესაძლებელია დიდი გავლენა იქონიოს მოსწავლეთა ცხოვრებაზე (გვ. 814).

მოკლედ, ზრუნვა ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა გულდასმით ადევნოს

დაუკავშირეთ სწავლებას

და განაგრცეთ

ჩაამატეთ ცხრილი 3.4 – ბავშვზე

განხორციელებული ძალადობის

ინდიკატორები – თქვენს სას-

წავლო ფაილში.

io liar iyo mogwonebodaT`ra mogivida deiv?~ _
 devidi, magram gart nobels TiTqm is CurCuliT ikiTxa
 is moswonda. devidi iyo hi nobel ma.
 peraqturi bavSvi, romelic
 did yuradRebas moiTxovda. sxva masvav leblebi
 Ciodnen, rom devidi maT nervebs uSlida. Tavad
 devids ki moswonda fizkulturis gakveTilebi.
 an iqneb gart nobelis moTmineba da sikeTe
 siamovneba. yovel SemTxvevaSi, devidi pirveli
 modioda gakveTil ze da mTeli arsebiT erTveboda
 SemoTavazebul TamaSsa Tu sxva aqtivobaSi. is ar
 gaxldaT jgufuri moTamaSe _ maSin, rodesac is
 ar iyo CarTuli raime moqmedebaSi, bavSvebisgan
 ganze idga; is arasodes icvlida maTTan erTad. ase
 grZel deboda manam, sanam erT dRes, kalaTburTis
 TamaSisas, devidi ar daSavda. rodesac gart nobel ma
 dazianebs sanaxavad bavSvs perangi auwia, Tvalebs
 ar daujera _ biWs uamravi Semzaravi sisxl Caqceva da
 damwvoba aRmoaCnda. Sexorcebebis gansxvavebuli
 stadiebi aSkaras xdida, rom dazianeba sxvadasxva
 dros iyo miyenebuli.

_ ra mogivida deiv? _ TiTqm is CurCuliT

ikiTxa nobel ma. biWs jer crem-
 lebi wamouvida, mere ki gu-
 lamoskvnili aqviTinda.
 _ mamaCemi, _ amoTqva devidma,
 magram veRar gaagrZela da magrad moexvia gart
 nobels. sasowarkveTili mosvavlis es Caxuteba
 arasodes daaviwydeba mZrunvel masvavlebls.
 man mogvianebiT gaigo, rom devids mama scems
 ise Zlierad, rom Sinagani dazianebebi gamoiwvia.
 im dRes gart nobel ma icoda, rom devids advokati
 sWirdeboda _ adamiani, vinc izrunebda misTvis
 da daexmareboda. wlebis Semdeg gulrwfeli
 madlierebiT aRsavse devidi moinxulebs nobels;
 madliერი imisaTvis, rom ramdenime weli, sanam
 devids moZalade ojaxidan mSvilebel ojaxSi
 gadaiyvandnen, mis gverdiT gaatara.

წყარო: ნიგნიდან When Children Are Abused: An Educator's
 Guide to Intervention by Cynthia Crosson-Tower. გამომცემელი
 llyn & Bacon, Boston, MA Copyright © 2002 Pearson Education.
 იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

თვალყური სწავლის პროცესს და აჩვენოს და ასწავლოს სიკეთე კლასში (Da-
 vis, 2003). მეთერთმეტე თავში გაეცნობით სტრატეგიებსა და პროგრამებს,
 რომლებიც ეხმარება მოსწავლეებს, თავი სკოლის სრულუფლებიან წევრად
 იგრძნონ.

მასწავლებელი და პაპუნი ჩაგვრა. რასაკვირველია, მოსწავლეებისთვის
 ზრუნვის ერთ-ერთი სწორი გზაა მათ კეთილდღეობისთვის ზრუნვა და მსხვერ-
 პლის გამოქომაგება. ძალადობის შემთხვევების ზუსტი სტატისტიკა არ არსე-
 ბობს. სპეციალისტებს მიაჩნიათ, რომ შესაბამის ორგანოებს არ აქვთ ინფორ-
 მაცია მსგავსი საქმეების დიდ ნაწილზე. ყოველდღე საშუალოდ 2,455 ბავშვს
 ჩაგრავენ ან უგულბებლყოფენ (ბავშვთა დაცვის ფონდი, 2005; ეროვნული
 ანგარიშსწორების პალატა ბავშვთა მკაცრი მოპყრობისა და აბუჩად აგდების
 შესახებ, 2005). რა თქმა უნდა, მხოლოდ მშობლები არ ჩაგრავენ ბავშვებს. იყო
 შემთხვევები, როდესაც დაძმები, სხვა ნათესავები და მასწავლებლებიც კი
 მისცეს პასუხისმგებლობა ბავშვებთან სექსუალური ან ფსიქიკური ძალადობრივი
 მოპყრობისთვის.

ბავშვზე ძალადობის ეჭვის შემთხვევაში მასწავლებელმა საქმის კურსში
 უნდა ჩააყენოს დირექტორი, სკოლის ფსიქოლოგი ან სოციალური მუშაკი.
 კანონის თანახმად, გარკვეული პროფესიის ადამიანებს, მათ შორის მასწავ-
 ლელებს, ევალებათ, ძალადობის საეჭვო ფაქტები შესაბამის ორგანოებს

ცხრილი 3.4.

ბავშვზე ძალადობის ინდიკატორები

ქვემოთ მოყვანილია ძალადობის რამდენიმე ნიშანი. ამ ნიშნის მქონე ყველა ბავშვი არ განიცდის ძალადობას, მაგრამ მაჩვენებლები მაინც უნდა იქნეს გამოკვლეული.

	ფიზიკური მაჩვენებლები	ქცევის ინდიკატორები
ფიზიკური ძალადობა	• აუხსნელი დალურჯებები (შეზოროცების სხვადასხვა სტადიაში), ნაიარევები, ადამიანის ნაკბენის კვალი, უთმო ადგილები • სიგარეტით ან მდულარე წყლით მიყენებული დამწვრობები • აუხსნელი მოტეხილობები, დასახიჩრებები, ან დაბეჭდილობები	• თვითდამანგრეველი • უკან დამხევნი და აგრესიულ-ქცევითი უკიდურესობანი • ფიზიკური კონტაქტით გამონეული უსიამოვნება • ადრე მოდის სკოლაში ან რჩება გვიანობამდე, შეშინებულს ჰგავს • ხშირად იპარება (მოზარდი) • უჩივის იარებს ან მოძრაობს უხერხულად • აცვია ამინდთან შეუფერებელი ტანსაცმელი სხეულის დასაფარავად
ფიზიკური უარყოფა	• მიტოვებულობა • სამედიცინო საჭიროებების უგულვებლყოფა • მუდმივი ზედამხედველობის არარსებობა • მუდმივი შიმშილის გრძნობა, შეუფერებელი ტანსაცმელი, ცუდი ჰიგიენა • ტილები, გაბერილი მუცელი, გამოფიტვა	• დაღლილობის ან გულგრილობის სისტემატურობა, ეძინება გაკვეთილზე • იპარავს საჭმელს ან სთხოვს თანაკლასელებს • გატყობინებთ სახლში მზრუნველის არყოფნას • ხშირად აცდენს გაკვეთილებს ან აგვიანებს • თვითდამზიანებელია? • ტოვებს სკოლას (მოზარდები)
სქესობრივი ძალადობა	• დახეული, ლაქებიანი ან სისხლიანი ქვედა საცვალი • ტკივილი ან ქავილი სასქესო ორგანოების ადგილას • უხერხულად სიარული და ჯდომა • სისხლჩაქცევები გარეგან სასქესო ორგანოებზე • ვენერიული დაავადებები • ხშირი შარდვა ან სოკოვანი (yeast) ინფექციები	• ჩაკეტილი, ქრონიკულად დათრგუნული • ზედმეტად მაცდურობა • როლების შეცვლა, განსაკუთრებით დამასთან მიმართებით • დაბალი თვითშეფასება, თვითგაუფასურება, უნდობლობა • პრობლემები თანატოლებთან • წონაში ცვლილება • თვითმკვლელობის მცდელობა (განსაკუთრებით მოზარდებში) • ისტერია, ემოციური კონტროლის ნაკლებობა • მოულოდნელი გართულებები სკოლაში • უადგილო სექსუალური თამაში ან ნაადრევი სურვილი, მეტი იცოდეს სექსზე • სიამოვნება ფიზიკური შეხებისგან, სიახლოვისგან • უხამსობა

წყარო: წიგნიდან „Supporting Victims of Child Abuse“ by T. Bear, S. Schenk da L. Buckner, Educational Leadership, 50 (4). Copyright © 1993 By the American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ს ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და უზიარებს საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას. მეტი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

შეატყობინონ აშშ-ის მთელ ტერიტორიაზე. სასტიკი მოპყრობის საკანონმდებლო ცნება ბევრ შტატში გაფართოვდა და დაემატა ბავშვებისადმი უყურადღებობა და ზრუნვის ნაკლებობა. კანონთა უმრავლესობა იცავს იმ მასწავლებლებს, რომლებიც კეთილსინდისიერად ატყობინებენ პოლიციას საექვო ფაქტების შესახებ (Beezer, 1985). დარწმუნდით, რომ თქვენი შტატის ან პროვინციის კანონები ამ მნიშვნელოვან პრობლემასთან დაკავშირებით გასაგებია თქვენთვის ისევე, როგორც თქვენი მორალური პასუხისმგებლობა. ბოლოს და ბოლოს, აშშ-ში ძალადობრივი მოპყრობისა და მოუვლელობისგან, ხშირად გულგრილობისგანაც ყოველდღიურად ოთხი ბავშვი იღუპება. ხშირად იმიტომ, რომ არავინ ისურვა ჩარევა (ბავშვთა დაცვის ფონდი, 2005). გაეცანით ინფორმაციას მასწავლებლის მოვალეობის შესახებ. ცხრილი 3.4 შეიცავს შესაძლო ინდიკატორთა ჩამონათვალს.

მე-კონცეფცია: საკუთარი თავის შეხსოვა

რა არის მე-კონცეფცია? განსხვავდება თუ არა მე-კონცეფცია თვითშეფასების ან იდენტობისგან? როგორ გვეხმარება საკუთარი თავისა და სხვების? ეს თემები „შემეცნებითი განვითარების“ (მეორე) თავშიც არის განხილული. ბავშვებში თვითშეფასება თავდაპირველად კონკრეტულია. ადრეული შეხედულებები საკუთარ თავსა და მეგობრებზე უშუალო ქცევასა და გარეგნობას ეფუძნება. ბავშვები ვარაუდობენ, რომ სხვები იზიარებენ მათ გრძნობებსა და აღქმას. მათი ფიქრები საკუთარ თავსა და სხვებზე მარტივი, დანაწევრებული, შეზღუდული და მოუქნელია, ერთ ორგანიზებულ სისტემაში არ არის ინტეგრირებული. დროთა განმავლობაში, ბავშვები იწყებენ შინაგან ფსიქიკურ პროცესებზე (რწმენა, ზრახვები, ღირებულებანი და მოტივაციები) აბსტრაქტულ აზროვნებას. აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებასთან ერთად, საკუთარი თავის, სხვებისა და გარემოებების შეცნობაში შესაძლებელია, ჩაერთოს სულ უფრო მეტი აბსტრაქტული მახასიათებელი (Berk, 2005; Harter, 2003).

მე-კონცეფცია და თვითშეფასება

„მე“-ს ყველა ასპექტის მიმართ ფსიქოლოგების ინტერესი იზრდება. 1970 წელს ფსიქოლოგიაში ოცი პუბლიკაციიდან ერთი „მე“-ს ეძღვნებოდა. 2000 წლისთვის პროპორცია არის ერთი შვიდთან (Tesser, Stapel, & Wood, 2002). განათლების ფსიქოლოგიაში საკუთარ თავზე წარმოდგენას და თვითშეფასებას მრავალი გამოკვლევა მიეძღვნა.

ტერმინი ჩვენი ყოველდღიური საუბრის ნაწილია. ვსაუბრობთ ადამიანებზე, რომლებსაც საკუთარ თავზე „დაბალი“ წარმოდგენა აქვთ ან პიროვნებებზე, რომელთა მე-კონცეფცია არ არის ძლიერი, თითქოს მანქანაში ბენზინის დონესავით იყოს ჩვენი კუნთებისთვის. ორივე შემთხვევაში ეს ცნებები არასწორია. ფსიქოლოგიაში მე-კონცეფცია გულისხმობს პიროვნების ცოდნასა და შეხედულებას საკუთარ თავზე – აზრებზე, გრძნობებზე, დამოკიდებულებებსა და მოლოდინებზე (Pajares & Schunk, 2001). „საკუთარ თავზე წარმოდგენა“ შეგვიძლია განვიხილოთ, როგორც საკუთარი თავის გაცნობა „მესთვის“, ერთგვარი სქემების შექმნა (პიაჟეს განმარტებით), რომელიც დააღაგებს საკუთარ თავთან დაკავშირებულ შთაბეჭდილებებს, შეგრძნებებს და რწმენას. ეს მოდელი ან სქემა არ არის მუდმივი, საბოლოო და უცვლელი. ჩვენი თვითაღქმა იცვლება სიტუაციიდან სიტუაციამდე და ფაზიდან ფაზამდე.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერაით რამდენად ეთანხმებით ან არ ეთანხმებით შემდეგ განცხადებებს?

დაუკავშირეთ RAXIS II™-ს და განაერცეთ
სკოლის ცხოვრებისა და თვითშეფასების ურთიერთქმედების შედეგები. როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს, გაზარდონ მოსწავლეთა თვითშეფასება?

მე-კონცეფცია – საკუთარი თავის ცოდნა და რწმენა – აზრები, გრძნობები, ურთიერთდამოკიდებულებანი და მოლოდინი.

თვითშეფასება – პიროვნების ადგილის, თვისებების, შესაძლებლობების და ქცევის მიხედვით განსაზღვრა.

მთლიანობაში კმაყოფილი ვარ საკუთარი თავით.
 ვგრძნობ, რომ რამდენიმე კარგი თვისება მაქვს.
 ნეტავ, საკუთარი თავის პატივისცემა მეტი მქონდეს.
 ზოგჯერ ვფიქრობ, რომ სულ არ ვარ კარგი.
 ზოგჯერ, ნამდვილად ვგრძნობ, რომ უსარგებლო ვარ.
 საკუთარი თავისადმი დადებითი დამოკიდებულება მაქვს.

მოცემული დავალება აღებულია თვითშეფასების ცნობილი ტესტიდან (Rosenberg, 1979; Hagborg, 1993). **თვითშეფასება** ემოციური რეაქციაა – შეფასებითი მსჯელობა საკუთარი ღირებულებების შესახებ – მაგალითად, თვითკმაყოფილება კალათბურთის თამაშის უნარის გამო. თუ ადამიანები საკუთარ თავს დადებითად აფასებენ, თუ „მოსწონთ ის, რასაც ხედავენ“, ჩვენ ვამბობთ, რომ მათ მაღალი თვითშეფასება აქვთ (Pintrich & Schunk, 2002). შეგიძლიათ დაინახოთ შეფასებითი მსჯელობები ჩანართში „შეჩერდით\დაფიქრდით\დანერეთ“?

საკუთარ თავზე წარმოდგენას და თვითშეფასებას, განსხვავებული მნიშვნელობების მიუხედავად, ურთიერთჩანაცვლებად ცნებებად იყენებენ. თვითშეფასებას კოგნიტური შემეცნებითი სტრუქტურა აქვს (მაგალითად, რწმენა, რომ კარგი კალათბურთელი ხარ). ზოგჯერ მიიჩნევენ, რომ თვითშეფასება არის მე-კონცეფციის ერთი ასპექტი – შეფასებითი ნაწილი. თვითშეფასებაზე ზემოქმედებას ახდენს ის, რამდენად აფასებს კულტურა ჩვენს გარშემო ჩვენს განსაკუთრებულ თავისებურებებსა და უნარ-ჩვევებს. (Bandura, 1997). გამოკვლევისას რთული იყო განსხვავების პოვნა ამ ორ კონცეფციას შორის. ასე რომ, ზოგი ავტორი საკუთარ თავზე წარმოდგენას და თვითშეფასებას ურთიერთშეცვლად იყენებს, მიუხედავად იმისა, რომ ამ ორ ტერმინს შორის კონცეპტუალური განსხვავებაა.

მე-კონცეფციის სტრუქტურა. მოსწავლეთა წარმოდგენა საკუთარ თავზე შედგება სხვა, უფრო სპეციფიკური წარმოდგენებისგან. ისინი მოიცავს, თვითწარმოდგენებს, რომლებიც სწავლასთან არაა დაკავშირებული, მაგალითად, საზოგადოებრივ ურთიერთობის ან ფიზიკური შესახედაობის შესახებ; ასევე თვითწარმოდგენებს სწავლასთან დაკავშირებულ საგნებში – ინგლისურში, მათემატიკაში, ხელოვნებაში და სხვა. ეს მე-კონცეფციები მეორე დონეზე შედგება უფრო სპეციფიკური, განცალკევებული მე-კონცეფციისგან. მაგალითად, თვითშეფასება საზოგადოებრივ ურთიერთობებთან დაკავშირებით, შესაძლოა, ჩამოყალიბდეს თანატოლებთან, მასწავლებლებთან, სხვა უფროსებთან და ოჯახთან (განსაკუთრებით მშობლებთან) ურთიერთობის შეფასების საფუძველზე (Byrne & Shavelson, 1996; Vispoel, 1995; Yeung, McInerney, Russell-Bowie, Suliman, Chui, & Lau, 2000). ეს ემყარება სხვადასხვა გამოცდილებას, როგორიცაა სპორტსა და სწავლაში მიღწევები, გარეგნობის შეფასება, მეგობრული ურთიერთობები, არტისტიკული უნარი, საზოგადოებრივი დახმარება და ა.შ. უფროსი ასაკის მოზარდებისა და მოზრდილთა ცალკეული სპეციფიკური მე – კონცეფციები არ არის აუცილებლად ინტეგრირებული ერთ მთლიან, ერთიან მე – კონცეფციაში, იგი მოზრდილებში სიტუაციურად სპეციფიკურია (ანუ, შეიძლება თვლიდე თავს კარგ სპორტსმენად, მაგრამ ცუდ მეცნიერად) (Byrne & Worth Gavin, 1996; Marsh & Ayotte, 2003).

როგორ ვითარდება მე-კონცეფცია. ის ვითარდება განსხვავებულ სიტუაციებში უწყვეტ თვითშეფასებასთან ერთად. ბავშვები და მოზარდები გამუდმებით ინტერესდებიან საკუთარი მიღწევებით: „როგორ გამოიმდის?“ და დასკვნის გამოტანის მიზნით აფასებენ მათთვის მნიშვნელოვანი ადამიანების



საშუალო სკოლაში არჩეული კურსები მოსწავლეების მომავალ გზას განსაზღვრავს, შესაბამისად ცალკეულ სასწავლო საგნებში მე-კონცეფციამ შესაძლებელია ცხოვრება შეცვალოს.

არგუმენტი

თვითშეფასების განვითარებას- პრობლემები აქვს.

თვითშეფასების ამაღლების შესახებ გამოცემული წიგნების რაოდენობა 2000-ს აღემატება. სკოლები და ფსიქიკური ჯანმრთელობის დაწესებულებები განაგრძობენ თვითშეფასების პროგრამებზე მუშაობას (Slater, 2002). არსებობს მონაფეთა თვითშეფასების გაუმჯობესების სამი გზა: პიროვნული გასავითარებელი აქტივობები, ისეთი, როგორიც არის სენსიტიურობის ტრენინგი; თვითშეფასების პროგრამები, სადაც სწავლების კურსი გამიზნულია უშუალოდ თვითშეფასების გაუმჯობესებისთვის; და სკოლებში სტრუქტურული ცვლილებები, რომლებშიც მნიშვნელოვანი აქცენტი კეთდება მონაფეთა ურთიერთთამშრომლობაზე, საზოგადოების მონაწილეობასა და ეთნიკური სიამაყის გრძნობაზე.

თვითშეფასებასთან დაკავშირებული კურსები ძვირადღირებული კომერციული პაკეტია გარანტირებული შედეგების გარეშე (Crisci, 1986; Leming, 1981). როგორც ეანე (1991) აღნიშნავს, ფრაზის „მე მიყვარს ჩემი თავი და სხვები“ ჯგუფის წინაშე თქმა და ამის რეალურად განცდა ერთი და იგივე არ არის, მით უმეტეს, როცა ამას ვალდებულების გამო ამბობ. თვითშეფასების გაზრდაში გარკვეული ადგილი უკავია თავაზიანობას, მაგრამ ეს არ არის საკმარისი (გვ.26). ზოგი ადამიანი უკმაყოფილებას გამოხატავს იმ სკოლების განვითარების პროგრამების მიმართ, სადაც მთავარია მონაფის ქება, მისი მიღწევების მიუხედავად (Slater, 2002, გვ.45). წლების

წინ ერიკ ერიქსონი (1980) გვაფრთხილებდა: „ბავშვებს ვერ გაასულელებთ დაუმსახურებელი ქებით. მათ შეიძლება ყალბი თვითშეფასება განუვითარდეთ...“ ერიქსონი ხსნიდა იმასაც, რომ ძლიერი და დადებითი იდენტურობა მოდის რეალური მიღწევების გულახდილი და საფუძვლიანი აღქმიდან და სწორედ მიღწეულ წარმატებებს აქვს მნიშვნელობა მათ კულტურაში“ (გვ.95).

Frank Pajares და Dale Schunk (2002) მიგვითითებენ სხვა პრობლემაზე. ბავშვებისთვის ადრეული ასაკიდანვე უდიდესი მნიშვნელობა აქვს საკუთარ თავში დარწმუნებულობას. „მეს იდენტურობის“ განცდა უშუალო კავშირშია დეპრესიასა და სხვა მენტალურ პრობლემებთან“ (გვ.16).

მათი ვარაუდით, სენსიტიურობის განვითარებას და თვითშეფასების კურსებს საერთო კონცეპტუალური პრობლემა ახლავს. ჩვენ ვავითარებთ თვითშეფასებას პიროვნების წარმოდგენების შეცვლით, რითაც ვაძიებთ ახალგაზრდას, მეტად შეებრძოლოს სიძნელეებს. მაგრამ რა ხდება მაშინ, როცა მოსწავლის გარემო, მართლაც, სახიფათო, დამაკნინებელი და არამყარია? ზოგიერთმა ადამიანმა დაძლია უზარმაზარი პრობლემები, მაგრამ ეს ყველას არ შეუძლია, რადგან პოზიტიური თვითშეფასება ბევრი ახალგაზრდისთვის თითქმის მიუწვდომელია, ბევრი იძულებულია, მძიმე უსამართლობაში იცხოვროს (Beane, 1991, გვ. 27). ზოგი ფსიქოლოგი იმასაც ამტკიცებს, რომ დაბალ თვითშეფასებაზე მეტ პრობლემას მაღალი თვითშეფასება ქმნის. მათი მტკიცებით, მაღალი თვით-

– ადრეულ ასაკში მშობლებისა და ოჯახის სხვა წევრების, მოგვიანებით კი მეგობრების, თანასკოლელებისა და მასწავლებლების – ვერბალურ და არა-ვერბალურ რეაქციებს (Harter, 1998).

ბავშვების თვითშეფასება იცვლება მათ ზრდასთან ერთად. მკვლევრები აკვირდებოდნენ 60 ახალზელანდიელ მესამეკლასელ მოსწავლეს მესამე ტრიმესტრამდე (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000). მოსწავლეები, რომლებიც მეტნაკლებად იცნობდნენ ბევრებსა და ასოებს, უფრო სწრაფად სწავლობდნენ კითხვას და შესაბამისად კითხვის საკუთარი უნარის შესახებ უფრო დადებითი წარმოდგენა უვითარდებოდათ. ხმამაღლა კითხვის დროს კითხვის უნარზე მაღალი და დაბალი წარმოდგენის მოსწავლეებს შორის განსხვავება უფრო ღრმავდება. ამგვარად, მნიშვნელოვანმა სასკოლო ამოცანამ – კითხვასთან დაკავშირებულმა ადრეულმა გამოცდილებამ – დიდი გავლენა მოახდინა თვითწარმოდგენაზე.

საბაზო სკოლის პერიოდში მოსწავლეები უფრო შეგნებულნი ხდებიან (გაიხსენეთ ახალგაზრდების ეგოცენტრიზმი და მეორე თავში განხილული

შეფასების მქონე ადამიანებს უფრო მეტად შეუძლიათ სხვისთვის ტკივილის მიყენება და სხვისი დასჯა (Slater, 2002). ხოლო როცა ადამიანის მთავარი მიზანი თვითშეფასება ხდება, ამ მიზნის მისაღწევად შეიძლება საზიანო გზა ამოირჩიოს, მაგალითად, თავი აარიდოს კონსტრუქციულ კრიტიკას და რთულ ამოცანებს (Crocker & Park, 2004).

კონტრარგუმენტი

თვითშეფასების განვითარებას პრობლემები აქვს.

თვითშეფასება ადამიანის თავმოყვარეობის ძირითადი თვისება და მისი განუყოფელი უფლებაა. სკოლებსა და სხვა ორგანიზაციებს თვითშეფასების გაზრდისა და დაკნინების თავიდან აცილებისთვის მორალური პასუხისმგებლობა აკისრიათ (Beane, 1991, გვ. 28). თუ დეტალურად განვიხილავთ თვითშეფასებას, როგორც ჩვენი ფიქრებისა და მოქმედების (ჩვენი ღირებულებების, იდეების, რწმენის და სხვებთან ურთიერთობის) ნაყოფს, მაშინ სკოლის მნიშვნელოვანი როლი ნათელი გახდება. პრაქტიკამ, რომელიც იძლევა ნამდვილი მონაწილეობის, თანამშრომლობის, პრობლემის გადაჭრისა და ნარმატივის მიღწევის საშუალებას, უნდა შეცვალოს კურსი – მუდმივ კონტროლსა და შეჯიბრზე დაფუძნებული შეფასება, რომელიც ზიანს აყენებს თვითშეფასებას.

ბინი (1991) პედაგოგებს სთავაზობს ოთხ პრინციპს:

1) კეთილგანწყობა და თავაზიანობა მნიშვნელოვანია, მაგრამ არ არის საკმარისი. 2) არსებობს ემოციებთან დაკავშირებული პირდაპირი ინსტრუქციები, მაგრამ არც ესაა საკმარისი. თვითშეფასება და ემოციები არ არის სკოლის რიგითი საგანი, რომელსაც ცხრილში

აკადემიური საათი უნდა გამოეყოს. 3) „უხეში“ მიდგომის უარყოფითი გავლენა არასასურველი გზაა თვითშეფასებისკენ. ეს უბრალოდ დაადანაშაულებს ახალგაზრდებს იმ პრობლემებში, რომლებიც ბევრად ალემანტიან მათ ნამოქმედარს. 4) სხვადასხვა კულტურისთვის დამახასიათებელი თვითშეფასებების შედარება, თუ კულტურული განსხვავებები მკაფიოდ არ არის წარმოჩენილი, დესტრუქციული და არაპროდუქტულია (დამანგრეველი და უნაყოფოა) (გვ. 29-30). ფსიქოლოგი ლოურენს სლეიტერი (2002) თავის სტატიაში თვითშეფასების პრობლემების შესახებ, მიიჩნევს, რომ თვითშეფასების ახლებური აღქმა მიგვიყვანს ჭეშმარიტ თვითდაფასებასთან, რაც გვიბიძგებს თვითკონტროლისკენ:

შესაძლებელია, თვითშეფასება თვითკონტროლმა შეცვალოს, როგორც პირველმა მისაღწევმა საფეხურმა. საბოლოოდ თვითკონტროლი უნდა აღვიქვათ არა როგორც შეზღუდვა, არამედ როგორც ხანგრძლივი ვარჯიშის შედეგად გამომუშავებული უნარი.

როგორია თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:

www.mylabschool.com

წყარო: ნიგინდან „The Trouble with Self-Esteem“ by L. Slater, The New York Times Magazine, February 3, 2002, pp. 44-47 and 'Sorting Out the Self-Esteem Controversy', by J. A. Beane, 1991, Educational Leadership, 49(1), pp. 25-30. Copyright © 1991 by the Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია.

ელკინდის წარმოსახვითი მაყურებელი). ამ ასაკში წარმოდგენა საკუთარ თავზე მიბმულია ფიზიკურ გარეგნობასა და საზოგადოების მოწონებასთან. ასე რომ, ეს წლები, შესაძლებელია, განსაკუთრებით მძიმე იყოს ამ თავის შესავალში ნახსენები სტეფანიას მსგავსი მოსწავლეებისთვის (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996). აკადემიური მოსწრების თვალსაზრისით, მოსწავლეები თავიანთ მიღწევებს თავიანთსავე სტანდარტებს ადარებენ, რათა ჩამოუყალიბდეთ თვითწარმოდგენა ამ სფეროში. მაგრამ სოციალური შედარება, ყოველ შემთხვევაში დასავლურ კულტურებში, უფრო გავლენიანია. მაგალითად, მოსწავლეთა თვითწარმოდგენა მათემატიკაში ყალიბდება მათი შესრულების სხვა მოსწავლეების შესრულებასთან შედარების გზით, ასევე თანაკლასელების კომენტარებით (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 2002; Pintrich & Schunk, 2002). ჩვეულებრივი სკოლის მათემატიკაში ძლიერი მოსწავლეები საკუთარი მათემატიკური უნარების მიმართ უკეთ არიან განწყობილნი, ვიდრე თანაბარი შესაძლებლობების მოსწავლეები მაღალი მიღწევების სკოლებში. მარში (1990) უწოდებს ამას „დიდი თევზი პატარა გუბურა (დთპგ)“. მთელი მსოფლიოს მაშტაბით თხუთმეტი წლის 100,000 მოზარდის გამოკვლევისას, დთპგ-ს შედე-

გი აღმოჩნდა ყოველ 26-ე მონაწილეში (Marsh & Hau, 2003). ნიჭიერთა პროგრამებში მონაწილეობას შესაძლებელია ჰქონდეს საპირისპირო დიპლ. შედეგი: მოსწავლეებს, რომლებიც ნიჭიერთა პროგრამებში მონაწილეობენ და სხვა მოსწავლეებს ეჯიბრებიან, დროთა განმავლობაში უკნინდებათ წარმოდგენა საკუთარ სასკოლო მოსწრებაზე, თუმცა წარმოდგენა არასასწავლო მიღწევებზე არ იცვლება (Marsh & Craven, 2002).

მე-კონცეფცია და მიღწევები. მრავალი ფსიქოლოგი მე-კონცეფციას საზოგადოებრივი და ემოციური განვითარების საფუძვლად მიიჩნევს. კვლევამ გააერთიანა მე-კონცეფცია ფართო სპექტრის მიღწევებთან – დანყებული შეჯიბრებით სპორტში წარმოდგენებიდან, სამსახურებრივი მოვალეობის შესრულებით და სასკოლო მოსწრებით დამთავრებული (Byrne, 2002; Davis-Kean & Sandler, 2001; Marsh & Hau, 2003). ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საშუალება, რომლითაც მე-კონცეფცია მოქმედებს სკოლაში სწავლაზე, კურსის არჩევაა. გაიხსენეთ საშუალო (უმაღლესი) სკოლა. როდესაც კურსის არჩევის საშუალება გქონდათ, ირჩევდით კი ისეთ საგნებს, რომლებშიც ნიჭით ნაკლებად იყავით დაჯილდოებული? ალბათ, არა. ჰერბერტ მარში და ალექსანდრე იანგი (1997) იკვლევდნენ, როგორ დაამთავრა 246-მა ავსტრალიელმა ბიჭმა კურსები სიდნეის საშუალო სკოლაში. ცალკეულ საგნებში (მათემატიკა და სხვ.) მიღწევებზე თვითწარმოდგენა კურსის არჩევისას გადამწყვეტი წინა პირობა იყო. ამ საგნებში დადებითი მე-კონცეფცია არჩევის უფრო მნიშვნელოვანი მიზეზი იყო, ვიდრე სხვა საგნებში დაბალი მე-კონცეფცია. საშუალო სკოლაში არჩეული კურსები მოსწავლეების მომავალ გზას განსაზღვრავს, შესაბამისად, ცალკეულ საგნებში საკუთარ თავზე წარმოდგენამ შესაძლებელია ცხოვრება შეცვალოს. მაგრამ ჩანართი „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“ გვიჩვენებს, რომ განათლების სფეროს მოღვაწეების ვერ თანხმდებიან საკითხში, რომელიც სკოლის როლს ეხება.

სასკოლო ცხოვრება და თვითშეფასება

ახლა მივუბრუნდეთ თვითშეფასებას – როგორია მოსწავლის შეფასებები და განცდები საკუთარი თავის მიმართ? თვითშეფასებასთან დაკავშირებით მასწავლებლისთვის სულ მცირე ორი შეკითხვა არსებობს: (1) როგორ გავლენას ახდენს მოსწავლის თვითშეფასება სკოლაში მის ქცევაზე? და (2) რა გავლენა აქვს სკოლის ცხოვრებას მონაწილის თვითშეფასებაზე?

ვუპასუხოთ პირველ შეკითხვას. თურმე მეტი შანსია, რომ სკოლაში წარმატებებს მაღალი თვითშეფასების მქონე მოსწავლეებმა მიაღწიონ, თუმცა ამ ურთიერთდამოკიდებულების ხარისხი იცვლება იმის მიხედვით, მოსწავლის მახასიათებლების გათვალისწინებით კვლევის რა მეთოდებს ვიყენებთ (Ma & Kishor, 1997; Marsh & Holmes, 1990). ლონგიტუდური კვლევა ცხადყოფს, რომ პოზიტიური თვითრწმენა დაკავშირებულია აკადემიურ მიღწევებთან. განსაკუთრებით, თუ იგი სპეციფიკურია და შეესაბამება შესასწავლ საგანს. მაგრამ ამ ურთიერთდამოკიდებულების მაჩვენებელი, ზოგადად, მცირეა. (Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). რა თქმა უნდა, როგორც პირველ თავში განვიხილეთ, ორ პარამეტრს შორის კავშირი არ ნიშნავს, რომ ერთი მეორეს იწვევს. შესაძლებელია, მიღწეულ წარმატებებს და პოპულარობას მივყავართ საკუთარი თავის პატივისცემასთან (თვითშეფასებასთან) ან პირიქით. ფაქტობრივად, ორივე ვარიანტი დასაშვებია (Guay, Larose, & Boivin, 2004; Marsh & Ayotte, 2003).

რაც შეეხება მეორე შეკითხვას, როგორ მოქმედებს სკოლა თვითშეფასებაზე: მნიშვნელოვანია თუ არა სკოლა? როგორც ჩანართიდან „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“ ჩანს, სკოლის როლს მოსწავლეთა თვითშეფასებაში არაერთი კამათი

გამოუწვევია. ერთ-ერთი სკოლის მე-6 კლასზე ორწლიანი დაკვირვება სწორედ ამას მოწმობს. Hoge, Smit და Hanson-მა (1990) გამოიკვლიეს, რომ როცა მოსწავლე კმაყოფილია სკოლით, მოსწონს მასწავლებლები და გაკვეთილებიც აინტერესებს, ყოველივე ეს მასწავლებელთა შეფასებასთან ერთად დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლის თვითშეფასებაზე. ფიზიკურ აღზრდაში მასწავლებელთა აზრს განსაკუთრებული მნიშვნელობა ჰქონდა მოწაფეთა მიერ საკუთარი ათლეტური უნარის გაცნობიერებაში. დაბალუნარიანთა ჯგუფში ყოფნას ან სწავლაში ჩამორჩენას, როგორც ჩანს, ნეგატიური გავლენა აქვს მოსწავლის თვითშეფასებაზე, ხოლო თანადგომის და თანამშრომლობის პირობებში, სწავლა დადებითად მოქმედებს (Covington, 1992; Deci & Ryan, 1985). საინტერესოა, რომ სპეციალური პროგრამები, როგორიცაა „თვის საუკეთესო სტუდენტი“ ან მათემატიკის გაძლიერებულ გაკვეთილებზე დაშვება, თვითშეფასებაზე მოქმედების მცირე ეფექტით ხასიათდება (დააკავშირეთ ეს უკანასკნელი „დიდი თევზი პატარა გუბურას“ ეფექტთან). დაახლოებით 100 წლის წინ უილიამ ჯეიმსმა (1890) განაცხადა, რომ თვითშეფასება განისაზღვრება იმით, თუ რამდენად წარმატებულები ვართ ჩვენთვის ფასეული მიზნების მიღწევაში. იმ შემთხვევაში, თუ რომელიმე უნარი ან მიღწევა მნიშვნელოვანი არ არის, შესაბამის სფეროში არაკომპეტენტურობა თვითშეფასებისთვის საფრთხეს არ წარმოადგენს. მოწაფეებმა წარმატებებს უნდა მიაღწიონ მათთვის მნიშვნელოვან საკითხებში. ასევე მნიშვნელოვანია, თუ რით ხსნის პიროვნება თავის წარმატებას ან წარუმატებლობას. თვითშე-

დაუკავშირეთ სწავლებას და განვრცეთ

დაფიქრდით თქვენი სწავლების ფილოსოფიაზე, რის შესახებაც შეგეკითხებიან გასაუბრებებზე. როგორ შეუწყობთ ხელს თქვენს მოსწავლეებში ჭეშმარიტი და საფუძვლიანი თვითშეფასების განვითარებას? (მიმართეთ 3.5 ცხრილს იდეებისთვის).

ცხრილი 3.5

1. დააფასეთ და მიიღეთ ყველა მოსწავლე, მათი მცდელობები და მიღწევები.
2. შექმენით მოწაფეებისთვის ფიზიკურად და ფსიქიკურად უსაფრთხო გარემო.
3. გააანალიზეთ თქვენი წინასწარი განწყობა და მოლოდინი.
4. დარწმუნდით, რომ სწავლისთვის თქვენი გამოუყენებელი ხერხები და მოწაფეთა დაჯგუფება ნამდვილად საჭიროა და არაა მხოლოდ მოხერხებული გზა საიმისოდ, რომ რთული მოწაფეები მართოთ და ზოგ მოწაფეს თავი აარიდოთ.
5. შექმენით შეფასების ცხადი სტანდარტები; დაეხმარეთ მოწაფეებს, ისწავლონ საკუთარი მიღწევების შეფასება.
6. შექმენით თვითკრიტიკის, შეუპოვრობისა და თვითდაჯილდოების შესაბამისი მეტოდები.
7. თავი აარიდეთ დესტრუქციულ შედარებებს და შეჯიბრებებს. წააქეზეთ მოსწავლე, რომ შეეჯიბროს საკუთარი მიღწევის უმაღლეს დონეს.
8. ნუ უგულვებელყოფთ მოსწავლეს მაშინაც კი, როცა უნდა უარყოთ მისი კონკრეტული ქცევა ან შედეგი. ტესტირებაში ჩაჭრა ან შენიშვნის მიღება, მოსწავლისთვის არ უნდა ნიშნავდეს, რომ ის „ცუდი“ ადამიანია.
9. გახსოვდეთ, რომ პოზიტიურ თვითშეფასებას განაპირობებს წარმატებები და გარემომცველ სამყაროში თქვენთვის მნიშვნელოვანი ადამიანების მიერ დაფასება.
10. ხელი შეუწყვეთ მოსწავლეებს, იკისრონ პასუხისმგებლობა თავიანთ რეაქციებზე. აჩვენეთ, რომ მათ აქვთ არჩევანი და აჩვენეთ ისიც, როგორი უნდა იყოს პასუხი.
11. სკოლაში შექმენით მხარდამჭერი ჯგუფები და ასწავლეთ მოსწავლეებს, როგორ დაეხმარონ ერთმანეთს.
12. დაეხმარეთ მოსწავლეებს რეალური მიზნების დასახვაში; კოლექტიურად განიხილეთ მიზნის მიღწევის რეალური გზები.
13. ხაზი გაუსვით სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის ფასეულობებს – მათ კულტურასა და მიღწევებს.

წყარო: ინფორმაცია აღებულია 'Improving Students' Self-Esteem' by J. Canfield-ის მიერ, 1990, Educational Leadership, 48 (1). გვ. 48-50; Teacher Behavior and Student Self-Concept, by M.M. Kash and G. Borich, 1978, Merio Park, CA: Addison-Wesley; 'The Development of Self-Concept' by H. H. Marshall, 1989, Young Children, 44 (5), გვ. 44-45.

ფასების ჩამოყალიბებისთვის საჭიროა, მოსწავლეებმა თავიანთი წარმატებები მიაწერონ საკუთარ ქმედებებს და არა ბედს ან გარკვეულ დახმარებას.

მასწავლებელთა დამოკიდებულებამ, შეფასებამ, მზრუნველმა ურთიერთობამ, შესაძლოა გარკვეულ საკითხებში შეცვალოს მოსწავლის წარმოდგენები საკუთარ უნარ-შესაძლებლობებზე. თვითშეფასება განსაკუთრებით მაშინ მატულობს, როცა იზრდება მოწაფის კომპეტენტურობა მისთვის მნიშვნელოვან სფეროებში – მათ შორის სოციალურ სფეროში, რომლებიც მეტად მნიშვნელოვანია მოზარდობის პერიოდში. ამგვარად, მასწავლებლის უმთავრესი ამოცანაა, მოსწავლეს მნიშვნელოვან საკითხებში გარკვევასა და უნარ ჩვევების ათვისებაში დაეხმაროს. როგორ უნდა მოიქცნენ მასწავლებლები, რომელთაც ასეთი პასუხისმგებლობა აკისრიათ? იხილე რეკომენდაციები 3.5 ცხრილში.

პრაქტიკა და ილუმინაცია

როგორია თქვენი აზრი?

საშუალო სკოლაში პედაგოგად მისაღებ გასაუბრებაზე თქვენ გეკითხებიან: „რას გააკეთებდით იმისთვის, რომ ყველა თქვენს მოწაფეს საკუთარ თავზე კარგი წარმოდგენა ჰქონდეს?“ ■

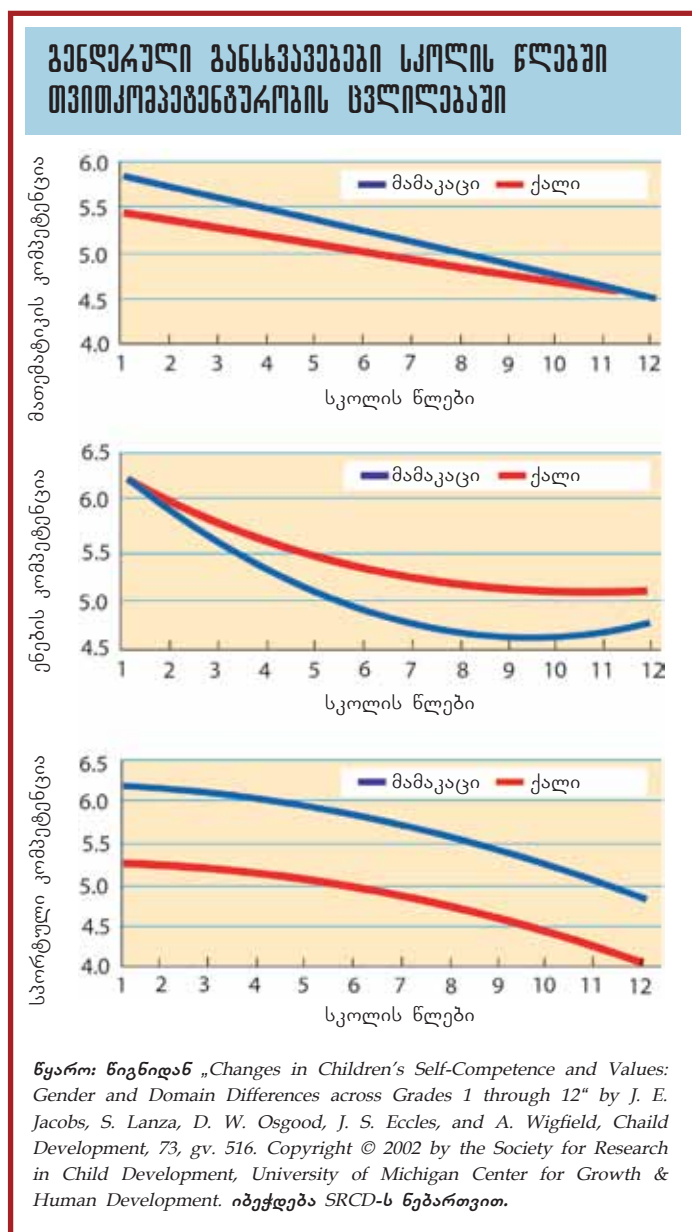
მცირეწლოვან ბავშვებს უმეტესად დადებითი და ოპტიმისტური წარმოდგენა აქვთ თავიანთ თავზე. ერთ-ერთი დაკვირვების მიხედვით, პირველკლასელთა 80% თავს კლასში საუკეთესო მოსწავლედ თვლიდა (Stipec, 1981). მომნიშვნელობასთან ერთად მათი წარმოდგენა რეალურს უახლოვდება, მაგრამ ბევრი მათგანი ზუსტად ვერ აფასებს საკუთარ უნარებს (Paris & Cunningham, 1996). ფაქტობრივად, ზოგი მოსწავლე „არაკომპეტენტურობის ილუზიებით“ იტანჯება – სერიოზულად აკნინებს საკუთარი ცოდნის შეფასებას (Phillips & Zimmerman, 1990). ამ წარმოდგენებზე ძლიერ გავლენას ახდენს მოსწავლის სქესი და ეთნიკური სტერეოტიპები.

პრაქტიკა და „მე“-ს აღქმა

საშუალო კლასის წარმომადგენელ 761 ევროპელ-ამერიკელ მოსწავლეს აკვირდებოდნენ ძირითადად პირველი კლასიდან სკოლის მთელი პერიოდის განმავლობაში (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). რადგან ლონგიტუდური პერიოდის მონაცემების მიღება რთულია, ეს ფრიად მნიშვნელოვანი გამოკვლევაა. პირველ კლასში გოგონებს და ბიჭებს ენებში საკუთარი უნარ-შესაძლებლობების აღქმა მსგავსი აქვთ, თუმცა ბიჭებს მიაჩნიათ, რომ ბევრად უფრო კომპეტენტურები არიან მათემატიკასა და სპორტში. როგორც 3.2 გრაფიკზე ჩანს, წლების განმავლობაში ცოდნასთან (მიდრეკილებებთან) დაკავშირებულმა რწმენამ იკლო როგორც ბიჭებში, ისე გოგონებში, მათემატიკაში კი – ბიჭებში უფრო სწრაფად, მაღალ კლასებში მათემატიკაში კომპეტენტურობასთან დაკავშირებული რწმენა ბიჭებსა და გოგონებში გათანაბრდა. პირველი კლასის შემდეგ ენების მიმართ მიდრეკილების შეფასება ბიჭებში უფრო მკვეთრად შემცირდა, მაგრამ გათანაბრდა მაღალ კლასებში. სპორტთან დაკავშირებულმა შეფასებამ ორივე სქესთან იკლო, თუმცა ბიჭები მთელი 12 წლის განმავლობაში მეტად დარწმუნებულნი იყვნენ საკუთარ სპორტულ უპირატესობაში.

სხვა გამოკვლევების მიხედვით, გოგონებს მიაჩნიათ, რომ უკეთესად კითხულობენ და უკეთ გამოსდით ახლო მეგობრობა; ბიჭები კი მეტად დარწმუნებული არიან საკუთარ მათემატიკურ და ათლეთურ უნარ-შესაძლებლობაში.

სქემა 3.2



ბებში. ეს განსხვავებები შესაბამის გავლენას ახდენს აკადემიურ მიღწევებზე – მაგალითად, გოგონები ბიჭებზე უკეთ კითხულობენ. როგორც ჩანს დარწმუნებულობა და შედეგები ურთიერთკავშირშია – ერთი მოქმედებს მეორეზე (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Fier, 1999; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Wilgenbusch & Merrell, 1999). ეთნიკური ჯგუფების უმრავლესობაში (აფროამერიკელების გარდა), ბიჭები თავიანთ უნარში მათემატიკასა და მეცნიერებაში უფრო დარწმუნებული არიან. მთელი სასწავლო პროცესისთვის დამახასიათებელია მცირე, მაგრამ მუდმივი განსხვავებები გოგონებსა და ბიჭებს შორის (Grossman & Grossman, 1994; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999). სამწუხაროდ, სხვა ეთნიკურ ჯგუფებზე ხანგრძლივი დაკვირვება არ ჩატარებულა, ამიტომ ეს მაგალითი მხოლოდ ევრო-ამერიკელებზე ვრცელდება.

რას ფიქრობენ მოსწავლეები საკუთარ თავზე სკოლის პერიოდში? Jean

Twenge-მ და Keith Campbell-მა (2001) 1968-1994 წლებში ჩატარეს გამოკვლევები და შეისწავლეს 150 მოსწავლე. მათ აინტერესებდათ, ზოგადად, თვითშეფასება და არა კონკრეტულ საგანთან დაკავშირებული უნარ-შესაძლებლობები და აღმოაჩინეს, რომ გოგონებსა და ბიჭებში თვითშეფასება თანდათან მცირდება მე-7, მე-8, მე-9 კლასებში გადასვლისას. შემდეგ კი ბიჭების ზოგადი თვითშეფასება მაღალ კლასებში საოცრად მატულობს, გოგონებისა კი თითქმის უცვლელია, ხოლო სკოლის დამთავრებისას, გოგონების თვითშეფასება მნიშვნელოვნად მცირდება ბიჭების თვითშეფასებასთან შედარებით. თუ თავს მოუყრით ამ გამოკვლევის შედეგებს და ჯაკობის და სხვათა აღმოჩენებსა (იმის შესახებ, რომ გოგონები და ბიჭები განსხვავდებიან სხვადასხვა საგანში აკადემიური თვითშეფასებებით) და Marsh-ისა და Yeung-ის (1997) დაკვირვების შედეგებს, რომ აკადემიურ თვითშეფასებას გავლენა აქვს მმართველების არჩევაზე, აღმოჩნდება, რომ ბევრი მოსწავლე ირჩევს გზას, რომელიც სამუდამოდ ზღუდავს ალტერნატივას მათ ცხოვრებაში. ხშირად ამ გზის არჩევა დაფუძნებულია არა უნარ-შესაძლებლობებზე, არამედ „არაკომპეტენტურობის ილუზიაზე“.

ეთნიკური და რასობრივი იდენტობა

ჯერ კიდევ 1903 წელს W.E.B.DuBois-მა დაწერა ნაშრომი აფროამერიკელების „ორმაგი ცნობიერების“ შესახებ. აფროამერიკელებს, სხვა ეთნიკური და რასობრივი ჯგუფების მსგავსად, გაცნობიერებული აქვთ საკუთარი ეთნიკური იდენტობა; ამავე დროს ესმით, რომ ისინი უფრო დიდი კულტურის წევრები არიან. იმის გამო, რომ ეთნიკური უმცირესობის მოსწავლეები ორი კულტურის (უმრავლესობის და უმცირესობის) წევრები არიან, მათთვის მეტად რთულია გამოკვეთილი იდენტობის ჩამოყალიბება. მოსწავლის ეთნიკური კულტურის ფასეულობები, სწავლის სტილი და ურთიერთობების მოდელი, შესაძლოა, შეუთავსებელი იყოს სკოლის და უფრო დიდი საზოგადოების მოთხოვნილებებთან. უმრავლესობის კულტურის მიღება თითქოს ეთნიკური ფასეულობების უარყოფას მოითხოვს. ეთნიკური უმცირესობის მოსწავლეებს მყარი იდენტობის მისაღწევად უწევთ „კულტურული ფასეულობების და იდენტობის ალტერნატივის ორი ნაკრების გაფილტვრა“, რისთვისაც მათ მეტი დრო – ანუ ერიქსონის თქმით, უფრო ხანგრძლივი მორატორიუმი სჭირდებათ (Markstrom-Adams, 1992, გვ.177). შესწავლის ეს პროცესი მნიშვნელოვანია; ზოგიერთი ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ ეთნიკური იდენტობა „მთავარი სტატუსია“, რომელიც „პიროვნული მე“-ს შეფასებისას იდენტობასთან დაკავშირებულ ყველა სხვა საკითხზე დომინირებს (Herman, 2004).

ეთნიკური იდენტობა: გაეროსი და პრინცი. ჯინ პინეი (Jean Phinney, 1990; 2003) იდენტობის ძიების პროცესში აღწერს ოთხ გამოსავალს ეთნიკური უმცირესობის ახალგაზრდობისთვის. ერთ-ერთია ასიმილაცია – უმრავლესობის კულტურის ფასეულობებისა და ქცევების სრულად მიღება და ეთნიკური კულტურის უარყოფა. საპირისპირო გამოსავალს განცალკევება-განდგომა და მხოლოდ საკუთარი ეთნიკური კულტურის წევრებთან ურთიერთობა. მესამე ვარიანტია მარგინალიზაცია – კავშირის შეწყვეტა უმცირესობის კულტურასთან და უმრავლესობის კულტურით ცხოვრება, მაგრამ თან გაუცხოების და დისკომფორტის შეგრძნება. ბოლო ალტერნატივაა ბიკულტურიზმი (რომელსაც ზოგჯერ ინტეგრაციას უწოდებენ), რომლისთვისაც დამახასიათებელია კავშირის შენარჩუნება ორივე კულტურასთან. ბიკულტურიზმის სულ მცირე სამი ვარიანტია. შეიძლება იარსებოთ ორ კულტურას შორის, ზოგიერთ სიტუაციაში თქვენი ქცევა იყოს „უმრავლესობისთვის“ დამახასიათებელი და სხვა სიტუაციაში კი – „უმცირესობისთვის“. ან შეგიძლიათ ერთმანეთს შეურიოთ ორივე კულტურა, აირჩიოთ



უმრავლესობის წარმომადგენელი მოზარდები, რომლებიც კარგად იცნობენ საკუთარ მეგობრებს, მესამე პატივის სცემენ სხვისას.

ორივესთვის თანაბრად დამახასიათებელი ფასეულობები და ქცევები და იმოქმედოთ შესაბამისად; დაბოლოს, შეგიძლიათ გააერთიანოთ ორი ცალკე კულტურა ერთ ახალსა და მთლიანში (Phinney & Devich-Nevarro, 1997). არ აქვს მნიშვნელობა, რომელია თქვენი იდენტობის ამოსავალი. როგორც ჩანს, მენტალური ჯანმრთელობისთვის მნიშვნელოვანი ფაქტორია, საკუთარი ეთნიკური დაჯგუფების მიმართ გქონდეთ ძლიერი დადებითი გრძნობები (Steinberg, 2005).

ზოგიერთმა ფსიქოლოგმა ეთნიკური იდენტობის ფორმირების პროცესის გასაგებად გამოიყენა Marcia-ს იდენტობის სტატუსი. დასაწყისში ბავშვებს შესაძლოა ჰქონდეთ განუსაზღვრელი ეთნიკური იდენტობა, რადგან: 1) მათ არც უცდიათ შესწავლა (დიფუზია); 2) მათ უბრალოდ მიიღეს სხვისი იდენტობა (შეზღუდვა). ბევრი ევრო-ამერიკელი მოზარდი შეიძლება მივაკუთვნოთ „განუსაზღვრელ“ კატეგორიას. ეთნიკური იდენტობის შესწავლის პერიოდს (მორატორიუმს) თან ახლავს კონფლიქტის გადაწყვეტა (იდენტობის მიღწევა).

ჩასოგრივი ილენოვა: შედეგი და პროცესი. William Cross-მა (1991) კონკრეტულად აფროამერიკულ რასობრივ იდენტობასთან დაკავშირებული სქემა შეიმუშავა. პროცესი, რომელსაც ის **ნიგრესენს** უწოდებს, 5 სტადიას მოიცავს:

- **ნაცნობამდე (pre-encounter):** კროსის აზრით, ამ სტადიაში აფროამერიკელის პოზიცია შეიძლება იყოს უგულებელყოფა ან ნეიტრალური გრძნობები რასის მიმართ ან სულაც „ანტიშავი“ დამოკიდებულება. ამ სტადიაში აფროამერიკელებმა შეიძლება მიიღონ თეთრკანიანი ამერიკელების წარმოდგენები, მათ შორის „თეთრკანიანობის“ აღმატებულობის ტენდენცია. შესაძლო შედეგია გარკვეული დონის თვითზიზღი. შეჯახებამდე სტადიაში ადამიანები არ აიგივებენ საკუთარ თავს შავკანიანებთან – მათთვის ფასეულია მათი იდენტურობის სხვა ასპექტები, როგორიცაა რელიგია, პროფესია ან სოციალური სტატუსი.
- **შეჯახების (encounter) სტადია** ხშირად ინიცირებულია აშკარა თუ შეფარვით რასიზმთან კონტაქტით. მაგალითად, აფროამერიკელისთვის, რომელსაც აკონტროლებენ ელიტურ მაღაზიაში, შეურაცხყოფას აყენებენ პოლიციელები ან როდესაც იგი უყურებს საინფორმაციო გადაცემებში ამგვარი მოვლენების გაშუქებას, ნათელი ხდება რეალობა, რომ რასას საზოგადოებისთვის მნიშვნელობა აქვს. აფროამერიკელი ეგუება თავის შავკანიანობას.
- **იმერსია/ემერსია:** კროსის აზრით, ეს გარდამავალი არის პერიოდი – შუალედური სტადია, რომელმაც შეიძლება გამოიწვიოს ვნებათაღელვა „დადებით შავკანიან პიროვნებად“ ჩამოყალიბებაზე (Cross, 1991, გვ.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცით

დაუკავშირეთ ეს ინფორმაცია მე-2 თავში გაგებულ ცნებებს: მაგალითად, ოპერატიული აზროვნების რომელი ასპექტებია დამხმარე (ან საჭირო) იდენტობის ფორმირებისთვის? თუ შეგიძლიათ წარმოიდგინოთ ადამიანები, რომლებმაც მიაღწიეს იდენტობას, მაგრამ არ მიუღწევიათ ოპერატიული სტადიისთვის? იდენტურობის ფორმირება აუცილებლად ცნობიერი პროცესია?

ნიგრესენსი – შავკანიანთა იდენტობის ჩამოყალიბების პროცესი

დაუკავშირეთ კვლევას და
განვრცეთ
იხილეთ 2003 წლის გამოშვება
„თეორია პრაქტიკაში: მასწავლე-
ბლის სახე და რასა კულტურულ
კონტექსტში“. მიწვეული რედაქ-
ტორი: H. Richard Milner.

რასობრივი და ეთნიკური სია-
მაყე – საკუთარი რასობრივი
და ეთნიკური მემკვიდრეობის
პოზიტიური თვითშეფასება.

202). დისკრიმინაციასთან შეჯახების საპასუხოდ პიროვნებები ავსებენ თავიანთ ცხოვრებას შავკანიანობის სიმბოლოებით; მაგალითად, ისინი ყიდულობენ წიგნებს შავკანიანთა გამოცდილებაზე და ძირითადად ურთიერთობა აქვთ სხვა აფროამერიკელებთან. მათ დიდი სურვილი აქვთ, უფრო ღრმად შეისწავლონ თავიანთი რასობრივი მემკვიდრეობა.

- **ინტერნალიზაცია:** პიროვნებას რასობრივი იდენტურობის ძლიერი გრძნობა აქვს და არ აღეგულებს მეგობრების ან უცნობების დამოკიდებულებას – დარწმუნებულია საკუთარი შავკანიანობის სტანდარტებში.
- **ინტერნალიზაცია/საქმიანობა:** ეს სტადია მჭიდრო კავშირშია ინტერნალიზაციასთან. მთავარი განსხვავებაა შავკანიანთა საქმიანობით და ინტერესება და მასში მონაწილეობა. ასეთი პიროვნება გეგმავს, რომ ცხოვრება შავ რასულ თვითმყოფლობას დაუკავშიროს. მაგალითად, მხატვარი თავის ცხოვრებას უძღვნის შავკანიანთა ხატვას ან მკვლევარი ცხოვრებას უთმობს აფროამერიკელთა განათლებასთან დაკავშირებული გამოცდილების შესწავლას.

რასობრივი იდენტობის ჩამოყალიბება კიდევ უფრო რთულია ბირასული ან მულტირასული მოზარდებისთვის. მშობლებმა, რომლებთანაც ისინი ცხოვრობენ, მეზობლების გარეგნობამ და ხასიათმა, დისკრიმინაციის თუ ხელშეწყობის გამოცდილებამ, შეიძლება გავლენა იქონიოს მოზარდის რასობრივ იდენტურობასთან დაკავშირებულ გადანეგნულობებზე. ზოგიერთი ფსიქოლოგის აზრით, ეს სირთულეები ეხმარება მულტირასულ ახალგაზრდობას, განუვითარდეს უფრო ძლიერი და კომპლექსური იდენტობა, მაგრამ სხვა მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ ეს სირთულეები დამატებითი ტვირთია ისედაც მძიმე პროცესში (Herman, 2004). შესაძლოა, გამოსავალი ნაწილობრივ დამოკიდებული იყოს მხარდაჭერაზე, რომელსაც მოზარდები იღებენ რთულ ამოცანებთან შეჯახებისას.

ჩასოზივი და ეთნიკური სიაყყე. შინ თუ გარეთ სიამაყე ყველა მოსწავლისთვის მყარი იდენტურობის ფუნდამენტის შემადგენელი ნაწილია. სპეციალური ძალისხმევა **რასობრივი და ეთნიკური სიაყყის** გასაძლიერებლად განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, ასე რომ, მოწაფეები თავიანთი იდენტურობის გარკვევისას, არ უნდა იღებდნენ გზავნილებს, რომ განსხვავება ნაკლია (Spencer & Markstrom-Adams, 1990). ერთ-ერთმა დაკვირვებამ ცხადყო, რომ დაწყებითი სკოლის მოსწავლეებს, რომელთა სახლი მდიდარი აფროამერიკული კულტურით გამოირჩეოდა, აღმოაჩნდათ მეტი ფაქტობრივი ცოდნა და უნარჩვევები. მშობლები, რომლებიც ხელს უწყობდნენ ბავშვებს, ეამაყათ თავიანთი მემკვიდრეობით, აღნიშნავდნენ, რომ ბავშვებს ქცევითი პრობლემები ნაკლებად ჰქონდათ (Caughy, O'Campo, Randolph, & Nickerson, 2002). სხვა დაკვირვების მიხედვით, დადებითი რასობრივი იდენტურობა დაკავშირებული იყო უფრო მაღალ თვითშეფასებასთან და ნაკლებ ემოციურ პრობლემასთან როგორც აფროამერიკელ, ისე თეთრკანიან მოზარდებში (DuBois, Burk-Braxton, Swenson, Tevendale, & Hardesty, 2002).

თითოეულ ჩვენგანს აქვს ეთნიკური მემკვიდრეობა. ჯენეტ ჰელმსმა (Janet Helms, 1995) დაწერა თეთრკანიანთა იდენტურობის განვითარების სტადიების შესახებ. რიჩარდ მილნერმა (Richard Milner, 2003) რასობრივი იდენტურობის განვითარების მნიშვნელობაზე მიუთითა, განსაკუთრებით სწავლებაში. როცა უმრავლესობის წარმომადგენელი მოზარდები კარგად იცნობენ საკუთარ მემკვიდრეობას, ისინი მეტ პატივს სცემენ სხვისასაც. ამგვარად, რასული და ეთნიკური ფესვების შესწავლა ყველა მოსწავლეში ავითარებს როგორც თვითშეფასებას, ისე სხვების მიღების უნარს (Rotherham-Borus, 1994).

ცხრილი 3.6

ძირითადი სოციალურ-ემოციური უნარები

ქვემოთ მოყვანილია ყველასათვის საჭირო ოთხი მნიშვნელოვანი სოციალურ-ემოციური უნარის და კომპეტენციის მაგალითი. სია შეიმუშავა აკადემიური, სოციალური და ემოციური სწავლების გაერთიანებამ [CASEL] <http://www.casel.org/home/index.php>.

შეისრულებული საკუთარი თავი და სხვები

- **გრძნობების იდენტიფიცირება** – ამოიცანით და აღნიშნეთ თქვენი და სხვათა გრძნობები.
- **იყავით პასუხისმგებელი** – გაიაზრეთ ვალდებულებები და შეასრულეთ ისინი. აირჩიეთ ეთიკური, უსაფრთხო და ლეგალური ყოფაქცევა.
- **გააცნობიერეთ ძლიერი მხარეები** – მოახდინეთ პოზიტიური მახასიათებლების იდენტიფიცირება და განავითარეთ ისინი.

მეორეთ საკლასოკამათო გადაწყვეტილებები

- **მართეთ ემოციები** – არეგულირეთ გრძნობები ისე, რომ მათი დახმარებით მართოთ სიტუაცია.
- **გაიაზრეთ სიტუაციები** – ყურადღებით გაერკვიეთ გარემოებებში.
- **დაისახეთ მიზნები და გეგმები** – დაგეგმეთ და იმოქმედეთ მარტივი და რთული მიზნების მისაღწევად.
- **პრობლემები გადაწყვიტეთ შემოქმედებითად** – ჩაერთეთ ალტერნატიული შესაძლებლობების შესწავლაში შემოქმედებითად და დიციპლინირებულად, რაც მიგიყვანთ საპასუხისმგებლო, მიზანმიმართულ ქცევასთან და თავის მხრივ მოიცავს წინააღმდეგობათა გადალახვას.

იზრუნეთ სხვებზე

- **გამოამჟღავნეთ თანაგრძნობა** – ამოიცანით და გაიგეთ სხვათა ფიქრები და გრძნობები.
- **პატივი ეცით სხვებს** – ირწმუნეთ, რომ სხვები იმსახურებენ კეთილად და თანაგრძნობით მოპყრობას, რაც ჰუმანურობის ნაწილია.
- **დააფასეთ განსხვავება** – გაიგეთ, რომ ინდივი-

დუალური და ჯგუფური განსხვავებები ავსებს ერთმანეთს, ძალას და ადაპტაციის უნარს მათებს გარემომცველ სამყაროს.

იხმოდეთ, როგორ იმოქმედოთ

- **დაამყარეთ ეფექტიანი ურთიერთობა** – გამოიყენეთ ვერბალური და არავერბალური უნარ-ჩვევები საკუთარი თავის გამოსახატად და სხვებთან ეფექტიანი ურთიერთობის შესანარჩუნებლად.
- **აშენეთ ურთიერთობა** – დაამყარეთ და შეინარჩუნეთ ჯანსაღი და ღირსეული კავშირები ცალკეულ პირებთან და ჯგუფებთან.
- **მოლაპარაკებისას იყავით სამართლიანი** – ეცადეთ კონფლიქტიდან ორივე მხარისთვის და-მაკმაყოფილებელი გამოსავალი იპოვოთ.
- **უარი თქვით პროვოკაციებზე** – მიიღეთ გადაწყვეტილება და ეფექტიანად შეასრულეთ იგი, არ ჩაერთოთ არასასურველ, საშიშ და არაეთიკურ ქმედებებში.
- **ეძიეთ დახმარება** – გააცნობიერეთ თქვენი საჭიროებანი და მიიღეთ სხვების დახმარება და ხელშეწყობა მიზნების მისაღწევად.
- **იმოქმედეთ ეთიკურად** – აღიარებულ ლეგალურ/პროფესიულ კოდექსებში თუ მორალურ ან რწმენაზე დამყარებულ ქცევის სისტემებში შემავალი პრინციპების და სტანდარტების მიხედვით მართეთ დისკუსიები და მოქმედებები.

წყარო: წიგნიდან „Compliance to responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management“, by M. J. Elias & Y. Schwab in *Handbook for Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*, C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), 2006. იბეჭდება Lawrence Erlbaum Associates, Inc. და Maurice J. Elias, Ph.D. ნებართვით.

ემოციური და პოკალური განვითარება

იდენტურობის ძიებისა და საკუთარი თავის შესახებ წარმოდგენების ფორმირების პარალელურად, ვსწავლობთ ემოციების მართვასაც და ვცდილობთ,

ჩეკოვენდასხიეი: ემოციური კოეფიენსიის ხელშეწყობა

შექმენით ნდობის ატმოსფერო კლასში.

გეგმარება

1. ერიდეთ მოსწავლეების შესახებ გამოგონილი ისტორიების მოსმენას.
2. გამოიტანეთ სამართლიანი დასკვნები.
3. თავი აარიდეთ ზედმეტ შედარებებს და მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, გამოასწორონ თავიანთი შეცდომები.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, ამოიცნონ
და გამოხატონ თავიანთი გრძნობები.

გეგმარება

1. მოამზადეთ ემოციების ლექსიკონი და აღნიშნეთ პერსონაჟების ემოციები მოთხრობებში.
2. ნათლად აღწერეთ საკუთარი ემოციები.
3. წახალისეთ მოსწავლეები, თავიანთი გრძნობების შესახებ დღიურებში გააკეთონ ჩანაწერები, დაიცავით ამ ხელნაწერების კონფიდენციალურობა (ზემოთ იხილეთ ნდობა).

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, ამოიცნონ
სხვათა ემოციები.

გეგმარება

1. მცირეწლოვანი ბავშვებისთვის, „შეხედე ჩანდრას სახეს. შენი აზრით, რას გრძნობს, როცა ასეთ სიტყვებს ეუბნები“?

2. უფროს მოსწავლეებთან გამოიყენეთ საკითხავი ლიტერატურა, ფილმები ან როლური თამაშები, რათა დაეხმარათ მათ სხვათა ემოციების განსაზღვრაში.

მიანოდეთ ემოციების მართვის
სტრატეგიები.

გეგმარება

1. განიხილეთ და პრაქტიკაში გამოიყენეთ ისეთი ალტერნატივები, როგორიცაა იმაზე ფიქრის შეწყვეტა, როგორ გრძნობენ სხვები, დახმარების ძიება, რისხვის მართვა, საკუთარ თავთან საუბარი ან მოქმედების ადგილის მიტოვება.
2. შეიმუშავეთ სტრატეგიები მოსწავლეთათვის. ისაუბრეთ იმის შესახებ, როგორ მართავთ რისხვას, იმედგაცრუებას ან შფოთვას.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, დაინახონ კულტურული
განსხვავებები ემოციების გამოხატვაში.

გეგმარება

1. დაავალეთ მოსწავლეებს, დაწერონ ან ისაუბრონ ოჯახში იმაზე, თუ როგორ გამოხატავენ თავიანთ ემოციებს.
2. ასწავლეთ მოსწავლეებს, „შეამოწმონ“ სხვისი განცდები – ჰკითხოთ სხვებს, რას გრძნობენ.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://csefel.uiuc.edu/modules/inventory-of-practices.pdf>

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განვრცოთ
ზოგიერთი პროგრამის და სტრატეგიის სრული აღწერა, რომლებიც ხელს უწყობენ სოციალურ ემოციურ სწავლებას, იხილეთ Cohen, J. (Ed.) (1999) „გონების და გულის აღზრდა: სოციალურ ემოციური სწავლება და გზა მოზარდობისკენ“. New York: Teachers College Press.

გონების თეორია – აღმოჩენა, რომ სხვა ადამიანებზე ადამიანები არიან თავიანთი გონებით, ფიქრებით, გრძნობებით, რწმენით, სურვილებითა და აქტით.

გავუგოთ „მნიშვნელოვან სხვებს“. როგორ ვასწავლოთ ბავშვებს სხვისი ფიქრებისა და გრძნობების ამოცნობა?

ემოციური კოეფიენსია

სხვისი სურვილების გაგება და აზრების გათვალისწინება ემოციური კომპეტენციის განვითარების ან ემოციური სიტუაციის გაგებისა და მართვის უნარის განვითარების შემადგენელი ნაწილია.

სოციალური და ემოციური კომპეტენცია გადამწყვეტია, როგორც აკადემიური მოსწავლის, ისე პიროვნების განვითარებისთვის. აშშ-სა და იტალიაში რამდენიმე წლის განმავლობაში მიმდინარე გამოკვლევების შედეგებმა ცხადყო, რომ პროსოციალური ქცევა და სოციალური ზოგადოებრივი კომპეტენცია დაწყებით კლასებში დაკავშირებულია აკადემიურ მიღწევებთან და თანატოლებში პოპულარობასთან და დაახლოებით ხუთი წელი გრძელდება (Elias & Schwab, 2006). ცხრილი 3.6 ასახავს ემოციური კომპეტენციის ოთხ უნარ-ჩვევას. რით შეიძლება მასწავლებელი დაეხმაროს მოსწავლის ემოციური კომპეტენციის განვითარებას? მომდევნო გვერდზე მოცემული რეკომენდაციები რამდენიმე იდეას მოგაწოდებთ.

დებთ. მე-9 თავში განვიხილავთ სწავლების სტრატეგიებსა და პროგრამებს, რომლებიც ემოციების თვითრეგულაციას უწყობს ხელს.

გონების თეორია და განზრახვა

დაახლოებით 2-3 წლის ასაკში ბავშვები იწყებენ „გონების თეორიის“ განვითარებას. ისინი ხედავენ, რომ სხვა ადამიანებიც ადამიანები არიან თავიანთი გონებით, ფიქრებით, გრძნობებით, რწმენით, სურვილებით და გაგებით (Flavell, Miller, & Miller, 2002). ბავშვებს სჭირდებათ გონების თეორია სხვათა ქცევების გასაგებად. რატომ ტირის სარა? ის მოწყენილია, რადგან არავინ ეთამაშება? მე-4 თავში იხილავთ აუტიზმის ერთ-ერთ ახსნას, რომლის მიხედვითაც აუტიზმით დაავადებული ბავშვები „გონების თეორიის“ ნაკლებობას განიცდიან, რაც დაეხმარებოდა მათ საკუთარი და სხვათა ემოციებისა და ქცევების გაგებაში.

დაახლოებით 2 წლის ასაკში ბავშვებს უჩნდებათ საკუთარი განზრახვის განცდა. ისინი აცხადებენ: „მე მიინდა შოკოლადის კარაქი“. ცნობიერების განვითარებასთან ერთად ბავშვებს შეუძლიათ იმის გაგება, რომ სხვებსაც აქვთ სურვილები. დაწყებითი სკოლის შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებს, რომლებსაც კარგი ურთიერთობა აქვთ თანატოლებთან, შეუძლიათ განზრახული მოქმედება გაარჩიონ არაგანზრახულისგან. მაგალითად, ისინი არ გაბრაზდებიან, თუ სხვა ბავშვი შემთხვევით გადააყირავებს მათ მიერ სათამაშო ბლოკებით აგებულ კოშკს. მაგრამ აგრესიულ ბავშვებს მეტი პრობლემა აქვთ განზრახვის შეფასებისას. საკვებით შესაძლებელია, ისინი თავს დაესხან ნებისმიერს, ვინც თუნდაც შემთხვევით დაშლის კოშკს (Dodge & Pettit, 2003). ბავშვს მომნიშვნელობასთან ერთად უკეთ შეუძლია სხვისი სურვილების შეფასება და გათვალისწინება.

„გონების თეორიის“ განვითარებასთან ერთად ბავშვებს უკეთ ესმით, რომ სხვა ადამიანებს აქვთ განსხვავებული გრძნობები და გამოცდილება და ამიტომ

სხვების პოზიციის გათვალისწინების უნარი – სხვების გრძნობებისა და გამოცდილების გაგების უნარი.



აგნესის მორალური დილემა. როგორ შეაფასებდით მის განსჯას?

ნიგინიდან Agnes, May 7, 2002. © 2002 Tony Cochran. იბეჭდება Creators Syndicate-ის ნებართვით.

შეიძლება განსხვავებული აზრი ან წარმოდგენა ჰქონდეთ. **სხვათა თვალსაზრისის გათვალისწინების უნარი** დროთა განმავლობაში ვითარდება და ზრდასრულებში დახვეწილი ხდება. სხვისი ფიქრებისა და გრძნობების გაგების უნარი მნიშვნელოვანია ურთიერთთანამშრომლობისთვის და მორალური განვითარებისთვის.

სთვის, ცრურწმენების შემცირებისთვის, კონფლიქტის გადასაჭრელად და ზოგადად, დადებითი სოციალური ქცევის ხელშესაწყობად (Gehlbach, 2004).

რობერტ სელმანმა (1980) თვალსაზრისის ჩამოყალიბების პროცესის საფეხურებრივი მოდელი შეიმუშავა. ბავშვების მომნიშვნელობას თან სდევს ოპერატიულ აზროვნებაზე გადასვლა. ამ დროს მათ მეტი იციან და ხვდებიან, რომ სხვადასხვა ადამიანი ერთსა და იმავე სიტუაციაზე სხვადასხვანაირად რეაგირებს. 10-დან 15 წლამდე ბავშვების უმრავლესობას უვითარდება უნარი, ობიექტური დამკვირვებლის პოზიციიდან გაანალიზოს ერთ სიტუაციაზე რამდენიმე ადამიანის თვალსაზრისი. საბოლოოდ, უფროს მოზარდებს და ზრდასრულებს შეუძლიათ ისიც კი წარმოიდგინონ, როგორი გავლენა ექნება დამკვირვებლის აღქმაზე კულტურულ და საზოგადოებრივ ფასეულობებს. მართალია, ამ სტადიებს ყველა ბავშვი გაივლის, მაგრამ ერთი და იმავე ასაკის ბავშვებში, სხვადასხვა ეტაპზე, ამ მხრივ შეიძლება დიდი განსხვავებები იყოს. მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ სხვისი თვალსაზრისის მიღება, ნაკლებად ქენჯნით სინდისი, როცა ცუდად ექცევიან თანატოლებს ან უფროსებს. თუ ცუდი ყოფაქცევა უფრო ღრმა ემოციური ან ქცევითი დარღვევის ნაწილი არაა, შესაძლოა მდგომარეობას ეშველოს, თუ მასწავლებელი შეძლებს, ბავშვს სხვისი თვალსაზრისის მიღების უნარი განუვითარა.

ზნეოზრივი განვითარება

„გონების თეორიის“ განვითარებასთან და სხვათა განზრახვის გაგებასთან ერთად ბავშვებს უვითარდებათ კარგისა და ცუდის განცდაც. ამ ნაწილში განვიხილავთ ბავშვების **მორალურ მსჯელობას** და მათ შეხედულებას კარგისა და ცუდის შესახებ. ბავშვების მიერ მორალური მსჯელობების აქტიური კონსტრუირებისას, კლასში ერთ-ერთი პირველი მორალური ამოცანაა გაყოფა და გაზიარება ანუ **განაწილების სამართლიანობა** (Damon, 1994). 5-6 წლის ბავშვებისთვის სამართლიანი განაწილება დაფუძნებულია თანასწორობაზე; ამიტომ მასწავლებლებს ხშირად ესმით, „მას ჩემზე მეტი ერგო – ეს უსამართლობაა!“ მომდევნო რამდენიმე წელიწადში, ბავშვებისთვის გასაგები ხდება, რომ დამსახურების მიხედვით ზოგიერთმა მეტი უნდა მიიღოს – მათ მეტი ან უკეთ იმუშავეს. საბოლოოდ, 8 წლის ბავშვებს შეუძლიათ საჭიროებების გათვალისწინება და კეთილგანწყობილი მსჯელობა; მათ ესმით, რომ ზოგ მოსწავლეს განსაკუთრებული საჭიროებების გამო მასწავლებელმა შესაძლოა მეტი დრო დაუთმოს.

მორალური განვითარება მოიცავს წესების გაგებასაც. თუ ბავშვებთან დრო გაგიტარებიათ, გეცოდინებათ, რომ გარკვეულ ეტაპზე შეგიძლიათ თქვათ: „სასტუმრო ოთახში ჭამა არ შეიძლება!“ და მათთვის ეს წესია. ბავშვებისთვის წესები, უბრალოდ, არსებობს. პიაჟე (1965) ამ მდგომარეობას **მორალურ რეალიზმს** უწოდებს. 5-6 წლის ბავშვს სჯერა, რომ ქცევის თუ თამაშის წესები აბსოლუტურია და ვერ შეიცვლება; ჰგონია, რომ წესის დარღვევის შემთხვევაში მიღებული სასჯელი განისაზღვრება ზიანის სიდიდით და არა მისი განზრახვით ან სხვა გარემოებებით. ასე რომ, ერთი ჭიქის განზრახვა გატეხაზე უარესია სამი ჭიქის შემთხვევით გატეხა, ამიტომ ბავშვის წარმოდგენაში „სამი ჭიქის“ გატეხისთვის სასჯელი უფრო დიდია.

ბავშვები ურთიერთობენ სხვებთან, ავითარებენ თვალსაზრისის მიღების ემოციურ უნარ-ჩვევებს, ხედავენ, რომ სხვადასხვა ადამიანს განსხვავებული წესები აქვს და თანდათანობით გადაინაცვლებენ **კოოპერაციის მორალზე**. ბავშვები თანდათან იგებენ, რომ წესებს ადამიანები ქმნიან და თვითონვე ცვლიან მათ. წესების დარღვევის შემთხვევაში, გასათვალისწინებელია როგორც ზიანი, ისე წესრიგის დამრღვევის განზრახვა.

მორალური მსჯელობა – აზროვნების პროცესი, რომელიც მოიცავს მსჯელობას იმის შესახებ, თუ რა არის სწორი და რა არის მცდარი.

განაწილების სამართლიანობა – რწმენა იმისა, თუ როგორ უნდა დაიყოს პრივილეგიები ან მასალები სამართლიანად ჯგუფის წევრებს შორის.

მორალური რეალიზმი – მორალური განვითარების ის საფეხური, რომელზეც ბავშვები წესებს განიხილავენ როგორც უდავო ქვეყნარტებას.

კოოპერაციის მორალი – განვითარების საფეხური, როცა ბავშვები აცნობიერებენ, რომ ადამიანები თანხმდებიან წესებზე და თავადვე შეუძლიათ მათი შეცვლა.

მორალური დილემა – ისეთი სიტუაცია, რომელშიც არც ერთი არჩევანი არ არის ერთმნიშვნელოვნად სწორი.

ცხრილი 3.7

კოლბერგის მორალური მსჯელობის თეორია

საფეხური 1. პრეკონვენციური მორალური განსჯა

მსჯელობა ეფუძნება პირად მოთხოვნილებებს და სხვათა წესებს.

სტადია 1 სასჯელმორჩილებაზე ორიენტაცია.
ემორჩილებიან წესებს, რათა თავი აარიდონ სასჯელს.
კარგი თუ ცუდი საქციელი განსაზღვრულია
ფიზიკური შედეგებით.

სტადია 2 პირად ჯილდოზე ორიენტაცია.
სწორს და არასწორს განსაზღვრავს პირადი მოთხოვნილე
ბები: „დამეხმარები – დაგეხმარები“.

საფეხური 2. კონვენციური მორალური განსჯა

მსჯელობა ეფუძნება სხვათა მოწოდებას, ოჯახის მოლოდინს, ტრადიციულ
ფასეულობებს, საზოგადოების კანონებს და სამშობლოს ერთგულებას.

სტადია 3 ორიენტაცია – კარგი ბიჭი-კარგი გოგო.
„კარგი“ არის ის, რაც სიამოვნებთ და მოსწონთ სხვებს.

სტადია 4 ორიენტაცია კანონსა და წესრიგზე
კანონი აბსოლუტურია. ავტორიტეტებს პატივი უნდა სცენ
და საზოგადოებრივი წესრიგი მიღწეულ იქნეს.

საფეხური 3. პოსტკონვენციური მორალური მსჯელობა

სტადია 5 საზოგადოებრივ ხელშეკრულებაზე ორიენტაცია.
„კარგს“ განსაზღვრავს საზოგადოებაში მიღებული
პიროვნების უფლებები. ეს აშშ-ის კონსტიტუციისთვის
დამახასიათებელ მორალურობას ჰგავს.

სტადია 6* ორიენტაცია უნივერსალურ ეთიკურ პრინციპებზე.
„კარგი“ და „სწორი“ ქცევა ინდივიდუალურ ცნობიერებაზეა
დამოკიდებული და მოიცავს სამართლიანობის,
ადამიანის ღირსების და თანასწორობის აბსტრაქტულ
ცნებებს.

* გვიანდელ ნაშრომში კოლბერგმა ეჭვქვეშ დააყენა მე-6 და მე-5
სტადიების ცალ-ცალკე არსებობა.

წყარო: ნიკინიდან „The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education“, by L. Kohlberg,
1975, Phi Delta Kappan, 56, გვ. 671. ადაპტირებულია Journal of Philosophy-ს ნებართვით.

კოლბერგის მორალური განვითარების თეორია. ლოურენს კოლბერგისეუ-
ლი (Lawrence Kohlberg 1963, 1975, 1981) მორალური განვითარების თეორია
ნაწილობრივ ეფუძნება პიაჟეს ადრე განხილულ იდეებს.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ ერთი კაცის ცოლი სიკვდილის პი-
რასაა. არსებობს ნამალი, რომელსაც მისი გადარჩენა შეუძლია, მაგრამ ძა-
ლზე ძვირია და მისი გამომგონებელი ფარმაცევტი არ დათანხმდება მის
გაყიდვას კაცისთვის ხელმისაწვდომ ფასად. ბოლოს სასონარკვეთილი ქმარი
ნამლის მოპარვას გადაწყვეტს. როგორ უნდა მოიქცეს ის და რატომ? ■

კოლბერგმა შეძლო როგორც ბავშვების, ისე ზრდასრულების მორალური მსჯელობის შეფასება **მორალური დილემების** დახმარებით (იხ. ზემოთ), რომლებშიც ადამიანებმა უნდა მიიღონ რთული გადაწყვეტილება და ახსნან ის. ადამიანის არგუმენტებზე დაყრდნობით, კოლბერგმა შემოგვთავაზა სწორის და არასწორის შესახებ მორალური არგუმენტაციის თუ მსჯელობის სტადიების დეტალური თანამიმდევრობა. მან მორალურ განვითარებაში გამოყო სამი საფეხური: (1) პრეკონვენციური (preconventional), როცა მორალური განსჯა მხოლოდ ინდივიდის პირად საჭიროებებსა და ალქმას ემყარება; (2) კონვენციური (conventional) როცა საზოგადოების და კანონის მოლოდინი გათვალისწინებულია; და (3) პოსტკონვენციური (postconventional), როცა მსჯელობა ეფუძნება აბსტრაქტულ, უფრო მეტად სამართლიანობის პირად პრინციპებს, და არაა აუცილებელი, ეს პრინციპები განსაზღვრული იყოს საზოგადოების კანონებით. იხილეთ ცხრილი 3.7, რომელშიც ეს სამი საფეხური იყოფა შემადგენელ სტადიებად. ჩანარტში „შეჩერდით/დაფიქრდით/დანერეთ“ შეგიძლიათ იპოვოთ შეკითხვაზე პასუხის ახსნა?

მორალური მსჯელობა დაკავშირებულია როგორც შემეცნებით, ისე ემოციურ განვითარებასთან. როგორც უკვე ნახეთ, აბსტრაქტული აზროვნება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ხდება მორალური განვითარების ზედა სტადიაში, როცა ბავშვები აბსოლუტურ წესებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებებიდან გადაინაცვლებენ აბსტრაქტულ პრინციპებზე დამყარებულ გადანწყვეტილებებზე, როგორცაა სამართლიანობა და გულმონყალება. სხვისი თვალსაზრისის დანახვის უნარი, განზრახვის განსჯა და კანონებისა და წესების ალტერნატიული ბაზისის გაგება ზედა სტადიებისთვის დამახასიათებელ მსჯელობებში შედის.

კოლბერგის თეორიის კრიტიკა. ნათელია, რომ თუმცა კოლბერგის მიერ გამოყოფილ მსჯელობათა სხვადასხვა დონეები იერარქიას ქმნის, სადაც ყოველი საფეხური წინსვლაა წინა საფეხურთან შედარებით, ეს თეორია მაინც გააკრიტიკეს. (Boom, Brugman, & van der Heijden, 2001), ჯერ ერთი, აღწერილი სტადიები სინამდვილეში განცალკევებულად არ არსებობს და არც ასეთი თანამიმდევრულია. ადამიანების მორალური არჩევანის ახსნა ხშირად რამდენიმე სტადიას ერთდროულად ასახავს. ერთ რომელიმე მომენტში ადამიანის არჩევანი შეიძლება შეესაბამებოდეს ერთ რომელიმე სტადიას, ხოლო სხვა სიტუაციაში იმავე ადამიანის გადაწყვეტილება სულ სხვა სტადიისთვის იყოს დამახასიათებელი. სიტუაციის განხილვისას, რომელშიც სხვისთვის დახმარების გაწევა საკუთარი მოთხოვნილებების საპირისპიროა, ბავშვებისა და მოზარდების მსჯელობა უფრო მაღალ დონეს შეესაბამება. განსხვავებული მდგომარეობაა კანონის დარღვევასა და სასჯელზე მსჯელობისას (Arnold, 2000; Eisenberg და სხვები, 1987; Sobesky, 1983).

გარდა ამისა, ყოველდღიურ ცხოვრებაში ზნეობრივი არჩევანის გაკეთება არ არის მხოლოდ მსჯელობა. არჩევანზე გავლენას ახდენს ემოციები, მიზნები, ურთიერთობები და პრაქტიკული მოსაზრებები. ადამიანებს მსჯელობა შეუძლიათ მაღალ საფეხურებზე, დაბალ საფეხურზე კი გადაწყვეტილებას სხვა, ზემოხსენებული ფაქტორების საფუძველზე იღებენ (Carpendale, 2000). კოლბერგი ხაზს უსვამდა შემეცნებით მსჯელობას მორალურობაზე, მაგრამ ყურადღების მიღმა დარჩა ზნეობრივი სიმნიფის სხვა ასპექტები, როგორცაა ხასიათი და ღირსება, რაც აუცილებელია ყოველდღიურ ცხოვრებაში მორალური პრობლემების გადაჭრისათვის (Walker & Pitts, 1998).

გენდერული განსხვავებები: მკვლევარების ზნეობრიუბა. კოლბერგის თეორიის ერთ-ერთი ყველაზე მძაფრი კრიტიკა ეხება მის სტადიებს, რომლებიც იხრება დასავლელი მამაკაცის ფასეულობებისკენ და ხაზს უსვამს ინდივიდუალიზმს. თეორია ეყრდნობა მხოლოდ ამერიკელ მამაკაცებზე ლონგიტუდურ

სხრილი 3.8

„უხსოვსა და საყვარო ზრუნვა“, როგორც სსსწალო თეიის გაყოყნეა

საშუალო სკოლის სხვადასხვა კლასში მოსწავლეები იკვლევენ დანაშაულს, როგორც „უცხოებასა და სამყაროზე ზრუნვის“ შემადგენელ ნაწილს. ყველა კლასში დანაშაულებრივი ასპექტების შესწავლა უსაფრთხოების, პასუხისმგებლობის, ერთმანეთის მიმართ და საზოგადოებისადმი ნდობისა და შედარებით უსაფრთხო მომავლის შესახებ მსჯელობას უნდა უკავშირდებოდეს.

საგანი	ელემენტები
მათემატიკა	სტატისტიკა: შეაგროვეთ მასალა დანაშაულის ადგილმდებარეობის, ნორმების, წესრიგის დამრღვევთა ასაკისა და საზოგადოებისთვის მიყენებული ზარალის შესახებ. არის თუ არა კავშირი სასჯელის სიმკაცრესა და დანაშაულის ხარისხს შორის? როგორია კრიმინალის რეალური საზღაური?
ინგლისური ენა და სოციალური კვლევები	ნაიკითხეთ ოლივერ ტვისტი . დააკავშირეთ პერსონაჟები მათ ისტორიულ და სოციალურ კონტექსტთან. რა ფაქტორები უწყობდა ხელს დანაშაულს მე-19 საუკუნის ინგლისში? ნაიკითხეთ პოპულარული დეტექტიური რომანები. რეალურად აღწერენ ისინი კრიმინალურ სასამართლო სისტემას?
მეცნიერება	გენეტიკა: თაობიდან თაობას ხომ არ გადაეცემა კრიმინალური მიდრეკილებები? ხომ არ არის აგრესიული ქცევის მიზეზი სქესობრივი განსხვავებები? ხომ არ არიან ქალები მამაკაცებთან შედარებით ნაკლებად კომპეტენტური მორალური განსჯის თვალსაზრისით (რატომ ფიქრობს ზოგიერთი სოციალური მკვლევარი ასე)? როგორ შეაფასებდით ამ მოსაზრებებს?
ხელოვნება	„გრაფიტი“ (ქუჩაში სახლებზე და კედლებზე დახატული) ხელოვნება, რეალური ხელოვნება?

წყარო: „Teaching Themes of Care“-დან by Nel Noddings, Phi Delta Kappan, 76, pp. 675-679. Copyright © 1995. Nel Noddings. იბეჭდება ავტორის ნებართვით.

კვლევას და მისი სტადიები არ ასახავს ზნეობრივი მსჯელობის განვითარებას ქალებსა ან სხვა კულტურებში (Gilligan, 1982; Gilligan & Attanucci, 1988).

კაროლ გილიგანმა (1982) შემოგვთავაზა ზნეობრივი განვითარების განსხვავებული თანამიმდევრობა – „მზრუნველობის ეთიკა“. გილიგანს მიაჩნია, რომ პიროვნება ვითარდება თვითდაინტერესებიდან ზნეობრივ მსჯელობამდე, რომელიც ეფუძნება ვალდებულებებს განსაკუთრებული პიროვნებებისა და ურთიერთობების წინაშე. შემდეგ ის მიაღწევს ზნეობრიობის უმაღლეს დონეს, რომელიც ეყრდნობა ყველა ადამიანისთვის პასუხისმგებლობისა და პრინციპებს (კოლბერგის მესამე სტადიის მსგავსად). თუ ქალები არასოდეს აღწევნენ კოლბერგისეულ სამართლიანობის უმაღლეს საფეხურს, ნიშნავს თუ არა ეს, რომ ისინი ზნეობრივად უმწიფარნი არიან?

სინამდვილეში, უახლესმა დაკვირვებებმა, მამაკაცებსა და ქალებს, ბიჭებსა და გოგონებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებები ვერ გამოავლინა კოლბერგისეული წესით გაზომილ ზნეობრივი მსჯელობის დონესთან დაკავშირებით (Eisenberg, Martin & Fabes, 1996; Turiel, 1998). უოლკერმა და მისმა კოლეგებმა (Walker, 1991; Walker, Pitts, Hennig, & Matsuba, 1995) სთხოვეს ბავშვებს, მოზარდებსა და უფროსებს, დაეხასიათებინათ პირადი ზნეობრივი პრობლემა და გაეანალიზებინათ ტრადიციული მორალური დილემა. ორივე ტიპის პრობლემასთან მიმართებაში ბიჭებმა და გოგონებმა აჩვენეს როგორც მზრუნველობის ზნეობრიობა, ისე წუხილი, ზრუნვა სამართლიანობისთვის. ანდრიუ გაროდმა და კოლეგებმა (1990) პირველ და მესამეკლასელ გოგონებს არაკები წაუკითხეს და სხვაობა ვერ აღმოაჩინეს მათ ზნეობრივ მსჯელობაში. თუმცა, რამდენიმე მეხუთეკლასელმა ბიჭმა (არც ერთმა გოგომ) ძალადობისა და ეშმაკობის გამოყენება შესთავაზა. ამგვარად, სამართალი და

განათლების მუშაკებს შეუძლიათ თავიანთ სკოლებსა და კლასებში ურთიერთპატივისცემის დანერგვით შექმნან მორალური ატმოსფერო.



დაუკავშირეთ სწავლებას და განავრცეთ

განიხილეთ ცხრილი 3.8, გამოიყენეთ „უცხოებსა და სამყაროზე ზრუნვა“, როგორც სასწავლო თემა კლასებისთვის და კონკრეტული ადამიანებისთვის; და შემატეთ ის თქვენს სასწავლო რესურსთა ფაილს.

მზრუნველობა ორივე სქესის წარმომადგენელთათვის ზნეობრივი მსჯელობის მნიშვნელოვანი ბაზისია. სამართლიანობა და მზრუნველობა ფასეულია ქალებისა და მამაკაცებისთვის. ამის მიუხედავად, მზრუნველობის ნორმების დარღვევისთვის (არ არიან ყურადღებიანი და სანდო) ქალები ყოველდღიურ ცხოვრებაში უფრო დამნაშავედ გრძნობენ თავს. კაცები კი თავს ძალადობრივი ქცევის გამო იდანაშაულებენ (ჩხუბისა და საკუთრების დაზიანებისას) (Williams & Bybee, 1994). ქალები უფრო მეტად იხრებიან მზრუნველობისკენ, თუმცა როგორც მამაკაცებს, ისე ქალებს შეუძლიათ აირჩიონ ორივე ორიენტაცია (Skoie, 1998).

იზრუნონ მოსწავლეებისთვის და ასწავლონ მათ სხვებისთვის ზრუნვა მრავალი პედაგოგისთვის უმთავრეს ამოცანად გადაიქცა. მაგალითად, ნელ ნოდინგი (1995) მოუწოდებდა, რომ „თემები მზრუნველობაზე“ სასწავლო კურსის ნაწილი უნდა ყოფილიყო და მოეცვა შემდეგი თემები: „ზრუნვა საკუთარი თავისთვის“, „ზრუნვა ოჯახისა და მეგობრებისთვის“ და „ზრუნვა უცნობებისა და სამყაროსთვის“. ეს უკანასკნელი შეიძლება მოიცავდეს ქვეთემებს დანაშაულზე, ომზე, სიღარიბეზე, ამტანობაზე, ეკოლოგიასა და ტექნოლოგიაზე. ამ ქვეთავებისთვის სასტარტო წერტილი შეიძლება იყოს ქარიშხალ კატრინათი გამოწვეული მოვლენები, რომლებმაც ათასობით ადამიანი დატოვა უსახლკაროდ. ცხრილი 3.8 ასახავს, როგორ შეიძლება ყურადღების მიპყრობა დანაშაულსა და უცნობების მზრუნველობაზე მაღალი კლასების სასწავლო პროგრამაში ინტეგრირების გზით.

სოციალური თანხმობა – შეთანხმებული წესები გარკვეულ სიტუაციაში მოქცევის შესახებ.

მოკალუაი მსჯელობა, სოსიალუაი შეთანხმებაი და პიკაღი პიჩუპანი

შაჩარღით | დაფიჩარღით | დაწარაით

1. კანონი რომ არ კრძალავდეს, ნორმალური იქნებოდა ვინმეს დაბრმავება? 2. წესი რომ არ კრძალავდეს, ნორმალური იქნებოდა კლასში საღეჭი რეზინის ლეჭვა? 3. ვინ უნდა შეარჩიოს თქვენი საყვარელი ბოსტნეული და თმის ვარცხნილობა? ■

ჩვენ, ალბათ, დავეთანხმებით, რომ არ არის სწორი ვინმეს დაბრმავება, საკლასო წესების დარღვევა და სხვისთვის საყვარელი საკვებისა და თმის ვარცხნილობის კარნახი. მაგრამ ცალკეულ შემთხვევაში დარღვევები ერთმანეთისაგან განსხვავდება. პირველი შემთხვევა, უდავოდ, უზნეოა. შეკითხ-

ჩემი მოსწავლეები: პირველი და მოკლე განვითარების საფუძვლები

დაეხმარეთ მოსწავლეებს იმ დიდი წინაშე
განხილვაში, რასთანაც მათ შეეხება აქვთ ან
ექნებათ ახლო მომავალში.

პაგალითები

1. იმსჯელეთ დაწყებით კლასებში დედამიწის
ვილურ კონფლიქტებზე, ჯიბრზე, ქურდო-
ბაზე, ახალი მოსწავლეების კლასთან შეგ-
უების საკითხებსა და უნარშეზღუდულობა
მიმართ დამოკიდებულებაზე.
2. იმსჯელეთ მაღალ კლასებში ტყუილზე,
ნასვამი მეგობრისთვის მანქანის ტარების
ნების დართვაზე, მეტი პოპულარობისთვის
კონფორმიზმისა და წესების დამრღვევი მე-
გობრის დაცვაზე.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს სხვათა

პერსპექტივების დანახვაში.

პაგალითები

1. მოსწავლეს მოსთხოვეთ სხვის შეხედულებ-
აზე საკუთარი ინტერპრეტაცია. შემდეგ
სხვას სთხოვეთ, რომ დაადასტუროს ან შეს-
წორება შეიტანოს მოსწავლის აზრში.
2. გაცვლევინეთ მოსწავლეებს ერთმანეთის
როლები და დისკუსიაშიც გაცვლილი რო-
ლებით მიაღებინეთ მონაწილეობა.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს წარმოდგენილი ღი-
რებულებებისა და მოვლენების დაკავშირებაში.

პაგალითები

1. წარმართეთ შემდეგი ტიპის დისკუსია: „რა
უნდა გაკეთდეს?“ „როგორ მოიქცეოდით?
როგორი იქნებოდა თქვენი პირველი ნაბი-
ჯი? რა პრობლემები შეიძლება წარმოიშ-
ვას?“
2. დაეხმარეთ მოსწავლეებს თავიანთ ფასეუ-
ლობებსა და მათსავე ქმედებებს შორის შე-

უსაბამობის დანახვაში. სთხოვეთ მათ ამ
შეუსაბამობების კარგად გააზრება.

დაიცავით ყველა მონაწილის საიდუმლოება

პაგალითები

1. შეახსენეთ მოსწავლეებს, რომ მათ შეუძ-
ლიათ არ უპასუხონ შეკითხვას.
2. ჩაერეთ, თუკი თანატოლები აიძულებენ მო-
სწავლეს იმაზე მეტი თქვას, ვიდრე მას სურს.
3. ნუ უბიძგებთ მოსწავლეს „საიდუმლოს“ გამ-
ხელისკენ.

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეები ნამდვილად
უსმენენ ერთმანეთს.

პაგალითები

1. გყავდეთ პატარა ჯგუფები.
2. თავად იყავით კარგი მსმენელი.
3. დააფასეთ ყურადღებიანი და ერთმანეთი-
სადმი მზრუნველი მოსწავლეები.

თქვენმა კლასმა შეძლებისდაგვარად კარგად
უნდა გაიზიაროს მორალური საკითხები და
ფასეულობები.

პაგალითები

1. გამიჯნეთ ადმინისტრაციული წესები
(ოთახის წესრიგი) „მორალური“ წესებისგან.
2. ყველას თანაბრად გააცანით სტანდარტები,
გაფრთხილდით, არავინ გამოარჩიოთ.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. The Collaborative for
Academic, Social, and Emotional Learning: [http://www.casel.org/
home/index.php](http://www.casel.org/home/index.php)

.....
წყარო: „What Criteria Should Public School Moral
Education Programs Meet?“ by J.W. Eiseman, Oxford
Review of Education, 7, pp.226-227. Copyright c 1981 by Taylor &
Francis, LTD. იბეჭდება Taylor & Francis-ის ნებართვით.
<http://www.tandf.co.uk/journals>

გვებზე პასუხი დამოკიდებულია სამართლიანობაზე, პატიოსნებაზე, ადამიანის
უფლებებისა და კეთილდღეობის შესახებ. წარმოდგენებზე მცირეწლოვანმა
ბავშვებმაც კი იციან, რომ სხვისთვის ზიანის მიყენება ცუდია.

ზოგი წესი, როგორიცაა, კითხვა 2-ის „არანაირი სალექი რეზინის“ მსგავსი
წესი წარმოადგენს სოციალურ შეთანხმებას, ანუ მოქცევას კონკრეტული
სიტუაციის მიხედვით. მოსწავლეები (უმეტესად) ერიდებიან სალექი რეზინს,
თუ ეს კლასის წესებს (შეთანხმებებს) ეწინააღმდეგება. სინამდვილეში რეზი-

დაუკავშირეთ თქვენს ფი-
ლოსოფიას და განაცხადეთ
3 ივნისი, 1996. აშშ-ს გამო-
ცემა. News and World Report-ს
შემდეგი სათაურით გარეკანზე:
„როგორ გავზარდოთ მორალური
ბავშვი: დავაჩვიოთ ის სამარ-
თლიანობას, პირად დისციპლინას
და თანაგრძნობას“. (გვ.52-59).
ეს არის საინტერესო ნაშავი
კვლევის, შეხედულებებისა და
დისკუსიის კარგი დასაწყისი.

ნის ღეჭვა ამორალური საქციელი არ არის, უბრალოდ ეს წესს ეწინააღმდე-
გება. მაგალითად, კოლეჯში, ზოგიერთი კლასი კარგად მუშაობს სხვადასხვა
წესების გამოყენებით. ასევე არ არის ამორალური, არ გიყვარდეს ლობიო ან
არ მოგწონდეს, როდესაც ქალს მოკლედ აქვს შეჭრილი თმა. ეს პირადი არ-
ჩევანია – ინდივიდუალური შეხედულებები და პირადი საკითხი.

კოლბერგის სტადიების კრიტიკას ისიც იწვევს, რომ ეს სტადიები სო-
ციალური შეთანხმებებიდან გამომდინარე გადანყვეტილებებს მორალურ
სამართალში ურევს; უგულბებელყოფილია პიროვნული არჩევანიც. ლერი ნუჩი
(Larry Nucci, 2001) მორალური განვითარების ისეთ ახსნას ემხრობა, რომელიც
მოიცავს სამივე სფეროს: მორალურ სამართალს, სოციალურ შეთანხმებებსა
და პიროვნულ არჩევანს. ბავშვის ფიქრები და განსჯის უნარი სამივე მიმარ-
თულებით, ოღონდ არათანაბრად ვითარდება.

მოკალი და შეთანხმებითი სუბიექტი.

მასწავლებლისთვის ჩვეულებრივი „მტყუანი და მართალი“ სიტუაციები მორალურ და შეთანხმებით სფეროებს
შეეხება. მორალურ ასპექტში, რომელიც იწყება მართალისა და მტყუანის
რამდენიმე ძირითადი იდეით, („სხვისი წყენა ცუდი საქციელია“), ბავშვები
გადიან შემდეგ სტადიებს: განცდა, რომ სამართალი ყველასთვის ერთნაირია,
სიმართლის შეფასება და განსაკუთრებული სურვილები, სამართლიანობის
და თანასწორუფლებიანობის აბსტრაქტული ხედვა სოციალურ ურთიერთო-
ბებში პასუხისმგებლობის გრძნობით, დაბოლოს უფროსების მსგავსად იმის
შეგრძნება, რომ ეთიკა ქველმოქმედებასა და სამართლიანობას მოიცავს და
მორალური პრინციპები არ არის დამოკიდებული რომელიმე ცალკეული ჯგუ-
ფის ნორმებზე.

შეთანხმებითი სფეროს თვალსაზრისით, ბავშვები იჯერებენ, რომ მათ
ირგვლივ მიმდინარე ყოველდღიური მოვლენები რეალური და სამართლიანია.
მაგალითისთვის, კაცმა მოკლე თმა უნდა ატაროს, ქალმა – უფრო გრძელი და
ეს ასე უნდა იყოს. ზრდასთან ერთად ისინი გამოწკიანობასაც ამჩნევენ (კაცი
კიკინით, ქალი ძალიან მოკლე თმით) და აცნობიერებენ, რომ შეთანხმებები
თავისუფალია. შემდეგში ბავშვები ხვდებიან, რომ წესები წესრიგისთვისაა
მოგონილი და მათ ხალხი ადგენს. თუმცა გარდატეხის ასაკში მოზარდებს
ამ წესებზე კითხვები ებადებათ: რადგანაც წესები თავისუფალია და სხ-
ვების მიერაა შემუშავებული, ისინი შეიძლება „არაფერია საზოგადოებრივი
ვარაუდების გარდა“. სიმწიფის ასაკში უკვე მათ სხვა საფიქრალიც უჩნდებათ:
შეთანხმებებს აღიქვამენ, როგორც შესაბამის მეთოდს, რათა მათ სოციალურ
სისტემაში საზოგადოების მიერ შეტანილი სტანდარტებით ისარგებლონ. ამ
სტანდარტებს რეალურად იყენებენ. საბოლოოდ, მოზარდები აცნობიერებენ,
რომ შეთანხმებები სასარგებლოა საზოგადოებრივ ცხოვრებასთან კოორდინი-
რების თვალსაზრისით, თუმცა ცვალებადია. ამრიგად მცირეწლოვან ბავშ-
ვებთან შედარებით უფროსი მოზარდები და ზრდასრულები უფრო უგებენ
იმათ, ვინც შეთანხმებებსა და ტრადიციებზე განსხვავებულად ფიქრობს.

დასკვნები განსაკუთრებისთვის.

კლასში მორალური ატმოსფეროს მისაღწე-
ვად ნუჩი (Nucci, 2001) რამდენიმე რჩევას გვთავაზობს, პირველ ყოვლისა,
წესებისადმი სამართლიანი და თანამიმდევრული დამოკიდებულებისთვის
მნიშვნელოვანია ორმხრივი პატივისცემისა და თბილი ატმოსფეროს უზრუნ-
ველყოფა. ამგვარი ურთიერთობის გარეშე, თქვენი ყოველგვარი მცდელობის
მიუხედავად, მორალური კლიმატის შექმნა შეუძლებელი იქნება. მეორე, მას-
წავლებელთა რეაქცია მორალისა და შეთანხმებითობის სფეროს უნდა ესაღ-
აგებოდეს. მაგალითისთვის, ქვემოთ მოყვანილია ზოგიერთი პასუხი მორალურ
საკითხებზე (Nucci, 2001, გვ.146):

1. როდესაც მოქმედება ყველანაირი თვალსაზრისით მავნე ან უსამართ-

ლოა, აქცენტი გააკეთეთ სხვებისთვის მიყენებულ მანებლობაზე: „ჯონ, ამ ამბავმა მართლაც ავნო ჯიმს“?

2. განახორციელეთ საჭირო დარტყმა: „ერის, როგორ იგრძნობდი თავს, შენთვის ვინმეს რამე რომ მოეპარა?“

ქვემოთ მოცემულია შეთანხმებით გამოსავალთან დაკავშირებულ წესებზე ორი პასუხის მაგალითი:

1. გაუმეორეთ წესი: „ლიზა, ახსნის დროს შენი ადგილის დატოვების უფლება არ გაქვს“.
2. ბრძანება: „ჰოუი, გეყო ლანძღვა!“

ოთხივე შემთხვევაში, მასწავლებელთა რეაქცია სიტუაციის გამოძახილია. არაადეკვატური პასუხის გასაგებად, „გადაიტანეთ“ 1 ან 2 პასუხი 3-ში ან 4-ში. მაგალითისათვის, „ჯიმ, როგორ მოგეწონებოდა, გაკვეთილზე ვილაღებოთ თავიანთ ადგილებს თუ დატოვებდნენ?“ ჯიმს, ალბათ, მოეწონებოდა. მორალურ ქცევასთან მიმართებაში არასწორი და სუსტი პასუხია, თუკი იტყვი, „ჯონ დარტყმა წესებს ეწინააღმდეგება.“ ეს მეტია, ვიდრე წესის დარღვევა – ეს მტკიცეულია და არასწორი.

მესამე სფეროში ბავშვებმა ერთმანეთისგან უნდა გაარჩიონ, რა გადაწყვეტილებები და ქმედებები არის მათი პირადი არჩევანი და რა სცდება მათი პირადი არჩევის ფარგლებს. ეს პროცესები საფუძველს უქმნის პიროვნების უფლებებთან, წესიერებასთან და დემოკრატიულობასთან დაკავშირებული მორალური კონცეფციის განვითარებას. სხვადასხვა კულტურას, პიროვნული არჩევის, განმარტოებისა და უფრო დიდ საზოგადოებაში ინდივიდუალურობის როლზე შეიძლება ძალიან განსხვავებული შეხედულება ჰქონდეს. მაგალითისთვის, ზოგიერთი კვლევა გვიჩვენებს, რომ სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელ მშობლებს, რომელთაგან ერთნი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ ბავშვთა ინდივიდუალურობას, ხოლო მეორენი – ჯგუფურ მეგობრობას, მიიჩნევენ, რომ მათ ბავშვებს უნდა მიეცეთ თავისუფალი არჩევის საშუალება, რათა განუვითარდეთ სწორი გადაწყვეტილებების მიღების უნარი. საშუალო შეძლების მშობლები კი მიიჩნევენ, რომ არჩევანი გარდატეხის ასაკამდე უნდა გაკეთდეს. სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვებისთვის სხვადასხვა ნაადრევი არჩევის გაკეთება არასწორი იდეაა, რადგან ეს მათ გარემომცველ სამყაროში რეალურ საშიშროებებს შეუქმნის (Nucci, 2001).

პრაქტიკული მსჯელობა

არსებობს უამრავი კულტურული განსხვავება, რომლებიც ზეგავლენას ახდენენ მორალზე. ზოგი კულტურა მეტად ტრადიციულია. თანამედროვე კულტურებისგან განსხვავებით, ჩვევები და რიტუალები აქ ნელა იცვლება. ნუჩი (2001) ვარაუდობს, რომ უფრო ტრადიციულ კულტურებში ჩვევები „მორალიზებულია“. მაგალითისთვის, ზოგიერთ კულტურაში უთავსაბუროდ სიარული თითქოს შეთანხმებით სფეროზე მიგვითითებს, მაგრამ ეს უფრო მორალურ სფეროს განეკუთვნება, განსაკუთრებით, თუ რელიგიური ფაქტორი მოქმედებს. გაცანით ნუჩის ერთ-ერთ კვლევას, რომელშიც ავტორმა მორწმუნე ინდუსს საზოგადოებრივ ნორმათა დამრღვევი 35 ქცევის შეფასება სთხოვა. მამის გარდაცვალების მეორე დღეს უფროსი შვილის მიერ ქათმის ჭამა უდიდესი დარღვევა აღმოჩნდა, ხოლო დაუმორჩილებელი და გაუგონარი ცოლის ცემა – ყველაზე ნაკლები ცოდვა. თითქოს ეს შეთანხმება (ქათმის ჭამა) ამორალურია, რადგან ინდუსს სჯერა, რომ შვილის საქციელი მამას სულის გადარჩენაში შეუშლის ხელს. ასე რომ, იმის გასაგებად, თუ რა არის ქცევის წესები და რა არის მორალური საკითხი, უნდა ვიცოდეთ ის, რისი სჯერათ ამ კულტურის წარმომადგენლებს.

დაუკავშირეთ სწავლებას და განავრცეთ

კლასში ქურდობაზე მსჯელობისას მასწავლებელმა აღმოაჩინა, რომ ბევრი მოსწავლე ამბობს, რომ ქურდობა კარგია თუკი არ დაგიჭერენ. მოსწავლეები კარგად იტაცებენ მოსაზრებას, რომ ქურდობა კარგია, თუკი არ დაგიჭერენ. როგორი უნდა იყოს მასწავლებლის რეაქცია? უნდა იქონიოს თუ არა მასწავლებლის პასუხზე გავლენა მოსწავლის რასამ, კულტურამ, სქესმა ან სოციალურ-ეკონომიურმა მდგომარეობამ?

დაუკავშირეთ PRAXIS II-ს და განაგრძეთ მორალური განვითარება (1,2)
გაარკვეით მორალურ განვითარებასთან დაკავშირებული მთავარი საკითხები და ახსენით, რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა ამ საკითხების სწორად წარმართვისათვის.

დაუკავშირეთ თქვენს ფილოსოფიას და განაგრძეთ
არ არის აუცილებელი, რომ მორალური ქმედება მაინცდამაინც მორალური სამართლიდან გამომდინარეობდეს. მაგრამ ხომ არ არის აუცილებელი, მორალური სამართალი წინ უსწრებდეს მორალურ ქმედებას? შეუძლია პიროვნებას მორალურად იმოქმედოს, თუკი მას არ აქვს წარმოდგენა, როგორ „უნდა“ მოიქცე ამ დროს?

ინტერნალიზაცია – პროცესი, რომლის განმავლობაშიც ბავშვები გარე სტანდარტებს იღებენ, როგორც საკუთარს.

იმ კულტურებში, რომლებიც ოჯახის ირგვლივაა ორიენტირებული (ხშირად მათ კოლექტიურ კულტურებს უწოდებენ), საკუთარი გადაწყვეტილების მიღებაში ჯგუფის აზრისთვის უმაღლესი მორალური უპირატესობის მინიჭება ფასეულობაა პიროვნების თვალსაზრისით შედარებით. კვლევებმა დაგვანახვა, რომ მორალის, შეთანხმებით და პიროვნულ სფეროებში კულტურების მიხედვით ბავშვების შეხედულებები მსგავსია (Berk, 2005). ისეთ საზოგადოებებშიც კი, როგორც მაგალითად ჩინურია, სადაც პატივს სცემენ ავტორიტეტს, ჩინელი ბავშვები დასავლეთში მცხოვრები ბავშვების მსგავსად ფიქრობენ და იზიარებენ მათ წესებს, რომელთა მიხედვითაც ბავშვის საქმეა, როგორ გაატარებს თავისუფალ დროს და ამაში არავინ უნდა ჩაერიოს. ადამიანებს (ბავშვების ჩათვლით), სამართლიანი და სწორი მოთხოვნის შემთხვევაში, ავტორიტეტის გარეშეც უნდა დაუჯერონ, მაგრამ არ უნდა დაუჯერონ, თუკი ისინი ამორალურ ბას ან უსამართლობას ქადაგებენ (Helwig, Arnold, Tan, & Boyd, 2003; Kim, 1998).

ცხოვრების უკანასკნელ წლებში კოლბერგი სკოლაში მორალურ ქცევას სწავლობდა და ახლა სწორედ ამ თემას ვუბრუნდებით.

მოკლული ქვეყა

ადამიანები მორალურ შეხედულებათა მაღალ საფეხურზე ასვლისას, უსამართლობის მსხვერპლთა მიმართ მეტი მზრუნველობის, დახმარებისა და დაცვის სურვილს ავლენენ; მაგრამ მორალურ შეხედულებებსა და მორალურ ქცევას შორის მაინცდამაინც ძლიერი კავშირი არ არის (Berk, 2005). თუმცა, შეხედულებების გარდა ქცევაზე ზემოქმედებას სხვა ბევრი ფაქტორი ახდენს. მორალურ ქცევაზე ზეგავლენის სამი მნიშვნელოვანი ფაქტორი არსებობს: მოდელირება, ინტერნალიზაცია და მე-კონცეფცია. ჯერ ერთი, ბავშვები, რომლებიც მუდმივად ხედავენ მშობელთა ქცევის ისეთ მოდელს, როგორიცაა გულუხვობა და მზრუნველობა, შემდგომში მიდრეკილნი არიან, გაითვალისწინონ სხვათა უფლებები და გრძნობები (Cook & Cook, 2005; Eisenberg & Fabes, 1998); მეორე, მორალური ქცევის თეორიების მიხედვით, ბავშვების მორალურ ქცევას თავიდან სხვები აკონტროლებენ პირდაპირი ინსტრუქციის, ზედამხედველობის, დაჯილდოებების, დასჯისა და შენიშვნების მეშვეობით. მაგრამ ბავშვები, დროთა განმავლობაში, მათთვის გზის გამკვალავი ავტორიტეტების მიერ იწოდებული მორალური წესებისა და პრინციპების **ინტერნალიზაციას** ახდენენ და გარე სტანდარტებს უკვე თავისად აღიქვამენ. თუკი ბავშვებს გააგებინებენ მიზეზებს, თუ რატომ აძლევენ შენიშვნას – განსაკუთრებით მიზეზებს, რომლებიც განაპირობებენ ქმედებების ეფექტს სხვებზე – მაშინ სავარაუდოა, რომ ისინი შეითვისებენ მორალურ პრინციპებს. ისინი მორალურად იქცევიან მაშინაც კი, როდესაც „თვალყურს არავინ ადევნებს“ (Hoffman, 2000).

საბოლოოდ, საკუთარი თავის ამოსაცნობად, მორალური შეხედულებები და ღირებულებები უნდა გავაერთიანოთ.

ტენდენცია – პიროვნების მორალურობა დიდადაა მოკიდებული მორალურ პრინციპებზე, ფასეულობებსა და საკუთარი თავის შესახებ წარმოდგენაზე. პირად მორალურ წარმოდგენებს დიდი გავლენა აქვს ჩვენს ცხოვრებაზე, თუკი ამ პრინციპებს მნიშვნელოვნად მივიჩნევთ. ჩვენ უნდა გავერკვეთ მათში და პატივი ვცეთ, როგორც საკუთარს (Arnold, 2000, p.372).

ჩანართი „რეკომენდაციები“ პიროვნული და მორალური განვითარების ხელშემწყობ იდეებს გვანდის. განვიხილოთ ისეთი მორალური საკითხი, რომელიც კლასებში იჩენს ხოლმე თავს – თაღლითობა (გადაწერა, „შპარგალის“ გამოყენება).

თაღლითობა

ადრეული კვლევა მიგვანიშნებს, რომ თაღლითობა დაკავშირებულია განსაკუთრებულ სიტუაციებთან და არა პიროვნების წესიერება-არანესიერებასთან (Burton, 1963). მოსწავლე, რომელიც თაღლითობს მათემატიკაში, სხვა საგნებშიც იმავეს გააკეთებს, მაგრამ მეგობრის მოტყუებასა და საწყობიდან ტკბილეულის აღებას არ შეეცდება. კარგი ნიშნის მისაღებად ბევრი მოსწავლე შპარგალკით სარგებლობს, მით უმეტეს, თუ გამოჭერის შანსი მცირეა. ერთ-ერთი ნაშრომის მიხედვით, საბაზო სკოლის მოსწავლეთა დაახლოებით 60%-ს და მაღალი კლასების მოსწავლეთა დაახლოებით 70%-ს მიაჩნია, რომ თაღლითობა მათი სკოლის სერიოზული პრობლემაა (Evans & Craig, 1990). 1996 წელს სტეინბერგმა განაცხადა, რომ ტესტის მიხედვით სწავლების პროცესში უკანასკნელ წელს მოზარდთა 66%-მა აღიარა თაღლითობა. კოლეჯის სტუდენტებში კი ამ მაჩვენებელმა 90%-ს მიაღწია (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2001). სამწუხაროდ, თაღლითობის მაჩვენებელმა, ამ ბოლო 20 წლის განმავლობაში, კიდევ უფრო მოიმატა (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002; Murdock, Hale, & Weber, 2001).

არის გარკვეული ინდივიდუალური განსხვავებები თაღლითობისადმი მიდრეკილებაში. გარდატეხის ასაკის მოსწავლეებსა და კოლეჯის სტუდენტთა შესახებ კვლევათა უმრავლესობის მიხედვით, ბიჭები გოგონებზე მეტად არიან მიდრეკილნი თაღლითობისადმი. იგივე შესაბამისობაა წარუმატებელ და წარმატებულ მოსწავლეებს შორის. კარგი ნიშნებისა და საკუთარი თავის კარგად წარმოჩენაზე (არა უშუალოდ სწავლაზე) კონცენტრირებული მოსწავლეები და დაბალი აკადემიური მოსწავრებისა და უპასუხისმგებლო მოსწავლეები უფრო მიდრეკილნი არიან გადაწერისადმი.

თაღლითობა, მხოლოდ ინდივიდუალური განსხვავებების ბრალი როდია, აქ გარკვეულ როლს ასრულებს სიტუაცია. ერთ-ერთი ნაშრომის მიხედვით, თაღლითობის დონე კლებულობს, როდესაც გაძლიერებული მათემატიკური კლასების მოსწავლეები, რომლებიც დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ საკონკურსო გამოცდებსა და ხარისხს, მოსმენასა და ოსტატობაზე ორიენტირებულ კლასებში გადადიან (Anderman & Midgley, 2004). მოსწავლეები იწერენ მაშინაც, როდესაც მათ „ტესტები უნდა გაიზეპირონ“ ან როდესაც ჰგონიათ, რომ მასწავლებლები მათთვის არ ზრუნავენ. მაგალითისთვის გავეცნოთ ერიკას მოსაზრებებს:

უფროსკლასელი წარმატებული მოსწავლე ვარ და ვფიქრობ, რომ თაღლითობის სხვადასხვა დონე არსებობს. პასუხისმგებლობის გრძნობა მაქვს, მაგრამ თუ ისტორიის მასწავლებელი ხვალამდე 50 შეკითხვას დამაყრის ან ერთ ღამეში უამრავი სავარჯიშოს გაკეთებას დამავალებს, როდესაც მაქვს ცურვა, აერობიკა და კიდევ სხვა საგნებში სამეცადინო, ბუნებრივია, საშინაო დავალებას მეგობრისგან გადავწერ!... მაგრამ ეს არ არის ჩვევა. ამას მხოლოდ საჭიროების შემთხვევაში ვაკეთებ. ჩემს ადგილზე ყველა ასე მოიქცევა! (Jensen და სხვ. 2002, გვ.210)

თაღლითობის აღმოსაფხვრელად, მოსწავლეები მოარიდეთ დაძაბულ სიტუაციებს. იზრუნეთ, რომ მათ კარგად მოამზადონ ტესტები, პროექტები და დავალებები. ყურადღება გაამახვილეთ სწავლაზე და არა ნიშნებზე. ითანამშრომლეთ მოსწავლეებთან დავალებების შესრულებისას და საკლასო პრაქტიკის დროს მიეცით სახელმძღვანელოს გამოყენების უფლება. ხშირად ვეუბნები ჩემს მოსწავლეებს, რა კონცეფციები შევარჩიე ტესტებისთვის და ხელს ვუწყობ მათ, რომ ტესტის დაწყებამდე ისაუბრონ ამ კონცეფციებსა და დასკვნებზე. თქვენც, საჭიროების შემთხვევაში, დამატებით უნდა დაეხმაროთ. აუხსენით თქვენი დამოკიდებულება გადაწერისადმი და ხშირად შეახსენეთ ამის შესახებ. ტესტის შესრულებისას, ისინი ფრთხილად და განუწყვეტლივ ამოწმეთ, რითაც

ჩაკონკრეტოვებული: თვითშეფასების ჩამოყალიბება

1. იმუშავეთ ოჯახებთან ერთად მათი ჩართვის მეთოდების შემუშავებაში და ისინიც ჩართეთ საქმეში. შესთავაზეთ თანამშრომლობის შესაძლებელი მეთოდები. დარწმუნდით, რომ გეგმები რეალურია და მიუსადაგეთ ისინი ოჯახებს.
2. გახსოვდეთ, რომ ზოგი მოსწავლის მშობლები ნაკლებად ენდობიან სკოლებსა და მასწავლებლებს; ნაკლებად თანამშრომლობენ მათთან. ასეთ მშობლებთან ითანამშრომლეთ სხვა ადგილას, მაგალითად: ადგილობრივ ეკლესიაში ან სპორტულ-გამაჯანსაღებელ ცენტრში. იარეთ იქ, სადაც ისინი დადიან; ყოველთვის არ ელოდოთ მათ სკოლაში.
3. გქონდეთ მუდმივი კონტაქტი – „სახლი-სკოლა“ ტელეფონის ან ფოსტის საშუალებით. თუკი ოჯახს ტელეფონი არ აქვს, გაარკვეთ იმ ადამიანის (ნათესავი ან მეგობარი) ვინაობა, ვისაც შეტყობინება შეუძლია. წერა-კითხვის პრობლემისას, წერილობითი ურთიერთობისთვის სურათები, სიმბოლოები და სხვადასხვა ნიშანი გამოიყენეთ.
4. გქონდეთ მხოლოდ კარგი ურთიერთობა.
5. ოჯახებთან ერთად აღნიშნეთ მოსწავლეთა მიღწევები და წარმატებები (კინოფილმი, სპეციალური სადილი, ექსკურსია პარკში ან ბიბლიოთეკაში, ნაყინზე ან პიცაზე დაპატიჟება).
6. რეგულარულად გადაუგზავნეთ ხოლმე სახლში მოსწავლის წინსვლის მაუწყებელი მინიშნება სიტყვიერი ან ნახატი ფორმით. ითხოვეთ, რომ თქვენც გაგიზიარონ წარმატების აღნიშვნის დეტალები.
7. ჯეროვნად შეუფასეთ ოჯახს განეული ღვაწლი.
8. კლასში სტუმრობისას, ოჯახმა კეთილგანწყობა უნდა იგრძნოს.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/family.html>

წყარო: „Effects of Parent Involvement in Isolation or in Combination with Peer Tutoring on Student Self-Concept and Mathematics Achievement,~ by. J. Fantuzzo, G.Davis, and M.Ginsburg, *Journal of Education Psychology*, 87, pp.272-281. Copyright © 1995 by the American Psychological Association. ადაპტირებულია APA-ს ნებართვით.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, თავი შეიკავონ გადანერის ცდუნებისგან.

პრაქტიკული რეკომენდაციები და მსგავსება პირველ/სოციალურ განვითარებაში

ჩვენ ველოდით, რომ მრავალფეროვნება ფიზიკური, პიროვნული და სოციალური განვითარების სფეროებში, სოციალური და კულტურული განსხვავებებიდან გამომდინარეობს.

პრაქტიკული რეკომენდაციები

- აფრიკული წარმოშობის ამერიკელი გოგონები მექსიკელებთან შედარებით ადრე ყალიბდებიან. ევროპული წარმოშობის ამერიკელი გოგონები კი სიმწიფის ასაკში კიდევ უფრო გვიან შედიან (Chumlea და სხვ., 2003).
- გოგონები ბიჭებთან შედარებით გარდატეხის ასაკს უფრო მალე აღწევენ.
- აღზრდის მეთოდები ბევრ აფროამერიკულ და აზიელ-ამერიკელთა ოჯახებში შესაძლოა უფრო მკაცრია მორჩილების თვალსაზრისით, რაც გამოწვეულია სურვილით, რომ ბავშვები დაიცვან სახიფათო გარემოცვისგან და ჩაუნერგონ უფროსების პატივისცემის ტრადიცია.
- ოჯახის კეთილდღეობა ინდივიდუალურ შეხედულებებზე მალა დაგას.

საშუალო კლასების წარმომადგენელი წარმატებული მოსწავლეები მასწავლებლების მხრიდან გრძნობენ ზრუნვას, რაც გამოიხატება სწავლის პრო-

დაუკავშირეთ სწავლებას და განვრცეთ

ამ თავიდან აღებული ზოგიერთი იდეა მშობლებთან თანამშრომლობის შესახებ ჩაამატეთ თქვენს პორტფოლიოში.

ცესში ხელშეწყობით. შედარებით გაუცხოებული მოსწავლეები კი მათდამი პიროვნულ ზრუნვას აფასებენ – მასწავლებლები მათ ცხოვრებასა და მომავალზე ფიქრობენ. მე-12 თავში ნახავთ, რომ თბილი და მზრუნველობითი სწავლების სტილი, დათმობისა და ურთიერთგაგების მოთხოვნით, დამახასიათებელია აფრო-ამერიკული კლასების მოსწავლეთა წარმატებული მენეჯერებისთვის. ეს ისევე ჟღერს, როგორც ადრე განხილული ავტორიტეტული ალზრდის სტილი.

მე-კონცეფციის მიხედვით, ბიჭებსა და გოგონებს განსხვავებული მიდრეკილებები აქვთ მათემატიკის, სპორტისა და ენების მიმართ. ამასთან ერთად, გოგონებს მიაჩნიათ, რომ ბიჭებთან შედარებით „მაგრები“ არიან კითხვასა და მეგობრობაში. ბიჭებს კი უფრო მათემატიკა და სპორტი „გამოსდით“. სამწუხაროდ, სხვა ეთნიკური ჯგუფების შესახებ საფუძვლიანი გამოკვლევები არ არსებობს. ასე რომ, ეს ნიმუში მხოლოდ ევროპელ ამერიკელებს ეხება.

თვითშეფასების თვალსაზრისით, ოჯახმა შეიძლება მნიშვნელოვანი როლი შეასრულოს. ჯონ ფანტუცოს, გვინდოლინ დევისისა და მარიკა გინსბურგის (1995) ნაშრომი დაფუძნებულია იმ ოჯახების როლზე, რომლებიც ბავშვებში საკუთარი თავის პატივისცემის გრძნობას ავითარებენ. ჩანართი „რეკომენდაციები: ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა“ გვთავაზობს სტრატეგიების ჩამონათვალს, რომლებიც ეფექტიანად მოქმედებენ თვითშეფასების განვითარებასა და აფრო-ამერიკული ქალაქის სკოლების მე-4 და მე-5 კლასების მოსწავლეების მათემატიკურ მიღწევებზე.

თეთრკანიანი მოსწავლეები ხშირად უარყოფენ ეთნიკურ იდენტურობას, უმცირესობის წარმომადგენელ ეთნოჯგუფის წევრებს კი ორგვარი იდენტურობა აქვთ გასაწონასწორებელი და ორ კულტურაში ინტეგრაციას განსხვავებების უარყოფით ან აღიარებით აღწევენ.

მორალურ შეხედულებების განხილვისას დავინახავთ, რომ ზოგ კულტურაში წესების სახით შეთანხმებები და ტრადიციები ყოფა-ცხოვრების გასაადვილებლად მოგონილი, მაგრამ უფრო ტრადიციულ საზოგადოებებში საზოგადოებრივი შეთანხმებებს მორალური დატვირთვა აქვს. პიროვნული არჩევნის დიაპაზონს აგრეთვე კულტურა განსაზღვრავს, თანაც ინდივიდუალისტური კულტურები, რომლებიც აფასებენ პიროვნულ არჩევანს, პიროვნული არჩევნის დიაპაზონს გაცილებით ფართო ზღვრებში წარმოაჩენენ.

მსგავსებები

ამ განსხვავებების მიუხედავად, პიროვნული და სოციალური განვითარების ბევრ სფეროში მსგავსებებიც გვხვდება. ბუნებრივია, რომ ერიქსონიც და ბრონფენბრენერიც აღნიშნავენ, რომ პიროვნებებზე მათი სოციალური და კულტურული კონტექსტის გავლენა მოქმედებს. მაგალითისთვის გთავაზობთ რამდენიმე მნიშვნელოვან იდეას:

1. განქორწინებული მშობლების შვილებმა შეიძლება სარგებელი ნახონ ავტორიტეტული მასწავლებლებისგან, რომლებიც მოთხოვნებში თბილი და მკაფიონი არიან.

- ყველა მოსწავლისთვის საკუთარ თავზე წარმოდგენა თანდათან იცვლება – ისინი, შესაძლოა, ძლიერები იყვნენ ერთ საგანში და არა ყველა საგანში; ან დიდ ნიჭს ავლენდნენ მეგობრებთან ან ოჯახურ ურთიერთობაში, მაგრამ არა სკოლაში სწავლისას.
- ნებისმიერი მოსწავლისთვის დიდი გამოცდაა მნიშვნელოვანი იდენტურობისკენ წინსვლა, რაც აერთიანებს მათ გადანაცვლებებს კარიერის, რელიგიის, ეთნოსის, სქესობრივი როლის და საზოგადოებასთან კავშირის თვალსაზრისით.
- თანატოლებისგან განდევნა ნებისმიერი მოსწავლისთვის ძალიან მტკივნეულია. ბევრ მოსწავლეს სჭირდება საზოგადოებასთან ურთიერთობის ხელოვნების – სხვათა ზრახვების თანმიმდევრული ამოცნობის, კონფლიქტების გადაჭრის, თავდასხმის მოგერიების სწავლა. მასწავლებლებმა აქაც უნდა გამოიჩინონ მართვის უნარი.
- ძლიერი ზემოქმედების პირობებში მუშაობის, უაზრო დაავალებების შესრულებისას, როდესაც მცირეა გამოჭერის შანსი, ბევრი მოსწავლე თაღლითობს. მასწავლებელმა და სკოლის დირექციამ თავიდან უნდა აიცილონ მსგავსი სიტუაცია.

უფიქარი განვითარება

აღწევით უფიქარი განვითარების სწავლება სკოლაში, დაწესებულებაში და საგარეო სკოლაში. სკოლამდელი ასაკის ბავშვების მოძრაობის უნარები სწრაფად ვითარდება. ფიზიკური განვითარება სკოლის საწყის წლებშიც გრძელდება, ხშირად გოგონები ზომით აღემატებიან ბიჭებს. მოზარდობის პერიოდს თან ახლავს სქესობრივი მომწიფება და თანმხლები ცვლილების შეგუებასთან დაკავშირებული ემოციური პრობლემები.

რა შედეგები მოაქვს აღწერა და შეფასებით გვიან მოწიფებას გოგონებისა და გოგონებისთვის? გოგონები ბიჭებზე დაახლოებით ორი წლით ადრე მწიფდებიან. ადრე მომწიფებული ბიჭები ადვილად მოიპოვებენ მაღალ სოციალურ სტატუსს. ისინი პოპულარობისკენ და ლიდერობისკენ მიისწრაფვიან. მაგრამ ნესრიგის დარღვევისაკენაც არიან მიდრეკილი. ეს ეხება როგორც თეთრკანიან, ასევე აფრო-ამერიკელ და მექსიკო-ამერიკელ ბიჭებს. საერთოდ, ადრეული მომწიფება ზოგადად, არ არის მომგებიანი გოგონებისთვის.

როგორია მოწიფებისგან კვების ზოგადი ნიშანი? ანორექსიული მოსწავლეები ხშირად ფერმკრთალ-

ნი არიან, სუსტი ფრჩხილები და მთელ სხეულზე შავი ბუსუსი აღენიშნებათ. ადვილად ცივდებიან, რადგან სხეულზე ქონის ძალიან თხელი დამცავი შრე აქვთ. ისინი ხშირად დეპრესიულნი, დაუცველნი, დაღვრემილნი და მარტოსულნი არიან. გოგონებს ამ დროს, შესაძლოა, შეუწყდეთ მენსტრუალური ციკლი.

ეროვნული პიროვნული განვითარების სწავლება

რაგონით ითვლება ეროვნული თეორიის უნივერსალური პრინციპები? საზოგადოებასა და პიროვნებას შორის კავშირზე აქცენტებით ერიქსონი აყალიბებს განვითარების ფსიქოსოციალურ თეორიას, რომელიც პიროვნულ განვითარებას (ფსიქო) სოციალურ გარემოსთან (სოციუმთან) აკავშირებს.

რა სტადიები აქვს ეროვნული უნივერსალური განვითარება? ერიქსონის აზრით, ადამიანი რვა ცხოვრებისეულ სტადიას გადის, რომელთაგან თითოეული ცენტრალურ კრიზისს ჩაირთავს. თითოეული კრიზისის ადეკვატურად გადაწყვეტას უფრო დიდ პიროვნულ და საზოგადოებრივ კომპეტენტურობამდე მივყავართ, რაც მომავალი კრიზისების მოგვარების საფუძველიცაა. პირველ ორ სტადიაში ბავშვში ნდობამ უნდობლობა უნდა გადაწონოს, აგრეთვე ბავშვმა სირცხვილი და ორჭოფობა დამოუკიდებლობის გრძნობით უნდა დაძლიოს. ადრეული ასაკის მესამე სტადიაში ძირითადია ინიციატივის განვითარება და დანაშაულის გრძნობის დაძლევა. დაწყებითი სკოლა მეოთხე საფეხურია ამ ასაკის ბავშვებში – მოქმედების უნარმა უუნარობის შეგრძნება უნდა დათრგუნოს. მეხუთე სტადიაში, „იდენტობა – როლის აღრევის საპირისპიროდ“, მოზარდები შეგნებულად ცდილობენ თვითმყოფლობის გაძლიერებას. მარსიას მიხედვით, ამ მცდელობებმა, შესაძლოა, გამოიწვიოს თვითმყოფლობის აღრევა, მორატორიუმი ან წარმატებები. ერიქსონის ზრდასრულობის სამი სტადია მოიცავს ინტიმურობის, გენერაციულობისა და სიმტკიცის მიღწევასთან დაკავშირებულ სიძნელეებს.

გოგონების განვითარების სოციალური კონცეფცია

აღწევით გოგონების განვითარების გოგონების მოწიფება. ეს მოდელი ითვალისწინებს პიროვნებისათვის დამახასიათებელ შიდა ბიოლო-

გიურ ასპექტებსა და განვითარების განმაპირობებელ სოციალურ-კულტურულ კონტექსტებს. ყოველი პიროვნება მიკროსისტემისა (უშუალო, პირდაპირი კავშირები და ქმედებები) და მეზოსისტემის შიგნით ვითარდება (მიკროსისტემათშორისი კავშირი), ეგზოსისტემაშია (თემის მსგავსი უფრო დიდი საზოგადოებრივი დაჯგუფებები) ჩანერგილი და თითოეული მათგანი მაკროსისტემის (კულტურა) ნაწილია.

რა ოჯახური ასპექტები მოქმედებს გავლენაზე სკოლაში?

ბავშვების აღზრდის მეთოდი სხვადასხვაა, რაც მათ სოციალურ შემგუებლობაზე ახდენს გავლენას. ყოველ შემთხვევაში, საშუალო კლასის ევრო-ამერიკულ ოჯახებში ავტორიტეტულ მშობელთა ბავშვები, უმეტესწილად, კმაყოფილი არიან საკუთარი თავით და სხვებთანაც ადვილად ურთიერთობენ; ავტორიტარული მშობლების შვილები თავს დამნაშავედ და დეპრესიულად გრძნობენ ხოლმე. ლიბერალურ მშობელთა შვილებს კი თანატოლებთან შეიძლება პრობლემები შეექმნათ. კულტურები განსხვავდება აღზრდის მეთოდების მიხედვით. კვლევები გვიჩვენებს, რომ მაკონტროლებელი აღზრდის მეთოდი აზიურ და აფრო-ამერიკელ მოსწავლეებში უკეთეს შედეგებს აღწევს.

როგორ შეიძლება იმოქმედოს მოგვლათა განყოფილება მოსწავლეებზე?

განქორწინებისას ქონებასა და მეურვეობის განაწილებასთან დაკავშირებული კონფლიქტები წარმოიშობა. განქორწინების შემდეგ მეურვე მშობელი, შესაძლოა, ნაკლებად ძვირიან სახლში გადავიდეს, მუშაობა დაიწყოს ან სამუშაო გრაფიკი გაზარდოს. ამან შეიძლება ბავშვს სამეგობრო დააკარგვინოს, მაშინ როდესაც მეგობრების მხარდაჭერას მისთვის ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. ერთი მშობელი, ბუნებრივია, უფრო ნაკლებ დროს დაუთმობს ბავშვს. ან მშობლები, სულაც, ხელახალი შეუღლებისას, ახალი ოჯახის სტრუქტურას ადგენენ.

როგორ აის თანამოღობით ურთიერთობა მნიშვნელოვანი?

თანატოლებთან ურთიერთობა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ჯანსაღ პიროვნულ და სოციალურ განვითარებაში. აშკარაა, რომ მოზარდებს, რომელთაც ბავშვობის მეგობრები ჰყავთ, მაღალი თვითშეფასება აქვთ და უმეგობრო მოზარდებთან შედარებით ინტიმური ურთიერთობის დამყარება უკეთ გამოსდით. ბავშვობაში უარყოფილ მოზარდ-

ებს უფრო მეტი პრობლემა ექმნებათ: მათ უფრო ხშირად აგდებენ სკოლიდან და უფრო მიდრეკილნი არიან კრიმინალისადმი.

რა არის თანამოღობითა კულტურები და როგორ შეიძლება გავლენა აკრძალა?

მოსწავლეთა ჯგუფები ქცევის საკუთარ ნორმებს ავითარებენ თავის წარმოჩენისა და სოციალური ქცევისთვის. ამ პრინციპების ერთგულმა მიმდევრებმა, შესაძლოა, უარყონ ზოგი მოსწავლე და ამ მოსწავლეებში დიდი გულისტკენა გამოიწვიონ. თანატოლთა აგრესია შესაძლოა მიზანდასახული (რაიმე მიზნის ან პრივილეგიის მისაღწევად) ან მტრული (სხვისთვის ზიანის მომტანი) იყოს. მტრული აგრესია შეიძლება გამოიხატოს როგორც ურთიერთობით, ისე პირდაპირი ფიზიკური ძალადობით ან თავდასხმით. ბიჭების აგრესია უფრო ღია ფორმით ვლინდება, გოგოებისა კი ურთიერთობის აგრესიის ფორმით.

როგორ შეიძლება იმოქმედოს მოსწავლეებზე კლასიკური მიჯნა და მიჯნა და პიროვნული ზრუნვა?

მოსწავლეები დიდად აფასებენ მასწავლებელთა მზრუნველობას. წარმატებულ და მაღალ სოციალურ-ეკონომიკურ დონეზე მყოფი მოსწავლეებისთვის უფრო მნიშვნელოვანია სწავლაში მზრუნველობა, სკოლიდან გარიყულ მოსწავლეთათვის კი პიროვნული ზრუნვა უფრო ფასეულია.

როგორია გავლენა კლასიკის ნიშნები?

თუ ბავშვს აღენიშნება სხეულზე ჩალურჯებები, წყლულები, ნაკბენები, სხვა სახის დაზიანებები და გადაღლა, დეპრესია, ხშირი გაცდენები, ცუდი ჰიგიენა, უვარგისი ჩაცმულობა, კლასთან და საზოგადოებასთან პრობლემები, ე. ი. ის ძალადობის მსხვერპლია. მასწავლებლებმა უნდა განაცხადონ ბავშვებზე ძალადობის საეჭვო სიმპტომების შესახებ და დაეხმარონ მოსწავლეებს პრობლემასთან გამკლავებაში.

შე-კონსულტაცია:

საკუთარი თავის შეხსოვა

შე-კონსულტაცია და თვითშეფასებას შორის განსხვავება.

შე-კონსულტაცია და თვითშეფასება — წარმოდგენები საკუთარ თავზე. თვითშეფასება ერთგვარი სქემის შექმნის მცდელობაა, რომელიც ორგანიზებას უწევს ჩვენს შთაბეჭდილებებს, გრძნობებსა და განწყობებს საკუთარი თავის შესახებ. მაგრამ ეს არ არის უცვლელი მოდელი — ცხოვრების ერთი ფაზიდან

მეორეში გადასვლისას იცვლება საკუთარი თავის აღქმა. თვითაღქმა კი არის იმის გააზრება, თუ ვინ ხარ. ადამიანებზე, რომლებიც თავიანთ თავს დადებითად აფასებენ, ამბობენ, რომ ისინი საკუთარი თავის დამფასებლები არიან. თვითშეფასება და თვითდაფასება ხშირად სინონიმებად გამოიყენება, თუმცა მათ განსხვავებული დატვირთვა აქვთ. თვითშეფასება შემეცნებითი სტრუქტურაა, თვითდაფასება კი — ემოციური შეფასება.

როგორ იხვლება მე-კონსენსი და თვითშეფასება განვითარების კალაქაზე? მე-კონსენსი („მე“-ს განსაზღვრა) და თვითდაფასება („მე“-ს დაფასება) მომნიშვნელოვან ეროვნულ მზარდი ტემპით ხდება კომპლექსური, დიფერენცირებული და აბსტრაქტული. თვითშეფასება მუდმივად საკუთარი აზრდის, სოციალური ურთიერთმოქმედებისა და სკოლაში და მის გარეთ მიღებული გამოცდილებების ფონზე ყალიბდება. მოსწავლეების თვითშეფასება პერსონალურ (შიდა) და სოციალურ (გარე) სტანდარტებთან შედარებისას ვითარდება. მაღალი თვითშეფასება, როგორც სწავლების, ისე სოციალური თვალსაზრისით, დიდი გამოცდილების მქონე სკოლებისთვისაა დამახასიათებელი. საგულისხმო ფაქტორებია, აგრეთვე, გენდერული და ეთნიკური სტერეოტიპები.

განვითარება და ილუმინაცია

როგორი განსხვავებები არსებობს გოგონებისა და გოგონების მე-კონსენსი ურთიერებაში? გოგონებისა და ბიჭებისა, პირველიდან მე-12 კლასის ჩათვლით, მათემატიკასთან, ენებთან და სპორტთან დაკავშირებით შეხედულებები ეცვლება. მაღალ კლასებში გოგონებს და ბიჭებს მათემატიკაში დახლოებით ერთნაირი მოსწონება აქვთ. ენებში გოგონები უფრო ძლიერები არიან, სპორტში კი — ბიჭები. თვითშეფასება საშუალო სკოლაში გოგონებშიც და ბიჭებშიც იკლებს, მაგრამ მაღალი კლასების ბიჭებში მატულობს, გოგონებში კი ისევ დაბალი რჩება.

აღწერეთ თვითშეფასება, განვითარება და სოციალური ილუმინაცია ურთიერებაში. ეთნიკური და რასობრივი უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები იდენტობის ჩამოყალიბებისას აწყდებიან დიდ პრობლემას — ისინი ორ სამყაროში ცხოვრობენ. იდენტობის განვითარების ახსნათა უმრავლესობა აღწერს სტადიებს, რომლებიც სხვადასხვა კულტურას შორის განსხვავებების არცოდნით იწყება, ამ განსხვავებებთან შეგუების სხვადასხვა ხერხების ძიებით გრძელდება

და კულტურაში ინტეგრაციით მთავრდება.

ემოციური და სოციალური განვითარება

როგორ განვითარდება ემოციური კომპეტენცია?

ემოციურად კომპეტენტურმა ადამიანებმა იციან საკუთარი ემოციების შესახებ და სხვათა გრძნობებსაც აღიქვამენ. ისინი აცნობიერებენ, რომ ემოციების შინაგანი და გარეგნული გამოხატულება შეიძლება განსხვავდებოდეს. მათ შეუძლიათ ისაუბრონ და გამოხატონ ემოციები იმ საშუალებებით, რომლებიც მათ კულტურულ ჯგუფს მიესადაგება. ძალუძთ საკუთარ ემოციებთან გამკლავება, საკუთარი თავის ხელში აყვანა და სხვათა უბედურების გაზიარება — თანაგრძნობა. მათ შეუძლიათ სტრესის დაძლევა. ემოციურად კომპეტენტურმა ადამიანებმა იციან, რომ ურთიერთობა, ნაწილობრივ, განსაზღვრულია იმით, თუ როგორ ხდება ემოციური ურთიერთშემოქმედება ამ ურთიერთობის შიგნით.

როგორ განვითარდება „გონების თეორია“ და როგორია ის ენობრივი-ლოგიკური?

„გონების თეორია“ იმის გაგებაა, რომ თავიანთი გონებით, ფიქრებით, გრძნობებით, იმედებით, სურვილებით და შეგრძნებებით სხვა ადამიანებიც ადამიანები არიან. ბავშვებს გონების თეორია სხვა ადამიანების ქცევაზე წარმოდგენის შესაქმნელად სჭირდებათ. ისინი „გონების თეორიის“ დაუფლებასთან ერთად, იმასაც ხვდებიან, რომ სხვა ადამიანებსაც აქვთ საკუთარი მისწრაფებები.

როგორ იხვლება სხვათა თვალსაზრისის გათვალისწინების უნარი განვითარების მომენტებთან ერთად?

ბავშვებს თანდათან უვითარდებათ მიზნების შეცნობის უნარი, თუმცა აგრესიული ბავშვები ხშირად ძნელად იგებენ სხვათა მისწრაფებებს. მომნიშვნელოვან კვალობაზე თანდათან იცვლება სოციალური შეხედულებებიც. მცირეწლოვან ბავშვებს ჰგონიათ, რომ ნებისმიერ ადამიანს მათი მსგავსი ფიქრები და გრძნობები აქვთ. მოგვიანებით ისინი ხვდებიან, რომ ყველა ცალკე ადამიანი ინდივიდია და ამიტომაც რაიმე მოვლენასთან დაკავშირებით თავისებური გრძნობები, შეხედულებები და პერსპექტივები გააჩნია.

როგორია ძირითადი განსხვავებები ურთიერთობის, კონსენსი და კონსენსი ურთიერებაში?

კოლბერგის მორალური განვითარების თეორია სამ დონეს შეიცავს, როგორიცაა (1) პრეკონვენციური დონე, როდესაც განსჯა საკუთარ ინტერესებზეა დაფუძნებული; (2) კონვენციური დონე, როდესაც განსჯა ოჯახის ტრადიციულ ფასეულობებსა და სოციალურ ვარაუდებზეა დამყარებული.

ბული; და (3) პოსტკონვენციური დონე, როდესაც განსჯა აბსტრაქტულ და პიროვნულ ეთიკურ პრინციპებს ეფუძნება. კრიტიკოსები ვარაუდობენ, რომ კოლბერგი არ ითვალისწინებს კულტურულ განსხვავებებს, რომლებიც შეიძლება მორალურ შეგნებაზე მოქმედებდეს, აგრეთვე მორალურ შეგნებასა და ქცევას შორის განსხვავებებს.

აღწიკით ჯილიგანის მოკალუკი მსჯელოის ღონეი.

კეროლ ჯილიგანის რჩევით, რადგან კოლბერგის სტადიების თეორია მხოლოდ მამაკაცთა ლონგიტუდურ შესწავლას ეფუძნება, სავსებით შესაძლებელია, რომ ქალების მორალური შეგნება და მათი განვითარების სტადიები ადეკვატურად არ იყო წარმოდგენილი. ის გვთავაზობს „მზრუნველობის ეთიკას“. ჯილიგანს მიაჩნია, რომ ადამიანები მორალური შეგნების გან-

მტკიცებამდე, პიროვნებასთან და ურთიერთობებთან მიმართებაში, საკუთარი ინტერესებით ხელმძღვანელობენ. შემდეგი ნაბიჯი კი მორალის უმაღლესი დონეა — პასუხისმგებლობა და ადამიანებისთვის ზრუნვა. ქალები უფრო მზრუნველობით გამოირჩევიან, თუმცა კვლევებმა დაგვანახვა, რომ მამაკაცებსაც და ქალებსაც შეუძლიათ ორივე მიმართულების გამოყენება.

როგორ იმელება ღრითა განმეგლოგაში აზრი მოკალუკ და შეთანხმებით სუაროგათან ღაკავშირებით?

მორალის შესახებ აზრები ადრეული ბავშვობის იმ განცდიდან მომდინარეობს, რომ სამართალი ყველასადმი თანაბარ მოპყრობას ნიშნავს. მოზრდილებისთვის მორალის უკვე სიკეთესა და სამართლიანობასაც მოიცავს. ისიც ნათელია, რომ მორალური პრინციპები არ



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეგმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

არის დამოკიდებული ცალკეული ჯგუფის ნორმებზე. ბავშვები იჯერებენ, რომ კანონები და წესები რეალური და სამართლიანია. სხვადასხვა სტადიის გავლის შემდეგ, მოზრდილები აცნობიერებენ, რომ საზოგადოებრივ ცხოვრებიდან გამომდინარე, სოციალური შეთანხმებები სასარგებლოა, მაგრამ ცვალებადი.

რა ახლენ გავლენას მორალურ ქმედებზე? ზრდასრულები მცირეწლოვანი ბავშვების მორალურ ქცევას თავდაპირველად პირდაპირი ინსტრუქციის, თვალ-

ვისებენ. თუ ბავშვს ნათლად აგებინებენ შენიშვნის ან მიმართ, რომელიც სხვებზე ახდენს ზეგავლენას, მაშინ უფრო პრინციპი. ზოგი სკოლა ნერგავს პროგრამებს, რომლებიც მოსწავლეებს სხვებისთვის მზრუნველობას გამოუმუშავებს. სკოლებში თაღლითობა არის ჩვეულებრივი ქცევითი პრობლემა, რაც მორალური ხასიათის პრობლემაა.

მიუხედავად იმისა, ნერვიულ სკოლამდელეთან გექნებათ საქმე, სწავლისაგან გადაღლილ მე-12 კლასელებთან თუ საშუალო სკოლის მოსწავლეებთან, მაინც დარწმუნდებით, რომ მოსწავლეების საერთო რაოდენობა მეტია, ვიდრე იმათი, ვინც მართლა სწავლობს. ისინი ყველანაირი პიროვნული, სოციალური, ემოციური თუ მორალური წარმატების, იმედის გაცრუებისა და პროტესტის მატარებელნი არიან, (წარსულისა და მომავლისა) ყოველივე თავს იყრის კლასში, რაც გავლენას ახდენს სწავლების პროცესზე.

PRAXIS II-ის ჩათვლით ლიცენზირების გამოცდების უმრავლესობა, თქვენგან მოითხოვს მოსწავლეთა პიროვნული, სოციალური, ემოციური, მორალური და ფიზიკური განვითარების ცოდნას. ჩანაწერში აღწერილი სიტუაცია გვიჩვენებს, რატომაა ეს ცოდნა უაღრესად მნიშვნელოვანი. აქ თქვენ შეხვდით მოვლენებს და განწყობებს, რომელთა სუსტი კონტროლირებისა და მართვის შემთხვევაში, შეიძლება ხანგრძლივი უარყოფითი შედეგები მივიღოთ კლასშიც და მის გარეთაც ყველა ჩართული მოსწავლისათვის.

ხობოხ მოიქცეოდა?

აქ მოყვანილია რამდენიმე მაგალითი, თუ რა უნდა მოიმოქმედონ მასწავლებლებმა, როდესაც სა-

ყურის დევნების, დაჯილდოების, დასჯისა და შენიშვნების მეშვეობით აკონტროლებენ. მორალურ ქცევაზე მოქმედი მეორე მნიშვნელოვანი გავლენა მისაბაძი მაგალითის დასახვაა. ბავშვები, რომლებიც ზრუნვას მოკლებული არ ყოფილან, ზრდასრულობაში სხვების სურვილებისა და გრძნობების გაზიარებისკენ მიისწრაფვიან. სამყარო და მედია უზნეო ქცევის ბევრ ნიმუშს გვთავაზობს. დროთა განმავლობაში ბავშვები მათი ავტორიტეტების მიერ ნაკარნახევ მორალურ წესებსა და პრინციპებს ით-

უფრო სავარაუდოა, რომ მან გაითავისოს მორალ-შუალო სკოლაში დაჯგუფებების გამო იქმნება ამ თავის დასაწყისში აღწერილი სიტუაცია და წარმოიქმნება სირთულეები, რომელთაც ზოგი მოსწავლე აწყდება სიტუაციასთან „მორგების“ მიზნით.

თოვას წიხსიში

**საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებელი
კლასები 7-12, სლოკუმის დამოუკიდებელი
სკოლა, რაიონი ელჰარტი, ტენესი**

თავაზიანი დამოკიდებულების შემოსატანად ამ კლასში, სიტუაციას ორ საფეხურს დაუვკავშირებდი. თავდაპირველად ამ სიტუაციაში უშუალოდ მონაწილე გოგონებს ცალ-ცალკე შევხვდებოდი. ალისონს ნათლად განვუმარტავდი, რომ ასეთი ქცევა საერთოდ მიუღებელია და არ ეკადრებოდა მას; იმედს გამოვთქვამდი, რომ ეს უნებლიე შეცდომა აღარასოდეს გამეორდებოდა. ალისონს აგრეთვე ვთხოვდი, ჩემს კლასში არასასიამოვნო სიტუაციების აღმოფხვრაში დამხმარებოდა.

სტეფანის ავუხსნიდი, რომ თავი არ უნდა იგრძნოს უხერხულად, რადგან თანაკლასელები მის მცდელობას, აღედგინა ძველი „მეგობრობა“, დადებითად მოეკიდნენ. შევაფასებდი მას პოზიტიურად, ავუხსნიდი, რომ საკუთარი თავით კმაყოფილი უნდა ყოფილიყო და ვურჩევდი მეგობრები მოეძებნა იმ მოსწავლეთა შორის, ვინც მასთან მეგობრობის სურვილს გამოთქვამდა.

მეორე ნაბიჯი კი მთლიანი კლასისადმი იქნებოდა მიმართული. ჩემს კომენტარებს არ დავაკონკრეტებდი, მაგრამ ნათლად ავუხსნიდი, რომ ჭორაობა და სხვა უმსგავსო საქციელი უნდა შემწყდარიყო.

აგუხსნიდი, რომ ჩვენი კლასი მინი-საზოგადოებაა და რომ სხვების განსჯის დროს ამ საზოგადოების ნებისმიერ წევრს შესაბამისი პასუხისმგებლობა ეკისრება. დავძენდი, რომ სულაც არაა სავალდებულო ყველასთან მეგობრობა, მაგრამ მთავარია ერთმანეთის პატივცემბა.

ქაქლინ ლ. უოლკერი

მე-8 კლასის საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებელი თრეჟერ მაუნთინის საშუალო სკოლა, პარკ სიტი, იუტა

არასოდეს იმუშაოთ ვაკუუმში. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია საბაზო სკოლაში და მაღალ კლასებში. ითანამშრომლეთ სკოლის ფსიქოლოგთან, სხვა კლასების მასწავლებლებთან და მშობლებთან. თუ ამას გააკეთებთ, პრობლემის მოგვარებისთვის სხვადასხვა ხერხი გექნებათ. თქვენ 12, 13 და 14 წლის ბავშვებს ყალბი მზრუნველობით ვერ მოატყუებთ. მათ შეუძლიათ სიყალბის დანახვა. ამ ასაკობრივ ჯგუფთან სიფრთხილე გამართებთ – სინამდვილეში ისინი დიდ ადამიანებად უნდა აღიქვას; აღიაროთ მათი იუმორი და შესაძლებლობები. მზრუნველობითი, ნდობით გამსჭვალული და თავაზიანი ურთიერთდამოკიდებულების დროს, მოსწავლეები თქვენგან დახმარებებისა და რჩევების მისაღებად განეწყობიან. ამ ასაკობრივ ჯგუფების მოსწავლეთა მშობლები ხშირად არ არიან ჩართული კლასის საქმეებში, მაგრამ არსებობს მათი ჩართვის შესანიშნავი პროგრამები.

ნენსი უუიკი

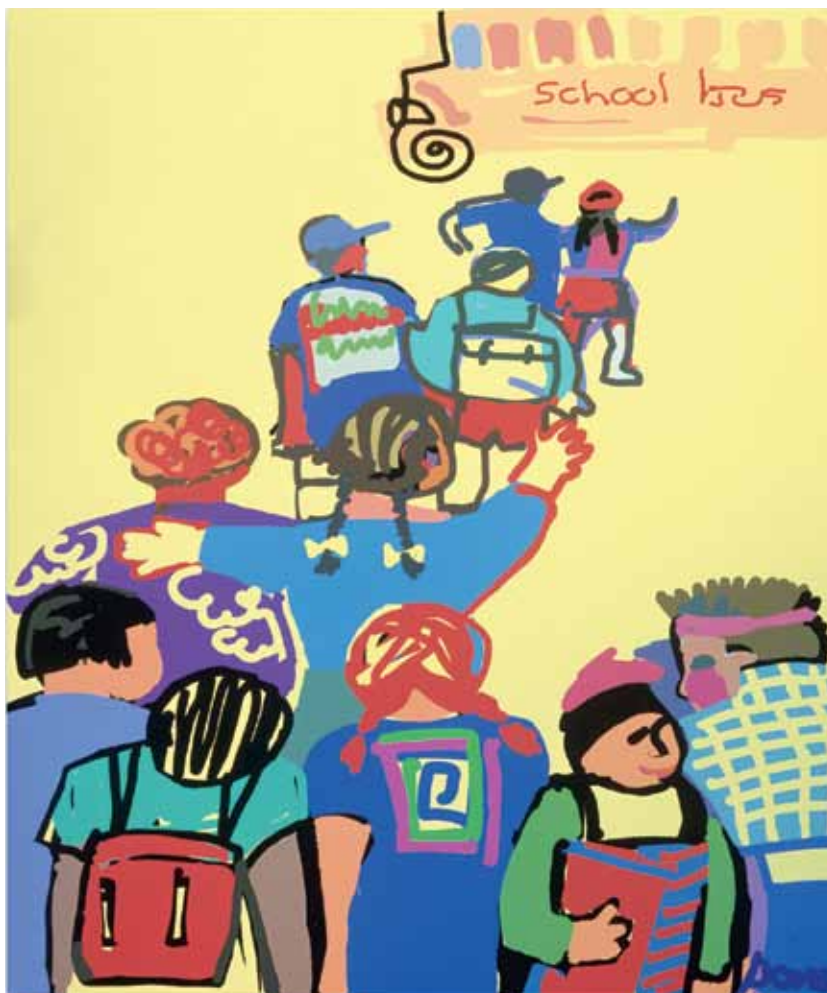
9-12 კლასების მასწავლებელი ცინცინატი ჰილლს ქრიშჩენ აკადემიის უმაღლესი სკოლა, ცინცინატი, ოჰაიო

თავდაპირველად სტეფანის სახლში დავრეკავდი. გაცდენების შედეგად დაგროვილი დავალებების შესახებ მის ერთ-ერთ მშობელს ან მეურვეს ტელეფონით ვაცნობებდი. ჩემი პირველი მიზანი იქნებოდა გამერკვია, არიან თუ არა მშობლები საქმის კურსში. ზოგჯერ გოგონები ზედმეტად გულჩათხრობილნი არიან და მშობლებს არ უყვებიან თავიანთ ამბებს. თუკი მშობლებმა არაფერი იციან, სტეფანის მოვიხმობდი ტელეფონთან და მშობლებთან დავალაპარაკებდი. მაღალკლასელი მოსწავლეების ამ ამბავში

ჩართვა კი სტეფანის ზოგიერთი არასასიამოვნო შეგრძნების დაძლევაში დაეხმარებოდა.

შემდეგ სტეფანისთან ან მის ერთ ან ორივე მშობელთან ერთად გოგონას სკოლაში მობრუნების გეგმას შევიმუშავებდი. ამ დიალოგში მონაწილეობას სკოლის ფსიქოლოგიც მიიღებდა. თანაკლასელები ხელს შეუწყობდნენ სტეფანის იმ გეგმის გაცნობაში, რომელიც დაეხმარებოდა დაედგინა მოსალოდნელი მძიმე სიტუაციები: შემთხვევით პირისპირ შეხვედრა ალისონთან და სხვა ძველ „მეგობრებთან“, გულსატკენი გზავნილები, რომლებიც შეიძლება მან სკოლაში სწავლების დროს მიიღოს, ან მასზე სხვა მოსწავლეების კომენტარები. ჩვენ ამ სიტუაციების გარკვევასა და შესაბამისი პასუხების მოძიებაში დავეხმარებოდით. აგრეთვე, მისი სკოლაში დაბრუნების შემდეგ, პირველ ეტაპზე ვიზრუნებდი, რომ მას უსაფრთხო გარემო შეექმნოდა და კონკრეტული სიტუაციისთვის საჭირო პიროვნებას შევარჩევდი. ეს იქნებოდა ადგილი და პიროვნება, რომელთაც სტეფანი სიტუაციის ხელახლა დაძაბვის შემთხვევაში მიმართავდა ან როდესაც მას ამ სიტუაციიდან განრიდების სურვილი დაეუფლებოდა. თუ პრობლემა გამძაფრდებოდა, მაშინ კლასის გადახალისების მიზნით სტეფანის მასწავლებლებს გავესაუბრებოდი. გოგონებს ერთიმეორისაგან შორს დავსვამდი ან სტეფანის სხვა მეგობრებთან ახლოს დასმით შევაგულიანებდი. ჩვენ უფროს – სახელოვან მოსწავლესთანაც შეგვიძლია ვასაუბროთ სტეფანი. ვინაიდან თითქმის ყველას შეუძლია მოღალატე მეგობრებზე საუბარი. ბოლოს კი ვცეცდებოდი მომენყო სტეფანისა და ალისონის ხანმოკლე და დაკვირვებადი შეხვედრა. გარშემომყოფნი სტეფანის საშუალებას მისცემდნენ ალისონისთვის თავისი გულისთქმა გაეზიარებინა და მისთვის მიყენებული ზიანის შესახებ ესაუბრა; სტეფანი იმასაც იტყვის, რომ მას უკადრისი საქციელის ჩადენის არანაირი სურვილი არ ჰქონია. ამასთან ერთად, მოვლენების ესკალაციის თავიდან აცილების მიზნით, მოვინდომებდი, რომ ალისონთანაც ვინმეს ემუშავა. თუკი სკოლის წესები ირღვევა, ეს შეიძლება იყოს დისციპლინაზე პასუხისმგებელი ადმინისტრატორი, სკოლის ფსიქოლოგი ან ალისონთან კარგი ურთიერთობის მქონე რომელიმე მასწავლებელი. ვიზრუნებდი ალისონის მშობლების ჩართვაზეც. განსაკუთრებით თუკი ეს არ იყო პირველი მავნე საქციელი მის ცხოვრებაში.

მოსწავლეთა განსხვავებები და სწავლის საჭიროებები



მასწავლებლის ჩანაწერები:

როგორ მოიქცეოდით?

ინტელექტი

იარლიყები/განსაკუთრებულობა

რას ნიშნავს ინტელექტი?

მრავალგვარი ინტელექტი

ემოციური ინტელექტი

ინტელექტი როგორც პროცესი

ინტელექტის გაზომვა

შესაძლებლობათა განსხვავებები

და სწავლება

კლასთაშორისი დაჯგუფება

კლასშიდა და მოქნილი დაყოფა

სწავლის სტილი

სიფრთხილ სწავლაში უპირატესობის

მინიჭებასთან დაკავშირებით

ვიზუალურ/ვერბალური განსხვავებები

ინდივიდუალური განსხვავებები

და კანონი

ინდივიდუალური განათლების

პროგრამა

მოსწავლეთა და მათი ოჯახების

უფლებები

მინიმალურად შემზღუდველი გარემო

სექცია 504 დაცვა

გავრცელებული სირთულეები

დასწავლის უნარის დარღვევების

მქონე მოსწავლეები

ჰიპერაქტიური და ყურადღების

დეფიციტის მქონე მოსწავლეები

გზა ყოველ მოსწავლემდე: უმაღლესი

დონის აზროვნება

კომუნიკაციის დარღვევების მქონე

მოსწავლეები

ინტელექტუალური უნარშეზღუდვები

მქონე მოსწავლეები

ემოციური ან ქცევითი დარღვევების

მქონე მოსწავლეები

ნაკლებად გავრცელებული

პრობლემები: უფრო ძლიერი

უნარშეზღუდვები

მოსწავლეები გაუარესებული

ჯანმრთელობით

მოსწავლეები სმენის პრობლემებით

მოსწავლეები მხედველობის

პრობლემებით

აუტისური სპექტრის დარღვევები

ნიჭიერი მოსწავლეები

ვინ არიან ეს მოსწავლეები

ნიჭიერი ბავშვების აღმოჩენა და

სწავლება

სწავლის შესაძლებლობათა

მრავალფეროვნება და მსგავსება

მრავალგვარობა

მსგავსება

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები :

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცეოდნენ?

მოსწავლის ჩანაწერები

ახალი სასწავლო წელია. თქვენმა რაიონმა სტრატეგია შეიცვალა. განათლების სპეციალური პროგრამები შეწყდა და ამიერიდან ყველა მოსწავლე ზოგად განათლებას ერთობლივად სრული დატვირთვით მიიღებს. თქვენს კლასებში შესაძლებლობების ფართო დიაპაზონის, საზოგადოებრივი უნარ-ჩვევების, სწავლის მოტივაციის დანერგვას აპირებდით, მაგრამ ამჟამად გყავთ ერთი ყრუ მოსწავლე, ორ მოსწავლეს ინგლისური ენის მწირი ცოდნა და ერთს კი სწავლის დაბალი შესაძლებლობები აქვს. პრინციპით „არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ“ პასუხს აგებთ თითოეული მოსწავლის სწავლებისთვის; ასე რომ, თქვენმა სკოლამ უნდა აჩვენოს ყოველწლიური პრო-

გრესი ამ საქმეში.

კრიტიკული აზროვნება

- როგორ განახორციელებთ სტანდარტით მიღებულ კურიკულუმს, რომელიც თითოეულ მოსწავლეს საკუთარი პოტენციალის სრულად გამოყენების საშუალებას მისცემს და სტანდარტების გაგებაში დაეხმარება?
- როგორ მოაგვარებდით განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა სპეციფიკურ პრობლემებს?

კოლაბორაცია

თქვენი კლასის 2 ან 3 მოსწავლესთან ერთად შეიმუშავეთ ყველა მოსწავლისთვის სწავლებისა და მონიტორინგის სტრატეგიები.

ზემოთ დასმულ კითხვებს რომ უპასუხოთ, უნდა ერკვეოდეთ ინდივიდუალურ განსხვავებებში. აქამ-

დე ინდივიდებზე ცოტას ვსაუბრობდით. ვმსჯელობდით განვითარების პრინციპებზე, რომლებიც მოიცავს სტადიებს, პროცესებს, წინააღმდეგობებსა და ამოცანებს. ადამიანებად ჩვენი ჩამოყალიბების პროცესი ბევრ რამეში მსგავსია, მაგრამ არა ყველაფერში. ერთი ოჯახის წევრებს შორისაც კი არსებობს თვალში საცემი კონტრასტები გარეგნობის, ინტერესების, შესაძლებლობების და ტემპერამენტის თვალსაზრისით. ეს განსხვავებები მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სწავლებაში. ამასთან ერთად, კლასში ალბათ განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ერთი მოსწავლე მაინც გყავთ, რომელიც თქვენს სწავლების მეთოდს არ ექვემდებარება. ამ თავში ჩვენ შევეხებით როგორც ჩვეულებრივ, ისე არცთუ მაინცდამაინც ხშირ სასწავლო პრობლემებს, რომლებიც შეიძლება თქვენი მოსწავლეების სასწავლო პროცესს შეიძლება შეეხოს. წინააღმდე-

გობების მასშტაბზე მსჯელობისას ვარკვევთ, როგორ და რა გზით უნდა სწვდებოდეს მასწავლებელი პრობლემებს, ირჩევდეს დახმარების მეთოდებს და ამუშავებდეს გეგმას. თავის დასრულების შემდეგ კი უნდა შეგეძლოთ ამ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა:

- რა პოტენციური პრობლემები სდევს მოსწავლეთა კატეგორიებად დაყოფასა და შერჩევას?
- როგორია თქვენი შეხედულება ინტელექტთან დაკავშირებით?
- გაქვთ თუ არა ჯგუფის შედგენის უნარი?
- მოარგებთ თუ ვერა გაკვეთილებს სწავლების სხვადასხვა სტილის საჭიროების მქონე მოსწავლეებს?
- რა არის თქვენი ამოსავალი Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) და Section 504-ის ინდივიდების სწავლებისას?
- როგორ შეკრავთ კლასს და როგორ წარმართავთ სწავლების პროცესს, როდესაც გყავთ როგორც ყოველმხრივი ნიჭით დაჯილდოებული, ისე ისეთებიც, რომლებსაც აქვთ სმენის, მხედველობის,

ინტელექტი

რადგანაც განათლების სფეროში ინტელექტის კონცეფცია ასე მნიშვნელოვანი, სადავო და ხშირად გაუგებარიცაა, ამის შესახებ მსჯელობას არაერთ ფურცელს დაუთმობთ. მაგრამ მანამდე ვისაუბროთ განსაკუთრებულ ადამიანთა ინტელექტზე, უნარებსა და უუნარობაზე.

ინტელექტი/განსაკუთრებულობა

თითოეული ბავშვი განსხვავებული ნიჭის, შესაძლებლობებისა და გაქანების მქონეა. ამ თვალსაზრისით, ყოველი ბავშვი „განსაკუთრებულია“. მაგრამ ზოგიერთს „განსაკუთრებულ მოსწავლეს“ იმის გამო უწოდებენ, რომ აქვს მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი ფიზიკური, ინტელექტუალური ან ქცევითი უნარ-ჩვევები და ნორმიდან საგრძნობი გადახრა (უფრო მაღლა ან დაბლა). მაგალითად, ისინი შეიძლება გამოირჩეოდნენ განსაკუთრებული შესაძლებლობებით და ტალანტით, ან არ შესწევდეთ სწავლის უნარი, ჰქონდეთ ურთიერთობის პრობლემები, ემოციური და ქცევითი დარღვევები, ინტელექტური ან ფიზიკური ნაკლი, ვიზუალური ან სმენითი პრობლემები, აუტიზმი, ტვინის ტრავმული დაზიანება ან სხვ. (Hardman, Drew, & Egan, 2005). ასეთი ტერმინები ფრთხილად უნდა გამოვიყენოთ: მოსწავლეთა გამორჩევა სადავო საკითხია.

განსაკუთრებულობა არ გულისხმობს იმ მეთოდებს, რომელთაც მოსწავლეებთან ინდივიდუალურად ვიყენებთ. მაგალითად, ინტელექტუალური უუნარობის „გამოვლინებისას“, ყოველთვის არ არის აუცილებელი განსაკუთრებული „მზრუნველობა“, შესაბამისი სწავლების არაერთი სტრატეგია და ფაქტი არსებობს. მეტიც, განსაკუთრებულობა შეიძლება თვითრეალიზაციისთვის სტიმულიც კი გახდეს. ყველამ – მასწავლებლებმა, მშობლებმა, თანაკლასელებმა და თვით მოსწავლეებმაც კი განსაკუთრებულობა შეიძლება აღიქვან, როგორც სტიგმა, რომელიც შეცვლას აღარ ექვემდებარება. საბოლოოდ განსაკუთრებულობა სიტუაციის ასახსნელ არასწორ წინა პირობებს ქმნის; მაგალითად, „სანტიაგო ჩხუბზე გადადის, რადგან მას ქცევითი დარღვევები აქვს“. „საიდან იცით, რომ ქცევითი დარღვევები აქვს – რაკი ჩხუბზე გადადის?“

მეორე მხრივ, მოსწავლეებისთვის ზოგი პედაგოგი განსაკუთრებულობას მათ „განსაკუთრებულ“ დაცვად მიიჩნევს. თუ თანაკლასელებს ეცოდინებათ, რომ მოსწავლეს ინტელექტუალური პრობლემები აქვს, მათ მეტი მზაობა ექნებათ ამ მოსწავლის ქცევის მისაღებად. რა თქმა უნდა, განსაკუთრებულთათვის სპეციალური პროგრამების, საჭირო ინფორმაციის, სპეციალური ტექნოლოგიისა და მონაცემების ან ფინანსური მხარდაჭერის გზა ხსნილია. განსაკუთრებულობა თან მასტიმულირებელია, თან ეხმარება კიდევაც მოსწავლეებს (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005; Hardman, Drew, & Egan, 2005).

ალაშინი – მთავარი, რას ღაჩქვევ. განსაკუთრებულობასთან დაკავშირებული ასეთი სიფრთხილე სკოლაში გაგონილ ყოველდღიურ ამბებსაც შეეხება. დღეს ბევრ ადამიანს მიაჩნია, რომ განსაკუთრებულობა შორის „გონებრივად ჩამორჩენილი ან „ხიფათიანი“ მოსწავლეები ხვდებიან, რადგანაც ადამიანის ორიოდ სიტყვით დახასიათებისას გულისხმობენ, რომ განსაკუთრებულობა პიროვნებისთვის უმნიშვნელოვანესი ასპექტია. სინამდვილეში ინდივიდს ბევრი შესაძლებლობა აქვს და უუნარობაზე ყურადღების გამახ-

განსაკუთრებული მოსწავლეები
– მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ იმდენად მნიშვნელოვანი განსაკუთრებული უნარები ან პრობლემები, რომ სპეციალური მიდგომა ან სხვა რესურსები სჭირდებათ პოტენციალის სრული რეალიზებისათვის.

ვილება ადამიანს ცუდი მხრით წარმოაჩენს. ალტერნატივაა „ადამიანი – მთავარია, რას დაარქმევ“ ან საუბარი „ინტელექტუალურად უუნარო“ ან „ხიფათიან მოსწავლეებთან“. ამ თავში ყურადღება, უპირველეს ყოვლისა, გამახვილებულია მოსწავლეებზე და არა იმ განსაკუთრებულ პრობლემებზე, რომლებიც მათ შეიძლება შეხვდეთ. სხვა მაგალითები მიკემ (Meece, 2002, გვ. 317) მოგვანოდა:

მოსწავლე სწავლის უნარშეზღუდვებით

სპეციალური განათლების მიმღები მოსწავლე

ეპილეფსიანი პიროვნება

ბავშვი ფიზიკური შეზღუდვებით

ბავშვი აუტიზმის დიაგნოზით

არ არის სწავლის უუნარო მოსწავლე

არ არის სპეციალური განათლების მოსწავლე

არ არის ეპილეპტიკი

არ არის ინვალიდი ბავშვი

არ არის აუტისტი

დაკლავი, უნარშეზღუდულობა და არასრულფასოვნება

კიდევ ერთი ტერმინოლოგიური განსხვავებაა მნიშვნელოვანი. **დარღვევა** ფართო მნიშვნელობის ტერმინია – ფიზიკური ან მენტალური ფუნქციონირების მთლიანად მოშლა, მაგალითად კავშირის დამყარების უნარის დარღვევა. **უნარშეზღუდულობა** არის ის, რასაც სიტყვა გულისხმობს; კონკრეტულად რაღაცის კეთების – სიტყვების წარმოთქმის, დანახვის ან სიარულის შეუძლებლობა. **არასრულფასოვნება** ცალკეულ სიტუაციებში უხერხული მდგომარეობაა, რომელიც ზოგჯერ უნარშეზღუდულობითაა გამოწვეული, მაგრამ არა ყველა სიტუაციაში. მაგალითად, უსინათლობა (დანახვის შეუძლებლობა) არასრულყოფილებაა, თუკი გასურთ მანქანის მართვა. ხოლო როდესაც მუსიკას წერთ ან ტელეფონზე საუბრობთ, უსინათლობა არ არის არასრულფასოვნება. ლუი გერიგის დაავადებით შეპყრობილ უდიდეს ფიზიკოსს სტივენ ჰოუკინგს სიარული და ლაპარაკი არ შეუძლია. ერთხელ მან განაცხადა, რომ ბედნიერია, თეორეტიკოსი ფიზიკოსი რომ გახდა: „ეს მთლიანად გონებაშია. ასე რომ, ჩემი უუნარობა არ ყოფილა სერიოზული არასრულფასოვნება“. მნიშვნელოვანია, რომ უუნარობაზე რეაქციით არასრულფასოვნების შეგრძნება ჩვენ თავად არ გამოიწვევით მათში: ზოგიერთი პედაგოგი გვიჩვენებს, რომ

დარღვევა – ფართო ტერმინია, რომელიც გულისხმობს ზოგად შეფერხებას ფიზიკურ ან მენტალურ ფუნქციონირებაში.

უნარშეზღუდულობა – რაიმე სახის უუნარობა, მაგ. სიარულის ან სმენის.

შეზღუდული შესაძლებლობა – გარკვეულ სიტუაციაში გამოვლენილი უუნარობა, რომელიც ზოგჯერ გარკვეული უნარის დეფიციტით არის გამოწვეული.



როდესაც ინდივიდუალურ მახასიათებლებთან შედარებით უპირატესობა განსაკუთრებულობას ენიჭება, ის თავად ქმნის არასრულფასოვნებას. სტერეოტიპებს გოგონაზე, რომელიც ინვალიდის ეტლს იყენებს. მას უნდა დაუპირისპირდეს შეხედულება, რომ ამ გოგონას საკუთარი ინდივიდუალურობისათვის დამახასიათებელი სხვა ნიშან-თვისებებიც აქვს.

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

აქ მოყვანილია რამდენიმე იდეა ინტელექტის მნიშვნელობაზე:

- მიზანმიმართული ადაპტური ქცევა
- არასტანდარტული პრობლემების გადაჭრის უნარი
- ახალი კონცეპტუალური სისტემების დაუფლებისა და მათი მეშვეობით აზროვნების უნარი
- პრობლემის გადაჭრის უნარი
- დაგეგმვა და სხვა მეტაკოგნიტური უნარ-ჩვევები
- მეხსიერების უნარის შესაბამისი სისწრაფე
- ის, რასაც ხალხი ფიქრობს ინტელექტუალურობაზე (რაც ხალხს ჭკვიანური ჰგონია)
- ის, რასაც IQ ტესტები განსაზღვრავს.

ინტელექტი – პრობლემების გადასაჭრელად და გარესამყაროსთან შესაგუებლად ცოდნის შეძენისა და გამოყენების უნარი/უნარები.

საერთოდ არ გამოვიყენოთ ტერმინი „არასრულფასოვნება“, რადგანაც ამ სიტყვას დამამცირებელი დატვირთვა აქვს. Handicap – „არასრულფასოვნება“ ფრაზიდან „cap-in-hand“ ანუ „ქუდით ხელში“ წარმოდგება, რაც გამოყენებულია სხვადასხვა უუნარობის მქონე ადამიანების დასახასიათებლად, ვინც ერთხანს მათხოვრობით ირჩენდა თავს (Hardman, Drew, & Egan, 2005).

ადამიანის ყველანაირ თავისებურებას, სმენადაქვეითებული მდგომარეობით დაწყებული და აბსოლუტური სიყრუვით დამთავრებული, დინამიკაში განვიხილავთ. თითოეულ ჩვენგანს ამ დინამიკაში რაღაც ჩავარდნები გვაქვს – ვიცვლებით ცხოვრების განმავლობაში. მაგალითად, სიბერეში გვაკლდება სმენა, თვალის ჩინი და ინტელექტუალური შესაძლებლობების ზოგი ასპექტიც კი, რასაც ამ თავში შევხებით.

ინტელექტი განათლებასა და ცხოვრებაში მნიშვნელოვანი მახასიათებელია. ახლა კი უმთავრესი შეკითხვა...

რას ნიშნავს ინტელექტი?

შეჩერდით! დაფიქრდით! დანერაბით ვინ იყო თქვენს სკოლაში ყველაზე ინტელექტუალური? დანერაბეთ სახელი და პირველი, რაც თავში მოგივათ, 4, 5 სიტყვა ამ პიროვნების შესახებ. რით აღგაფრთოვანათ მან? ■

იდეა, რომ ადამიანები **ინტელექტის** მიხედვით განსხვავდებიან, დიდი ხნისაა. მასზე პლატონი ჯერ კიდევ 2000 წლის წინ მსჯელობდა. ინტელექტის ბუნების შესახებ ადრინდელ თეორიათა უმრავლესობა შემდეგი სამი თემიდან ერთს ან მეტს მოიცავს: 1) სწავლის შესაძლებლობა; 2) შეძენილი სრული ცოდნა; და 3) ახალ სიტუაციებზე და გარე სამყაროში წარმატებით ადაპტირების ზოგადი უნარი.

გასული საუკუნის განმავლობაში აზრები ინტელექტის მნიშვნელობის შესახებ სერიოზული მსჯელობის საგანი იყო. 1921 წელს ცამეტი, ხოლო 1986 წელს 24 ფსიქოლოგი შეხვდა ერთმანეთს ინტელექტის შესახებ მსჯელობისთვის. ორივე შემთხვევაში, თითოეულ ფსიქოლოგს ინტელექტუალურობის ბუნების შესახებ განსხვავებული ხედვა ჰქონდა (Neisser და სხვები, 1996; Sternberg & Detterman, 1986). ორივეჯერ, ექსპერტთა დაახლოებით ნახევარი, ინტელექტის მნიშვნელოვანი ასპექტების თვალსაზრისით, უფრო მაღალი დონის აზროვნების ისეთ პროცესებზე მიუთითებდა, როგორიცაა აბსტრაქტული მსჯელობა და პრობლემის გადაწყვეტის უნარი. 1986 წლის ფორმულირებას დაემატა მეტაკოგნიტურობა (Metacognition) და შემსრულებლობითი პროცესები (საკუთარი ფიქრების მონიტორინგი), ცოდნის ურთიერთქმედება მენტალურ პროცესებთან და კულტურული კონტექსტი – მოცემული კულტურით დაფასებული ინტელექტის შემადგენელი ნაწილები. მაგრამ ვერც 1921 და ვერც 1986 წელს, ფსიქოლოგები ვერ შეთანხმდნენ ინტელექტის სტრუქტურაზე – ერთი, თუ ბევრი განსხვავებული უნარი (Gustafsson & Undheim, 1996; Louis, Subotnik, Breland, & Lewis, 2000; Sattler, 2001; Sternberg, 2004).

ინტელექტი: ერთი უნარი თუ ბევრი?

ზოგიერთ თეორეტიკოსს მიაჩნია, რომ ინტელექტი ძირითადი უნარია, რომელიც მოქმედებს შესრულებასა და შემეცნებაზე ორიენტირებულ ყველა ამოცანაზე, მათემატიკური გამოვლითი ტექნიკის სირთულეებით დაწყებული და პოემებისა თუ გამოცანების შექმნით დამთავრებული. ეს პოზიცია კვლევიდან კვლევამდე თვალსაჩინო ხდება საშუალოდან ძლიერამდე დადებითი კორელაციის დადგენით ცალკეულ ინტელექტუალურ უნართა შეფასების განსხვავებულ ტესტებს შორის (Carroll, 1993; McNemar, 1964). რას გვაძლევს ეს შედეგები? ჩარლზ სპირმენი (Charles

Spearman, 1927) ვარაუდობს, რომ არსებობს ერთი მენტალური ნიშანი, რომელსაც მან General intelligence ანუ გ, ზოგადი გონიერება, უწოდა; გ-ს გამოყენება ნებისმიერი გონებრივი ტესტის შესასრულებლად შეიძლება, მაგრამ თითოეული ტესტი გ-ზე დამატებით რამდენიმე სპეციფიკურ უნარს მოითხოვს. მაგალითად, გარკვეული რაოდენობის ციფრების დამახსოვრება, ალბათ, მოიცავს როგორც გ-ს, ისე რაღაც განსაკუთრებულ უნარს – უშუალო აღდგენას. სპირმენი ვარაუდობს, რომ ინდივიდები განსხვავდებიან როგორც ზოგადი გონიერების, ისე სპეციფიკური შესაძლებლობების თვალსაზრისით. ორივე ფაქტორი ერთად კი განსაზღვრავს მენტალურ ამოცანებზე წარმოჩენას.

განსხვავებული ხედვა, რომელიც დროის ტესტზეა აგებული, რაიმონდ კეტელისა და ჯონ ჰორნის მდინარი (ფლუიდური) და კრისტალიზებული ინტელექტის თეორიაა (Cattell, 1963; Horn, 1998). **მდინარი ინტელექტი** მენტალური ცოდნაა, რომელიც არსით კულტურის მიღმა დგას და არავერბალურია. ინტელექტის ეს ასპექტი გარდატეხის პერიოდამდე ვითარდება, რადგანაც იგი ტვინის განვითარებას ეყრდნობა, შემდეგ კი ასაკის მომატებასთან ერთად თანდათანობით კლებულობს. ფლუიდური ინტელექტი მგრძნობიარეა დაზიანების მიმართ. ფლუიდურისგან განსხვავებით, **კრისტალიზებული ინტელექტი** არის კულტურული თვალსაზრისით მიღებული მეთოდებით პრობლემის გადაჭრის შესაძლებლობა. რადგანაც იგი ნასწავლ უნარ-ჩვევებსა და ისეთ ცოდნას მოიცავს, როგორიცაა სიტყვათა მარაგი, ფაქტები, ტაქსის გამოძახება, საბნის შეკერვა ან კოლეჯში სწავლა, კრისტალიზებული ინტელექტი ცხოვრების განმავლობაში შეიძლება გაიზარდოს. პრობლემების გადაჭრაში მდინარი (ფლუიდური) ინტელექტის ჩართვით, ჩვენ ვივითარებთ კრისტალიზებულ ინტელექტს, მაგრამ ცხოვრების ბევრი ამოცანა, მაგალითად მათემატიკური მსჯელობა, როგორც ფლუიდურ, ისე კრისტალიზებულ ინტელექტს მოიცავს (Finkel, Reynolds, McArdle, Gatz, & Peterson, 2003; Hunt, 2000).

დღეს ყველაზე ფართოდ გავრცელებული შეხედულება ინტელექტზე არის ის, რომ ინტელექტს, ისევე, როგორც „მე-კონცეფიას“, აქვს მრავალი სახე და არის უნართა იერარქია, რომელიც დაგვირგვინებულია ზოგადი გონიერებით, უფრო სპეციფიკური უნარები კი იერარქიის დაბალ დონეებზეა განლაგებული (Sternberg, 2000).

ერლ ჰანტმა (Earl Hunt, 2000) მიმდინარე მსჯელობა ინტელექტუალურობის სტრუქტურის შესახებ მოკლედ ასე ჩამოაყალიბა:

თითქმის საუკუნის განმავლობაში ჩატარებული კვლევის შემდეგ, ეს სტრუქტურა საკმაოდ ჩამოყალიბებულია. არსებობს მნიშვნელოვანი შეთანხმება ინტელექტის მოდელის სამიარუსიანი ბადის ორი ქვედა დონისთვის. ფსკერზე მოცემულია ელემენტარული ინფორმაციული დამუშავების მოქმედებანი, უშუალოდ მათ ზემოთ კი რვამდე მეორეული უნარია წარმოდგენილი. ამათ გარდა, არის დაახლოებით რვა მეორეული უნარი. ეს არის ზოგადად განსაზღვრული ისეთი უნარები, როგორიცაა ხანმოკლე და ხანგრძლივ მეხსიერებაში ინფორმაციის შენახვა და გადამუშავება, და რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, „ინტელექტუალურ“ შესაძლებლობათა ტრიო: კრისტალიზებული ინტელექტი, ფლუიდური ინტელექტი და ვიზუალურ – სივრცითი აზროვნების უნარი, რომელიც სხვადასხვა უნარიდან, ინფორმაციის მართვაში, რომელიც სპეციფიკურ სენსორულ მოდალობაშია კოდირებული, ალბათ, ყველაზე თვალსაჩინო როლს ასრულებს. (გვ.123)

ინტელექტის სამდონიანი ხედვის მაგალითის გაცნობისთვის გაეცანით 4.1 სქემას. ჯონ კეროლი (1997), გამოყოფს ერთ ზოგად ინტელექტს, რამდენიმე ფართო უნარს (როგორიცაა ფლუიდური და კრისტალიზებული უნარები, სწავლა და მეხსიერება, მხედველობითი და სმენითი აღქმა, გადამუშავების სისწრაფე) და სულ მცირე 70 განსაკუთრებულ უნარს, როგორიცაა ენის გან-



ვიოლინოზე დაკვრისას ეს მოსწავლეები როგორც ზოგად, ისე განსაკუთრებულ შესაძლებლობებს ამჟღავნებენ?

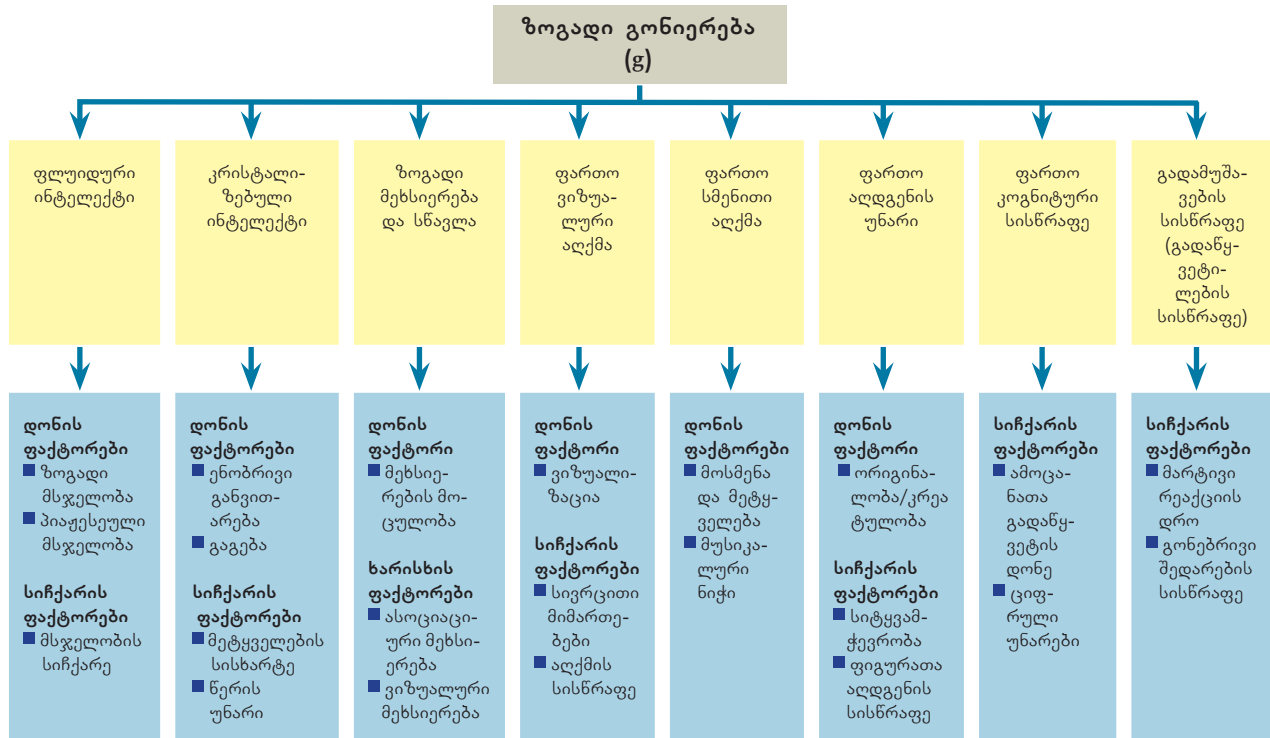
ფლუიდური/მდინარი ინტელექტი – გონებრივი ეფექტურობა, არავერბალური უნარები, რომლებიც დაფუძნებულია ტვინის განვითარებაზე.

კრისტალიზებული ინტელექტი – პრობლემების გადასაჭრელად კულტურაში აღიარებული მეთოდების გამოყენების უნარი.

სქემა 4.1

ინფორმაციის იერარქიული მოდელის გაგებითი

მესამე დონეზე განსაკუთრებული უნარ-ჩვევები შესაძლებლობათა ნაწილია. კერძომა 70-ზე მეტი განსაკუთრებული უნარი გააერთიანა.



წყარო: ნიგინიდან „The Three-Stratum Theory of Cognitive abilities“ by J.B. Carroll. In D.B. Flanagan, J.L. Genshaft, and P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests and Issues*. Copyright © 1996 by Guilford Publications, Inc. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

მრავალგვარი ინტელექტის თეორია – გარდნერის ინტელექტის თეორიაში რვა უნარი, რომელსაც ფლობს ადამიანი: ლოგიკურ-მათემატიკური, ლინგვისტური, მუსიკალური, სივრცითი, სხეულებრივ-კინესთეტიკური, ინტერპერსონალური, ინტრაპერსონალური, ნატურალისტური.

ემოციური ინტელექტი – ემოციური ინფორმაციის ზუსტად და ეფექტურად გადამუშავებისა და გამოყენების უნარი.

ვითარება, მეხსიერების დიაპაზონი და ელემენტარული რეაქციის დრო. ზოგადი ინტელექტი თავის ტვინის შუბლის ნილის მომნიშვნელობასა და ფუნქციონირებას შეიძლება დავუკავშიროთ, როდესაც სპეციფიკური უნარები შეიძლება ტვინის სხვა ნაწილებს უკავშირდებოდეს (Byrnes & Fox, 1998).

მრავალგვარი ინფორმაცია

განსხვავებულ ტესტებს შორის კორელაციის მიუხედავად, ზოგიერთი ფსიქოლოგი დაჟინებით ამტკიცებს, რომ არსებობს რამდენიმე ცალკეული გონებრივი შესაძლებლობა (Gardner, 1983; Guilford, 1988). გარდნერისეული **მრავალგვარი ინტელექტის თეორიის** (1983, 2003) მიხედვით, სულ ცოტა რვა სახის ინტელექტი არსებობს: ლინგვისტური (ვერბალური), მუსიკალური, სივრცითი, ლოგიკურ-მათემატიკური, სხეულებრივ – კინესთეტიკური (მოძრაობა, გადაადგილება), ინტერპერსონალური (სხვათა გაგება), ინტრაპერსონალური (საკუთარი თავის გაგება) და ნატურალისტური (ბუნებრივი და ადამიანის მიერ

ცხრილი 4.1

და გაგება). გარდნერი ინტელექტის მეტი
ქლობაზე/კ მიუთითებს – რვა არ არის მა-

ჩვე სამს ინტელექტი

ჰოვარდ გარდნერისეული მრავალგვარი ინტელექტის თეორია ვარაუდობს, რომ არსებობს ადამიანის უნართა რვა სახეობა. პიროვნებას ერთი ან რამდენიმე მიმართულებით შეიძლება ძლიერი ან სუსტი მხარე ჰქონდეს.

ინტელექტი	მიზნობრივი მდგომარეობა	შიდა კომპონენტები
ლოგიკურ-მათემატიკური	მათემატიკოსი	ლოგიკური და ციფრული ნიმუშების განსხვავებისადმი მიდრეკილება და ნიჭი; მსჯელობის გრძელი ჯაჭვის დალაგება-მართვის უნარი.
ლინგვისტური	პოეტი, ჟურნალისტი	მგრძნობიარობა ბგერისადმი, რიტმებისა და სიტყვების მნიშვნელობებისადმი; მგრძნობიარობა ენის სხვადასხვა ფუნქციისადმი.
მუსიკალური	კომპოზიტორი, მევიოლინე	რიტმის, მუსიკალური ტონის, ტემპრის შექმნისა და შეფასების უნარი; მუსიკალური ექსპრესიის ფორმების დაფასება.
სივრცითი	ნავიგატორი, სკულპტორი	სამყაროს სწორად წარმოსახვის ვიზუალურ-სივრცითი უნარი და ადამიანის პირველადი შემეცნებისა და ალემის ტრანსფორმაციის წარმოდგენა.
სხეულებრივ-კინესთეტიკური	მოცეკვავე, ათლეტი	მოძრაობების კონტროლის უნარი და საგნების მართვის ხელოვნება.
ინტერპერსონალური	თერაპევტი, გამყიდველი	სხვა ადამიანების განწყობების, ტემპერამენტის, მოტივაციისა და მისწრაფებების განსხვავების დანახვისა და მათზე შესაფერისად რეაგირების უნარი.
ინტრაპერსონალური	პიროვნება საკუთარი თავის შესახებ ზედმიწევნით ჩაღრმავებული ცოდნით	საკუთარ გრძნობებში გარკვევისა და მათი მართვის უნარი; საკუთარი ძლიერი და სუსტი მხარეების, სწრაფებისა და ინტელექტის შეფასება.
ნატურალისტური	ბოტანიკოსი, ფერმერი, მონადირე	მცენარეებისა და ცხოველების, ბუნებრივ სამყაროში განსხვავებების შეცნობის, სისტემების გაგებისა და კატეგორიების განსაზღვრის (შეიძლება ინტელექტის კატეგორიებისაც კი) უნარი.

წყარო: ნიგინიდან „Multiple Intelligence Go to School“ by H.Gardner and T. Hatch, Educational Researcher, 18(8), p.6. Copyright © 1989 by The American Educational Research Association. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით. Also Educational Information and Transformation, edited by J. Kane. Published by Prentice Hall. Copyright © 2002 by Prentice Hall. იბეჭდება Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, NJ ნებართვით.

გარდნერი განსხვავებულ უნართა შესახებ მსჯელობას აფუძნებს იმ აშკარა გარემოებაზე, რომ ტვინის დაზიანება ხშირად ერთი მიმართულების ფუნქციონირებაზე – მაგალითად, მეტყველებაზე მოქმედებს, მაგრამ ეს გავლენას არ ახდენს სხვა სფეროებზე. შესაძლოა, ამ რვა უნარიდან ადამიანები ერთ რომელიმე სფეროში გამოირჩეოდნენ, მაგრამ ამ უნარს დანარჩენ შვიდ სფეროში არ ამჟღავნებდნენ. ცხრილი 4.1 მოკლედ განიხილავს ამ რვა ინტელექტს.

ჩა იზაველია ეს?

გარდნერს (1998, 2003) მიაჩნია, რომ ინტელექტი არის პრობლემების გადაჭრის და ისეთი რამის შექმნის უნარი, რაც ფასეულია კულტურისთვის. ისტორიულად სხვადასხვა კულტურასა და სხვადასხვა პერიოდში განსხვავებულად ფასდებოდა რვა სახის ინტელექტი. ნატურალისტური ინტელექტი არსებითია ფერმერული კულტურისთვის, ხოლო ვერბალური და მათემატიკური კი – ტექნოლოგიური კულტურებისთვის. გარდნერის აზრით, ინტელექტს ბიოლოგიური საფუძველი აქვს. ინტელექტი „ბიოლოგიური და ფსიქოლოგიური პოტენციალია; ეს პოტენციალი შეიძლება უფრო დიდი ან მცირე მასშტაბით გამოვლინდეს, როგორც ადამიანზე მოქმედი გამოცდილების, კულტურული და მოტივაციური ფაქტორების შედეგი“ (1998, გვ. 62).

მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი პედაგოგი აღფრთოვანებით შეხვდა, გარდნერისეულმა მრავალგვარი ინტელექტის თეორიამ მეცნიერულ წრეებში დიდი მხარდაჭერა ვერ მოიპოვა. ზოგიერთ კრიტიკოსს მიაჩნია, რომ ზოგიერთი ინტელექტი (სხეულის-კინესთეტიკური უნარი, მუსიკალური) ან პიროვნული შტრიხები (ინტერპერსონალური), სინამდვილეში ტალანტია. სხვა „ინტელექტებში“ კი საერთოდ არაფერია ახალი. ბევრი მკვლევარი ვერბალურ და სივრცით უნარ-ჩვევებს ინტელექტის შემადგენელ ნაწილებად მიიჩნევს. ამასთანავე, რვა სახის ინტელექტი არ არის დამოუკიდებელი; არსებობს უნარ-ჩვევებს შორის კავშირი. ფაქტობრივად, ლოგიკურ-მათემატიკური და სივრცითი ინტელექტები ერთმანეთთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული (Sattler, 2001). ამგვარად, ეს „განსხვავებული უნარ-ჩვევები“ სინამდვილეში შეიძლება არც ისე განსხვავდებოდეს. მუსიკალურ და სივრცით ინტელექტთან დაკავშირებულმა ბოლოდროინდელმა მტკიცებულებებმა გარდნერს ინტელექტებს შორის შესაძლო კავშირზე აფიქრებინა (Gardner, 1998).

გარდნერი კრიტიკოსებს საპასუხოდ (1998, 2003) მრავალგვარი ინტელექტის თეორიისა და სწავლების შესახებ რამდენიმე მითსა და გაუგებრობაზე მიუთითებს. სხვადასხვაგვარი ინტელექტი და სწავლების სტილი ერთი და იგივეა. (გარდნერი არ თვლის, რომ ადამიანებს თანმიმდევრული სწავლის სტილი აქვთ). მეორე გაუგებრობა კი ისაა, რომ თითქოს მრავალგვარი ინტელექტის თეორია გ-ს იდეას არ აღიარებს. გარდნერი არ უარყოფს ზოგადი უნარის შესაძლებლობის არსებობას, მაგრამ სვამს კითხვას, რამდენად გამოდგება გ ადამიანთა მიღწევების ასახსნელად.

მრავალგვარი ინტელექტი სკოლაში.

გარდნერის თვალსაზრისის ის უპირატესობა აქვს, რომ იგი აფართოებს მასწავლებლის აზროვნებას სწავლების უნარ-ჩვევებისა და გზების მიმართ, მაგრამ იგი დამახინჯებულად იყო გამოყენებული. ზოგიერთი მასწავლებელი გამარტივებულ ვერსიას იყენებს. ისინი ყოველ გაკვეთილში ყოველ „ინტელექტს“ ჩართავენ და ყურადღებას არ აქცევენ, შეესაბამება თუ არა იგი თემას. 4.2 ცხრილში მოყვანილია გარდნერის იდეების არასწორად და სწორად გამოყენების მაგალითები.

მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი მასწავლებელი სკოლებში გარდნერის იდეებს ენთუზიაზმით ეკიდება, დღეს არ არსებობს დამაჯერებელი კვლევითი მტკიცებულება იმისა, რომ მრავალგვარი ინტელექტის თეორიის ათვისება აუმჯობესებს სწავლას. ერთ-ერთ კარგად შემუშავებულ შეფასებაში კალაჰანმა, ტომლინსონმა და პლუკერმა (Callahan, Tomlinson, & Plucker, 1997) START-ის მონაწილე მოსწავლეებში ვერ აღმოაჩინეს თვალსაზრისით სარგებელი ვერც წარმატების და ვერც თვითშეფასების თვალსაზრისით, მრავალგვარი ინტელექტის იდეა თითქოს იმ მოსწავლეების ტალანტის გამომჟღავნებასა და ხელშეწყობაზეა გათვლილი, ვინც „ჩავარდნის“ საფრთხის წინაშეა. მიუხედავად იმისა, რომ ცოდნის დაუფლების მრავალნაირი გზა არსებობს, სწავლა

ცხრილი 4.2

მკაპალგვარი ინტელექტის თეორიის პრინციპულ და სწორად გამოყენება

ბოლო ხანს გარდნერმა საკუთარი თეორიის გამოყენების უარყოფითი და დადებითი მხარეები აღწერა. მსჯელობის საგანზე ციტატები მას ეკუთვნის.

არასწორი გამოყენება:

1. ყველა სახის ინტელექტის გამოყენებით, ყველა ცნებისა თუ საგნის შესწავლის მცდელობა: „არანაირი ნიშანი არ არსებობს იმის ვარაუდისა, რომ ყოველი სუბიექტი შეიძლება ეფექტიანად ითავსებდეს თუნდაც შვიდ ინტელექტს და დროის უაზრო კარგვაა სანინალმდეგოს ფიქრი.“
2. დაუშვით, რომ სახეებით საკმარისია, გამოიყენოთ განსაზღვრული ინტელექტი და არა აქვს მნიშვნელობა, როგორ გამოიყენებთ მას: მაგალითად სხეულებრივ-კინესთეტიკური ინტელექტისთვის „კუნთების შემთხვევით მოძრაობები არ უკავშირდება გონების განვითარებას“.
3. ინტელექტის ამოფარება სხვა მოქმედებებისთვის, როგორცაა დაკვრა, როდესაც მოსწავლეებს მათემატიკაში პრობლემები აქვთ მოსაგვარებელი. „მუსიკის ფუნქცია თითქოს დიდად არ განსხვავდება ონკანიდან წყლის წანწკარის ან ვენტილატორის ხმაურისგან“.
4. სხვა სასურველ თვისებებთან ინტელექტის შერევა: მაგალითად, ინტერპერსონალური ინტელექტი „ხშირად და მამხინჯეული, როგორც ლიცენზია ერთობლივი სწავლებისთვის“, ხოლო ინტრაპერსონალური ინტელექტი „ხშირად დამახინჯებულია, როგორც თვითშემეცნების პროგრამების ლოგიკური საფუძველი“.
5. ინტელექტთა სახეების შეაფასება ან თუნდაც დახარისხება კონტექსტის გარეშე: „ადამიანებში მცირე განსხვავებას ვხედავ, „ლინგვისტურები“ ან „სხეულებრივ-კინესთეტიკური“ ტერმინების მიხედვით.“

სწორი გამოყენება:

1. სასურველი ნიჭის განვითარება: „სკოლებმა ისეთი ნიჭი და ჩვევები უნდა განავითარონ, რომლებიც ღირებულია თემსა და გაცილებით დიდ საზოგადოებაში.“
2. კონცეფციის, საგნის მნიშვნელობის, დისციპლინის სხვადასხვა გზით ათვისება: სკოლები ძალიან ემსგავსებიან ერთმანეთს. „გაცილებით სასარგებლოა დროის ხარჯვა მნიშვნელოვან წამყვან კონცეფციებზე, გენერაციულ იდეებზე, არსებით საკითხებზე და მოსწავლეთა მიერ ამ სფეროების ათვისებასა და მათ სამომავლო შედეგებისთვის ზრუნვაზე.“
3. განათლების პერსონალიზაცია: „I პერსპექტივის მთავარი ღერძი – თეორიასა და პრაქტიკაში – [არის] ადამიანებს შორის სერიოზული განსხვავება.“

წყარო: „Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages“, by H. Gardner, 1998. In A. Woolfolk (Ed.), *Readings in Educational Psychology* (2nd ed.) gv. 64-66, Boston: Allyn & Bacon. Copyright © 1998 by Phi Delta Kappan.

კვლავ მძიმე შრომად რჩება. პერი კლაინს (Perry Klein, 2002) მიაჩნია, რომ იმის გასაგებად, როგორ უნდა ასწავლონ ესა თუ ის საგანი, მასწავლებლებისთვის მრავალგვარი ინტელექტის თეორია ზედმეტად ვრცელია. „მაგალითად, იმის ცოდნა, რომ კალათბურთი ასახავს „სხეულებრივ-კინესთეტიკურ ინტელექტს“, არაფერს ეუბნება მწვრთნელს მისი მოთამაშეების სწავლებისთვის საჭირო უნარებზე“ (გვ. 228).

ემოციური ინტელექტი (EQ) –
ემოციური ინფორმაციის ზუსტად
და ეფექტიანად გადამუშავების
და გამოყენების უნარი.

ემოციური ინტელექტი

როგორია თქვენი აზრი?

საშუალო სკოლაში აპირებ მუშაობის დაწყებას, ვთქვით გასაუბრებობას დაგისვს შეკითხვა: „რას ფიქრობთ ემოციური ინტელექტის იდეის შესახებ? ამას შეასწავლიდით თქვენს კლასში? ■

ჰოვარდ გარდნერის მრავალგვარი ინტელექტის თეორია ინტრაპერსონალურ და ინტერპერსონალურ ინტელექტს – ანუ საკუთარი თავისა და სხვების გაგების ინტელექტს – მოიცავს. ამასთან დაკავშირებული თვალსაზრისით, აქ განვიხილავთ ემოციურ ინტელექტს.

ყველამ ვიცით ცოდნითა თუ არტისტული ნიჭით დაჯილდოებული, მაგრამ წარუმატებელი ადამიანები. მათ სკოლაში, სასიყვარულო ურთიერთობებსა და სამსახურში პრობლემები აქვთ და სიტუაციასაც თითქოს გაუმჯობესების პირი არ უჩანს. ზოგ ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ სირთულეების წყარო ემოციური ინტელექტის ნაკლებობაა. ემოციური ინტელექტი პირველად პეტერ სალოვეიმ და ჯონ მაიერმა განსაზღვრეს, როგორც ემოციური ინფორმაციის ზუსტად და ეფექტურად გადამუშავება (Mayer & Cobb, 2000; Mayer & Salovey, 1997; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001). დანიელ გოლემანმა (Daniel Goleman, 1995) სალოვეისა და მაიერის ნაშრომზე დაფუძნებული თავისი წიგნით ემოციური ინტელექტის (E-IQ ან EQ) იდეის პოპულარიზაცია მოახდინა. წიგნი ბესტსელერად იქცა.

რა არის EQ? ემოციური ინტელექტის ცენტრში ოთხი ფართო უნარია: აღქმა (ამოცნობა) ინტეგრაცია, გაგება და ემოციების მართვა (Ayer & Cobb, 2000). თუ არ შეგიძლიათ თქვენი გრძნობების აღქმა (ამოცნობა), როგორ შეძლებთ სამსახურის, ურთიერთობების, დროის მენეჯმენტის და თუნდაც გართობის თაობაზე კარგი არჩევანის გაკეთებას (Baron, 1998)? მათ, ვისაც შეუძლია სხვების ემოციების აღქმა და გაგება (როგორც წესი უსიტყვოდ გაგება არავერბალური მიზნების ამოკითხვით) და შესაბამისი პასუხის გაცემა, უფრო წარმატებულნი არიან ხალხთან ურთიერთობისას და ხშირად ხდებიან ლიდერები (Wood & Wood, 1999). თუ არ შეგიძლიათ სიტუაციის შესახებ საკუთარ ფიქრებთან საკუთარი ემოციების ინტეგრირება და საკუთარი ემოციების გაგება, როგორ შეძლებთ, რომ თქვენი გრძნობები გააგებინოთ სხვებს? ამ დროს მეგობრებს ყოველთვის უჩნდებათ კითხვა: „რა ხდება?“ და თქვენ პასუხობთ – „არაფერი!“

ბოლოს უნდა შეგეძლოთ მართოთ საკუთარი ემოციები, მით უმეტეს ისეთი უარყოფითი ემოციები, როგორიცაა ბრაზი ან დეპრესია. ეს სულაც არ ნიშნავს ემოციების დათრგუნვას, მაგრამ არც თავად უნდა იყოთ ამ ემოციებით

წარმატების მიღწევა საჭიროებს მეტს, ვიდრე შემეცნებითი უნარ-ჩვევები: ასევე მნიშვნელოვანია ემოციური „სიჭკვიანე“. მასწავლებლებს შეუძლიათ დაეხმარონ ბავშვებს როგორც ემოციური, ისე შემეცნებითი ინტელექტის განვითარებაში.



დათრგუნული. ემოციების მართვა მოიცავს ენერგიის, თავშეკავებულობის მოკრებას, იმპულსების კონტროლისა და დაკმაყოფილების გადადების, გადავადების უნარს. ემოციების მართვა სკოლაში გადამწყვეტია. მაგალითად, იმ 4 წლის ბავშვებისგან განსხვავებით, რომლებიც თავიანთ იმპულსებს მაშინვე ავლენენ, ის 4 წლიანები, ვისაც აქვთ უნარი, თავი შეიკავონ იმპულსის პირდაპირი დაკმაყოფილებისგან, ბევრად უკეთესი მოსწავლეები გამოდიან საშუალო სკოლაში (Shoda, Mischel, & Peake, 1990).

ზოგმა მკვლევარმა EQ-ს ცნება გააკრიტიკა. მათი აზრით, ემოციური ინტელექტი არა მხოლოდ შესაძლებლობათა ნაზავი, არამედ პიროვნული მახასიათებლების ერთგვარი ნაკრები ან სოციალურ სიტუაციებში ზოგადი ინტელექტის გამოყენებაა (Izard, 2001; Nestor-Baker, 1999). ინტელექტი აწვდის ინფორმაციას ემოციას და „გჭკვიანდებით“ საკუთარი გრძნობებისა და იმპულსების მართვისას, თუ პირიქით ემოცია აწვდის ინფორმაციას ინტელექტს ისე, რომ გვეხმარება მივიღოთ გადაწყვეტილებები და უსიტყვოდ გავუგოთ სხვა ადამიანებს? ალბათ, ორივე მართალია. მთავარი კი ისაა, რომ ცხოვრებისეული წარმატება შემეცნებით უნარ-ჩვევებზე მეტს ითხოვს და მოსწავლეებს შეუძლიათ მნიშვნელოვანი დახმარება გაუწიონ მოსწავლეებს ყოველგვარი შესაძლებლობის განვითარებაში.

EQ სკოლაში. ზოგიერთი მკვლევარი ვარაუდობს, რომ მოსწავლეთა დახმარების პროგრამები, რომლებიც მოსწავლეებს ეხმარება ემოციური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებაში, ეფექტურია სხვებთან ურთიერთობის გაუმჯობესების თვალსაზრისითაც და მნიშვნელოვანია ისეთი ანტისაზოგადოებრივი ქმედებების დასაძლევად, როგორიცაა ქედმაღლობა და გარ შემომყოფთა დამცირება. მაგალითად ნორმა ფეშბახი (Norma Feshbach, 1998, 1997) დაწყებითი კლასების მოსწავლეებისთვის გულისხმიერების გრძნობის განმავითარებელი 36-საათიანი პროგრამა შეიმუშავა. პროგრამა სპეციალური კითხვებისა და სავარჯიშოებისგან შედგებოდა, მაგალითად, „რა საჩუქარს ისურვებდა ყველაზე მეტად ოჯახის ნებისმიერი წევრი საკუთარ დაბადების დღეზე“ ან „როგორ მოგეჩვენებოდა სამყარო, კატა რომ ყოფილიყავი“. მოსწავლეები, აგრეთვე, მოთხრობებიდან სხვადასხვა პერსონაჟის თვალსაზრისით, თავიდან ყვებოდნენ ამბავს, თამაშობდნენ ყველა პერსონაჟის როლს, ვიდეოჩანაწერების საფუძველზე აანალიზებდნენ, როგორ გამოიყურებოდნენ ადამიანები და რას ამბობდნენ როლის მორგებისას. სანდრა გრემის (Sandra Graham, 1996) პროგრამა, რომელიც აგრესიული ბიჭების მიერ სხვების მიზნების ამოცნობის უნარის გამომუშავებას ემსახურებოდა, როლების შესრულებას და სხვათა ემოციების ნაკითხვის პრაქტიკასაც მოიცავდა. თითოეული ამ პროგრამის მიხედვით, აღზრდას თვალსაწირო შედეგი აქვს მოსწავლის აგრესიის შესუსტებისა და გულისხმიერების მომატების თვალსაზრისით, თანაც ეს უნარ-ჩვევები მოსწავლეს კლასგარეშე ცხოვრებისთვისაც ამზადებს.

გაუჩინილაა. აღზრდის ფსიქოლოგიის ინოვაციებთან დაკავშირებული ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პრობლემა ისაა, რომ მათ, ხშირ შემთხვევებში, ზედაპირულად ან არასწორად განიხილავენ მწერლები და ჟურნალისტები, რომლებიც ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის ცოდნაში მოიკოჭლებენ, და ამიტომ პოპულარულ მედიაში არასწორადაა აღწერილი. ემოციური ინტელექტის კონცეფციაც ერთი იმ ინოვაციათაგანია, რომელსაც ეს საფრთხე ემუქრება. დარწმუნდით, რომ თქვენი ნაკითხული ლიტერატურული წყაროები საფუძვლიან გამოკვლევას ემყარება.

ინტელექტი როგორც პოზიტივი

როგორც ხედავთ, სპირმენის, კეტელისა და ჰორნის, კეროლისა და გარდ-

წარმატებული ინტელექტის ტრიარქიული თეორია – გონებრივი უნარების სამნაწილიანი აღწერა (განსჯის პროცესი, ახალ გამოცდილებასთან გამკლავება, კონტექსტთან შეგუება), რასაც უფრო მეტად ან ნაკლებად ინტელექტუალურ ქცევამდე მივყავართ.

ნერის თეორიები აღწერს, როგორ განსხვავდებიან ინდივიდები ინტელექტის რაგვარობის თვალსაზრისით – განსხვავებული ინტელექტის ადამიანებს განსხვავებული შესაძლებლობები აქვთ. კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში ბოლოდროინდელი ნაშრომები კი პირიქით, თითოეული ადამიანისათვის დამახასიათებელი საერთო აზროვნების პროცესებს ემყარება. როგორ აგროვებენ და იყენებენ ადამიანები ინფორმაციას საიმისოდ, რომ პრობლემები მოაგვარონ და გონივრული მოიქცნენ? ინტელექტის შესახებ თანამედროვე შეხედულებებს ამ წიგნში არ განვიხილავთ.

რობერტ სტერნბერგის (Robert Sternberg, 1985, 2004) **წარმატებული ინტელექტის ტრიარქიული თეორია** ცდილობს, ინტელექტი ახსნას როგორც კოგნიტური პროცესი. „წარმატებული ინტელექტი“ მოიცავს „ცხოვრებისეული წარმატებისათვის საჭირო უნარ-ჩვევებსა და ცოდნას, რომელიც ემყარება ამ ადამიანის წარმატების განსაზღვრას მისი საკუთარი სოციალურ-კულტურული კონ-

სხრილი 4.3

სტერნბერგის ინტელექტის ტრიარქიული თეორია

სტერნბერგი ვარაუდობს, რომ ინტელექტუალური (გონიერი) ქცევა სააზროვნო სტრატეგიების გამოყენების, ახალი პრობლემების შემოქმედებითა და სწრაფად გადაწყვეტის და კონტექსტთან ადაპტაციისთვის გარემოს შერჩევის, მისთვის ახალი ფორმის მიცემის პროდუქტია.

	ანალიტიკური კომპონენტური ინტელექტი	კრეატიული ცდისეული ინტელექტი	პრაქტიკული კონტექსტური ინტელექტი
განსაზღვრება	აბსტრაქტულად აზროვნების უნარი, ინფორმაციის გადამუშავება; ვერბალური უნარ-ჩვევები	ახალი იდეების ჩამოყალიბების და დაუკავშირებელი ფაქტების კომბინირების უნარი; კრეატიულობა – ახალი სიტუაციისათვის თავის გართმევისა და ახალ გადაწყვეტილებათა ავტომატურად მიღების უარი.	ცვალებად გარემოსთან შეგუებასა და უმეტეს შესაძლებლობათა განსახორციელებლად საჭირო გარემოს შექმნის უნარი – განსაკუთრებულ სიტუაციებში პრობლემის გადაჭრა.
მაგალითები	ანალოგიებისა და სილოგიზმების გადაწყვეტა, ლექსიკონის შესწავლა	მანქანის ძრავის პრობლემების დიაგნოსტიკა; ახალი პროექტისთვის რესურსების მოძიება.	ტელეფონის „არ შემეშალოთ ხელი“ რეჟიმზე დაყენება.

ანალიტიკური/კომპონენტური ინტელექტი ინდივიდის მენტალურ, მეტნაკლებად ინტელექტუალური ქცევის გამომწვევ პროცესებს მოიცავს. ეს პროცესები განისაზღვრება შემადგენელი კომპონენტების მიხედვით – ელემენტარული ინფორმაციული პროცესები, რომლებიც კლასიფიცირებულია იმის მიხედვით, რა ფუნქციებს ემსახურება და რამდენად ზოგადია. მეტაკომპონენტები არის უფრო მაღალგანვითარებული ფუნქციები – დაგეგმვა, სტრატეგიის არჩევა და მონიტორინგი. არჩეული სტრატეგიების შესრულება წარმოდგენილი კომპონენტების მეშვეობით ხორციელდება, ახალი ცოდნის დაუფლება – ცოდნა-შეძენის კომპონენტებით. ამის მაგალითია ახალ კონცეფ-

ციაში გარკვევის მცდელობისას მნიშვნელოვანი და ნაკლებად მნიშვნელოვანი ინფორმაციების გარჩევა (Stenberg, 1985).

ზოგი კომპონენტი განსაკუთრებულია. ისინი აუცილებელია საქმის მხოლოდ ერთი კონკრეტული ნაწილისთვის, როგორცაა ანალოგიების გაკეთება. სხვა კომპონენტები კი ძალიან ზოგადია და, სავარაუდოდ, საჭიროა თითქმის ყველა შემეცნებითი ამოცანისთვის. მაგალითად, მეტაკომპონენტები ყოველთვის მოქმედებს სტრატეგიების არჩევისას, აგრეთვე, წინსვლისთვის. ეს, შესაძლოა, ყველა ტიპის მენტალურ ტესტებს შორის კორელაციების ახსნაშიც დაგვეხმაროს. ადამიანები, რომლებსაც შეუძლიათ პრობლემების სწორად მოგვარება, პროგრესის მონიტორინგი, მათი წარუმატებლობის შემთხვევაში ახალ მიდგომებზე გადანაცვლება ტესტების ნებისმიერ სახეობაში, როგორც წესი, წარმატებულები არიან. მეტაკომპონენტები, შესაძლოა, სპირმენის გ-ს თანამედროვე ვერსიაც იყოს.

სტერნბერგის ტრიარქიული თეორიის მეორე ნაწილი, შემოქმედებითი/ცდისეული ინტელექტი, ახალი გამოცდილების ათვისების უნარს მოიცავს. ინტელექტუალურ ქცევას ახასიათებს ორი ნიშან-თვისება: (1) **განჭვრეტის უნარი** ანუ ახლად შექმნილ სიტუაციასთან დაკავშირებული ეფექტიანი მოქმედება, და (2) **ავტომატიზმი** – სხარტი აზროვნება და პრობლემების სწრაფად მოგვარების უნარი. ამგვარად, ინტელექტი გულისხმობს როგორც ახალი პრობლემების მოგვარებას, ისე გადანყვეტილებების სწრაფად მიღებასა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში მათ დანერგვას დიდი კოგნიტური ძალისხმევის გარეშე.

სტერნბერგის თეორიის მესამე ნაწილი – პრაქტიკულ/კონტექსტური ინტელექტი – არჩევანის მნიშვნელობას ცხოვრებაში და სამუშაოზე წარმატების დიდი ალბათობის კონტექსტით წარმოაჩენს; აუცილებელია ამ კონტექსტთან მორგება და საჭიროებისას, მისი შეცვლა. ამ შემთხვევაში კულტურა წარმატებული არჩევანის, ადაპტაციისა და ფორმის განსაზღვრის უმთავრესი ფაქტორია. მაგალითად, უნარ-ჩვევები, რომლებიც სოფელში მცხოვრებ ადამიანს წარმატებას მოუტანს, შეიძლება ქალაქში ან დაბაში უსარგებლო აღმოჩნდეს. წარმატებული ადამიანები ხშირად ეძებენ სიტუაციას, რომლებშიც მათი შესაძლებლობები გამოვლინდება, რაიმე სისუსტის კომპენსირების მიზნით კი ბევრს მუშაობენ, რათა გააძლიერონ ეს უნარ-ჩვევები. ამგვარად, ინტელექტი აქ მესამე მნიშვნელობით, მოიცავს პრაქტიკულ საკითხებს, როგორცაა, მაგალითად, კარიერის არჩევა და სოციალური უნარ-ჩვევები. რუსეთის ქალაქში ჩატარებული ერთ-ერთი ფართომასშტაბიანი კვლევისას, ელენა გრიგორენკომ და რობერტ სტერნბერგმა (2001) აღმოაჩინეს, რომ შედარებით მაღალი დონის პრაქტიკული და ანალიტიკური ინტელექტით დაჯილდოებული მოზარდები, როგორც მენტალური, ისე ფიზიკური თვალსაზრისით, მათ ქვეყანაში მომხდარი დიდი ცვლილებებით გამოწვეულ სტრესს უკეთ უმკლავდებოდნენ.

პრაქტიკული ინტელექტი ქმედებაზე ორიენტირებულ ფარულ ცოდნაზეა აგებული. ამგვარი ცოდნა სკოლაზე მეტად ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას მოაქვს – ის უფრო არის „ვიცი, როგორ“, ვიდრე „ვიცი ეს“ (Stenberg, Wagner, Williams, & Horvath, 1995). სტერნბერგმა და მისმა კოლეგებმა მოსწავლეთა სასკოლო წარმატებისთვის კითხვის, წერის, საშინაო დავალების შესრულების და ამოცანების ამოხსნის ეფექტიანი სტრატეგიების მიწოდების მეშვეობით, პრაქტიკული ინტელექტის განვითარების პროგრამა შეიმუშავეს (Stenberg, 2002; Williams და სხვები, 1996). როგორც მოკლედ ნახავთ, ადაპტური უნარი (რაც პრაქტიკული ინტელექტის მაგვარია) განიხილება მაშინ, როდესაც მოსწავლეთა ინტელექტუალური უნარშეზღუდულობის იდენტიფიკაცია ხდება (American Association on Mental Retardation [AAMR], 2002; Cuskelly, 2004).

ინსაიტი – საკითხის გადაჭრის გზის უეცარი გაცნობიერება; ახალი სიტუაციების წარმატებით გამკლავების უნარი სტერნბერგის ინტელექტის ტრიარქიულ თეორიაში

ავტომატურობა – უნარი, იმოქმედო დასწავლილი ამოცანების შესაბამისად გონებრივი ძალისხმევის გარეშე.

ყოფითი ცოდნა – ცოდნა, რომელსაც ვიღებთ ყოველდღიური ცხოვრებით და არა სასწავლებელში (უფრო მეტად ცოდნა იმისა, თუ „როგორ“, ვიდრე იმისა, თუ „რა“).

წარმატებული ინტელექტის ტრიარქიული თეორია – მენტალური უნარების სამნაწილიანი (განსჯის პროცესი, ახალ გამოცდილებასთან გამკლავება, კონტექსტთან შეგუება) აღწერა, რასაც უფრო მეტად ან ნაკლებად ინტელექტუალურ ქცევამდე მივყავართ.



ეს ბიჭი ცდილობს წითელი და თეთრი კუბების გარკვეული ფორმით დაწყობას. ამისთვის მას დანიშნული აქვს დრო. ვექსლერისეული ინტელექტის სკალის ეს დამატებითი ტესტი ბავშვების სივრცითი შესაძლებლობების განმსაზღვრელია.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცით
IQ-ს გადახრის მაჩვენებელი ითვალისწინებს ვარიაციებს შესრულებაში გარკვეულ ასაკში ასაკობრივი ჯგუფის საშუალოებიდან ინდივიდუალური გადახრების გამოთვლის გზით. ეს მოსაზრება უფრო სრულყოფილად მე-14 თავშია განხილული.

ინტელექტის გაზოგვა

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერაით რომელია საფრანგეთის დედაქალაქი? რითი ჰგავს იჩი მილს? რა იგულისხმება ხმაურში, მოუსვენრობაში? გაიმეორე ციფრები უკუღმა 8 5 7 3 0 2 1 9 7. რომელ ორ შემთხვევაში სჯობს ნათურა სანთელს? თუკი ტანსაცმლის საწყისი ფასი განახევრებულია და ღირს 123 დოლარი, რამდენი ყოფილა ამ ტანსაცმლის საწყისი ფასი? ■

სატლერის ნაშრომიდან (Sattler, 2001, გვ. 222) აღებული ეს კითხვები ბავშვებისთვის შექმნილი ინტელექტის გამოსავლენი ტესტების ვერბალურ კითხვებს შეესაბამება. ტესტის შეკითხვების მეორე ნაწილი ასეთია: ბავშვმა უნდა თქვას, რა აკლია სურათს, სურათები განალაგოს ისე, რომ გამოვიდეს ამბავი, ბლოკების მეშვეობით გაიმეოროს დიზაინი, ააწყოს ე.წ. „ფაზლი“, გადახატოს სიმბოლოები. ფსიქოლოგებს განსხვავებული აზრი რომც ჰქონდეთ ინტელექტის შესახებ, ისინი ნამდვილად დაეთანხმებიან ერთმანეთს, რომ სტანდარტული ტესტებით შეფასებული ინტელექტი სკოლაში სწავლის შესაძლებლობებს შეესაბამება. რატომაა ასე? ეს ნაწილობრივ ინტელექტის საწყის განვითარებას უკავშირდება.

ბინეს ღილაკი. 1904 წელს პარიზში საზოგადოებასთან ურთიერთობის მინისტრმა ალფრედ ბინეს (Alfred Binet) შემდეგი პრობლემები წაუყენა: სანამ მაღალ კლასებში პრობლემები შეგვექმნება, დაწყებით კლასებშივე როგორ ამოვიცნოთ მოსწავლეები, რომლებსაც სპეციალური ინსტრუქტირება და დახმარება სჭირდებათ? ბინე ბავშვების უფლებების დამცველი პოლიტიკური აქტივისტი გახლდათ. მას მიაჩნდა, რომ სწავლის შესაძლებლობების ობიექტურად შეფასება დაეხმარებოდა ღარიბ ოჯახებში აღზრდილ ბავშვებს, რომლებიც სკოლის დატოვების საშიშროების წინაშე აღმოჩნდებოდნენ, როგორც დისკრიმინაციის მსხვერპლნი ან როგორც სუსტი მოსწავლეები.

ბინეს და მის თანამშრომელ თეოდორ სიმონს (Theodore Simon) სურდათ არა სასკოლო წარმატებების, არამედ იმ მოსწავლეთა ინტელექტუალური უნარების შეფასებაც, ვისაც სკოლაში კარგად სწავლის მოთხოვნილება აქვთ. ბევრი განსხვავებული ტესტირებისა და უბრალო გასაუბრების ჩატარების შემდეგ, რომლებიც წარმატებულ და წარუმატებელ მოსწავლეებს არ განასხვავებდა, საბოლოოდ, ბინემ და სიმონმა, 3-დან 13-წლამდე ასაკის ყველა ჯგუფისთვის განსხვავებული 58 ტესტი გამოყვეს. ბინეს ტესტები ბავშვის გონებრივი ასაკის განსაზღვრას ითვალისწინებს. მაგალითად, ბავშვს, რომელმაც 6 წლის ასაკისთვის გათვლილი კითხვების უმეტესობას წარმატებით უპასუხა, 6 წლის ბავშვის გონებრივი ასაკი აქვს, თუნდაც ის 4, 6 ან 8 წლისა იყოს.

ბინეს ტესტს დაემატა **ინტელექტის კოეფიციენტის**, (იგივე IQ) კონცეფცია, რომელიც გაიგზავნა ამერიკის შეერთებულ შტატებში, გადამუშავდა სტენფორდის უნივერსიტეტში და საბოლოოდ სტენფორდ-ბინეს ტესტის სახით ჩამოყალიბდა. IQ-ს მაჩვენებელი გამოითვლება გონებრივი ასაკის შეფარდებით ქრონოლოგიურ ასაკთან. ფორმულა შემდეგნაირია:

ინტელექტის კოეფიციენტი = გონებრივი ასაკი/ქრონოლოგიური ასაკი X 100

სტენფორდ-ბინეს ადრეული ტესტი ხუთჯერ გადააკეთეს, საბოლოოდ მან სახე 2003 წელს შეიცვალა (Roid, 2003). გონებრივი ასაკის დათვლა გარკვეულ პრობლემებთანაა დაკავშირებული, რადგან გონებრივ ასაკზე აგებული IQ ბავშვის ზრდასთან ერთად იცვლება. ამ პრობლემის თავიდან ასაცილებლად შემოთანილ იქნა IQ-დან გადახრის ცნება. **IQ-დან გადახრა**, როგორც ამას შემდეგ იხილავთ, არის რიცხვი, რომელიც ზუსტად გვამცნობს, რამდენად მაღლა ან დაბლა დგას ტესტირებული პიროვნება ჯგუფის სხვა წევრების

საშუალო მაჩვენებელთან შედარებით.

ჯგუფი და ინდივიდუალური IQ მასშაბი. სტენფორდ-ბინეს ინტელექტის ტესტი ინდივიდუალურია. მას გამოცდილი ფსიქოლოგი, მოსწავლე დაახლოებით 2 საათის განმავლობაში უნდა უტარებდეს. შეკითხვათა უმეტესობა ზეპირია და კითხვითი თუ წერიტი ფორმით შესრულებას არ საჭიროებს. ამ შემთხვევაში მოსწავლე უფრო მობილიზებულიცაა და ზრდასრულ ადამიანთან პროდუქტიული მუშაობისთვის მოტივირებულიც.

ფსიქოლოგებმა შეიმუშავეს ჯგუფური ტესტებიც, რომლებიც მთელ კლასს ან მთელ სკოლას უტარდება. ინდივიდუალურ ტესტთან შედარებით, ჯგუფური ტესტი ბევრად ნაკლები სიზუსტით ასახავს თითოეული პიროვნების შესაძლებლობებს. მოსწავლეებს უჭირთ ჯგუფურად ტესტების შესრულება, რადგან ვერ იგებენ ინსტრუქციას, გაჭირვებით კითხულობენ, უტყდებათ ფანქრები, კარგავენ პასუხების ფურცელს, ყურადღება ეფანტებათ (Sattler, 2001). ამიტომ, მოსწავლეებმა დიდი სიფრთხილე უნდა გამოიჩინოს ჯგუფური ტესტების შედეგების მიხედვით IQ-ს შეფასებისას.

რას ნიშნავს IQ-ს მაჩვენებელი? ინტელექტის ტესტების უმრავლესობა ისეა შედგენილი, რომ მას გარკვეული სტატისტიკური მახასიათებლები აქვს. მაგალითად, საშუალო შეფასება არის 100; ტესტის შემსრულებელთა 50%-ზე მეტი იღებს 100 ან მეტ ქულას, 50% კი – 100 ქულაზე ნაკლებს. მონაწილეთა მთლიანი რიცხვის 68% IQ-ს მაჩვენებლებს 85-დან 115-მდე მიიღებს, მონაწილეთა დაახლოებით 16% კი – 85 ქულაზე ნაკლებს და 16% – 115-ზე მეტს. თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ ეს ციფრები ასახავს მკვიდრი ამერიკელი თეთრკანიანი მოსახლეობის შედეგებს, რომელთა სალაპარაკო მშობლიური ენა ინგლისურია. ეთნიკურ უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეთა შორის IQ ტესტების გამოყენების შესახებ ცხარე კამათია გაჩაღებული. ჩანართი „რეკომენდაციები“ დაგეხმარებათ IQ მაჩვენებელთა რეალისტურ შეფასებაში.

ფლინის ეფექტი: პიკინანდებით? მე-20 საუკუნის დასაწყისში IQ-ს ტესტების შექმნის შემდეგ 20 განვითარებულ და ზოგიერთ, შედარებით ტრადიციული კულტურის მქონე ქვეყანაში ტესტირების შედეგები გაიზარდა (Daley, Whaley, Sigman, Espinosa, & Neumann, 2003). ფაქტობრივად, თაობების მიხედვით IQ-ს სტანდარტული ტესტირების მაჩვენებელმა დაახლოებით 18 ქულით წინ წაინია – შეიძლება მართლაც უფრო ჭკვიანი ხარ შენს მშობლებთან შედარებით! ამას ფლინის ეფექტი ეწოდა მას შემდეგ, რაც პოლიტოლოგმა ჯეიმს ფლინმა ახალ ფენომენს მიაგნო. ზოგი თვალსაზრისით, ამას განაპირობებს გაუმჯობესებული კვება და სამედიცინო მზრუნველობა, აზროვნების განვითარების ხელშემწყობი გარემო, უფრო მცირერიცხოვან და ბავშვისადმი უფრო ყურადღებიანი ოჯახები, მშობლების ნაკითხობა, მეტი და უკეთესად სწავლა სკოლაში და ტესტების უკეთ მომზადება.

ფლინის ეფექტის ერთ-ერთი შედეგი ისაა, რომ ქულების განსასხვავებლად გამოყენებული ნორმები (ნორმების შესახებ უფრო დანვრილებით მე-14 თავში იქნება მსჯელობა) მუდმივ შესწორებებს უნდა ექვემდებარებოდეს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თუ გვინდა საშუალო მაჩვენებლად 100 ქულა შევინარჩუნოთ, ტესტები უნდა გართულდეს. ეს IQ-ს ნებისმიერ ტესტ-პროგრამას ეხება. ასეთ შემთხვევაში, ტესტის შეკითხვების გართულების გამო, წინა თაობის ზოგიერთი „საშუალო“ მოსწავლე ამჟამად ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონე პიროვნებად დახასიათდება (Kanaya, Scullin, & Ceci, 2003).

ინფლექტი და ნაჩვენები. ინტელექტის ტესტები სასკოლო მიღწევების

მენტალური ასაკი – ინტელექტის ტესტში, საშუალო მაჩვენებელი ამ თუ იმ ასაკობრივი ჯგუფისათვის

ინტელექტის კოეფიციენტი – მაჩვენებელი, რომელიც დგინდება გონებრივი ასაკის ქრონოლოგიურ ასაკთან შეფარდებით.

გადახრა IQ-დან – სტატისტიკური მაჩვენებელი, რომელიც ეფუძნება ინდივიდის მონაცემების შედარებას იმავე ასაკობრივი ჯგუფის საშუალო მონაცემებთან.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

ინტელექტის ტესტი (II, CI,4)
საზოგადოება ინტელექტის ტესტს ზოგჯერ არასწორად იგებს. იყავით მზად, პასუხი გასცეთ ინტელექტის ტესტების შესაბამისი გამოყენების შესახებ დასმულ შეკითხვებს. რა შეუსაბამოები გვხვდება ამ ტესტებში?

ფლინის ეფექტი – ტერმინი, რომელიც გამოიყენება თაობიდან თაობაში IQ-ს ზრდის ტენდენციის აღსანიშნავად. უკეთესი ჯანმრთელობის, უფრო მცირერიცხოვან ოჯახის, გარემოს გართულებისა და სწავლების მეთოდების გაუმჯობესების გამო ტესტების შედეგები სულ უფრო იზრდება.

ჩეკონენლასიეი: IQ-ს ეჩვენეულს ინფერეიბასი

შეამონეთ, მარვენებელი ინდივიდუალური, თუ ჯგუფური ტესტის მიხედვითა მიღებული

ეეეეეეეეეეეე

1. ინდივიდუალური ტესტები ვექსლერისეული სკალის ჩათვლით (WPPSI, WISC_III, WAIS Abbreviated), სტენფორდ-ბინე, ბავშვთა უნარ-ჩვეეების მაკარტისეული სკალა, ვუდკოკ-ჯონსონისეული ფსიქოგანათლების ბატარეა, კაუფმანისეული შემფასებელი ბატარეა ბავშვებისათვის, კაუფმანის ინტელექტის ტესტები მოზარდთათვის და მოზრდილთათვის (KAIT) და დას-ნალიერისეული შემეცნების შემფასებელი სისტემა.
2. ჯგუფური ტესტები მოიცავს (CogAT-თავდაპირველად ლორგ-თორნდაიკის ინტელექტის ტესტები), შემეცნებითი პოტენცილის ანალიზს, კულმან-ანდერსონის ინტელექტის ტესტებს, ოტის-ლენონის სასკოლო უნარ-ჩვეეების ტესტებს (თავდაპირველად ოტის-ლენონის ინტელექტის ტესტი) და სკოლის და კოლეჯის უნარ-ჩვეეების ტესტებს (SCAT).

გახსოვდეთ, რომ IQ ტესტები მხოლოდ სწავლისადმი ზოგადი მიდრეკილების შეფასებას ახდენს

ეეეეეეეეეეეე

1. მოსწავლეთა ქულებს შორის მცირე განსხვავებას ყურადღებას ნუ მიაქევეთ.
2. დაიმახსოვრეთ, რომ მოსწავლეთა ინდივიდუალური ტესტირებისას მიღებული ქულები, დროთა განმავლობაში, სხვადასხვა მიზეზით შეიძლება შეიცვალოს, რაც შეფასების დროს დაშვებულ შეცდომასაც გულისხმობს.

3. იცოდეთ, რომ საბოლოო შეფასება, საერთოდ, სხვადასხვა ტიპის შეკითხვებზე პასუხების საშუალო მარვენების მიხედვითა გაკეთებული. საშუალო ან მასთან დაახლოებული მარვენებელი შეიძლება იმის მანიშნებელი იყოს, რომ მოსწავლემ საშუალო შედეგი აჩვენა ყველა სახის კითხვების მიხედვით ან თავი გამოიჩინა ზოგიერთ სფეროში (მაგ. ვერბალურ ამოცანებში) და გაცილებით სუსტი აღმოჩნდა სხვა სფეროებში (მაგ. მათემატიკურ ამოცანებში).

გახსოვდეთ, რომ IQ ტესტები მოსწავლეთა გამოცდილებასა და სწავლების დონეს ასახავს.

ეეეეეეეეეეეე

1. განიხილეთ ეს მარვენებლები სასკოლო უნარ-ჩვეეების წინა პირობად და არა შინაგანი ინტელექტუალური უნარის საზომად.
2. თუკი მოსწავლე ძლიერია, ერთი დაბალი ქულის გამო ნუ შეიცვლით წარმოდგენას მასზე.
3. სიფრთხილე გამოიჩინეთ IQ-ს მარვენებლებთან დაკავშირებით მოსწავლეთა უმცირესობისა და იმ მოსწავლეთა მიმართ, ვისი მშობლიური ენაც ინგლისური არ არის.
4. გახსოვდეთ, რომ ადაპტაციის უნარ-ჩვეეები და ქულები, „კულტურულად თავისუფალი“ ტესტების მარვენებლებიც უფრო დაბალია რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეებისთვის. IQ ტესტებში ინტელექტური შესაძლებლობები და შეზღუდვა განსასხვავებულადაა გამოყენებული.

IQ-ს მარვენებლებთან დაკავშირებით დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://www.wilderdom.com/personality/L2-1UnderstandingIQ.html>

პროგნოზირების კარგი საშუალებაა, განსაკუთრებით დიდ ჯგუფებთან მუშაობისას. მაგალითად, სკოლის ნიშნებსა და ბავშვების ინტელექტის ვექსლერისეულ ტესტის (WISC-III) შედეგებს შორის კორელაცია დაახლოებით 0,4-0,5-ია. წარმატებისა და ინტელექტის სტანდარტული ტესტების ქულებს შორის კორელაცია 0.5-დან 0.7-ია (Sattler, 2001). ეს გასაკვირი არც არის, რადგან ტესტები სასკოლო წარმატებების პროგნოზირებისთვისაა შედგენილი. გაიხსენეთ, რომ ბინემ ამოაგდო ისეთი ტესტები, რომლებიც ვერ ანსხვავებდნენ ძლიერ და სუსტ მოსწავლეებს.

არიან კი წარმატებული ცხოვრებაში ის ადამიანები, ვინც IQ-ს მაღალ მარვენებლებს იღებს? ამის ერთმნიშვნელოვანი პასუხი არ არსებობს. ცხადია, რომ გ ანუ ზოგადი გონიერება კორელაციაშია „რეალური მსოფლიოს აკადემიურ, სოციალურ, პროფესიურ მიღწევებთან“ (Ceci, 1991), თუმცა კორელაციის ზომასა და მნიშვნელობაზე ცხარედ კამათობენ (Current Directions in Psycho-

logical Science, 1993; McClelland, 1993). ინტელექტის ტესტებში უფრო მაღალი ქულების მქონე სკოლადამთავრებული ახალგაზრდები, როგორც წესი უფრო დიდხანს სწავლობენ და უფრო პრესტიჟულ სამუშაოს პოულობენ. თუმცა, როდესაც რამდენიმე წლის განმავლობაში სწავლების დონე უცვლელია, IQ-ს მაჩვენებლები და სასკოლო მიღწევები არ არის ძლიერ კორელაციაში მატერიალურ შემოსავალსა და მომავალ წარმატებასთან. ამ მხრივ განსხვავება შეიძლება სხვა ფაქტორებმა გამოიწვიოს, როგორიცაა მოტივაცია, სოციალური უნარ-ჩვევები და ილბალი (Goleman, 1995, Neisser da sxv., Stenberg & Wagner, 1993).

ინჟინერი: ექსპერტია თუ გარემო? არც ერთ სფეროში არ არის ისეთი ცხარე დებატები ბუნებისა და აღზრდის შესახებ, როგორც ინტელექტის სფეროში. შეიძლება ჩვენი ინტელექტი განვიხილოთ, როგორც პოტენციალი, რომელიც ზღვარდადებულია ჩვენივე გენეტიკით თუ ინტელექტი ინდივიდის ინტელექტუალური დონის ამსახველია მისი გამოცდილებისა და განათლების გავლენით? ფაქტობრივად, თითქმის შეუძლებელია „გენებით“ და „გამოცდილებით“ განსაზღვრული ინტელექტის გამოცალკევება. დღესდღეობით ფსიქოლოგთა უმრავლესობას მიაჩნია, რომ ინტელექტუალური განსხვავებები როგორც გენური სტრუქტურის, ისე გარემოების შედეგია და ეს პროპორცია ბავშვებისთვის, სავარაუდოდ, დაახლოებით თანაბარია (Petrill & Wilkenson, 2000). „გენები არ განსაზღვრავს ქცევას. ისინი უფრო გარემო პირობებიდან გამომდინარე განაპირობებენ შესაძლო გამოცდებზე ადამიანის რეაქციებს შესაძლო რეაქციათა რანჟირს იმ შესაძლო გამოცდილების რანჟირის შესაბამისად, რომელიც შეიძლება გარემომ წარმოშვას. (Weinberg, 1989, გვ. 101). გარემოს ზეგავლენა კი მოიცავს ყველაფერს, ორსულობის პერიოდში დედის ჯანმრთელობით დაწყებული, ბავშვის სწავლების ხარისხით დამთავრებული.

თქვენთვის, როგორც მასწავლებლისთვის, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ სხვა უნარ-ჩვევების მსგავსად, კოგნიტური უნარ-ჩვევების გაუმჯობესება ყოველთვის შესაძლებელია. ინტელექტი არის მიმდინარე საქმიანობის ამსახველი მდგომარეობა, რომელზეც გავლენას ახდენს წარსული გამოცდილება და ღიაა მომავალი ცვლილებისთვის. მაშინაც კი, თუ ინტელექტს შეზღუდული პოტენციალი აქვს, პოტენციალი მაინც საკმაოდ ფართოა და ყოველი მასწავლებლისთვის გამოწვევაა. მაგალითად, იაპონელი და ჩინელი მოსწავლეები ამერიკელებთან შედარებით გაცილებით უკეთ სწავლობენ მათემატიკას, მაგრამ ინტელექტის ტესტებში ამერიკელთა მსგავსი მაჩვენებლები აქვთ. მათემატიკაში უპირატესობა, სავარაუდოდ, დაკავშირებულია, ამ საგნის სწავლების განსხვავებულობასთან, ამასთან, ბევრი აზიელი მოსწავლის თვითმოტივირების უნარ-ჩვევებთან (Baron, 1998; Stevenson & Stigler, 1992).

ახლა, რაკი უკვე გვაქვს წარმოდგენა ინტელექტის შესახებ, მოდით, დაფიქრდეთ, როგორ გავართვათ თავი სწავლების დროს სხვადასხვაგვარ კოგნიტურ უნარ-ჩვევებს.

შესაქვალვითა განსხვავებები და სწავლება

როგორია თქვენი აზრი?

თქვენ ახლად გახსნილ საშუალო სკოლაში გსურთ მუშაობის დაწყება და იმყოფებით გასაუბრებაზე. დაახლოებით ოთხნუთიანი მოკლე საუბრის შემდეგ კურიკულუმის ზედამხედველი გეკითხებათ: „ჩვენ ამ რაიონში არაერთგზის ცხარედ გვიკამათია მოსწავლეთა ჯგუფებად დაყოფისა და განცალკევების შესახებ, რას ფიქრობთ ამ საკითხზე? ■

aris Tu ara jgufebad dayofa efeqturi strategia?

მოსწავლეთა ჯგუფებად დაყოფა სხვადასხვა კლასსა და განაყოფში (კოლეჯისთვის მოსამზადებელი, პროფესიული, თერაპიული, ნიჭიერთა და ა. შ.). სტანდარტული პროცედურაა ბევრ სკოლაში, მაგრამ არის კი ეს ეფექტიანი? კრიტიკოსები თვლიან, რომ ეს საზიანო პროცესია, მხარდამჭერები კი ამბობენ, რომ ჯგუფებად დაყოფა სასარგებლოა, თუმცა ბევრ წინააღმდეგობასთანაა დაკავშირებული.

არგუმენტი

ჯგუფებად დაყოფა საზიანოა და უნდა აღმოიფხვრას.

ტომ ლავლესმა (Tom Loveless) Educational Leadership-ის 1999 წლის აპრილის გამოშვებაში დანერგა: „გამოჩენილი მკვლევრები და ნაციონალური კვლევები ამტკიცებენ, რომ დაყოფა ხელს უშლის ბავშვებს, მიიღონ თანაბარი განათლება (გვ. 28).

ლავლესს მოჰყავს ჯგუფებად დაყოფის საწინააღმდეგო ციტატები ბრადოკისა და სლავინის (Braddock & Slavin, 1993), კარნეგის მოზარდთა განვითარების საბჭოს (1995), ოუქსისა (Oakes, 1985) და უილკის (Wheelock, 1992) ნამუშევრებიდან. რა აძლევს მას ამის საფუძველს?

მაგალითად, კარგად შესრულებულმა და ორგანიზებულმა კვლევებმა დაამტკიცა, რომ მაღალი და დაბალი მოსწრების მოსწავლეთა დაყოფა განსხვავებას შემდეგნაირად ზრდის – ამცირებს დაბალი მოსწრების მოსწავლეთა მიღწევებს და ზრდის მაღალი მოსწრების მქონე მოსწავლეებისას (Garmon, 1987; Kerckoff, 1986). გამორანმა ისიც აღნიშნა, რომ განსხვავება ასეთ მოსწავლეთა შორის უფრო დიდია, ვიდრე იმ ორ მოსწავლეს შორის, რომელთაგან ერთმა სკოლა ნაადრევად მიატოვა, მეორემ კი სკოლის შემდეგაც გააგრძელა სწავლა. რადგან დაბალი სოცოეკონომიური სტატუსის მქონე და ფერადკანიანი მოსწავლეები ჭარბობენ დაბალ ჯგუფებში, დაყოფით ისინი ყველაზე მეტად ზიანდებიან (Oakes, 1990b; Oakes & Wells, 2002). ყველაფერი ასეა თუ არა?

კონტრარგუმენტი

ჯგუფებად დაყოფის აღმოფხვრა ბევრ მოსწავლეს ავნებს.

მკვლევრებმა, რომლებმაც გულდასმით შეისწავლეს ჯგუფებად დაყოფა, აღიარეს, რომ ეს მეთოდი შეიძლება ვნებს ზოგ მოსწავლეს, მაგრამ არა ყველას და ყოველთვის. უპირველეს ყოვლისა, როგორც უმეტესობა აღიარებს,

ამ ქვეთავში შევეხებით განსხვავებული აკადემიური შესაძლებლობები-სადმი სხვადასხვავარ დამოკიდებულებას. ამ ნაწილის დასრულებისას ვუპასუხებთ ზემოთ დასმულ შეკითხვებს. არის კი უნარ-ჩვევების მიხედვით მოსწავლეთა ჯგუფებად დაყოფა პრობლემის მოგვარების საშუალება?

კლასთაშორისი დაჯგუფება

კლასებს შორის განაწილება უნარების მიხედვით – დაჯგუფების ისეთი სისტემა, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეები ნაწილდებიან კლასებში გაზომილი უნარებისა და მიღწევების გათვალისწინებით

უნარების გაუთვალისწინებლობა – სკოლაში კლასების ისეთი ორგანიზება, როცა მოსწავლეები მათი უნარების მიხედვით აღარ არიან დაჯგუფებული.

ჯობლინის გეგმა/უნიშონი სწავლების ელემენტარული სკოლა – ასაკისა და შეფასებების მიუხედავად მოსწავლეთა დაჯგუფება მათი უნარების მიხედვით.

როდესაც ყოველი კლასი დაკომპლექტებულია უნარ-ჩვევების მიხედვით, ამ პროცესს კლასებს შორის უნარ-ჩვევების განაწილებას ან „კალაპოტში ჩასმას“ უწოდებენ. ეს ხშირია საშუალო და დაწყებითი სკოლებში. მიუხედავად იმისა, რომ ერთი შეხედვით ეს სწავლების ეფექტიანი საშუალებაა, კვლევები განუწყვეტლივ გვიჩვენებს, რომ უნარ-ჩვევების მიხედვით დაცალკევებას სარგებლობა შესაძლოა მოჰქონდეს მხოლოდ წარმატებული და არა წარუმატებელი მოსწავლეებისთვის (Castle, Deniz, & Tortora, 2005; Garmon, Nystrand, Berends, & LePore, 1995; Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, 2004; Oakes & Wells, 1998; Robinson & Clinkenbeard, 1998).

დაბალი შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებით დაკომპლექტებულ კლასებში, როგორც წესი, სწავლების დონე დაბალია. მასწავლებლები ყურადღებას აქცევენ დაბალი დონის მიზნებსა და რუტინულ პროცედურებს, სწავლებაზე კი ნაკლებად არიან ორიენტირებული. ხშირად მოსწავლეთა ქცევასთან დაკავშირებული მეტი პრობლემა იჩენს თავს და ამ პრობლემებთან ერთად მათულობს მასწავლებელთა სტრესული მდგომარეობა და კლებულობს ენთუ-

დაყოფას დადებითი ეფექტი აქვს მაღალი მოსწრების მოსწავლეთა შორის. ნიჭიერთათვის შედგენილი პროგრამები, როგორც ჩანს, შედეგიანია (Fuchs, Fuchs, Hamlett & Karns, 1998; Robinson & Clinkenbeard, 1998). არავის, განსაკუთრებით მშობლებს, არ სურს ამ პროგრამების დადებითი ეფექტის აღმოფხვრა. ხოლო აფროამერიკელ მოსწავლეთა 10%-ს მეტი შანსი აქვს, მოხვდეს მაღალი დონის ჯგუფში. ასე რომ, ჯგუფების გაუქმება მათ განსაკუთრებით ცუდ სამსახურს გაუწევს (Gamoran & Mare, 1989).

რა მოხდება, თუ სკოლაში ჯგუფებად დაყოფა აიკრძალება? ლაულისი (1999) აცხადებს, რომ ფართომასშტაბიანი კვლევის შედეგების მიხედვით, როდესაც დაბალი მოსწრების მეთექვსმეტე კლასებში ჰეტეროგენულ კლასებში სვამენ, შედეგები 5%-ით ეზრდებათ. ამასთანავე, ჰეტეროგენულ კლასებში ჩვეულებრივი მოსწავლეების ქულები 2%-ით იკლებს, მაღალი მოსწრების მქონე მოსწავლეები კი დაახლოებით 5 ქულას კარგავენ.

შედეგების განსხვავება ნამდვილად მცირდება, მაგრამ საშუალო და მაღალი მოსწრების ჯგუფებში მყოფი მოსწავლეების ხარჯზე, რომლებიც შეერთებულ შტატებში მეთექვსმეტე კლასის 70%-ს შეადგენენ (Loveless, 1999; გვ. 29).

კიდევ ერთი შედეგი დაჯგუფების მოშლისას არის ჭკვიანთა მოსწავლეთა წასვლა სკოლიდან. როგორც აფროამერიკელი, ისე თეთრკანიანი მშობლები შერეულ კლასებს

უნდობლობას უცხადებენ (საზოგადოებრივი დაგეგმვის ფონდი, 1994).

ზოგ კლასში შერეულუნარიანთა სტრუქტურა ყველა მოსწავლის წარმატებას აფერხებს. მაგალითად, მოსწავლეები ალგებრის ჰეტეროგენულ გაკვეთილებზე გაცილებით ნაკლებს ისწავლიან, ვიდრე ჯგუფებად დაყოფის შემთხვევაში – ეს ეხება მოსწავლეთა ნებისმიერ დონეს (Epstein & Maclver, 1992). მოსწავლეთა თვითშემეცნების მეტაანალიზის შედეგების მიხედვით, დაბალი დონის დაყოფილ კლასებში მყოფ მოსწავლეებს ჰეტეროგენული კლასის მოსწავლეებზე ნაკლები თვითშეფასება არ აღმოაჩნდათ (Kulik & Kulik, 1997).

მაშ, რა არის პასუხი? ალბათ ყველაფერი უფრო რთულია, ვიდრე უბრალოდ ჯგუფებად დაყოფისა და მისი აღმოფხვრის შედარება. თითოეული მოსწავლის მიღწევების ფრთხილი შესწავლა სხვადასხვა დროს სხვადასხვა პასუხს გვაძლევს.

როგორია თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:
www.mylabschool.com

ზიაზში. სწავლებისადმი ამგვარი განსხვავებული მიდგომა და მასწავლებელთა ნეგატიური განწყობა ხელს უწყობს მოსწავლეებში ხალისისა და იმედის ჩახშობას. ამის შედეგად მოსწავლეთა თვითრწმენა ქრება და დასწრების მაჩვენებელი ეცემა. დაბალ „კალაპოტში“ ხშირად არაპროპორციულად ბევრი უმცირესობათა წარმომადგენელი და ეკონომიურად გაჭირვებული მოსწავლე აღმოჩნდება, ამდენად, უნარის მიხედვით დაჯგუფება, სინამდვილეში, სკოლაში სეგრეგაციამდე მიდის. სხვადასხვა კლასის მოსწავლეებს ერთმანეთთან დამეგობრობის შესაძლებლობებიც ეზღუდებათ. კლასებში მოსწავლეებს ხშირად IQ ტესტების და არა თვით საგნის მიხედვით არჩევენ. ასეთ დროს კი IQ-ს ტესტები ბევრს არაფერს გვამცნობს იმაზე, არის თუ არა მოსწავლე მზად, შეისწავლოს გარკვეული საგანი (Corno & Snow, 1986; Garmon, Nystrand, & LePore, 1995; Kulik & Kulik, 1982; Slavin, 1990).

ამჟამად მიმდინარეობს მსჯელობა დაუნანილებლობაზე, ანუ იმაზე, რომ სხვადასხვა შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებმა შერეულ ჯგუფებში ისწავლონ, მაგრამ დამატებითი დახმარება გაეწიოთ იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ, ხოლო სწრაფად შემთვსივრელი მოსწავლეებისთვის პროგრამა უნდა გამრავალფეროვნდეს (Corno, 1995a; Oakes & wells, 2002). ჯენი ოუქსმა და ემი უელსმა (Jeannie Oakes & Amy Wells, 2002) აღწერეს საშუალო სკოლებში დანაწილების გარეშე ეფექტიანი სწავლების სხვადასხვა გზა.

- გამორიცხეთ კორექციული კურსები და იქონიეთ ერთი ჩვეულებრივი და ერთი წინნასული „კალაპოტი“.
- მოსწავლეებს შესთავაზეთ რთული დავალებები და ყოველ კურსში იზრუნეთ კლასგარეშე ღონისძიებების მოწყობისთვის.
- მოითხოვეთ, რომ ყველა მოსწავლემ გაიაროს აუცილებელი პრაქტიკა და

შემდეგ საკუთარი სურვილისამებრ აირჩიოს შესასწავლი საგანი.

- ხელი შეუწყვეთ, რომ უმცირესობათა ჯგუფები აქტიურად ჩაებათ „წინ ნაწეული“ სწავლების პროცესში.
- სესიებს შორის გამოყავით დრო, რომ დამატებით დაეხმაროთ სუსტ მოსწავლეებს
- უზრუნველყავით დახმარება მოსწავლეთათვის სკოლამდე და და სკოლის შემდეგ
- მასწავლებლებისგან, მშობლებისა და სხვა მოხალისეებისგან შეადგინეთ საშინაო დავალებების დამხმარე ჯგუფი.
- რთული მასალის გაადვილების ნაცვლად, მოსწავლეებს შეასწავლეთ პრობლემის დაძლევის ინდივიდუალური სტრატეგია.

მაგრამ ყველა არ ეთანხმება იმ აზრს, რომ დაუნაწილებლობა კარგია. ეს უფრო ეფექტიანია დაწყებით კლასებში. ამ საკითხს განვიხილავთ მომდევნო ჩანართში – „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“.

კვლევების ზოგად დასკვნაში იმის თაობაზე, რომ კლასთაშორისი დაჯგუფება დაბალი მიღწევების წინა პირობაა, ორი გამოწვევის არსებობს. პირველი – ნიჭიერთა კლასში უკეთესი უნარის მქონე მოსწავლეები უკეთ სწავლობენ, ვიდრე მსგავსი შესაძლებლობის მქონენი ჩვეულებრივ კლასებში (Kulik & Kulick, 1997). **ჯოპლინის გეგმის** მიხედვით, მოსწავლეები ჩვეულებრივ შერეულ კლასებში რჩებიან, მაგრამ მათი სხვადასხვა დონედ გადაჯგუფება კითხვის გაკვეთილზე ხდება. ამრიგად, კითხვის გაკვეთილზე შეიძლება იყვნენ სხვადასხვა ასაკის, მაგრამ კითხვის ერთნაირი დონის მქონე ბავშვები.

კლასში და მოქნილი დაყოფა

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაანერაით განათლების ფსიქოლოგიის პროფესორის რჩევის მიხედვით, საყოფაცხოვრებო თემაზე ამზადებთ მასალას მოსწავლეთა ცოდნის შესამოწმებლად. საბოლოო ტესტის ვარიანტს წინასწარ აძლევთ მოსწავლეებს და უხსნით, რომ ტესტი არ შეფასდება. მოსწავლეები თითქმის მთელი სერიოზულობით მოეკიდნენ ტესტების შევსებას. იმ ღამით, ნამუშევრების შესწორებისას, განცვიფრებული დარჩით: საბოლოო გამოცდაში მოსწავლეების მეოთხედმა მიიღო 90%. რამდენიმემ სწორად ამოხსნა ამოცანების ნახევარი, მაგრამ დანარჩენი არაფრის აზრზე არ არის. მეორე დღეს, როდესაც ერთ-ერთ მოსწავლეს ჰკითხეთ, როგორ დაწერა ტესტი ასე კარგად, მან აგიხსნათ, რომ შარშან ბუნებისმეტყველების გაკვეთილებზე სპეციფიკური სამუშაო პროექტის თემად მისმა ჯგუფმა სასიცოცხლო გარემო აირჩია. თქვენ გადახედეთ გაკვეთილების გეგმას და ნახეთ, რომ ეს გეგმა ამ კლასის არც ერთ მოსწავლეს არ მიესადაგება. როგორ მოიქცევით? ■

მსგავსი განსხვავებები ხშირია სკოლებისა და კლასების უმრავლესობაში (Castle, Deniz & Tortora, 2005). მაშინაც, კი, თუ გადაწყვეტთ, რომ უბრალოდ გააგრძელოთ მთელი კლასისთვის ერთი და იმავე მასალის სწავლება, მართო არ დარჩებით. ერთ-ერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ 46 სხვადასხვა გაკვეთილზე ღონისძიებების 84% მაღალი და საშუალო მოსწავლის მოსწავლეებისთვის მსგავსი იყო (Westberg, Archambault, Dobyns & Slavin, 1993). ყველაზე დიდი წინააღმდეგობა, რომელსაც მასწავლებლები აწყდებიან, მოსწავლეთა არასათანადო ბაზისური ცოდნაა. განსაკუთრებით მაშინ, თუკი საგანი ათვისებული მასალასა და უნარზეა აგებული. მაგალითად, ასეთებია, მათემატიკა და საბუნებისმეტყველო საგნები (Loveless, 1998).

დღესდღეობით ბევრ დაწყებით სკოლაში კლასებს ჯგუფებად ყოფენ კითხვის გაკვეთილებზე, ხანდახან მათემატიკის შესწავლისასაც, თუმცა არ არსებობს დამაჯერებელი საბუთი, რომ კლასის შიგნით უნარის მიხედვით დაყოფა

საუკეთესო მეთოდია. გულდასმით შედეგინილი ჯგუფები მათემატიკასა და კითხვაში შეიძლება ეფექტიანი იყოს, მაგრამ სხვა მეთოდებიც არსებობს, მაგალითად, კოოპერაციული სწავლა. ამ დაჯგუფებითი სტრატეგიის მიზანი უნდა იყოს შესაბამის გამონევათა უზრუნველყოფა, მხარდაჭერა – ანუ ის, რის მიღწევაც შეუძლიათ ბავშვებს თავიანთი „უახლოესი განვითარების ზონის“ ფარგლებში (Vygotsky, 1997). ერთ-ერთი შესაძლო ვარიანტია მოქნილი დაჯგუფება.

დაჯგუფების მოქნილობა. მოქნილ დაჯგუფებაში მოსწავლეები სწავლის მოთხოვნილების მიხედვით ჯგუფდებიან. შეფასება ხდება მუდმივად. მოსწავლეთა დაყოფა შეიძლება მოხდეს პატარა ჯგუფებად, წყვილებად, ინდივიდებად ან კლასი არც დაიყოს – გააჩნია, რომელი არეალი ესადაგება მოსწავლის აკადემიურ ცოდნას. ხშირად ჯგუფების მოქნილად დაყოფის მიდგომა თითოეული მოსწავლისთვის მაღალი დონის სწავლებასა და მოთხოვნებს ნიშნავს. ქალაქის მაღალი მოთხოვნილების მქონე დაწყებით სკოლაში მოქნილი დაყოფის ერთ-ერთმა ხუთწლიანმა კვლევამ გამოავლინა, რომ (Castle, Denis, & Tortora, 2005) სხვადასხვა საგანსა და კლასში მოსწავლეთა მოსწრება 10-დან 57%-მდე გაიზარდა. მასწავლებლებმა სპეციალური ტრენინგები გაიარეს შეფასებასა და სწავლების სტრატეგიებში. სასწავლო წლის ბოლოსკენ მასწავლებელთა 95% ჯგუფების მოქნილად დაყოფის მეთოდს იყენებდა. როგორც მასწავლებლები ამტკიცებენ, ზოგიერთი მიღწევა იმით იყო განპირობებული, რომ მოსწავლეები უფრო მობილიზებული და თავდაჯერებული იყვნენ.

დაჯგუფების მოქნილობის კიდევ ერთი სახეა ისეთი დაწყებითი სკოლა, სადაც კლასები არ არსებობს. კლასში ერთად არიან სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეები (6, 7, 8) რომლებსაც ერთნაირი შედეგები და მოტივაცია აქვთ და ერთი საგნით არიან დაინტერესებული. არსებობს ჯვარედინი დაჯგუფებებიც, რაც ეფექტიანია ყველანაირი შესაძლებლობის მქონე ნებისმიერი მოსწავლისთვის, თუკი ეს დაჯგუფება მასწავლებელს საშუალებას მისცემს, რომ მეტი პირდაპირი ინსტრუქცია მიანოდოს ჯგუფებს. მაგრამ ჯგუფების ჯვარედინი დაყოფისას სიფრთხილე გმართებთ. მესამე, მეოთხე და მეხუთეკლასელების ერთად დასმა მათემატიკის ან კითხვის გაკვეთილებზე – თუ მათ განათლების ერთნაირი დონე აქვთ – მიზანშეწონილია, თუმცა მეოთხეკლასელის მეორე კლასში შეყვანა, სადაც იგი „თეთრი ყვავის როლში“ აღმოჩნდება, კარგ შედეგს არ მოიტანს. ჯვარედინი დაჯგუფება დადებით შედეგს არ იძლევა არც მაშინ, თუ ეს ხდება იმ მიზნით, რომ ერთი კლასში ცოტა მოსწავლეა და არა იმიტომ, რომ მოსწავლეებს უკეთესი ცოდნა მისცენ (Veenman, 1997).

თუ ოდესმე კლასში შესაძლებლობების მიხედვით დაყოფას გადაწყვეტთ, ქვემოთ მოცემული „რეკომენდაციები“ დაგეხმარებათ (Good & Brophy, 2003).

სწავლის სტილი

როგორია თქვენი აზრი?

თქვენ იმყოფებით გასაუბრებაზე სკოლაში და განყოფილების უფროსი გუებნებათ: „გვჭირდება პროფესიული განვითარების პროგრამა სწავლის სტილის შესახებ. რას შემოგვთავაზებთ?“ ■

სწავლის სტილი არის გზა, რომელსაც პიროვნება ირჩევს რაიმეს სწავლისას და სწავლებისას მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ბევრი სხვადასხვა

SCHOOLIES

© 1999 by John P. Wood



Schoolies © 1999 John P. Wood.
იბეჭდება ნებართვით.

უნარების მიხედვით დაჯგუფება
კლასის შიგნით – დაჯგუფების ისეთი სისტემა, როცა მოსწავლეები კლასის შიგნით იყოფიან ორ ან სამ ჯგუფად მათი უნარების მიხედვით. ეს სისტემა ცდილობს განსხვავებული უნარის მქონე მოსწავლეების ერთმანეთზე მორგებას.

მოქნილი დაჯგუფება – სწავლის მოთხოვნილების მიხედვით მოსწავლეთა დაჯგუფება და გადაჯგუფება.

სწავლის სტილი – მეცადინეობისა და სწავლისადმი მიდგომა პიროვნული მახასიათებლების გათვალისწინებით.

ჩაკონკრეტოვებული: მიწვევები მიხედვით ღაჯგუფება

ჯგუფების ფორმირება ან რეფორმირება
მოსწავლეების მიმდინარე მოსწრების
მიხედვით იმ საგანში, რომელსაც ასწავლიან.

პაპალითაგი

1. კითხვის და მათემატიკური ჯგუფების ჩამო-
ყალიბებისას გამოიყენეთ შეფასება კითხვა-
ში, მოსწრება მათემატიკაში.
2. მოსწავლეთა შედეგების ცვლის შესაბამისად
ხშირად ცვალეთ ჯგუფები.

არ წახალისოთ დაპირისპირება ჯგუფებს შო-
რის. წახალისეთ კლასში მოსწავლეთა ერთსუ-
ლოვნება.

პაპალითაგი

1. კითხვისა და მათემატიკის გაკვეთილების
გარდა ეს ჯგუფები არ დასვით ერთად სხვა
გაკვეთილებზე.
2. თავი აარიდეთ ჯგუფებისთვის სახელების
დარქმევას.

ბავშვები შესაძლებლობების მიხედვით
დააჯგუფეთ ერთ ან მაქსიმუმ, ორ საგანში.

პაპალითაგი

1. დარწმუნდით, რომ ჯგუფის წევრები ბევრ
პროექტში იღებენ მონაწილეობას.
2. ჩაატარეთ ექსპერიმენტები სწავლების
სტრატეგიებზე, აქცენტი გააკეთეთ თანამშ-
რომლობაზე.

3. შექმენით პატარა, 2-3 კაციანი ჯგუფები
ისე, რომ რაც შეიძლება მეტი პირდაპირი
სწავლება უზრუნველყოთ. მოსწავლეების
დიდი ხნით მართო დატოვება სწავლის
ხარისხის დაქვეითებას გამოიწვევს.

შეეცადეთ, რომ მასწავლებლები, მეთოდები და
სწავლების ტემპი მიესადაგებოდეს ჯგუფის
მოთხოვნილებებს.

პაპალითაგი

1. ორგანიზება გაუკეთეთ და ასწავლეთ ჯგუ-
ფებს ისე, რომ დაბალი მოსწრების მოსწავ-
ლეებმა დამატებითი ინსტრუქციებიც მი-
იღონ.
2. სცადეთ დაჯგუფების ალტერნატივები – არ-
სებობს კლასში დაჯგუფების სხვადასხ-
ვა გზა, რომლებიც ზოგიერთი საგნისთვის
უფრო ეფექტიანია. დივინ მესონმა და ტომ
გუდმა 1993 წელს აღმოაჩინეს, რომ მათემა-
ტიკაში, საჭიროების შემთხვევაში მთელი
კლასისთვის ინსტრუქციებისა და შესწორე-
ბების მიწოდება, უკეთეს შედეგს იძლევა
ჯგუფებად დაყოფასთან და ამ ჯგუფების
ცალკე სწავლებასთან შედარებით.

კლასის შიგნით ჯგუფებად დაყოფის შესახებ დამ-
ატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:
http://www.nasponline.org/information/prosper_ag.html
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/cu2.html>

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს და
განავრცეთ
სწავლის/კოგნიტური სტილი
(LB1)

გაეცანით სწავლის სტილთან და-
კავშირებულ მთავარ თემებს და
გამოიყენეთ ისინი გაკვეთილის
ჩატარებისას.

სტილი, ერთი თემა, რომელიც სწავლის სხვადასხვა სტილის უმრავლესობას
აერთიანებს არის განსხვავება სასწავლო სიტუაციებში ინფორმაციის გადა-
მუშავებისადმი ღრმა და ზედაპირულ მიდგომებს შორის (Snow, Korno & Jackson,
1996). ის, ვისი მიდგომა ინფორმაციის ღრმად გადამუშავებას გულისხმობს,
სწავლის მიმართ უფრო შეგნებული დამოკიდებულებითაც გამოირჩევა. ისი-
ნი ცდილობენ ჩასწვდნენ არსსა და მნიშვნელობას, მეცადინეობენ სწავლის
სიყვარულით და სხვების მიერ თავიანთი მიღწევის შეფასებაზე ნაკლებად
ფიქრობენ. ხოლო მოსწავლეები, რომლებიც ზედაპირულად უდგებიან სწავ-
ლას (ინფორმაციის ზერელე გადამუშავება), ყურადღებას ამახვილებენ მასა-
ლის არა გაგებაზე, არამედ დამახსოვრებაზე, მოტივირებული არიან ნიშნებით,
ჯილდოებით, გარე სტანდარტებით და სურთ, რომ მათი მიღწევები სხვებმაც
დადებითად შეაფასონ. რა თქმა უნდა, სიტუაციამ შეიძლება ხელი შეუწყოს

ინფორმაციის ღრმა ან ზედაპირულ გადამუშავებას, მაგრამ არსებობს აშკარა ტენდენცია, რომ ინდივიდებს მიდრეკილება აქვთ, სასწავლო სიტუაციებს ერთი ან მეორე დამახასიათებელი გზით მიუდგნენ. (Biggs, 2001; Coffield, Moseley, Hall, & Essestone, 2004; Pintrich & Schrauben, 1992; Tait & Entwistle, 1998).

სიუჟეტული სწავლური უპირატესობის მინიჭებასთან დაკავშირებით

70-იანი წლების მეორე ნახევრის შემდეგ სწავლის პროცესში რაიმესთვის უპირატესობის მინიჭების შესახებ ბევრი დაიწერა (Dunn, Dunn & Price, 2000; Dunn & Griggs, 2003; Gregorc, 1982; Keefe, 1982). ამ ნაშრომებში რაიმესთვის უპირატესობის მინიჭებას სწავლის ერთ-ერთ სტილად მოიხსენიებენ, მაგრამ ჩემი აზრით, „სტილს“ განსაზღვრავს ის უპირატესობა, რომლითაც სარგებლობენ სხვადასხვა გარემოში – მაგალითად სად, როდის, ვისთან ერთად, რამდენად განათებულ გარემოში, საჭმლის ან მუსიკის თანხლებით მოსწონთ მეცადინეობა. მაგალითად, მე მომწონს მეცადინეობა და წერა დროის დიდი მონაკვეთის – მთელი დღის განმავლობაში. როგორც წესი, ვირჩევ დედლინს, რომ მთელი კვირა (ან მეტიც) ვიმუშაო ამ თემაზე და მოვასწრო დედლინისთვის (ბოლო ვადა); შემდეგ, ერთ დღეს დავისვენებ. როდესაც ვგეგმავ ან ვფიქრობ, აზრი წერილობით უნდა ჩამოვაყალიბო. მყავს კოლეგა, რომელიც მოსაუბრის მოსმენისას და მოხსენების დაგეგმვისას, ურთიერთობების დიაგრამებს ხაზავს. თუ ვინმესთან ერთად მეცადინეობას ანიჭებთ უპირატესობას, შეიძლება ის „ვინმე“ თქვენნაირი ან განსხვავებული იყოს, თუმცა მაინც ეფექტიანად მუშაობდეთ ერთად. მნიშვნელოვანია თუ არა მეცადინეობის ასეთი სტილი სწავლის დროს?

არსებობს მოსწავლეთა სწავლის უპირატესობების შესაფასებელი რამდენიმე ხერხი: სწავლის სტილის აღწერა (Dunn, Dunn & Price, 1989), სწავლის სტილთა აღწერა (განახლებული) (Kolb, 1985) და სწავლის სტილის პროფილი (Keefe & Monk, 1986). მაგრამ ეს ტესტები ძალიან გაკრიტიკებულია დამაჯერებლობისა და ვალიდურობის ნაკლებობის გამო (Snider, 1990; Wintergerst, DeCapua, & Itzen, 2001). ფაქტობრივად, სწავლის სტილის ხერხების ექსტენსიურ კვლევაში სწავლის უნარ-ჩვევების კვლევის ინგლისის ცენტრის მკვლევრებმა დაასკვნეს: „დანის და დანის (სექცია 3.2), გრეგორცის (სექცია 3.1) და რაიდინგის (სექცია 4.1) სწავლის სტილის ხერხების შემოწმების შემდეგ, დაბეჯითებით გირჩევთ, არ გამოიყენოთ ისინი განათლებასა და ბიზნესში“ (Coffield და სხვ., 2004, გვ.127).

სწავლის სტილის ზოგი მხარდამჭერი ამტკიცებს, რომ მოსწავლეები უფრო კარგად ითვისებენ, როდესაც მათთვის სასურველ გარემოში მეცადინეობენ (Dunn, Beaudry, & Klavas, 1989; Lovelace, 2005). ასევე არსებობს მტკიცებულება, რომ ძალიან ჭკვიანი მოსწავლეები განმარტოებულად, მშვიდ გარემოში მეცადინეობას ამჯობინებენ და ნაკლები სტრუქტურა სჭირდებათ (Torrance, 1986). მაგრამ განათლების ფსიქოლოგების უმრავლესობა სასწავლო უპირატესობებს აფასებს: „მკვლევრები დავობენ სწავლის სტილის კვლევების თაობაზე, რადგან ვერ მოხერხდა იმის დამტკიცება, რომ ბავშვების მიერ სწავლისას სტილის სხვადასხვა რაიმესთვის უპირატესობების მინიჭება მათი სწავლის ხარისხს აუმჯობესებს, (Stahl, 2002 გვ. 99). მაშ რატომ არის ეს იდეები ასე პოპულარული? ნაწილობრივი პასუხი: „განვითარებული კომერციული ინდუსტრია იმისთვისაცაა შექმნილი, რომ მენეჯერებს სწავლის სტილის შესახებ რჩევა შესთავაზოს. ეს რჩევები მეტწილად გადაჭარბებული მოთხოვნებისა და უყურადღებო დასკვნებისგან შედგება, რომლებიც არსებულ ცოდნასა და ცალკეულ თეორეტიკოსთა სპეციფიკურ რეკომენდაციებს სცილდება“ (Coffield და სხვ., 2004 გვ. 127). სწავლების ზოგი იდეა გამოსადეგია, მაგრამ არ არის

უპირატესობის მინიჭება სწავლისას – სწავლის გარკვეული მეთოდისადმი უპირატესობის მინიჭება, მაგალითად, ტექსტის ნაცვლად ვიზუალური მასალის გამოყენება, სხვა აღმნიშვნელთან ერთად მეცადინეობა, სტრუქტურირებულ ან არასტრუქტურირებულ გარემოში მეცადინეობა და ა.შ.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) Latest amendment of PL 94-142, guarantees a free public education to all children regardless of disability.

დაუკავშირეთ სწავლებას და განაგრცეთ

როდესაც მოსწავლეები ვერ
ასრულებენ კურსს, მათ მასა-
ლას უკეთესი შედეგის მიღწე-
ვის მიზნით ამოწმებინებენ.
გამოიყენეთ სწავლის კოგნიტური
სტილის ცნება ამ მეთოდის
საწინააღმდეგოდ.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

ჟურნალის „თეორია პრაქტი-
კაში“ 1996 წლის ზამთრის
გამოშვება ეძღვნება თემას —
„ინკლუზიური სკოლა: დებატების
გაგრძელება“. იხ. ვებ-გვერდი
[http://www.coe.ohio-state.edu/
TIP](http://www.coe.ohio-state.edu/TIP). ეს გაზეთი სპეციალურად
პედაგოგებისთვისაა.

აუცილებელი იმიტომ, რომ სწავლის სტილზეა დაფუძნებულია.

ასე რომ, სანამ შეეცდებით, თითოეულ მოსწავლეს სწავლის სტილი
მოარგოთ, დაიმახსოვრეთ, რომ ახალბედა მოსწავლეები ხშირად თავისით
ვერ განსაზღვრავენ, როგორ უნდა იმეცადინონ. ხანდახან მოსწავლეები,
განსაკუთრებით ისინი, ვისაც სიძნელები აქვთ, უპირატესობას აძვილ და
მოხერხებულ გზებს ანიჭებენ; ნამდვილი სწავლა კი შეიძლება რთული და
შემანუხებელი იყოს. მოსწავლეები ზოგჯერ ერთი სტილით მეცადინეობას ამ-
ჯობინებენ, რადგანაც ალტერნატივა არ გააჩნიათ. ასეთი მოსწავლეებისთვის
შეიძლება სასარგებლო და უფრო ეფექტიანი აღმოჩნდეს მეცადინეობის ახა-
ლი სტილის შემუშავება. საყურადღებოა კიდევ ერთი რამ – სწავლის მრავალი
სტილის არსებობა სწორედ იმაზე მიანიშნებს, რომ მნიშვნელოვანი ფაქტორია
მოსწავლეთა განსხვავებულობა. მაგრამ მოსწავლეებზე უახლესი დაკვირვე-
ბები გვიჩვენებს, რომ სწავლება-სწავლის მთლიანი სისტემა უკეთესი გზაა
საიმისოდ, რომ მოსწავლემ გაიგოს, რას წარმოადგენს სწავლის პროცესი
(Coffield და სხვ., 2004). ამას შემდეგ თავში შევხებით, სადაც კულტურასა და
სწავლის სტილზე ვისაუბრებთ.

ვიზუალურ/ვერბალური განსხვავებულებები

არსებობს სწავლის სტილის ერთი განმასხვავებელი, რაც კვლევითაა და-
დასტურებული. რიჩარდ მაიერმა შეისწავლა ვიზუალურ და ვერბალურ მო-
სწავლეთა განსხვავებები და აღმოაჩინა, რომ ვიზუალურ და ვერბალურ გან-
ზომილებებს აქვს სამი პუნქტი: *კოგნიტურ-სივრცითი უნარი* (დაბალი ან
მაღალი), *კოგნიტური სტილი* (ვიზუალური, ვერბალური) და *უპირატესი სწავლა*
(ვიზუალურად სწავლობს, თუ ვერბალურად). როგორც ნაჩვენებია ცხრილში
4.4-ში (Mayer & Massa, 2003), სურათი უფრო რთულია, ვიდრე, უბრალოდ, მო-
სწავლეთა ვიზუალურ ან ვერბალურ კატეგორიებად დაჯგუფება. მოსწავლეები
შეიძლება სურათებით შესწავლას ანიჭებდნენ უპირატესობას, მაგრამ მათი
დაბალი სივრცითი უნარი ილუსტრირებული სწავლის ეფექტიანობას ამცირებ-
დეს. ამ განსხვავებების სანდოდ გაზომვა შესაძლებელია, მაგრამ მკვლევრებს
ამ სტილით სწავლების შედეგები არ დაუდგენიათ. არადა, ინფორმაციის სხვა-
დასხვა მოდალობაში წარმოდგენა შეიძლება სასარგებლოც კი იყოს.

სწავლის სტილის განილვის მნიშვნელობა. მიუხედავად იმისა, რომ სწავ-
ლის სტილისა და უპირატესობის მინიჭების სწავლებასთან დამაკავშირებე-
ლი ნაშრომების უმრავლესობა არასანდო გაზომვისა და გაურკვეველი მოთ-
ხოვნილების გამო ეჭვქვეშაა, ამაზე ფიქრს მაინც აქვს აზრი. უპირველეს
ყოვლისა, თუ მოსწავლეებს მეცადინეობაზე დაფიქრებაში დაეხმარებით,
შესაძლებელია მათ უკეთესი თვითკონტროლი და თვითანალიზის უნარი გა-
მოუმუშაოთ. შემდეგ თავებში განვიხილავთ თვითანალიზის ეფექტს სწავლასა
და მოტივაციაზე. გარდა ამისა, მოსწავლეთა ინდივიდუალურ სწავლის სტილ-
ზე დაკვირვებით, მასწავლებლებს განსხვავებული მოსწავლეების დაფასება,
მიღება და მათი განსხვავებების შეგუება უნევთ (Coffield და სხვ., 2004; Rosen-
feld & Rosenfeld, 2004).

აქამდე, ძირითადად, ყურადღებას მოსწავლეების სხვადასხვა უნარსა და
სტილზე ვამახვილებდით. ამ თავში ყურადღებას მივამჩნევთ მოსწავლეებისთ-
ვის სწავლაში ხელშემშლელ გარემოებებს. მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვან-
ია, რომ ამ საკითხებზე წარმოდგენა ჰქონდეს, რადგან ბოლო 30 წლის
განმავლობაში პოლიტიკა შეიცვალა და თითოეული მოსწავლისადმი მასწავ-
ლებლის პასუხისმგებლობა გაიზარდა.

ცხრილი 4.4

ვიზუალური და ვერბალური დასწავლის განყოფილების სამი ასპექტი

არსებობს სამი განზომილება ვიზუალური ან ვერბალური დასწავლისა: უნარი, სტილი და რაიმესთვის უპირატესობის მინიჭება. პიროვნებებს შეიძლება ამ სამი განზომილების დაბალი ან მაღალი უნარი ჰქონდეთ.

ასპექტი	მოსწავლეთა ტიპები	განმარტება
კოგნიტური უნარი	მაღალი სივრცითი უნარის მქონე	სურათებისა და სივრცითი ინფორმაციის შექმნის, დამახსოვრებისა და გამოყენების ძლიერი უნარი
კოგნიტური სტილი	დაბალი სივრცითი უნარის მქონე	სურათებისა და სივრცითი ინფორმაციის შექმნის, დამახსოვრებისა და გამოყენების სუსტი უნარი
დასწავლის	ვიზუალურად მოაზროვნე	ფიქრისას იყენებს სურათებსა და ვიზუალურ ინფორმაციას
	ვერბალურად მოაზროვნე	ფიქრისას იყენებს სიტყვებსა და ვერბალურ ინფორმაციას
შერჩეული მეთოდი	ვიზუალურად შემსწავლელი	ამჯობინებს ილუსტრირებულ ინსტრუქციებს
	ვერბალურად შემსწავლელი	ამჯობინებს სიტყვიერ ინსტრუქციებს

წყარო: R.E. Mayer, & L.J. Massa (2003). "Three facets of visual and verbal learners: Cognitive ability, cognitive style and learning preference." *Journal of Educational Psychology*, 95(4), p.838.

ინდივიდუალური განსხვავებები და კანონი

შეჩერდი | დაფიქრდი | დანერა

გქონიათ თუ არა შემთხვევა, რომ ჯგუფში აღმოჩენილხართ ერთადერთი, რომელსაც უჭირს რაღაცის კეთება? როგორ იგრძნობდით თავს სკოლაში, ყოველი დღე ასეთი რომ ყოფილიყო? დანარჩენი ბევრად იოლად ართმევს თავს სამუშაოს. რა სახის ხელშეწყობა და სწავლება დაგჭირდებოდათ, რომ მცდელობა არ შეგეწყვიტათ? ■

აშშ-ში-94-142-ით (უნარშეზღუდულების განათლების აქტით) 1975 წელს დაიწყო კანონთა სერიები, რომლებმაც შეზღუდული შესაძლებლობის ბავშვების განათლებაში რევოლუციური ცვლილებები შეიტანა. შეზღუდული შესაძლებლობის ინდივიდთა განათლების გაუმჯობესების აქტის სახელით ცნობილი კანონმდებლობა განახლდა 1990, 1997 და 2004 წლებში. ნიგნში ეს აბრევიატურის IDEA ან IDEIA-ს სახით შეგხვდებათ. კანონი, ზოგადად, მოითხოვს, რომ აშშ-ში უნარშეზღუდული მოსწავლეების უფასო და საჯარო განათლება თითოეულმა შტატმა უზრუნველყოს (FAPE). გამონაკლისები არ არსებობს – კანონი მოითხოვს ნულოვან უარყოფას. ეს ეხება გადამდებ დაავადებებსაც, ისეთს, როგორიცაა შიდსი. ხარჯების დაფარვა საზოგადოების ვალდებულებად ითვლება. შევამოწმოთ ამ კანონების მოთხოვნები. მასწავლებლებისთვის სამი ყველაზე საინტერესო პუნქტია: ინდივიდუალური განათლების პროგრამა, (IEP) უნარშეზღუდული მოსწავლეებისა და მათი მშობლების უფლებების დაცვა და „მინიმალურად შემზღუდველი გარემოს“ ცნება.

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს

და განავრცეთ

ინდივიდუალური განვითარების

პროგრამები (I, B3)

როდესაც ხელს აწერთ IEP-ს, ხელს აწერთ მნიშვნელოვან საგანმანათლებლო და ლეგალურ დოკუმენტს. დარწმუნდით, რომ შეგიძლიათ ახსნათ ამ დოკუმენტის მიზანი, ამოიცნოთ მისი კომპონენტები და აღწეროთ მასში გადმოცემული ინფორმაცია.

ნულოვანი უარი (Zero reject)

– ბაზისური პრინციპი, რომ არც ერთ უნარშეზღუდულს, რამდენად მძიმე დარღვევაც არ უნდა ჰქონდეს, არ შეიძლება უარი ეთქვას თავისუფალ საჯარო განათლებაზე.

განათლების ინდივიდუალიზებული პროგრამა (IEP) – პროგრამის

ყოველწლიური გადასინჯვა პოტენციური მოსწავლისათვის, მიღწევის იმ დროისათვის არსებული ხარისხის, მიზნების, სტრატეგიების გათვალისწინება მასწავლებლების, მშობლების, სპეციალისტების მიერ და, თუ შესაძლებელია, მოსწავლის მონაწილეობითაც.

ინდივიდუალური განათლების პროგრამა

კანონმდებლობის თვალსაზრისით, თითოეული მოსწავლე უნიკალურია, რომელსაც შეიძლება სჭირდებოდეს განვითარებისთვის სპეციალურად შექმნილი პროგრამა. **ინდივიდუალური განათლების პროგრამა** IEP არის შეთანხმება მშობლებსა და სკოლას შორის ამ მომსახურების შესახებ. IEP შემუშავებულია ჯგუფის მიერ, რომელიც მოსწავლის მშობლის ან მეურვის, მისი პირადი მასწავლებლის, ზოგადი განათლების მასწავლებლის, სპეციალური საგნების მასწავლებლის წარმომადგენლისა და მოსწავლისგან შედგება (თუ ეს მისაღებია) სკოლისა და მშობლის შეთანხმების შედეგად, ჯგუფს ბავშვის განსაკუთრებული თვისებების მცოდნე სხვა პიროვნებაც შეიძლება დაემატოს, (მაგალითად ფსიქოთერაპევტი). პროგრამა ყოველწლიურად გადა-მუშავდება და მასში უნდა იყოს შემდეგი პუნქტები:

1. მოსწავლის მიმდინარე აკადემიური მიღწევები და ფუნქციონირება.
2. გაზომვადი მოქმედების წლიური მიზანი. მშობლებს სახლში უნდა მიეწოდებოდეს მოხსენებითი ბარათი პროგრესის შესახებ.
3. მოსწავლისთვის სპეციალური განათლებისა და მასთან დაკავშირებული მომსახურების დეტალური აღწერა. ასევე მითითებული უნდა იყოს მომსახურების დაწყების თარიღი.
4. განმარტება, მოსწავლის პროგრამის რა ნაწილი არ ჩატარდება ჩვეულებრივ სკოლასა და კლასში.
5. ინფორმაცია, როგორ მიიღებს მოსწავლე მონაწილეობას შტატისა და უბნის მასშტაბის, განსაკუთრებით აქტის – No Child Left Behind – მიერ მოთხოვნილ ღონისძიებებში.
6. 14-დან 16 წლამდე ბავშვებისთვის შედგენილი ცვალებადი მომსახურების დოკუმენტაცია, რათა მოსწავლეები შემდგომი განათლების ან დასაქმების სფეროში გადავიდნენ.

სქემა 13.3-ში (მე-13 თავი) შეხვდებით IEP-დან ამონაწერს 15 წლის ბიჭის შესახებ.

მოსწავლეთა და მათი ოჯახების უფლებები

ამ კანონების რამდენიმე პუნქტი მშობელთა და მოსწავლეთა უფლებებს იცავს. სკოლამ მათი კონფიდენციალურობა უნდა დაიცვას. ტესტირებამ სხვადასხვა კულტურული წარმომავლობის მოსწავლეთა დისკრიმინაცია არ უნდა მოახდინოს. თუკი ეს შეძლებელია, მოსწავლეებს მშობლიურ ენაზე უნდა ჩატარდეთ ტესტირება. მშობლები წერილობით უნდა დათანხმდნენ თავიანთი შვილის საწყის შეფასებასა და განათლების პროგრამაზე. ისინი ბავშვის ტესტირებასთან, სწავლებასა და ადგილსამყოფელთან დაკავშირებით ყველა ამონაწერის ნახვის უფლებით სარგებლობენ. სურვილისამებრ, მშობლებს შეუძლიათ მიიღონ ბავშვის შეფასების ფურცელი და IEP-ის შეხვედრაზე მიიყვანონ იურისტი. თუ მშობელი მიუწვდომელია, მოსწავლეს სუროგატი მშობელი უნდა დაენიშნოს. მშობლებმა გეგმაში რაიმე ცვლილების შეტანამდე წერილობითი შეტყობინება (მშობლიურ ენაზე) უნდა მიიღონ. დაბოლოს, მშობლებს მათი შვილისთვის შედგენილი პროგრამის გაპროტესტების უფლება აქვთ. თუკი მოსწავლის ოჯახთან პრობლემებს ნააწყდებით, დაგეხმარებათ ჩანართი „რეკომენდაციები“, რომელიც ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობის საკითხს ეძღვნება.

ინიშნულად შეფასებული ბავშვი

მინიმალურად შემზღუდველი

გარემო (LRE) – სასწავლო გარემო, თანატოლთა წრე, ჩვეულებრივი საკლასო სიტუაცია, რომელიც გულისხმობს აუცილებელ ხელშეწყობას უნარშეზღუდული მოსწავლეების განათლებისთვის. თითქმის იგივეა, რაც „მეინტეგრირება“.

„მეინტეგრირება“ – უნარშეზღუდული ბავშვების სწავლება ჩვეულებრივ კლასებში დროის გარკვეულ შუალედში ან მთელი დღით.

ინტეგრაცია – სპეციფიკური საჭიროებების მქონე ბავშვის ჩართვა კლასის არსებულ სტრუქტურაში.

ინკლუზია – ყოველი მოსწავლის ინტეგრაცია ჩვეულებრივ კლასში, იმათიც ვისაც მძიმე უნარშეზღუდულობა აღენიშნებათ.

ჩაკომენდაციები: პრელუმიული შეხვედრები

დაგეგმეთ და მოამზადეთ პროდუქტიული შეხვედრები.

მაგალითები

- გკონდეთ განსაზღვრული მიზანი და შეაგროვეთ საჭირო ინფორმაცია. თუ გსურთ, რომ განიხილოთ მოსწავლის წინსვლა, წარმოადგინეთ ამის მაგალითები.
- ოჯახებს გაუგზავნეთ შეკითხვების ნუსხა, რათა შეხვედრისთვის ინფორმაცია შეაგროვონ. **სანიმუშო შეკითხვები ფრენდისა და ბურსუკის მიხედვით** (Friend & Bursuck, 2002):
 - რა არის თქვენი შვილის საყვარელი სასკოლო აქტივობა?
 - გამოხატავს თუ არა თქვენი შვილი წუხილს რომელიმე საკლასო საქმიანობის თაობაზე? რომელი საქმიანობებია ეს?
 - რა არის თქვენთვის პრიორიტეტული შვილის მიმდინარე წლის განათლებაში?
 - რა შეკითხვები გაქვთ წელს ჩემს კლასში თქვენი შვილის განათლებასთან დაკავშირებით?
 - როგორ შეუძლია სკოლას, აქციოს მიმდინარე წელი თქვენი შვილისთვის ყველაზე წარმატებულად?
 - არის თუ არა თემები, რომლებიც გსურთ რომ განიხილოთ შეხვედრაზე? დადებითი პასუხის შემთხვევაში, გთხოვთ, წინასწარ მაცნობოთ, რომ მოვემზადო.
 - გსურთ თუ არა, რომ სხვებიც დაესწრონ შეხვედრას? დადებითი პასუხის შემთხვევაში, გთხოვთ, მომანოდოთ მათი სია.
 - არის თუ არა რაიმე განსაკუთრებული სასკოლო ინფორმაცია, რომელიც გსურთ, რომ მოგანოდოთ შეხვედრისას? თუ ასეა, გთხოვთ, მაცნობოთ ამის შესახებ.

შეხვედრის მიმდინარეობისას შექმენით და შეინარჩუნეთ ურთიერთპატივისცემისა და თანამშრომლობის ატმოსფერო.

მაგალითები

- მოაწყვეთ ოთახში შესაფერისი გარემო პირადი საუბრებისთვის, კარზე დაკიდეთ ნიშანი საუბრის შეწყვეტის თავიდან აცილების მიზნით. უკეთესი ურთიერთგაგებისა და კოლაბორაციის მიზნით, შეხვედრა მოაწყვეთ საკონფერენციო მაგიდასთან.
- ოჯახის წევრებს მიმართეთ „ბატონო“ და „ქალბატონო“ და არა „დედა“, „მამა“ „ბებია“. მოსწავლეები მოიხსენიეთ სახელებით.
- მოუსმინეთ ოჯახის წუხილს და ყურადღება გაამახვილეთ ბავშვების შესახებ მის მოსაზრებებზე.

შეხვედრის შემდეგ ჩაინიშნეთ და განავრცეთ გადაწყვეტილებების მიღების დრო.

მაგალითები

- მოაწესრიგეთ ჩანაწერები.
- წერილობით შეაჯამეთ გადაწყვეტილებები და დაუგზავნეთ ოჯახსა და სხვა მასწავლებლებს.
- დაუკავშირდით ოჯახებს სხვა შემთხვევებშიც, მით უმეტეს, თუკი რაიმე კარგი ამბავი გაქვთ გასაზიარებელი.

მშობლებთან შეხვედრების შესახებ დამატებითი ინფორმაციისთვის იხ.: <http://teacher.scholastic.com/professional/parentconf>

კანონი მოითხოვს, რომ თითოეულმა ბავშვმა **მინიმალურად შემზღუდველ გარემოში**, შეძლებისდაგვარად ტიპურ საკლასო ოთახში, თანატოლებთან ერთად მიიღოს განათლება. მაშასადამე, მოსწავლის IEP უნდა ასახავდეს, რომ იგი განათლებას თავისი საჭიროების შესაბამისად, მინიმალურად შემზღუდველ გარემოში იღებს. წლების განმავლობაში მიდგომამ **მეინსტრუქტივიდან** (განსაკუთრებული მოთხოვნილებების მქონე ბავშვების ჩართვა ჩვეულებრივ კლასში) **ინტეგრაციამდე** (ბავშვის მორგება კლასის არსებულ სტრუქტურასთან) და **ინკლუზიამდე** (საგანმანათლებლო გარემოს რეკონსტრუქცია ყველა მოსწავლის სასარგებლოდ) გადაინაცვლა (Avarmidis, Bayliss, & Burden, 2000; Friend & Bursuck, 2002).

სექცია 504 – აშშ განათლების შესახებ თანამედროვე კანონის ნაწილი, რომელიც მიიღო საშუალო სკოლის ფედერალურმა ფონდმა და იცავს უნარშეზღუდულებს.

1990 წლის საკანონმდებლო აქტი უნარშეზღუდულ ამერიკელთა შესახებ – კანონი, რომელიც კრძალავს უნარშეზღუდული ადამიანების დისკრიმინაციას დასაქმებისას, ტრანსპორტირებისას, საზოგადოებაში ინტეგრირებისას, კრძალავს დისკრიმინაციას ადგილობრივ მთავრობაში, ტელეკომუნიკაციებში.

ინკლუზიის მიმდევრებს სჯერათ, რომ უნარშეზღუდული ბავშვებისთვის სასარგებლო იქნება, თუკი განათლებას ჩვეულებრივი თანატოლების გვერდით, რეგულარულ სკოლაში მიიღებენ, თუნდაც ეს განათლების მოთხოვნილებების, განსაკუთრებული დახმარების, მომსახურებისა და მასწავლებელთა სწავლების მეთოდის შეცვლას ითხოვდეს (Haager & Klingner, 2005; Stainback & Stainback, 1992). თუმცა ზოგიერთი მკვლევარი ფრთხილობს და ფიქრობს, რომ ინკლუზია ყველა ბავშვისთვის არ არის საუკეთესო გამოსავალი (Johnson, Duffett, Farkas, & Wilson, 2002). მაგალითად, 1995 წლის მოხსენებაში, რომელიც 6 დაწყებითი სკოლის შესწავლის შედეგებს მოიცავდა, ნაუმი ზიგმუნდმა (Naomi Zigmond) და მისმა კოლეგებმა აღნიშნეს, რომ ამ მეთოდმა უნარშეზღუდული ბავშვების მხოლოდ ნახევარში გაამართლა. მოსწავლეებმა შესაბამის გარემოში გამოცდილების ეფექტურად გამოყენება რომ შეისწავლონ, სხვადასხვა მომსახურება უნდა იყოს შემუშავებული, იგი შეიძლება იყოს ყველანაირი – ნაწილობრივი ინკლუზიით დაწყებული და სპეციალური სკოლებით დამთავრებული.

სექცია 504 ლახვა

IDEIA-სა და კანონით განსაზღვრული მომსახურება ვერ მოიცავს ყველა მოსწავლეს, რომელიც სპეციალურ აკომოდაციას საჭიროებს, მაგრამ ამ მოსწავლეების განათლება შეიძლება სხვა კანონის ფარგლებში განხორციელდეს. 1960-70-იანი წლების სამოქალაქო უფლებების მოძრაობის შედეგად, ფედერალურმა მთავრობამ 1973 წლის პროფესიული რეაბილიტაციის აქტი შეიმუშავა. ამ კანონის **504-ე სექცია** კრძალავს საჯარო სკოლებისა და სხვა სახელმწიფო დაფინანსების მქონე პროგრამების მიერ უნარშეზღუდული ადამიანების დისკრიმინაციას.

ამ სექციის მიხედვით, სკოლის ღონისძიებებში მონაწილეობის მისაღებად ყველა ბავშვს თანაბარი საშუალება ეძლევა. „უნარშეზღუდულების“ განმარტება ფართოა. თუ მოსწავლის მდგომარეობა ზღუდავს მის მონაწილეობას ღონისძიებაში, სკოლამ დამხმარე გეგმა (ოღონდ დამატებითი თანხის მიღების გარეშე) უნდა შეიმუშაოს. ამისთვის მოსწავლეები უნდა შეაფასოს ჯგუფმა, რომელიც შემდგომში შეიმუშავებს ამ გეგმას. IDEIA-გან განსხვავებით, 504 სექციას ნაკლები წესები აქვს ამის თაობაზე, შესაბამისად, ზოგი სკოლა საკუთარ პროცედურებს ადგენს (Friend & Bursuck, 2002). იხილეთ 4.5 ცხრილი აკომოდაციის მაგალითებისთვის, რომლებიც მოსწავლეებს დიდ დახმარებას გაუწევს და ძალიან ეფექტურია. თუმცა, ჩემდა გასაკვირად, შევნიშნავ, რომ ბევრი მასწავლებელი მოსწავლეებს კალკულატორის ან დიქტოფონის გამოყენების უფლებას არ აძლევს, რადგან „მათ უნდა ისწავლონ სხვების მსგავსად მუშაობა!“ 504-ე სექციის აკომოდაციები ორ ძირითად ჯგუფზეა გათვლილი: ჯანმრთელობის პრობლემების მქონე (დიაბეტი, ნამალზე დამოკიდებულება, მწვავე ალერგია, გადამდები დაავადებები, დროებითი უნარშეზღუდულობა უბედური შემთხვევისა და ალკოჰოლიზმის ფონზე) და ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიური დარღვევის მქონე მოსწავლეები, თუ ისინი უკვე არ არიან გადაფარულნი IDEIA- ს მიერ.

1990 წლის აქტი უნარშეზღუდულ ამერიკელთა შესახებ კრძალავს უნარშეზღუდულობის საბაბით პიროვნებათა დისკრიმინაციას დასაქმებაში, ტრანსპორტირებისას, ადგილობრივ მმართველობასა და ტელეკომუნიკაციაში. ეს კანონი 504-ე სექციის გატარებას ვარაუდობს სკოლისა და სამუშაო ადგილის მიღმა – ბიბლიოთეკებში, ადგილობრივ და სახელმწიფო მმართველობა-

სხრილი 4.5

აკომოდაციის პრაქტიკა 504-ე სექციის მიხედვით

504-ე სექციის გეგმაში ჩანერილი აკომოდაციის ტიპები პრაქტიკულად უსაზღვროა. ზოგი აკომოდაცია შეიძლება გარემოს ფიზიკურ ცვლილებებთან იყოს დაკავშირებული (მაგ. ალერგიის მოსაშორებლად ჰაერის ფილტრების დაყენება). თუმცა ბევრ მოსწავლეს აქვს სწავლისა და ყოფაქცევის დარღვევები და მათი მოთხოვნები ახლოსაა უნარშეზღუდულთა მოთხოვნებთან. ქვემოთ მოცემულია ის ინსტრუქციები, რომლებიც 504-ე სექციის გეგმაში შეიძლება ჩართოთ.

- მოსწავლეები რაც შეიძლება ახლოს დასვით მასწავლებელთან.
- მოსწავლეები დასვით ისეთ თანატოლებთან, რომლებსაც მათთვის დახმარების განევა შეუძლიათ საჭიროებისამებრ.
- მოსწავლეები დასვით კარებისა და ფანჯრებისაგან შორს, რომ ყურადღება არ გაეფანტოს.
- დავალების ფურცლები გაყავით შუაზე, რათა მოსწავლეები არ აღელდნენ შესასრულებელი სამუშაოს სიდიდის გამო.
- გამოიყენეთ მოკლე და მკაფიო მითითებები.
- მიეცით კალკულატორისა და დიქტოფონის გამოყენების უფლება.
- გამოიყენეთ ხმის ამომცნობი კომპიუტერული პროგრამები წერიითი დავალებებისთვის.
- აღნიშნეთ მხოლოდ სწორი პასუხები.
- მიანოდეთ სახლში დასატოვებელი სახელმძღვანელოების ნუსხა, რათა მოსწავლეს არ დასჭირდეს მათი ტარება.
- იქონიეთ წიგნების აუდიოვერსიები, რათა მოსწავლეებს ნაუკითხავად შეეძლოთ დავალებების შესრულება.

ამ პუნქტების განხილვით დარწმუნდებით, რომ მრავალი მათგანი უბრალოდ კარგი ინსტრუქციაა. ისინი განსაკუთრებული მოთხოვნილებების მქონე მოსწავლეებს წარმატებით სწავლაში ეფექტურ დახმარებას უწევენ.

წყარო: წიგნიდან *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*, 3/e by Marilyn Friend & William D. Bursuck. Published by Allyn & Bacon, Boston, MA. Copyright © 2002 by Pearson Education. **ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.**

ში, რესტორნებში, სასტუმროებში, თეატრებში, მაღაზიებში, საზოგადოებრივ ტრანსპორტსა და ბევრ სხვა გარემოში.

ამჯერად განვიხილავთ ზოგიერთ წინააღმდეგობას, რომელთაც შეიძლება მოსწავლეები წააწყდნენ.

გაუგებარებელი სიტუაციები

4.6. ცხრილიდან ჩანს, რომ IDEIA-ს მომსახურების ქვეშ მყოფ თითქმის სამ მილიონ მოსწავლეს აღენიშნება სწავლის სპეციფიკური უნარშეზღუდულობა, ხოლო ერთ მილიონს მეტყველებისა და ენის პრობლემები აქვს. თუ ამ მაჩვენებელს ინტელექტუალურად უნარშეზღუდულ ბავშვებსა (რომლებსაც 4.6 ცხრილში „მენტალურად ჩამორჩენილები“ ეწოდათ) და ემოციური პრობლემების მქონე მოსწავლეებს დაუმატებთ, ნახავთ, რომ მოსწავლეთა თითქმის 90% IDEIA-ს მომსახურება. ახალი პოლიტიკისა და კანონში შეტანილი უახლესი ცვლილებების ფონზე, გაკვეთილზე აუცილებლად გეყოლებათ ამ

დაუკავშირეთ კვლევას და განაცხადეთ

რასელ გერშტენისა და შერონ ვონის (Russel Gersten & Sharon Vaughn) რედაქტორობით 2001 წლის იანვარში გამოცემული დაწყებითი სკოლის უფრნალი მთლიანად ეძღვნება „სწავლის უნარშეზღუდული მოსწავლეებისთვის მისაწოდებელ ინსტრუქციებს“. აქ განხილულია ისეთი თემები, როგორიცაა მხატვრული წერა, განათლება, თვითშეფასება და მაღალკვალიფიციური სწავლა.

დასწავლის უნარის დარღვევა

– ენის შესწავლასა და მის გამოყენებასთან დაკავშირებული პრობლემები; შეიძლება გამოვლინდეს წერა-კითხვის, აზროვნების, ანგარიშის გაძნელებაში.

კატეგორიის რამდენიმე მოსწავლე მაინც.

სპეციალური განათლების სერვისის მიმღებ მოსწავლეთა ნახევარს ყველაზე გავრცელებული, კოგნიტური უნარშეზღუდულობის, დიაგნოზი აქვს დასმული.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები

„როგორ ახსნას მოვუძებნით მოსწავლეს, რომელსაც უჭირს კითხვა, წერა ან მათემატიკის სწავლა, იმის მიუხედავად, რომ მას არ აქვს ინტელექტუალური დარღვევები, ემოციური პრობლემები ან საგანმანათლებლო შეფერხებები; ხედავს, ესმის და მეტყველებს ნორმალურად. ერთ-ერთი ახსნაა მოსწავლის დასწავლის უნარის დარღვევა. ეს არის განსაკუთრებულ მოსწავლეთა შედარებით ახალი, მაგრამ საკამათო კატეგორია. არ არსებობს ამ ცნების საბოლოოდ შეთანხმებული განმარტება – გვაქვს რვა სხვადასხვაგვარი განმარტება (Hallahan და სხვ, 2005) მათ შორის ერთ-ერთი IDEIA-ს ეკუთვნის: „ერთი ან მეტი საბაზო ფსიქოლოგიური პროცესის დარღვევა, რომელიც ზეპირი ან წერიითი მეტყველების გაგებასა და გამოყენებაზე აისახება“ (გვ.15). განმარტებათა უმეტესობა ერთმანეთს ეთანხმება იმაში, რომ ამ მოსწავლეთა შესაძლებლობების ფონზე მათი წარმატებები სწავლაში მოსალოდნელზე მცირეა.

2001 წელს აშშ-ის სპეციალური განათლების ოფისის დეპარტამენტმა მოაწყო შეხვედრა, რომელიც მიეძღვნა სწავლის უუნარობის (შ) საკითხებს. სწავლის სპეციფიკური უუნარობა ამ შეხვედრაზე ასე განმარტეს.

სწავლის სპეციფიკური უნარშეზღუდვის (SLD) ძირითადი არსი პიროვნების სწავლებისა და შემეცნების შინაგან დარღვევებს გულისხმობს. SLD სპეციფიკურია იმიტომ, რომ თითოეული ამ დარღვევათაგანი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს შედარებით ვიწრო აკადემიურ შედეგებზე. სწავლის სპეციფიკური უნარშეზღუდვა (SLD) შეიძლება შეგვხვდეს სხვა უნარშეზღუდვებზე მდგომარეობასთან კომბინაციაში, როგორიცაა მენტალური ჩამორჩენა, ყოფაქცევის პრობლემები, სწავლის შესაძლებლობის უქონლობა ან პირველადი სენსორული დეფიციტები. თუმცა, სწავლის უუნარობა არც ერთი მათგანის მიერ არ არის გამოწვეული (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002, გვ. 792).

ზოგ პედაგოგსა და ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ ტერმინს – სწავლის უნარის დარღვევები, მეტისმეტად ხშირად იყენებენ. მათი აზრით, ბევრი მოსწავლე, რომელსაც სწავლაში უნარშეზღუდულს უწოდებენ, უბრალოდ, სხვებთან შედარებით ნელა ითვისებს მასალას ან უცხოენოვანი მოსწავლეა და აქვს ენის პრობლემა ანდა თანატოლებს ჩამორჩა ხშირი გაცდენის ან სკოლის ხშირი შეცვლის გამო (Finlan, 1994).

მოსწავლეთა მახასიათებლები.

სწავლის უნარშეზღუდული ყველა მოსწავლე ერთნაირი არ არის. ეს ყველაზე ხშირად მჟღავნდება სირთულეებით ერთ ან მეტ აკადემიურ სფეროში; ცუდი კოორდინაციით, ყურადღების პრობლემებით: ჰიპერაქტიურობითა და იმპულსურობით; პრობლემებით ვიზუალური და მოსმენილი ინფორმაციის სწორად დალაგებასა და თარგმნაში; აზროვნების, მეხსიერების, მეტყველებისა და სმენის დარღვევით; და სირთულეებით მეგობრების შეძენასა და შენარჩუნებაში. (Hallahan & Kauffman, 2006; Hunt & Marshall, 2002). როგორც ხედავთ, ზოგი ეს მახასიათებელი ბევრი სხვა სახის უნარშეზღუდვის (მაგ. ყურადღების დეფიციტი) მქონე მოსწავლეებს და ჩვეულებრივ მოსწავლეებსაც შეიძლება აღენიშნებოდეს. გარდა ამისა, სიტუაციას კიდევ უფრო ართულებს ის, რომ სწავლის უნარშეზღუდულ ზოგ მოსწავლეს ეს პრობლემები არა აქვს და მხოლოდ მცირე რაოდენობით შეიძლება ჰქონდეს ყველა პრობლემა. ერთი მოსწავლე შეიძლება სამი წლით ჩამორჩე-

ცხრილი 4.6

IDEIA-ს მოქმედების ქვეუბნის 6-21 წლის მოსწავლეთა რაოდენობა

აღსანიშნავია ამ კატეგორიის მოსწავლეთა რაოდენობის ზრდა 1991 წლის შემდეგ. აუტიზმისა და ტვინის დაზიანების კატეგორიის სფეროში მოხსენებები 1991-1992 წლებში ნებაყოფლობით კეთდებოდა, მაგრამ 1992-1993 წლებში აუცილებელ მოთხოვნად იქცა. ამგვარად, დიდი პროცენტული ზრდა ნაწილობრივ მოხსენებათა სავალდებულო ხასიათით აიხსნება.

უნარშეზღუდულობა	1991-1992	2000-2001	რაოდენობის %-ლი ცვლილება
სწავლის	2,247,004	2,887,217	28.5
სპეციფიკური			
უუნარობა			
მეტყველების ან	998,904	1,093,808	9.5
ენის პრობლემები			
გონებრივი	553,262	612,978	10.8
ჩამორჩენა			
ემოციური	400,211	473,663	18.4
პრობლემები			
მრავალგვარი	98,408	122,559	24.5
უნარშეზღუდვები			
სმენის დაქვეითება	60,727	70,767	16.5
ორთოპედიული			
დარღვევები			
ჯანმრთელობის	51,389	73,057	42.2
სხვა დარღვევები			
მხედველობის	58,749	291,850	396.8
დაქვეითება			
აუტიზმი	24,083	25,975	7.9
სიყრუე-სიბრმავე	5,415	78,749	1,354.3
ტვინის ტრავმული	1,427	1,320	-7.5
დაზიანება	245	14,844	5,958.8
განვითარების			
შეფერხება			
ყველა	-	28,935	-
უნარშეზღუდულობა	4,499,824	5,775,722	28.4

წყარო: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Data Analysis System (DANS), cited in the Twenty-fourth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (2002), p. II-21.

ბოდეს კითხვაში, მაგრამ მათემატიკაში უსწრებდეს თავის კლასს, მეორე მოსწავლეს საპირისპირო ძლიერი და სუსტი მხარეები ჰქონდეს, ხოლო მესამეს პრობლემები თითოეული საგნის სწავლებასა და ორგანიზირებულობაში აღმოაჩნდეს, რაც გავლენას ახდენს ყველა სფეროზე.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა უმრავლესობას კითხვა

ცხრილი 4.7

დასწავლის უნარის დაკარგვის შემთხვევაში მოსწავლეთა კითხვის ჩვენები და შედეგები

ახასიათებს ეს ნიშნები თქვენს რომელიმე მოსწავლეს? ეს შეიძლება აღნიშნული ინდიკატორი იყოს.

ცუდი კითხვის ჩვენები

- ხშირად კარგავს ადგილს;
- თავს აქნევს;
- ხშირად ტირის და კითხვაზე პასუხის გაცემაზე უარს ამბობს;
- კითხვისას ამჯობინებს, წიგნი სახესთან ახლოს მიიტანოს
- კითხვისას იძაბება, მაგ. კითხულობს გაუბედავად, იკვნეტს ტურებს, შფოთავს.

შეცდომები სიტყვების ამოცნობისას

- სიტყვის (არტიკლის) გამოტოვება
- სიტყვის ჩამატება
- სიტყვის ჩანაცვლება
- სიტყვების ან ასოების ამოტრუნება
- სიტყვების არასწორი წარმოთქმა
- ასოების ან სიტყვების გადაადგილება
- უცნობი სიტყვის ნაცნობ ნაწილებად დაყოფა წაკითხვის მცდელობის გარეშე
- მძიმედ კითხვა (20-30 სიტყვაზე ნაკლები).

გაგების შეცდომები

- მნიშვნელოვანი ფაქტების გახსენება (მაგალითად, არ შეუძლია ახლად წაკითხული აბზაციდან კითხვებზე პასუხის გაცემა)
- თანმიმდევრობის გახსენება (მაგალითად, ვერ ხსნის მოთხრობაში გადმოცემულ მოვლენათა თანმიმდევრობას)
- მთავარი შინაარსის გახსენება (მაგალითად, ვერ სწვდება მოთხრობის დედაზარს)

წყარო: ნიგნიდან Child and Adolescent Development for Educators, by J.L. Meece. Published by McGraw-Hill. Copyright © 1997 McGraw-Hill. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

უჭირს. 4.7 ცხრილი მოიცავს ყველაზე ხშირ პრობლემებს, თუმცა ეს სირთულეები ყოველთვის სწავლის უნარშეზღუდვაზე არ მიგვანიშნებს. როგორც ჩანს, ისინი გამოწვეულია ბერისა და ასოს დაკავშირების პრობლემით, რაც წერასაც ართულებს. (Stanovich, 1994; Willcut და სხვ., 2001).

უნარშეზღუდული მოსწავლეებისთვის მეორე ყველაზე ხშირი პრობლემაა მათემატიკა – ანგარიში და ამოცანის ამოხსნა. ზოგი მათგანი წერს და მეტყველებს გაურკვევლად, არაორგანიზებულად. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები ხშირად დავალებებისადმი მიდგომის ეფექტური გზების დეფიციტს განიცდიან. მათ არ იციან, როგორ გაამახვილონ ყურადღება მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე, იყვნენ ორგანიზებულნი, გამოიყენონ სწავლის სტრატეგიები და უნარ-ჩვევები, არაეფექტურობის შემთხვევაში შეცვალონ დამოკიდებულება ან შეაფასონ თავიანთი მეცადინეობა. ისინი პასიური სწავლისადმი არიან მიდრეკილი, რადგან არ იციან, როგორ უნდა იმეცადინონ. დამოუკიდებლად მეცადინეობა განსაკუთრებულად ძნელია, ამიტომ ხშირად საშინაო დავალება ბოლომდე ვერ სრულდება (Hallahan და სხვ., 2005).

ადრეული დიაგნოზი იმითაა მნიშვნელოვანი, რომ მოსწავლეებმა არ იგრძნონ იმედგაცრუება და არ დაკარგონ შემართება. თვით მოსწავლეები ვერ ხვდებიან, რატომ უჭირთ სწავლა და ხშირად შექნილი უსუსურობის მსხვერპლი ხდებიან. ეს მდგომარეობა პირველად აღინიშნა ცხოველებზე ჩატარებული ექსპერიმენტების დროს. ცხოველები მოათავსეს გარემოში, სადაც მათ ცუდად ეპყრობოდნენ (ელექტრული შოკით), რომლის კონტროლიც არ შეე-



საზოგადოებრივ ურთიერთობებში ხშირია სიძნეელები სწავლის უნარშეზღუდვის, ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიურობის დარღვევისა და სხვა უნარშეზღუდვების დროს.

ძლოთ. მოგვიანებით, როდესაც სიტუაცია იცვლებოდა და შოკის თავიდან აცილება შეეძლოთ, საამისოდ აღარც ირჯებოდნენ (შელიგმან, 1975). ისინი უმწეო მსხვერპლობას შეეგუენ. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებსაც მიაჩნიათ, რომ არ შეუძლიათ საკუთარი სწავლის კონტროლი და გამოსწორება. ისინი არასოდეს ცდილობენ, შეცვალონ მეცადინეობის სტილი და ამგვარად პასიური და უმწეონი რჩებიან.

თავიანთი პრობლემების მიჩქმალვას ცდილობენ არასაკმარისი მეცადინეობით ან იმის შიშით, რომ შესასრულებელ სამუშაოს ვერ გაუმკლავდებიან, თავს არიდებენ ზოგიერთ საგანს. ამის თავიდან ასაცილებლად, მასწავლებლებმა მოსწავლეები სკოლაში რაც შეიძლება სწრაფად უნდა წარუდგინონ სათანადო პროფესიონალებს.

დასწავლის უნარის დაკარგვის შემთხვევაში მოსწავლეთა სწავლა. ასეთი მოსწავლეების დახმარების საკითხი კვლავ მსჯელობის საგანია. ერთ-ერთი წარმატებული მეთოდია სწავლის უნარისა და მოცემული საგნის (მაგ.ალითად, კითხვა ან მათემატიკა) შესახებ ინფორმაციის დამუშავება. მე-7 და მე-8 თავებში მოცემული შემეცნებითი სწავლების პრინციპები შეიძლება დაეხმაროს ყველა მოსწავლეს ყურადღების, მეხსიერების და ამოცანათა ამოხსნის უნარის განვითარებაში (Sawyer, Graham, & Harris, 1992). გთავაზობთ ჰარდმანის, დრიუსა და იგანისეულ (ardman, Drew, & Egan, 2005) ზოგიერთ სტრატეგიას.

სკოლამდელი წლები

ვერბალური ინსტრუქციები იყოს მარტივი და მოკლე.
კონტექსტის სირთულე დიდი სიფრთხილით მიუხადავთ ბავშვის განვითარების დონეს.
მნიშვნელობის ასახსნელად მოუყვანეთ რამდენიმე მაგალითი.

მიეცით ახალ მასალასთან მეტი პრაქტიკის შესაძლებლობა.

დაწყებითი სკოლის წლები

გამოიყენეთ მოკლე და მარტივი ვერბალური ინსტრუქციები; მოსწავლეებს გაამეორებინეთ მითითებები, რათა დარწმუნდეთ, რომ გაიგეს. გამოიყენეთ მნიშვნელობა (მეხსიერების სტრატეგიები) მოსწავლეთათვის მეხსიერების გამოსამუშავებლად.

ძირითადი საკითხები რამდენჯერმე გაიმეორეთ. სწავლებასა და პრაქტიკას დამატებითი დრო გამოუყავით – აუცილებლობის შემთხვევაში თავიდან შეასწავლეთ.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაცხადეთ

მე-5 თავში კვლავ განვიხილავთ შეძენილი უსუსურობის ცნებას, როგორც ღარიბ ბავშვთა წარუმატებლობის მიზეზს, ხოლო მე-10 თავში როგორც მოტივაციაზე გავლენის მქონე ფაქტორს.

შეძენილი უმწეობა –

გამოცდილებაზე დამყარებული მოლოდინი, რომ ინდივიდის ყოველი მცდელობა მარცხით დასრულდება.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაწილეთ
(ADHD) (I, B2)
ახალი მოსწავლის მშობელი
გირეკავთ და გამცნობთ, რომ
მისი შვილის დიაგნოზი ADHD-ა.
რა ტიპურ ქცევებს ელით ამ
მოსწავლისგან? რა ზომებს მი-
იღებთ, რათა ხელი შეუწყოთ
ამ მოსწავლის განვითარებას?

დარღვევა-ყურადღების დეფი-
ციტი, ჰიპერაქტიურობა (ADHD)
– გულისხმობს ქცევის იმ დარ-
ღვევებს, რომლებიც ხასიათდება
ზეაქტიურობით, ყურადღების
მოკრების უუნარობით, ან იმპულ-
სურობით

საბაზო სკოლა და გარდატეხის ასაკი

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

ახალი მასალა დაუკავშირეთ მოსწავლეთა ცოდნის მარაგს.

მოსწავლეებს შეასწავლეთ გარე მეხსიერების სტრატეგიებისა და აპა-რატების გამოყენება (აუდიო-ჩანაწერებს, შენიშვნების წიგნაკის, ჩამო-ნათვალის გაკეთება და ა.შ.).

ალბათ, ფიქრობთ, რომ ბევრი მოსწავლისათვის, ვისაც მეტი ხელშეწყობა და უნარ-ჩვევების უფრო დაწვრილებით სწავლება ესაჭიროება, ეს კარგი იდეაა. თქვენ მართალი ბრძანდებით.

კითხვის სწავლების დროს, ასოებისა და ბგერების (ფონეტიკური) ცოდნა, სიტყვის ამოცნობის სტრატეგიების სწავლების კომბინაცია ეფექტიანი აღ-მოჩნდა. მაგალითად, მორინ ლოვეტი და მისი კოლეგები (Lowett და სხვ., 2000) კანადაში კითხვასთან დაკავშირებული სხვადასხვა პრობლემის მქონე მოსწავ-ლეებს ასწავლიდნენ სიტყვის ამოცნობის ოთხ განსხვავებულ სტრატეგიას: (1) სიტყვების ამოცნობას ანალოგიების საშუალებით, (2) სიტყვის იმ ნაწილის მო-ძებნას, რომელიც იციან, (3) სხვადასხვა ხმოვანი ბგერის წარმოთქმასა და (4) მრავალმარცვლიან სიტყვებში პრეფიქსებისა და სუფიქსების „მოცილებას“. მასწავლებლები სიტყვაში ბგერისა თუ ზოგჯერ შერეული ბგერების გაანალი-ზებასთან ერთად თითოეულ მოსწავლესთან მუშაობდნენ, ამ ოთხი სტრატე-გიის შესწავლასა და პრაქტიკაში გამოყენებაზე. უნარ-ჩვევებისა და სტრატე-გიების გამუდმებული სწავლება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კითხვასთან დაკავშირებული სხვადასხვა პრობლემის მქონე მოსწავლეებისთვის.

ჰიპერაქტიურობა და ყურადღების დეფიციტი მქონე მოსწავლეები

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერაით თუკი მოსწავლეს პრობლემები აქვს დროის განაწილებასა და საორგანიზაციო საკითხებთან დაკავშირებით, რა ტიპის აკომოდაციებს შეამზადებთ? ■

ალბათ გაგიგიათ თანამედროვე ტერმინი „ჰიპერაქტიურობა“ და გამო-გიყენებიათ კიდეც. 50-60 წლის წინ ჰიპერაქტიური ბავშვები არ არსებობდ-ნენ. მარკ ტვენის მიერ შექმნილი გმირის – ჰეკლბერი ფინის ტიპის ბავშვები მიიჩნეოდნენ მემამოხე, ზარმაც ან „მოუსვენარ“ ბავშვებად (Nylund, 2000). დღეს ასეთ ბავშვებს ჰიპერაქტიურობა უწოდებენ და ეს ტერმინი ზედმეტად ხშირად და ზედმეტად ფართო მნიშვნელობით გამოიყენება. ჩემს პროგრამაში ბევრ მასწავლებელს ჰყავს კლასში 5-6 „ჰიპერაქტიური“ მოსწავლე, ერთ-ერთ კლასში მათმა რიცხვმა 10-ს მიაღწია. ფაქტობრივად, ჰიპერაქტიურობა არ არის ერთი განსაკუთრებული მდგომარეობა, ეს ორი სხვადასხვა პრობლემაა, რომლებიც ერთად ან ცალ-ცალკე გვხვდება: ყურადღების დარღვევები და იმპულსურ-ჰიპერაქტიური პრობლემები.

განსაზღვრავთ. დღეს ფსიქოლოგთა უმეტესობა თანხმდება, რომ ჰიპერაქ-ტიურ მოსწავლეთა უმთავრესი პრობლემა მათ მიერ არა უბრალოდ ფიზიკური აქტიურობის კონტროლს, არამედ ყურადღების მართვასა და შენარჩუნებას უკავშირდება. ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციამ ამ პრობლემის მქონე ბავშ-ვების გამოსავლენად შეიმუშავა დიაგნოსტიკური კატეგორია ADHD – „ყურ-ადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიურობის სინდრომი“. 4.8 ცხრილში მოყვა-ნილია ზოგიერთი ინდიკატორი.

ჰიპერაქტიური ბავშვები სხვა ბავშვებთან შედარებით არა მხოლოდ ფიზიკურად აქტიურნი, უყურადღებონი და დაუდევარნი არიან, არამედ ალენიშნებათ შესაბამის პასუხის გაცემასთან და მიზნის (საკუთარი მიზნისაც) მისაღწევად საჭირო მუშაობის არცოდნასთან დაკავშირებული სირთულეებიც. დამატებით შეიძლება ითქვას, რომ მითითების შემთხვევაში, მცირე პერიოდშიც კი, მათ არ შეუძლიათ საკუთარი ქცევის კონტროლი. ზოგადად, ქცევითი პრობლემები აშკარაა თითოეულ მასწავლებელთან და ნებისმიერ სიტუაციაში. ძნელია იმის განსაზღვრა, რამდენი ბავშვი შეიძლება იყოს კლასიფიცირებული, როგორც ჰიპერაქტიური. დანყებით სკოლაში 3-დან 5%-მდეა ასეთი ბავშვი. აქედან ნახევარზე მეტს, როგორც ყურადღების, ისე ჰიპერაქტიურობის დარღვევა აღენიშნება (Hardman და სხვ., 2005; Sagvolden, 1999). გოგონებთან შედარებით, დაახლოებით 3-4-ჯერ მეტი ჰიპერაქტიური ბიჭია გამოვლენილი, მაგრამ ეს განსხვავება მცირდება (Hallahan და სხვ., 2005). ცოტა ხნის წინ ფსიქოლოგთა უმრავლესობა თვლიდა, რომ ეს სინდრომი მოზარდობამდე კლებულობდა, მაგრამ დღეს ზოგიერთ მკვლევარს მიაჩნია, რომ პრობლემები შეიძლება გადავიდეს ზრდასრულ ასაკშიც (Hallowell & Ratey, 1994). მოზარდობა, რომელიც დაკავშირებულია პუბერტაციის თანამდეგ მზარდ სტრესებთან, საშუალო ან მაღალ კლასებში გადასვლასთან, მეტად მომთხოვნ აკადემიურ მუშაობასთან და შთანთქმელ საზოგადოებრივ ურთიერთობებთან, ADHD-ის მქონე მოსწავლეებისთვის შეიძლება განსაკუთრებით ძნელი პერიოდი იყოს (Taylor, 1998).

ADHD-ის მქონე მოსწავლეთა სწავლა. ამჟამად ADHD-ის სამკურნალოდ უფრო და უფრო ხშირად იყენებენ პრეპარატებით თერაპიას. ფაქტობრივად, 1990-დან 1998 წლამდე აშშ-ში რიტალინის წარმოება 700%-ით გაიზარდა (Diller, 1998). რიტალინი და ექიმების მიერ გამოწერილი ადერალისა და კილერტის ტიპის მედიკამენტები ერთგვარი სტიმულატორებია, ოღონდ გარკვეული დოზით; მათ ADHD-ის მქონე ბავშვებში შეიძლება პარადოქსული ეფექტი ჰქონდეს. მცირე პერიოდის ეფექტი საზოგადოებრივ ქცევაში, როგორცაა კოოპერაცია, ყურადღებებიანობა, გაუმჯობესებას მოიცავს. კვლევათა შედეგები გვიჩვენებს, რომ ADHD-ის მქონე ბავშვების 70-დან 80%-მდე, მკურნალობის დროს ადვილად მართვადია, მაგრამ არსებობს უარყოფითი თანამოვლენებიც – გულის აჩქარება და მომატებული წნევა, ზრდის შეფერხება, უძილობა, წონაში კლება და ლებინება (Friend & Bursuck, 2002; Hallahan და სხვ., 2005; Panksepp, 1998). მედიკამენტური თერაპიის ხანგრძლივი გამოყენების შესახებ კი ცოტა რამაა ცნობილი, ასე რომ ფრთხილად უნდა ვიყოთ. მრავალი მკვლევარი ასკვნის, რომ მედიკამენტებით მკურნალობის შედეგად გაუმჯობესებული ქცევა იშვიათად ახდენს დადებით გავლენას, როგორც აკადემიურ სწავლაზე, ისე თანატოლებთან ურთიერთობაზე – ორ სფეროში, სადაც ADHD-ის მქონე ბავშვებს დიდი სირთულეები ექმნებათ. რადგან მოსწავლეებს ყოფაქცევა უუმჯობესდებათ, მშობლები და მასწავლებლები მშვიდდებიან და შეიძლება იფიქრონ, რომ პრობლემა მოგვარებულია. სინამდვილეში ეს ასე არ არის – მოსწავლეებს კვლავ განსაკუთრებული დახმარება სჭირდებათ სწავლაში (Doggett, 2004; Purdie, Hattie & Carroll, 2002). ავსტრალიაში ჩატარებული ერთი დიდი კვლევის შედეგად გამოტანილი დასკვნა:

ხანგრძლივი ცვლილების მისაღწევად ყველაზე ეფექტურია ჩარევისადმი მრავალმომადიური მიდგომა. უმრავლესობაზე, მაგრამ არა ყველა ბავშვსა და მოზარდზე, ფსიქოსტიმულატორებით მკურნალობა დადებით ეფექტს ახდენს, თანაც ეს მიღებულია მშობლებისა და მასწავლებლების მიერ შემუშავებული მკურნალობის, მსჯელობისა და ბავშვის ქცევის მართვის შედეგად. ასე რომ, განსხვავებული პროფესიის მქონე პირთა დახმარება აუცილებელია (van Kraayenoord, Rice, Carroll, Fritz, Dillon, & Hill, 2001, გვ.7).

სხრილი 4.8

ADHD-ის მანიფესტაცია: ყურადღების დეფიციტი, ჰიპერაქტიური ღარღვევა (ADHD)

ავლენს თუ არა თქვენი რომელიმე მოსწავლე ამ ნიშნებს? ეს შეიძლება ADHD-ის ინდიკატორი იყოს.

ყურადღებობასთან დაკავშირებული პრობლემები

- ხშირად არ ამახვილებს ყურადღებას დეტალებზე ან უშვებს დაუდევარ შეცდომებს.
- ამოცანის ამოხსნის და აქტიური თამაშების დროს ვერ ახერხებს ყურადღების კონცენტრაციას.
- ვერ ახერხებს მოსმენას, როცა ელაპარაკებიან.
- სწავლებას თანმიმდევრულად ვერ მიჰყვება და საშინაო დავალებებსაც ბოლომდე ვერ ასრულებს (არა სიჯიუტის ან იმის გამო, რომ ახსნა ვერ გაიგო).
- უჭირს დავალების ან საქმიანობის ორგანიზება.
- თავს არიდებს და არ მოსწონს იმის კეთება, რაც მენტალურ დაძაბვას ითხოვს (როგორიცაა საშინაო დავალება).
- კარგავს სხვადასხვა დავალების შესასრულებლად და ღონისძიებებისათვის საჭირო აუცილებელ ნივთებს.
- ადვილად ეფანტება ყურადღება.
- გულმავინყია.

იმპულსის კონტროლთან დაკავშირებული პრობლემები

- ხშირად შეკითხვის დასრულებამდე წამოიძახებს პასუხს.
- უჭირს თავისი რიგის დალოდება.
- ხშირად აწყვეტინებს ან იჭრება სხვების საუბარში ან თამაშში.

ჰიპერაქტიურობა

- ხშირად იქნევს ხელ-ფეხს ან იზნიკება სავარძელში.
- ხშირად დგება ადგილიდან, როდესაც უნდა იჯდეს.
- ხშირად ზედმეტს დარბის (მოზარდებში ამას შესაძლოა მოუსვენრობის სუბიექტური განცდა განაპირობებდეს).
- ხშირად თამაშს ან გართობას წყნარად ვერ ახერხებს.
- ბევრს ლაპარაკობს.
- ხშირად „დაქოქილივით“ იქცევა და წყნარად ყოფნა არ შეუძლია.

წყარო: იბეჭდება ნებართვით ნიგნიდან *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. (Copyright 2000). American Psychiatric Association.*

რის გაკეთება შეუძლიათ მასწავლებლებს? ბევრმა დავალებამ შეიძლება ავნოს ყურადღების დეფიციტის მქონე მოსწავლეებს, ამიტომ თავს ნუ მოახვევთ ბევრ პრობლემას, მასალის ბოლომდე დასაუფლებლად ადვილად გასაგები და დასასწავლი პატარ-პატარა დავალებები მიეცით. კიდევ ერთი ეფექტიანი მიდგომაა სწავლის ინსტრუქციებისა და მეხსიერების სტრატეგიების კომბინაცია, რასაც თან მოტივაციური ვარჯიში ერთვის. მიზანი ისაა, რომ მიღწევების გასაუმჯობესებლად დავებმართო მოსწავლეებს განივითარონ „უნარი და ნებისყოფა“ (არის, 1988). მათ ასევე უნდა შეასწავლოთ საკუთარი ქცევის მონიტორინგი, რათა არ იყვნენ მერყევენი და შეძლონ საკუთარი თავის გაკონტროლება (Reid & Borkowski, 1987).

კონტროლის ქვეშ ყოფნა იმ ახალი თერაპიული სტრატეგიის ნაწილია,

რომელსაც საქმე აქვს ADHD-თან და ხაზს უსვამს პიროვნულ აქტივობას. დევიდ ნაილუნდის (David Nylund, 2000) მოსაზრებით, ბავშვის პრობლემის მკურნალობაზე მთავარი, მისივე პრობლემების დასამარცხებლად მისი ძლიერი მხარეების აღრიცხვაა – აკონტროლეთ ბავშვი. ნაილუნდი ცდილობს, რომ, გაჭირვება, მოწყვნილობა და სხვა უარყოფითი ემოციები შინაგან პრობლემებზე მეტად, ბავშვის გარე სამყაროდან გამომდინარე დაგვანახვოს – ეშმაკებისა და სხვადასხვა დაუდგენელი მოჩვენების დამარცხება ბავშვის სურვილებს ასახავს. მთავარია გადანყვეტილებები. SMART მიდგომის სტადიებია:

- ADHD-ს პრობლემის ბავშვისგან გამოყოფა, გამოცალკევება (Separating);
- ADHD-ს ზეგავლენის განსაზღვრა (apping) ბავშვსა და ოჯახზე;
- ADHD-თან დაკავშირებულ გამონაკლისებზე ყურადღების გამახვილება (Attending);
- ADHD-ს დიაგნოზის მქონე ბავშვების განსაკუთრებული შესაძლებლობების გამოყენება (Reclaiming);
- ახალი ამბის მოყოლა (Telling) და სიხარულით აღნიშვნა (Nylund, 2000, გვ. xix).

დაუკვირდით შემთხვევებს, როდესაც მოსწავლე დაინტერესებულია თუნდაც მცირე ხნით. რა არის განსხვავებული ასეთ შემთხვევებში? გამოავლინეთ ბავშვის ძლიერი მხარეები და აპყვეით, თითქოს მან ჩაგითრიათ. სწავლების მეთოდში შეიტანეთ ისეთი ცვლილებები, რომლებიც მოსწავლეს გაუღვივებს სურვილს, სცადოს რაიმეს გაკეთება. ნაილუნდს მოჰყავს შემდეგი მაგალითი: ცხრა წლის კრისმა და მისმა მასწავლებელმა მისის ბეიკერმა, კრისის უყურადღებობის დასაძლევად, გადანყვიტეს ერთად ეშუშავათ. მისის ბეიკერმა კრისი კლასში წინა მერხზე დასვა. მათ შემუშავეს კრისის ყურადღების სამობილიზაციო ნიშანი და კრისმაც მოაწესრიგა თავისი არეულ-დარეული მერხი. ეს გვაგონებს 504-ე სექციაში მოყვანილი 4.5- ცხრილის ზოგიერთ აკომოდაციას. კრისის კონცენტრაციის გაუმჯობესების აღსანიშნავად, ბიჭუნას წვეულება მოუწყვეს. კრისმა აღწერა, როგორ ისწავლა მან კლასში მოსმენა: „ამ დროს უნდა იყო ძალიან მობილიზებული და ADHD-სა და მოწყვნილობას უთხრა, რომ არ შეგანუხონ“ (Nylund, 2000, გვ.166).

ზემოთ ჩამოთვლილი მეთოდები მედიკამენტურ ჩარევამდე საფუძვლიანად არის შესწავლილი. მაშინაც კი, როდესაც თქვენი მოსწავლეები უკვე მედიკამენტებით მკურნალობენ, აუცილებელია, რომ შეისწავლონ ის აკადემიური და სოციალური უნარ-ჩვევები, რომლებიც მათ ცხოვრებაში გამოადგებათ. ეს მაშინაც კი არ ხდება, როდესაც ქცევა მედიკამენტების მეშვეობით უმჯობესდება (Purdie და სხვ., 2002).

გზა ყოველ მოსწავლეს: უაღრესი ღონის აკრძანება

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა კითხვით სწავლება არ უნდა უკავშირდებოდეს დაბალი დონის უნარ-ჩვევებს. ჯოანა უილიამსმა (2002) განავითარა თემის იდენტიფიკაციის პროგრამა სხვადასხვა ტიპის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის, რათა მათ გაიგონ და გამოიყენონ ლიტერატურული თემების აბსტრაქტული იდეა, როგორც ეს მოკლეადა აღწერილი 4.9 ცხრილში.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ზოგჯერ სხვა პრობლემაც აქვთ, კერძოდ, ყურადღების დარღვევები. ფაქტობრივად, ზოგი მკვლევრის აზრით, სწავლის უნარშეზღუდვა და ყურადღების დარღვევა ერთმანეთს 25-დან 70%-მდე გადაფარავს (Hardman და სხვ., 2005). ცუდი ყოფაქცევის

დაუკავშირეთ სწავლებას და განავრცეთ

ADHD-ს მქონე მოსწავლეებმა ასეთი რეკომენდაციები შეადგინეს თავიანთი მასწავლებლებისათვის (Nylund, 2000).

- გამოიყენეთ ბევრი ილუსტრაცია (გზამკვლევი), რათა დამეხმაროთ სწავლაში.
- გაითვალისწინეთ კულტურული და რასობრივი იდენტობა.
- იცოდეთ, როდის გადაუხვიოთ წესებს.
- დაინახეთ და აღნიშნეთ, როდესაც კარგად ვაკეთებ.
- არ უთხრათ სხვა ბავშვებს, რომ რიტალინით ვმკურნალობ.
- მომეცით არჩევანის საშუალება
- ჭკუას ნუ მასწავლით – ეს თავს მამუზრებს.
- გავაცნობიერეთ, რომ ჭკვიანი ვარ.
- მომეცით საკლასო ოთახში სეირნობის საშუალება.
- ნუ მაძლევთ ტონობით საშინაო დავალებას.
- მომეცით მეტი შესვენების საშუალება.
- იყავით მომთმენი.

მოსწავლეებს აქვთ დეპრესია, გულყრა, შეიძლება აღმოაჩნდეთ ADHD-ს სიმპტომებიც (oggett, 2004). ამ დარღვევებს მოგვიანებით დავუბრუნდებით.

კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეები

კომუნიკაციის დარღვევების მქონე 6-დან 21 წლამდე ასაკის მოსწავლეები მეორე უდიდესი ჯგუფია, რომელიც განსაკუთრებულ შესწავლას მოითხოვს. ასეთია მოსწავლეთა 19%. მეტყველების დარღვევებმა შეიძლება თავი იჩინოს მრავალმხრივ, რადგანაც ინდივიდის უამრავი სხვადასხვა ასპექტი განაპირობებს ენის შესწავლას. სმენადაქვეითებული ბავშვი ჩვეულებრივი გზით ენას ვერ შეისწავლის. ტრავმებმა შეიძლება გამოიწვიოს ნევროლოგიური პრობლემები, მეტყველების შეფერხება. ბავშვებს, რომლებსაც არ უსმენენ ან ვისი შეხედულებაც სამყაროს შესახებ დამახინჯებულია ემოციური პრობლემების გამო, ეს წინააღმდეგობები აესახებათ მეტყველების განვითარებაზე. რადგანაც ლაპარაკი ჩაირთავს მოძრაობებსაც, მასთან დაკავშირებული ნებისმიერი მამოძრავებელი ფუნქციის დაქვეითებამ შეიძლება მეტყველების დარღვევა გამოიწვიოს. რადგან მეტყველების განვითარება და აზროვნება ასე მჭიდრო კავშირშია ერთმანეთთან, შემეცნებითი ფუნქციონირების ნებისმიერმა პრობლემამ შეიძლება გავლენა იქონიოს ენის გამოყენების შესაძლებლობაზე.

მეტყველების დარღვევა –
ლაპარაკისას ბგერების სწორად
გამოთქმის უუნარობა.

არტიკულაციის დარღვევა –
რაიმე სახის დარღვევა ლაპარაკისას, მაგალითად, ბგერების
ჩანაცვლება, დამახინჯება,
ჩაყლაპვა.

ბგერის, ხმის პრობლემები –
ბგერების წარმოთქმის დარღვეული ინტონაცია, რეგისტრის,
ინტენსივობა ან ხარისხი.

მეგუწავლის დარღვევა. მოსწავლეები, რომელთაც არ შესწევთ ლაპარაკისთვის ბგერების მკაფიოდ გამოთქმის უნარი, ითვლებიან **მეტყველების დარღვევების მქონეებად**. სკოლის ასაკის ბავშვების დაახლოებით 5%-ს მაინც აქვს მეტყველებასთან დაკავშირებული რაღაც პრობლემა. არტიკულაციის პრობლემები და ენაბლუობა ყველაზე გავრცელებულია.

არტიკულაციის დარღვევა. ხშირია ერთი ბგერის მეორით შეცვლა, (thunthine Sunshine-ის ნაცვლად), ბგერის დამახინჯება (shoup soup-ის ნაცვლად), ბგერის გაგრძელება (ideer idea-ის ნაცვლად) ან ბგერების გამოტოვება (po-y pony-ის ნაცვლად) (Smith, 1998). უნდა გვახსოვდეს, რომ 6-დან 8 წლამდე ბავშვების უმრავლესობა ვერ ახერხებს ჩვეულებრივი საუბრისას ინგლისური ბგერების სრულფასოვნად წარმოთქმას. l,r,y,s და z თანხმოვნებისა და ნარევი თანხმოვანთა sh, ch, zh და th წარმოთქმა ბოლოს იხვეწება. ამასთან ერთად არსებობს დიალექტური განსხვავებები, რაც არტიკულაციის პრობლემებად არ უნდა აღვიქვათ. თქვენს კლასში გადმოსულმა ბავშვმა შესაძლოა „იდეა“-ის ნაცვლად „იდეერ“ წარმოთქვას, მაგრამ მეტყველების დეფექტი არ ჰქონდეს.

ბავშვი, ძირითადად, ენას 3-დან 4 წლამდე უკიდებს. ამის მიზეზები არ არის ნათელი, მაგრამ შესაძლოა მისი გამომწვევი იყოს ემოციური, ნერვული პრობლემები ან ნასწავლი ქცევა (შეძენილი ჩვევები). რაც უნდა იყოს, ენაბლუობა ბავშვს წინააღმდეგობებს უქმნის. თუკი ენაბლუობა წელიწადზე მეტხანს გრძელდება, სასურველია, ბავშვი ლოგოპედთან მიიყვანოთ. დროულმა ჩარევამ შეიძლება საგრძნობი შედეგი მოგცეთ (Hardman და სხვ., 2005).

გუგულის, ხმის პრობლემა მეტყველების დამახინჯების მესამე ტიპია, რომელსაც თან ერთვის ლაპარაკის დროს შეუსაბამო დაძაბულობა, არასათანადო აქცენტები, მაღალი ხმა ან მონოტონურობა (allahan & Kauffman, 2006). სასურველია, ამ პრობლემის მქონე ბავშვი ლოგოპედთან მიიყვანოთ. უპირველეს ყოვლისა, უნდა ჩასწვდეთ პრობლემის არსს. ყურადღებით იყავით იმ ბავშვების მიმართ, რომელთა მაღალი ხმა, სიტყვების გამოთქმა, აქცენტი, გამოხატვის უნარი ან ხარისხი განსხვავდება მათი თანატოლებისგან. ყურადღება მიაქციეთ იმ ბავშვებსაც, რომლებიც იშვიათად ლაპარაკობენ. დააკვირდით, ისინი უბრალოდ მორცხვობენ, თუ მეტყველებასთან დაკავშირებული პრობ-

სხრილი 4.9

უგელასი დონის გაგება და ძლიერი სენსივლუ უნარების დეველიპი

თემის იდენტიფიკაციის პროგრამაში (Williams, 2002), საშუალო სკოლის უნარშეზღუდულმა მოსწავლეებმა ლიტერატურული თემების აბსტრაქტული იდეები გაიგეს და გამოიყენეს. მასწავლებლებმა 12 მოთხრობაზე აგებული 12 განსხვავებული გაკვეთილი ჩაატარეს. მოკლედ გადმოცემით, როგორ მიმდინარეობდა თითოეული გაკვეთილი (უფრო ვრცლად გასაგებად იხილეთ სტატია).

კითხვამდე: მასწავლებელი განსაზღვრავს თემას და ამ თემის ირგვლივ მსჯელობის წარმართვის მეთოდუიკას, რაც მოსწავლეთა პირად გამოცდილებას ეყრდნობა.

კითხვა: მასწავლებელი კითხულობს მოთხრობას და კითხვის პროცესში სვამს კითხვებს, რათა მოსწავლეებს იმ საკითხებთან კავშირის დამყარებაში დაეხმაროს, რაც მათ გაიგეს მოთხრობის კითხვისას. კითხვის დასრულების შემდეგ კლასი მსჯელობს მოთხრობის დედააზრის შესახებ და მასწავლებელი აჯამებს მოთხრობის მთავარ ასპექტებს.

დისკუსია თემის სქემის გამოყენებით: მასწავლებლები და მოსწავლეები არჩევენ მნიშვნელოვან ინფორმაციას ექვსი ჩამოყალიბებული შეკითხვის გამოყენებით. პირველი ოთხი შეკითხვა მოთხრობის შინაარსს ეხება:

- ვინ იყო მთავარი გმირი?
- რა იყო მისი პრობლემა?
- რა გააკეთა მან?
- რა მოხდა მოთხრობის ბოლოს?

ბოლო ორი შეკითხვა მოსწავლეებს ეხმარება აზრის ჩამოყალიბებაში:

- რაც მოხდა, კარგია თუ ცუდი?
- რატომ იყო ეს კარგი ან ცუდი?

თემაში გარკვევა: შემდეგ მოსწავლეები თემას სტანდარტული ფორმით ადგენენ:

[მთავარმა გმირმა] ისწავლა, რომ მას (არ) შეეძლო -----

ჩვენ (არ) შეგვიძლო -----

მოთხრობის თემა არის -----

თემის გამოყენება: მოსწავლეები თემიდან საბოლოო აზრის გამოსატანად სწავლობენ სამი შეკითხვის დასმას:

- შეგიძლია დაასახელო ვინმე, ვინც (ვერ) შეძლებდა -----?
- როდისაა ეს მნიშვნელოვანი იმ ადამიანისთვის, რომ გააკეთოს ან არ გააკეთოს.
- რა სიტუაციაში იქნება ეს დახმარება?

მულტიმოდალური აქტივობა: პირველის შემდეგ ყოველი გაკვეთილი მოიცავდა თემის მიხედვით როლების შესრულებას. მოსწავლეებს „სააშკარაოზე გამოჰყავდათ“ მოთხრობის გმირები, თემის საჩვენებლად იყენებდნენ დეკორაციებს ან მუსიკალურ აქტივობებს.

მიმოხილვა: თემის აგებულების მოკლედ გამეორება და მომავალი გაკვეთილის წინასწარი მიმოხილვა.

წყარო: უნარშეზღუდულ მოსწავლეთათვის უფრო მაღალი დონის უნარ-ჩვევების შესწავლის მეთოდების შემაჯამებელი კვლევის შედეგების შესახებ იხილეთ: „Research on Interventions for Adolescents with Learning Disabilities: A Meta-analysis of Outcomes Related to Higher-order Processing,” by H.L. Swanson, 2001, *The Elementary School Journal*, 101, 332-348. Copyright © 2001 by The University of Chicago Press. ადაპტირებულია ნებართვით.

ლემები აქვთ?

ენობრივი ღარღვევა. განსხვავებული მეტყველება ყოველთვის როდი ნიშნავს ენობრივ დარღვევებს. ეს უკანასკნელი იმათ აღენიშნებათ, რომელთა ენის გაგებისა და გამოხატვის შესაძლებლობებიც მათი ასაკისა და კულტურული ჯგუფის სხვა მოსწავლეებთან შედარებით, მნიშვნელოვნად დაბალია (Owens, 1999). მოსწავლეები, რომლებიც ცოტა სიტყვებს იყენებენ, ძალიან მოკლე წინადადებებით და იშვიათად ლაპარაკობენ ან კავშირს მხოლოდ ჟესტიკულაციის საშუალებით ამყარებენ, სასურველია, შესამოწმებლად ან დასაკვირვებლად სკოლის კვალიფიციურ სპეციალისტთან მოხვდეს. 4.10 ცხრილში მოცემულია ნებისმიერი მოსწავლისთვის ენის განვითარების მასტიმულირებელი იდეები.

ინტელექტის უნარშეზღუდულობა/გონებრივი ჩამორჩენილობა – საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალი ინტელექტი და არასაკმარისად ადაპტური სოციალური ქცევა. ვლინდება 18 წლამდე.

ინტელექტუალური უნარშეზღუდვის შემთხვევაში

ინტელექტუალური უნარშეზღუდვა ზუსტი განსაზღვრაა **გონებრივი ჩამორჩენილობისა**. როგორც ამერიკის მენტალური შეფერხების ასოციაციამ (AAMR) (2002, გვ. 1) განსაზღვრა, „გონებრივი ჩამორჩენილობა უნარშეზღუდვაა, რომლის დამახასიათებელია ნიშანდობლივი შეზღუდვები, როგორც ინტელექტუალური ფუნქციონირების, ისე ქცევის ადაპტაციის თვალსაზრისით და გამოხატულია კონცეპტუალური, სოციალური და პრაქტიკული ადაპტაციის უნარ-ჩვევებში. ეს უნარშეზღუდვა თავს იჩენს 18 წლამდე“.

ინტელექტუალური ფუნქცია, როგორც წესი, IQ-ს ტესტებით ფასდება, 70 ქულაზე ნაკლები მიაწინებს გონებაშეზღუდულობაზე. მაგრამ IQ-ს 70-ზე ნაკლები მაჩვენებელი საკმარისი არ არის ინტელექტუალური უნარშეზღუდვის დასადგენად.



კომუნიკაციის უნარ-ჩვევები მნიშვნელოვანი კომპონენტია მოსწავლეთა IEP-თვის. კომუნიკაცია ეხმარება მას, მონაწილეობა მიიღოს საერთო საგანმანათლებლო ღონისძიებებში.

ცხრილი 4.10

ენის განვითარების ხელშეწყობა

- ესაუბრეთ ბავშვებს მათთვის საინტერესო საკითხებზე.
- მიეცით ბავშვებს ლიდერობის საშუალება. გამოეხმაურეთ მათ ინიციატივებსა და კომენტარებს. გაიზიარეთ მათი ემოციები.
- არ დასვით ბევრი შეკითხვა. გამოიყენეთ შემდეგი ტიპის კითხვები – როგორ გააკეთა/აკეთებს... რატომ გააკეთა/აკეთებს... რა მოხდა... ამას უფრო მკაფიო და ნათელ პასუხებამდე მივყავართ.
- ნახალისეთ ბავშვები შეკითხვების დასასმელად. უპასუხეთ გულახდილად და ალაღად. თუ არ გსურთ შეკითხვაზე პასუხის გაცემა, ნუ უპასუხებთ, ოღონდ აუხსენით, რატომ (ამ შეკითხვაზე მინდა პასუხის გაცემა; ეს ძალიან პირადულია).
- შეარჩიეთ სასიამოვნო ხმის ტემბრი. არ არის აუცილებელი, იყოთ კომიკოსი, მაგრამ შეგიძლიათ იყოთ გახსნილი და იუმორით აღსავსე. ბავშვებს უყვართ, როცა უფროსები ცოტა სულელობენ.
- ნუ იქნებით მკაცრი და ნუ დასცინებთ მოსწავლეთა „ენას“. თუ კრიტიკულები იქნებით და შეცდომებს წამდაუნუმ გაუხსნორებთ, ბავშვები აღარ ისაუბრებენ თქვენთან.
- მიეცით ბავშვებს საკმარისი დრო პასუხისთვის.
- მოეპყარით ბავშვებს სიყვარულით, ნუ შეაწყვეტინებთ საუბარს.
- ჩართეთ ბავშვები საოჯახო და საკლასო დისკუსიებში, მოუწოდეთ აქტიურობისკენ და მოუსმინეთ მათს იდეებს.
- აღიარეთ და მიიღეთ ბავშვები და მათი „ენა“. კეთილგანწყობასა და აღიარებას შეიძლება დიდი დრო დასჭირდეს.
- ბავშვებს შეუქმენით კარგი ატმოსფერო, რათა გამოიყენონ ენა და ენაზე მუშაობა წარმართეთ მათი მიზნების მისაღწევად.

წყარო: ნიგნიდან *Language Disorders, 3/e by Robert E. Owens, Jr. Published by Allyn & Bacon, Boston, MA. Copyright © 1999 by Pearson Education. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.*

ლუდულობის დიაგნოსტიკისთვის. უნდა არსებობდეს ქცევის ადაპტაციასთან, დამოუკიდებელ ცხოვრებასა და სოციალურ ფუნქციონირებასთან დაკავშირებული პრობლემებიც. ეს მომენტი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როდესაც განსხვავებული კულტურის მქონე მოსწავლეთა ქულების ინტერპრეტაცია ხდება. შეფერხების მხოლოდ ტესტის მაჩვენებლებით განსაზღვრამ შეიძლება სედეგად მოგვიტანოს ის, რასაც ზოგიერთი კრიტიკოსი „6 საათიან გონებაშეზღუდულობას“ უწოდებს – ამ კატეგორიაში შედიან ის მოსწავლეები, რომლებსაც ახასიათებთ შეფერხება დღის რაღაც მონაკვეთში, კერძოდ სკოლაში ყოფნის დროს.

AAMR-ის განსაზღვრის მიხედვით, მოსწავლეთა მხოლოდ ერთმა პროცენტმა გამოავლინა შეფერხება, როგორც ინტელექტუალური ფუნქციონირების, ისე ქცევის ადაპტაციის მხრივ. წლების განმავლობაში შეფერხების მაჩვენებელი ასე დაიყო-მსუბუქი (IQ 50-69), საშუალო (IQ 35-49), ძლიერი (IQ 20-34), ძალიან ძლიერი (IQ 20-ს ქვემოთ). ამ სისტემას ბევრი სკოლა, აგრეთვე, მსოფლიო ჯანმრთელობის ორგანიზაცია იყენებს. თუმცა IQ-ს მაჩვენებლები ზედმინენით არ ასახავს პიროვნების შესაძლებლობებს. ამიტომ AAMR გვთავაზობს კლასიფიკაციის სქემას, რომელიც დაფუძნებულია „პიროვნების უმაღლეს დონეზე ფუნქციონირებისათვის საჭირო“ მხარდაჭერის ხარისხებზე

მეტყველების დარღვევა —
მეტყველებისას ბგერების სწორად
გამოთქმის უუნარობა.

ცხრილი 4.11

გონებადრივი ჩამოყენილოვის კლასიფიკაციის სქემა AAMAR-ის მიხედვით

კლასიფიკაციისთვის ახალი სქემა დაფუძნებულია დახმარების ხარისხზე, რომელსაც მოსწავლე საჭიროებს იმისათვის, რომ საკუთარი შესაძლებლობები მაქსიმალურად გამოავლინოს.

პერიოდული – მნიშვნელოვანია მერყევი ადამიანისთვის. მას ყოველთვის არ სჭირდება დახმარება, ან სჭირდება მხოლოდ ცხოვრების გარდამავალ პერიოდებში (მაგ. სამუშაოს დაკარგვის ან ჯანმრთელობის კრიზისის გამო). მერყევი ადამიანის დახმარება, სიტუაციის მიხედვით, შეიძლება როგორც დიდი, ისე მცირე ინტენსივობით ხორციელდებოდეს.

შეზღუდული (ლიმიტირებული) – დახმარება დროშია განსაზღვრული, მაგრამ ხშირად არ მეორდება, შეიძლება საჭიროებდეს უფრო ნაკლებ პერსონალს და მხარდაჭერის უფრო მაღალ დონესთან შედარებით ნაკლები ჯდება (მაგ., სამუშაო ტრენინგი გარკვეული დროით ან გარდატეხის ასაკში შუალედური მხარდაჭერა).

ექსტენსიური – რეგულარული ხელშეწყობა (მაგ. ყოველდღიური) ზოგიერთ გარემოში მაინც (მაგალითად, სამუშაოზე ან სახლში) და დროში არ არის ლიმიტირებული (მაგ. ხანგრძლივი საოჯახო ხელშეწყობა)

პერვერსიული – ყველანაირ გარემოში სჭირდება დიდი ინტენსივობით მუდმივი ხელშეწყობა. მისთვის ეს სიცოცხლის შენარჩუნებას უდრის. ასეთი ხელშეწყობა უფრო მეტ თანამშრომელს და მეტ ჩარევას მოითხოვს, სხვა შემთხვევებთან შედარებით.

წყარო: ნიგინდან Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support (10th ed., p.152), by AAMR Ad Hoc Committee on Terminology and Classification, 2002. Copyright © 1999 by the American Association of Mental Retardation. იხეილება AAMR-ის ნებართვით.

(Taylor, Richards & Brady, 2005). მომდევნო გვერდზე მოცემული 4.11 ცხრილი აჯამებს განახლებული კლასიფიკაციის სისტემას.

როგორც მასწავლებელს, შესაძლებელია, არ შეგხვდეთ ბავშვები, რომლებსაც სჭირდებათ ინტენსიური დახმარება, რასაც თქვენი სკოლა ვერ განახორციელებს. ასეთი დახმარება სპეციალური მთლიანი პროგრამითაა (რაც ამ თავში უკვე აღვწერეთ) განსაზღვრული. თუმცა, სავარაუდოდ, მუშაობა მაინც მოგიწევთ მცირე შეფერხებების მქონე ბავშვებთან. როგორც წესი, ასეთი მოსწავლეები დაბალ კლასებში თანაკლასელებთან შედარებით უფრო ნელა ითვისებენ მასალას. მათ სწავლისთვის უფრო მეტი დრო და პრაქტიკა ესაჭიროებათ და უჭირთ ერთი საკითხიდან მეორეზე გადასვლა, სხვადასხვა ამოცანის სრულყოფილად ამოხსნისთვის ყველა შესაძლებლობას ვერ უყრიან თავს. ჩანართში „რეკომენდაციები“ მოცემულია რჩევები საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეთა სწავლებისთვის.

9-დან 13 წლამდე ასაკის ინტელექტუალური უნარშეზღუდვის მქონე ბევრი მოსწავლის მიზანია: იცოდეს კითხვა, წერა, არითმეტიკა, ჰქონდეს ადგილობრივი გარემოს შესახებ ცოდნა, სოციალური ქცევა და პიროვნული ინტერესები. დაბალ და საშუალო კლასებში აქცენტი კეთდება პროფესიულ და საშინაო უნარ-ჩვევებზე, ყოფით გამოცდილებაზე (სატელეფონო წიგნაკის გამოყენება, სხვადასხვა ნიშნების, აბრების, საგაზეთო რეკლამების კითხვა;

გარდამავალი პროგრამა –
განსაკუთრებული მოსწავლეების
მომზადება შემდეგი საფეხური-
სათვის.

სამუშაოდ მიღების თაობაზე განცხადების დაწერა); სამსახურთან დაკავშირებულ მოქმედებებზე, როგორიცაა ეტიკეტი და პუნქტუალობა; საკუთარი ჯანმრთელობისთვის ზრუნვა; მოქალაქეობრივი უნარ-ჩვევები. სადღეისოთ ყურადღება გამახვილებულია **გარდამავალ პროგრამაზე** – მოსწავლის შემზადება სოციალურ ცხოვრებისა და მუშაობისთვის. როგორც ამ თავში უკვე გაეცანით, კანონი სკოლებისგან IEP-ს მოდელს ან ყოველი უნარშეზღუდული ბავშვისთვის ინდივიდუალურ პროგრამას ითხოვს. IEP განვითარების ინდივიდუალური გეგმა შეფერხების მქონე მოსწავლეთათვის, შესაძლოა, IEP-ს ნაწილი იყოს (Friend, 2005).

ემოციური ან ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეები

ჩვეულებრივ კლასში **ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე** მოსწავლეები შეიძლება ყველაზე ძნელად ითვისებდნენ მასალას. მათ გამოიწვევს მასწავლებლები, როგორც წესი, ნერვიულობენ (Avramdis, Bayliss, & Burden, 2000). განათლების სფეროში მომუშავე პროფესიონალების აზრით, ქცევითი დარღვევები ნორმალური ქცევიდან ისეთი დონის გადახრაა, რომელიც ხელს უშლის თავად ბავშვის ზრდასა და განვითარებას ან/და სხვა ადამიანების ცხოვრებას. სინამდვილეში, ეს სტანდარტიდან გადახრაა, ქცევების სტანდარტები კი ერთმანეთისგან განსხვავებულია სიტუაციების, ასაკობრივი ჯგუფის, კულტურის, ეთნიკური ჯგუფისა და ისტორიული პერიოდის მიხედვით. ის, რაც სტადიონზე ჩვეულებრივ გულშემატიკრობად ითვლება, რესტორანში ან ბანკში ანომალიად ჩაითვლება. ამასთან ერთად, ქცევიდან გადახრა შეიძლება იყოს უფრო მეტი, ვიდრე სტრესით გამოწვეული მოვლენების დროებითი გამოძახილი; ის შეიძლება სხვადასხვა სიტუაციას კიდევ შეეფერებოდეს, მაგრამ არ უნდა იყოს მოსწავლის პასუხი ამა თუ იმ გაკვეთილზე (Forness & Knitzer, 1992).

არსებობს სხვა გადახრებიც. IDEIA-ს ენა აღწერს ემოციურ შფოთვის (ED), რომელიც მოიცავს არაადეკვატურ ქცევას, უბედურების განცდას, დეპრესიას, შიშსა და ურთიერთობის პრობლემებს. ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაცია და მედიკოსთა საზოგადოებაც აღწერენ **მენტალურ დარღვევებს** (Friend, 2006). 4.12 ცხრილში აღწერილია ზოგიერთი სპეციფიკური დარღვევა, რომელსაც მოიცავს „**მენტალური დარღვევების დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური მართვა**“, სხვანაირად DSM-IV-TR.

განსაზღვრის მიუხედავად, 2000-2001 სასწავლო წელს გამოვლენილია ემოციური დარღვევების მქონე თითქმის 475 000 მოსწავლე, რამაც სიდიდით მომსახურების საჭიროების მქონე მეოთხე ჯგუფი შეადგინა. 1991-1992 წლების შემდეგ ეს მაჩვენებელი 18%-ით გაიზარდა. სწავლის უნარშეზღუდვებითა და ADHD-ს დიაგნოზით კი ბიჭები გოგონებს სჭარბობენ. ქცევითი დარღვევების თვალსაზრისით, ბიჭები გოგონებს 6 და 9-ჯერ აღემატებიან. შემაშფოთებელი ფაქტია, რომ ამ კატეგორიაში აფროამერიკელი მოსწავლეები ჭარბობენ. ისინი მოსახლეობის დაახლოებით 15%-ს შეადგენენ, მაგრამ მათი ფენიდან გამოსულ მოსწავლეთა დაახლოებით 27%-ს ემოციური და ქცევითი დარღვევები აღენიშნებათ.

ემოციური და ქცევითი დარღვევების ამპლიტუდა ფართოა. სხვა უნარშეზღუდვების მქონე მოსწავლეებს სწავლისა და ინტელექტუალური უნარშეზღუდვების ან ADHD, მაგალითად სკოლაში გაჭირვებით სწავლისას, შესაძლოა, აგრეთვე, ემოციური და ქცევითი პრობლემებიც ჰქონდეთ. ქცევის ანალიზის მიღებული მეთოდები (თავი 6) და სოციალური უნარ-ჩვევების პირდაპირი სწავლება (თავი 3) ორი გამოსადეგი მიდგომაა. კიდევ ერთი შესაძლებლობა, რასაც ამ მოსწავლეებისთვის დახმარების გაწევა შეუძლია, არის სტრუქტურის, საორგანიზაციო ხელსაწყოებისა და არჩევანის უზრუნველყოფა. აქ მოყვანილია ტერი სუანსონის (Terri Swanson, 2005) რამდენიმე იდეა:

ემოციური და ქცევითი დარღვევა – ის ქცევა და ემოციები, რომლებიც იმდენად გადახრილია ნორმისგან, რომ აფერხებს ბავშვის ზრდა-განვითარებას და ართულებს გარემომყოფების ცხოვრებასაც. ესაა არაადეკვატური ქცევები, დეპრესია, შიშები, შფოთვა, პრობლემები ურთიერთობაში.

რეკომენდაციები: საშუალო და მაღალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეთა სწავლება

1. განსაზღვრეთ მზაობა: რაც უნდა ცოტა იცოდეს ბავშვმა, იგი მზადაა შემდეგი საფეხურის სასწავლად.
2. მარტივად მიაწოდეთ და წარუდგინეთ საგნები.
3. სპეციფიკური საგნების შესწავლა დააფუძნეთ ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეების სასწავლო ანალიზზე.
4. მასალა მიაწოდეთ პატარა და ლოგიკური ნაბიჯებით. ექტენსიური პრაქტიკა გაიარეთ შემდეგ საფეხურზე გადასვლის წინ.
5. მოზარდის ცხოვრებისეული მოთხოვნებიდან გამომდინარე, იმუშავეთ პრაქტიკულ უნარჩვევებსა და ცნებებზე.
6. ნუ გამოტოვებთ საფეხურებს. საშუალო დონის ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს შეუძლიათ ორი საფეხურის შემაერთებული კონცეპტუალური ხიდის აგება, მაგრამ საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე ბავშვები თითოეული საფეხურის გავლას საჭიროებენ და ხიდის აგებას მხოლოდ ამის შემდეგ ახერხებენ (აჩვენეთ კავშირები, ნუ ელით, რომ ისინი თვითონ შეძლებენ დაკავშირებას).
7. მზად იყავით ერთსა და იმავე იდეის ბევრი განსხვავებული გზით წარსადგენად.
8. თუკი მოსწავლე ვერ მოგყვებათ, დაუბრუნდით კვლავ მარტივ დონეს.
9. განსაკუთრებული სიფრთხილე გამოიჩინეთ მოსწავლის ნაქვებისა და ხელშეწყობის დროს.
10. მოიძიეთ ისეთი მასალები, რომელიც მოსწავ-

ლეს შეურაცხყოფას არ მიაყენებს. საშუალო სკოლის მოსწავლეს შეიძლება „See Spot run“-ის (მარტივი წიგნი პატარებისათვის) სჭირდებოდეს, მაგრამ პერსონაჟების ასაკისა და მოთხოვნის შინაარსის გამო შეურაცხყოფილი დარჩეს.

11. მიზნად დაისახეთ რამდენიმე ქცევა ან უნარჩვევა, რათა თქვენც და თქვენმა მოსწავლეებმაც წარმატებით ტკობა შეძლოთ. ნებისმიერ ადამიანს სჭირდება დადებითი ენერგია.
12. გაითვალისწინეთ, რომ საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მოსწავლეებმა საშუალო ინტელექტის მქონე მოსწავლეებზე მეტი უნდა ისწავლონ, პრაქტიკა გაიარონ და გაიმეორონ. მათ უნდა შეისწავლონ, როგორ ისწავლონ და შეძლონ ახლად შეძენილი უნარ-ჩვევების პრაქტიკულად გამოყენება სხვადასხვა სიტუაციაში.
13. დიდი ყურადღება მიაქციეთ სოციალურ ურთერთობებს. საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეების უბრალოდ ჩართვა ჩვეულებრივ კლასში იმის გარანტიას არ იძლევა, რომ მათ მიიღებენ ან აქ შეიძენენ და შეინარჩუნებენ მეგობრებს.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

http://www.aamr.org/Policies/mental_retardation.shtml
<http://www.ed.wright.edu/~prenick/karen.htm>

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცთ

მე-12 თავში თქვენ აღმოაჩენთ იდეებს, რომლებიც დაგვაახლოებს დაბალიდან საშუალო ქცევითი პრობლემების გადწყვეტასთან.

შექმენით გარემოს სტრუქტურა ვიზუალური მხარის მინიმალიზაციითა და აუდიტორული სტიმულაციით, რაც გამოკვეთილ ვიზუალურ საზღვრებს ქმნის იმ არეებს შორის, სადაც განსხვავებული ქმედებაა მოსალოდნელი; ან მასალები განათავსეთ გამოსაყენებლად ადვილ გარემოში.

შექმენით განრიგი ყოველთვიური და ყოველდღიური საფოსტო გზავნილებით, იქონიეთ მკაფიო დასაწყისისა და დაბოლოების მანიშნებლები და სამუშაოდ მისაბრუნებელი ასევე მკაფიო პროცედურები.

შექმენით აქტივობების სტრუქტურა, საგნები გადაანაწილეთ სხვადასხვა ფერის ფოლდერებში (მაგ., ცისფერი მათემატიკისთვის). ვიზუალურ მანიშნებლებთან ერთად მიაწოდეთ სიტყვიერი მასალა და ინსტრუქციები.

შექმენით წესები და შინაგანანესი. მაგალითად, ურჩიეთ მოსწავლეებს გამოიყენონ „სკრიპტები“ (სქემა), წერილობით მიმართონ სხვა მოსწავლეებს, რომ სურთ თამაში, შეიმუშავეთ პოზიტიური მიმართულების წესები ან შეამზადეთ მოსწავლეები შინაგანანესში ცვლილებების განსახორციელებლად. მაგალითად, საგაზაფხულო შინაგანანესი განიხილეთ მოსწავლეების მიერ ამ თემაზე შექმნილი ნახატების მიხედვით.

ცხრილი 4.12

ემოციური და ქვეითი დარღვევების გაანალიზების ენციკლოპედიური და სპეციალური პრაქტიკის მომსახურების მიზნით

IDEA-ს მიხედვით ემოციური და ქვეითი დარღვევების განსაზღვრა მთლიანობაში ხდება: იგი არ აყენებს განსაკუთრებულ პირობებს. თუმცა, მედიკოსთა საზოგადოებაში ბევრი სპეციფიკური დარღვევა იდენტიფიცირებული და მათ მენტალური დარღვევების დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური მართვის ორგანიზაცია მოიცავს (მეოთხე გამოცემა, ტექსტის გადასინჯვა) (DSM-IV-TR). ემოციური დარღვევების მაგიერ, ისინი მენტალური დარღვევების სახით არის წარმოდგენილი. ქვემოთ მოცემული ცხრილი, მიუხედავად იმისა, რომ არ არის დასრულებული, მოიცავს ამ პუბლიკაციაში წარმოდგენილ მენტალურ დარღვევათა მაგალითებს, რომელთაც განათლების სპეციალისტები ემოციურ და მენტალურ დარღვევებს მიაკუთვნებენ:

- **შფოთვით გამოწვეული დარღვევები.** შფოთვით გამოწვეული დარღვევები თავს იჩენს მაშინ, როდესაც მოსწავლეები იძენენ ძლიერი შიშის ან ძრწოლის განცდის გამოცდილებას. ამის ერთ-ერთი მაგალითია ობსესიურ-კომპულსური დარღვევა (OCD), რომელის დროსაც მოსწავლეები ძლიერად შფოთავენ რაიმეზე, მაგალითად მიკრობებზე. სხვა მაგალითები მოიცავს ფობიებს (სპეციფიკური შიშები საგნებისა თუ არსებების, მაგალითად, ობობის, გარკვეული ქმედებებისა თუ სკოლაში სიარულის შიში) და პოსტტრავმულ დაზიანებას (PTSD), ანუ მოსწავლეები აცოცხლებენ მოჩვენებებსა და იმ ტრავმულ წარსულთან დაკავშირებულ მოვლენებს, რომელთა მონაწილეობა თავად იყვნენ.
- **დამანგრეველი ქცევით გამოწვეული დარღვევები.** ეს კატეგორია დარღვევათა სამ სახეობას მოიცავს:
- **ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი.** ხასიათდება უყურადღებობით, აქტივობისა და იმპულსურობის მაღალი დონით ან მათი კომბინაციით. მაგრამ ყურადღება მიაქცევთ, ხშირად ეს არ ნიშნავს უნარშეზღუდვას.
- **გამომწვევი დაპირისპირებით გამოხატული დარღვევა (ODD)** თავს იჩენს მაშინ, როდესაც მოსწავლეები მოზრდილებს გამომწვევად ექცევიან, თანატოლების მიმართ კი შუღლითა და ბოღმით არიან გამსჭვალულები, რაც დიდი ხნის განმავლობაში გრძელდება.
- ქცევითი დარღვევები თავს იჩენს მაშინ, როდესაც მოსწავლეები ჩხუბობენ, გამომწვევად იქცევიან, სასტიკად ეპყრობიან ცხოველებსა და ადამიანებს ან გამუდმებით უხეშად არღვევენ კანონებს.
- **კვებითი დარღვევები.** ყველაზე გავრცელებული კვებითი დარღვევაა – ანორექსია-ნერვოზა, როცა მოსწავლეებს მიაჩნიათ, რომ მათ ჭარბი წონა აქვთ და ამიტომ აღარ ჭამენ, მაშინაც კი, როდესაც შიმშილის ზღვარს უახლოვდებიან.
- **გუნება-განწყობის დარღვევები.** უწოდებენ აფექტით გამოწვეულ დარღვევებსაც. ეს ჯგუფი მოიცავს ჩვეულებრივ დეპრესიას და ბიპოლარულ ანუ მანიაკალურ დეპრესიას, რომელშიც მოსწავლეთა გუნება-განწყობა ექსტრემალური სიმაღლიდან (მანიაკალური) უმდაბლესამდე (დეპრესია) მერყეობს.
- **ტიკები.** ტიკი არის კუნთების განსაკუთრებული ჯგუფის უნებლიე, სწრაფი, სტერეოტიპული მოძრაობები. ტიკიანი მოსწავლეები გამუდმებით აპაჩუნებენ თვალებს-სამწვერა ნერვის ნევრაგიით გამოწვეული ყველაზე უფრო ცნობილი დარღვევა ტურეტის სინდრომი. ეს მრავალმხრივი დარღვევაა, რომელიც პირისახისა და სხვა ფიზიკურ ტიკთან ერთად, ბევრით ტიკსაც – „ყეფას“ ან ლანძღვა-გინება მოიცავს.

წყარო: ნიგინდან „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health“ in Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals by M. Friend. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2006 by Pearson Education. იბეჭდება გამოცემის ნებართვით.

შესთავაზეთ არჩევანი საშინაო დავალების ან პროექტის დასრულების ალტერნატივათა მოკლე ნუსხიდან.

რადგან ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეები ხშირად არღვევენ წესებს, მასწავლებლები მათ მიმართ მკაცრ ზომებს იღებენ. სერიოზულ ემოციურ პრობლემათა მქონე მოსწავლეთათვის შენიშვნის მიცემისა თუ მათი დასჯისას, დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ სამართლიანი ხარტ (Yell, 1990). ამგვარ სიტუაციებში შეიძლება „რეკომენდაციები“ დაგეხმაროს.

განვიხილოთ ის სფერო, სადაც მასწავლებელს შეუძლია პრობლემის აღმოჩენა და რაღაცის შეცვლა – თვითმკვლელობა.

თვითმკვლელობა. რა თქმა უნდა, შესაძლოა, რომ ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე ყოველი მოსწავლე თვითმკვლელობაზე არ ფიქრობდეს, მაშინ, როდესაც ამ პრობლემების არმქონე ბევრ ადამიანს ის გამოსავლად მიაჩნდეს. მაგრამ დეპრესია ხშირად თვითმკვლელობასთან ასოცირდება. მოზარდთა 10%-ზე მეტს თვითმკვლელობის მცდელობა ჰქონია კიდევ, უფრო მეტს კი ამის შესახებ უფიქრია მაინც. მკვიდრი ამერიკელები და სოფელში მცხოვრები მოსწავლეები თვითმკვლელობისადმი მეტად არიან მიდრეკილნი. არსებობს უმთავრესი ოთხი რისკ-ფაქტორი, რომლებიც შეეხება როგორც მამრობითი, ისე მდედრობითი სქესის აფროამერიკელ, ლათინური წარმოშობის და თეთრკანიან მოზარდებს. ესენია: დეპრესია და რეალობის სიძულვილი; წარსულში ოჯახში მომხდარი თვითმკვლელობა; სტრესი; ოჯახური დაძაბულობა ან კონფლიქტი. ზემოთ ჩამოთვლილი ხიფათის ერთ ფაქტორზე მეტის არსებობა განსაკუთრებით საშიშია (Steinberg, 2005). ამასთან, დღესდღეობით, შემოთვალისწინებულ გამოხატავენ იმის გამო, რომ დეპრესიის სანინალმდეგო ზოგიერთი მედიკამენტის მიღებამ შეიძლება მოზარდებში თვითმკვლელობის საფრთხე გაზარდოს.

ხშირად თვითმკვლელობა ცხოვრებისეული პრობლემების გამოძახილია – იმ პრობლემებისა, რომლებიც მშობლებსა და მასწავლებლებს მხედველობიდან გამოეპარათ. არადა არსებობს საშიშროების ზრდის მაჩვენებელი არა ერთი ნიშანი. თვალყური ადევნეთ, ხომ არ შეიცვალა კვების ან ძილის რეჟიმი, ასევე განწყობა, ხომ არ მოიმატა წონაში ან ხომ არ გახდა; როგორ ეპყრობა მეგობრებს, ახალისებს თუ არა ის, რაც ადრე სახალისო იყო მისთვის... საფრთხის წინაშე მდგომი მოსწავლეები ზოგჯერ უეცრად გააჩუქებენ ხოლმე თავიანთ ნივთებს – სტერეოს, CD-ს, ტანსაცმელს ან საყვარელ ცხოველებს. ისინი დეპრესიულად გამოიყურებიან ან ჰიპერაქტიურნი არიან, შესაძლოა, მსგავს ფრაზებსაც ამბობდნენ: „ახლა უკვე სულერთია“, „შენ ჩემზე დარდი აღარ მოგიწევს“, ან „მაინტერესებს, როგორია სიკვდილი“. ისინი აცდენენ სკოლას და დავალებებსაც აღარ ასრულებენ. განსაკუთრებით საშიშია, როდესაც მოსწავლე არა მხოლოდ თვითმკვლელობის, არამედ ამის განხორციელების გეგმაზეც საუბრობს.

თუკი ფიქრობთ, რომ პრობლემა უკვე არსებობს, მოსწავლეს უშუალოდ უნდა გაესაუბროთ. შეგარძნება, რომელიც თვითმკვლელობაზე ფიქრით შეპყრობილ ადამიანებს ეუფლებათ, ისეთია, თითქოს არავინ იღებს მათ სერიოზულად. „თვითმკვლელობის შესახებ შეკითხვა არ იწვევს თვითმკვლელობას. მართლაც, თინეიჯერები (და გარდატეხის ასაკში მყოფნი) ხშირად შვებით ამოისუნთქავენ, როდესაც ვიღაც საბოლოოდ გაბედავს შეკითხვის დასმას“ (Range, 1993, გვ.145). იყავით რეალისტი, ცაში ნუ იფრენთ, როცა საუბარი თვითმკვლელობას ეხება. ჰკითხეთ თავისებურებების შესახებ და მოსწავლეს მოეკიდეთ სერიოზულად. იცოდეთ, რომ მოზარდთა თვითმკვლელობა ხშირია იმ ჯგუფებში, სადაც რომელიმე მოსწავლე მართლაც მოიკლავს თავს ან თვითმკვლელობის შესახებ ინფორმაციას მედია ავრცელებს. ასეთ დროს იზრდება სხვა მოზარდების მიერ თვითმკვლელობის მცდელობის რისკი (Levinsohn, Rohde & Seeley, 1994; Rica & Dolgin, 2002).

4.13 ცხრილში ასახულია თვითმკვლელობის შესახებ მითები და ფაქტები.

ჩაკოპენლასიები: ღისიქლინა ემოციური პრობლემების მქონე მოსწავლეებთან

გამოიჩინეთ სიფრთხილე, რომ არ დაარღვიოთ მოსწავლეთა უფლებები – მოსწავლეებმა და მშობლებმა უნდა იცოდნენ, რა მოჰყვება სავარაუდო ქცევებსა და ცუდ მოქცევას.

პაპალითები

1. თქვენი აზრი და გადაწყვეტილება წერილობითი ფორმით ნათლად შეატყობინეთ.
2. მშობლებსა და მოსწავლეებს სთხოვეთ, კლასში დადგენილი წესების ასლი იქონიონ.
3. წესები და დასკვნები კლასს გადაეცით და განათავსეთ კლასის ვებ-გვერდზეც.

დიდი სიფრთხილე გამოიჩინეთ ძლიერი სასჯელის გამოყენებისას, რამაც, შესაძლოა, კლასში მიმდინარე სასწავლო პროცესიდან მოსწავლის დიდი ხნით ამოვარდნა გამოიწვიოს. ასეთი სასჯელის გამოყენება ცვლილებას იწვევს ბავშვის განათლების პროგრამაში (IEP) და საჭიროებს შესაბამის პროცესს.

პაპალითები

1. 10 დღეზე მეტი გაცდენის შემთხვევაში საჭიროა შესაბამისი ჩარევა.
2. სკოლის გაცდენისას შეიძლება საჭირო გახდეს შესაბამისი ჩარევა.

ძლიერი ემოციური პრობლემების მქონე მოსწავლეების დასჯა უნდა ემსახურებოდეს მხოლოდ გამოკვეთილ საგანმანათლებლო მიზანს.

პაპალითები

1. დასჯას ან შენიშვნებს თან დააყოლებთ ახსნა. ამან, შესაძლოა, მოსწავლეს სწავლის სურვილი გაუღვივოს და კლასში სხვებზეც იქონიოს გავლენა.
2. გამოიყენეთ ქცევითი კონტრასტები, რასაც წერილობითი განმარტებებიც დაურთეთ.

დარწმუნდით, რომ ეს წესები და სასჯელი გონივრულია.

პაპალითები

1. იფიქრეთ მოსწავლის ასაკსა და ფიზიკურ

მდგომარეობაზე.

2. შეესაბამება სასჯელი დანაშაულს და აგრეთვე იმას, როგორ ექცევით კლასში სხვებს?
3. მსგავს სიტუაციებში სხვა მოსწავლეებზე თქვენსავით იქცევიან?
4. ერიდეთ მომბეზრებელ შენიშვნებს. იყავით მომთმენი. თუკი შედარებით სუსტი სასჯელით შედეგს ვერ მიაღწევთ, გადამჭრელ ქმედებებს მხოლოდ ამის შემდეგ მიმართეთ.

იქონიეთ დადებითი ჩანაწერები და იმუშავეთ ერთობლივად.

პაპალითები

1. ყველა მოსწავლის დასჯის თაობაზე ინფორმაცია შეიტანეთ ჟურნალში ან ნიგნაკში. უნდა ეწეროს, რა პროცედურები იქნა გამოყენებული, რამდენ ხანს გასტანა დასჯამ; ასევე, რეზულტატები, დასჯის მოდიფიკაცია და შედეგები.
2. ჩაინიშნეთ ოჯახებთან, პედაგოგებთან და დირექტორთან შეხვედრები.
3. შეიმუშავეთ ოჯახებთან და სხვა მოსწავლეებთან ერთობლივი მოქმედების გეგმა.

ყოველთვის უარყოფითად ერთად დადებითი დასკვნებიც გააკეთეთ.

პაპალითები

1. თუკი მოსწავლე კანონს დაარღვევს, მიუთითეთ გამოსწორების გზებზე.
2. გაამხმევით სულ პატარა წარმატების დროსაც კი – არ თქვათ „ეს იმ დროს შეეხება, შენ რომ...“

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.nasponline.org/publications/cq262discipline.html>

<http://www.wrightslaw.com/>

<http://www.schwablearning.org/>

ნაკოპიების გოროგად გაყოყნება. მიუხედავად იმისა, რომ ნარკოტიკების ბოროტად გამოყენება ყოველთვის არ არის ასოცირებული ემოციურ ან ქცე-

ცხრილი 4.13

პითაგი და ფაქტები თვითმკვლელობის შესახებ

მითი:	ის, ვინც საუბრობს თვითმკვლელობაზე, თავს არ იკლავს.
ფაქტი:	ათიდან რვა ადამიანი თვითმკვლელობამდე ვინმეს მაინც ეუბნება საკუთარი სურვილის შესახებ.
მითი:	ადამიანთა მხოლოდ გარკვეული ტიპი იკლავს თავს.
ფაქტი:	ნებისმიერი ტიპის ადამიანი იკლავს თავს – მამაკაცი და ქალი, ახალგაზრდა და ასაკოვანი, მდიდარი და ღარიბი, სოფელი და ქალაქელი. ეს ხდება ნებისმიერ რასობრივ, ეთნიკურ და რელიგიურ ჯგუფში.
მითი:	როდესაც ადამიანი თვითმკვლელობის შესახებ საუბრობს, თქვენ შეგიძლიათ თავიდან ამოგდებინოთ განზრახვა.
ფაქტი:	შეგიძლიათ მათი სერიოზულად მიღება. ყურადღებით უსმინეთ, რასაც გეუბნებიან, მიეცით მათ საკუთარი გრძნობების გამოვლენის შანსი. აგრძნობინეთ, რომ ყველაფერი გაიგეთ და შეგიძლიათ დაეხმაროთ.
მითი:	თვითმკვლელების უმრავლესობას რეალურად სურს სიკვდილი.
ფაქტი:	თვითმკვლელების უმრავლესობა დათრგუნულია იმ აზრით, რომ სიკვდილი უნდა. თვითმკვლელობა ხშირად იგეგმება, როგორც დახმარების თხოვნა.

წყარო: ნიგინიდან *Changing Bodies, Changing Lives: A Book for Teens on Sex and Relationships* (p.142), by R.Bell, 1980, New York: Random House.

ვით პრობლემებთან, რადგან ადამიანები ამ პრობლემების გარეშე იღებენ ნარკოტიკებს, ემოციური პრობლემების მქონე ბევრი მოზარდიც იყენებს ნარკოტიკებს. თანამედროვე საზოგადოებაში ბევრი გამანადგურებელი პროცესია. მიაქციეთ ყურადღება მესიჯებს – ფილმებისა და ბილბორდებზე განთავსებულ მესიჯებს. „მშვენიერი“, პოპულარული ადამიანები თავიანთ ჯანმრთელობაზე ნაკლებად ზრუნვენ, ეტანებიან ალკოჰოლს და ეწევიან სიგარეტს. ჩვენ ვიყენებთ მედიკამენტების ქარბ როდენობას უმნიშვნელო ავადმყოფობის დროსაც კი; დილას ვიწყებთ ყავის სმით, ვიღვიძებთ და ვამთავრებთ აბის მიღებით, მოსწავლეებს კი ვმოძღვრავთ „ნუ გამოიყენებთ ნამლებს“!

ნამლების გამოყენება მოსწავლეებში პრობლემად იქცა. ზუსტი სტატისტიკა ძნელი დასადგენია, მაგრამ მიჩიგანის უნივერსიტეტის მიერ განსაზღვრული მონაცემების მონიტორინგის შეფასებების თანახმად, მერვეკლასელთა 15%, მეათეკლასელთა 31% და მეთორმეტეკლასელთა 39% გასულ წელს იყენებდა აკრძალულ მედიკამენტებს, რომელთა შორის მარიხუანა დომინირებდა. 2001 წლიდან ნარკოტიკების გამოყენებამ საშუალო სკოლის მოსწავლეთა შორის დაიკლო ან სტაბილური მდგომარეობა შეინარჩუნა, თუმცა ასეთი ცვლილება ტოქსიკომანებს არ შეხებია. ტოქსომანები (იაფ და ხელმისაწვდომ პროდუქტს მოიხმარენ (ნებო, ფანქრის გული, აცეტონი, აეროზოლები და სხვ.). მოსწავლეები ვერ აცნობიერებენ, რომ ტოქსიკური ნივთიერებების გამოყენებით ტრავმის ან სიკვდილის საშიშროების წინაშე დგებიან. ასეთ მოსწავლეთა უმეტესობას მიაჩნია, რომ ტოქსიკური ნივთიერებები მათ სიცოცხლეს საფრთხეს არ უქმნის (Johnston, O'Malley, Bachman & Schulenberg, 2004).

ერთმანეთისგან უნდა განვასხვავოთ ნარკოტიკებზე „ექსპერიმენტის ჩატ-

არება“ და მისი ხშირი გამოყენება. ბევრი მოსწავლე რომელიმე წვეულების დროს ნარკოტიკს სინჯავს, მაგრამ მის რეგულარულ მომხმარებლად არ იქცევა. იმ მოსწავლეთა დასახმარებლად, ვინც ვეღარ ახერხებს ნარკოტიკზე უარის თქმას, საუკეთესო საშუალებაა თანატოლთა პროგრამები, რომლებიც ასწავლიან, როგორ თქვან დამაჯერებელი „არა“.

პრევენცია. ინფორმაციის გავრცელებას ან „დაშინების“ ტაქტიკას, (ასეთია, მაგალითად, DARE ნარკოტიკების თავიდან აცილების პროგრამა) დიდი ეფექტი არ ჰქონია; შესაძლოა ხელი შეუწყოს კიდევაც ცნობისმოყვარეობისა და ექსპერიმენტირების ჩატარების სურვილის გაღვივებას (Dusenbury & Falco, 1995; Tobler & Stratton, 1977). ყველაზე ეფექტიანი პრევენციული პროგრამები მოიცავს განვითარების შესაბამისი ენისა და ცნებების მიგნებას; მოსწავლეებს ასწავლეთ საზოგადოებრივი ზემოქმედებისადმი წინააღმდეგობის განწევა; მიაწოდეთ ზუსტი ინფორმაცია ქცევის ნორმების შესახებ (ყველა არ აკეთებს ამას); გამოიყენეთ სწავლების ინტერაქტიური მეთოდები, მაგალითად, როლური თამაშები ან პატარა ჯგუფებად დაყოფა; ჩაატარეთ ტრენინგი იმ უნარებში, რომლებიც გამოსადეგია ბევრ სიტუაციაში, მაგალითად, მე-12 თავში აღწერილი პრობლემის გადაჭრის 6 საფეხურიან სტრატეგიაში; გაარკვიეთ საკითხის არსში; იყავით კულტურის თვალსაზრისით სენსიტიური.

დებრა სტიპეკა (Debra Stipek) და მისმა კოლეგებმა (1999) აღწერეს სასკოლო საგნებისა და ინფორმაციული მსჯელობისთვის მასწავლებლების მიერ გამოყენებული ცხოვრებისეული გაკვეთილების ბევრი მეთოდი. მაგალითად, კლასის წესია პატივისცემის ხაზგასმა („სულელური შეკითხვა არ არსებობს“); მოსწავლეები სწავლობენ, რომ სჯობს, საკითხი „დადებითად შეაფასონ და არა უარყოფითად“; ეცნობიან ისტორიული პირების ცხოვრებას, რაც ხელს უწყობს არჩევის შესახებ მსჯელობას და სტრესთან გამკლავებას გვასწავლის. ამასთან ერთად მოსწავლეებს მიცემული აქვთ ბუკლეტი – „გამკლავების ინსტრუმენტები“, რომელშიც მოცემულია პრობლემებთან გამკლავებისთვის საჭირო რჩევა-დარიგებები. ბუკლეტს მოჰყვება დანართიც, სადაც მოსწავლემ უნდა ჩაინიშნოს სხვადასხვა მძიმე სიტუაცია, ინციდენტი, გულისტკივილი. Exit და U-turn ნიშნები მოსწავლეებს მიაჩნიათ, რომ სიტუაციიდან საუკეთესო გამოსავალი შეიძლება „გასვლა“ იყოს. „ყოველგვარი ახსნის გარეშე უსაფრთხო ადგილზე გასვლა მიჩნეულია, როგორც სიცოცხლის გადარჩენის ერთ-ერთი მოხერხებული და უსაფრთხო საშუალება“ (Stipek და სხვ., 1999, გვ. 443). ადრინდელი მაჩვენებლების მიხედვით მოსწავლეები ამ უნარების გამოყენებას შეისწავლიან.

ნაქალაქ გავრცელებული პრობლემები უფრო კლინიკი უნარგუნდულები

ამ ქვეთავში ვიმსჯელებთ უფრო მძიმე უნარშეზღუდვის მქონე მოსწავლეებზე, რომელთა მსგავსნიც შესაძლოა მასწავლებლობის საწყის წლებში არც შეგხვედრიათ.

მოსწავლეები გაუარესებული ჯანმრთელობით

ზოგი მოსწავლე იძულებულია, ისარგებლოს სპეციალური დამხმარე ნივთებითა და ხელსაწყოებით (როგორიცაა აჭიმი, სპეციალური ფეხსაცმელი, ყავარჯნები ან ინვალიდის ეტლი), რათა შეძლოს ჩვეულებრივ სკოლაში სია-

ცერებრული დამბლა – მდგომარეობა, როცა ტვინის დაზიანების გამო დარღვეულია მოტორიკა და კოორდინაცია.

სპასტიკურობა – კუნთების ძლიერი დაძაბულობა და დაჭიმულობა, რაც ახასიათებს ცერებრალური დამბლის ზოგიერთ ფორმას

ეპილეფსია – დარღვევა, რომელიც გამოხატულია გულყრებით და გამოწვეულია ტვინში არანორმალური ელექტრული განმუხტვით.

გენერალიზებული დარღვევა – დაზიანება, რომელშიც ჩათრეულია ტვინის დიდი ნაწილი.

ფიზიკური და ინსტრუქციული აკომოდაციები საშუალებას აძლევს ბევრი სახეობის უნარშეზღუდულ მოსწავლეებს, რომ ისწავლონ საერთო საგანმანათლებლო კლასებში. სპეციალურად მონყობილი მერხი ცერებრული დამბლით დაავადებულ გოგონას კლასში დამოუკიდებლად მუშაობის საშუალებას აძლევს.

რული. თუკი სკოლაში არის აუცილებელი მონყობილობები, ვთქვათ სპეციალური დაღმართი ეტლისთვის, ელევატორები, დასასვენებელი ოთახები და მასწავლებლები ითვალისწინებენ ამგვარ მოსწავლეთა ფიზიკურ შეზღუდვებს, მაშინ ჩვეულებრივ საგანმანათლებლო პროგრამაში ბევრი არაფერი იქნება შესაცვლელი. ჯანმრთელობის ორი სხვა ტიპის დაზიანება კი – ცერებრული და აპოპლექსიური დამბლა – საგულისხმო და რთულია.

სეპეკული ღაგლა და კააალგხჩიი ღაღაააიი. ტვინის დაზიანებამ დაბადებამდე, დაბადებისას ან ჩვილობის პერიოდში, შეიძლება ბავშვში გამოიწვიოს სხეულის მოძრაობისა და კოორდინირების სირთულეები. პრობლემა შეიძლება ძალზე უმნიშვნელო იყოს და ამ შემთხვევაში ბავშვი მხოლოდ ოდნავ მოუქნელი იქნება, მძიმე შემთხვევის დროს კი ცერებრული დამბლით დაავადებულ ბავშვებს დამოუკიდებლად გადაადგილება პრაქტიკულად არ შეუძლიათ. **ცერებრული დამბლის** ყველაზე ხშირი ფორმისთვის დამახასიათებელია **სპასტიკურობა** (კუნთების ზედმეტი დაჭიმვა). ბევრ ბავშვს ცერებრული დამბლით გამოწვეული მეორეული ნაკლიც (დაბრკოლება) აქვს (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1993). ისინი ყველაზე მეტ მზრუნველობას საჭიროებენ. ეს არის უმთავრესი საკითხი, რასაც მასწავლებელმა ყველაზე მეტი ყურადღება უნდა მიაქციოს. მაგალითად, ცერებრული დამბლით დაავადებულ ბევრ ბავშვს მხედველობისა და მეტყველების პრობლემები და მცირე ინტელექტური შეზღუდვებიც აღენიშნება. ასეთ სიტუაციაში ამ თავში მოყვანილი სტრატეგიები დაგეხმარებათ.

გულყა (ეპილეფსია). გულყრა ქცევათა ჯგუფია, რომელიც თავს იჩენს ტვინში არანორმალური ნეიროქიმიური აქტივობის დროს (Hardman, Drew & Egan, 2005). **ეპილეფსიით** დაავადებულ ადამიანებს აღენიშნებათ განმეორებითი შეტევები, მაგრამ ყოველი შეტევის მიზეზი ეპილეფსია როდი გახლავთ; ისეთი დროებითი მდგომარეობებიც, როგორიცაა ციებ-ცხელება ან ინფექცია, შეიძლება შეტევის მიზეზად იქცეს. გულყრის სხვადასხვა ფორმა არსებობს. ისინი ერთმანეთისგან განსხვავდება ხანგრძლივობით, სიხშირით და დამახასიათებელი მოძრაობებით. მარტივი ან რთული კეროვანი სახის შეტევა ტვინის მხოლოდ მცირე ნაწილს მოიცავს, **გენერალიზებული** შეტევა კი – ბევრად მეტს. დიდი შეტევების (მას grand mal-საც უწოდებენ) უმრავლესობა ხასიათდება არაკონტროლირებადი მკვეთრი მოძრაობებით, რაც, როგორც წესი, 2-დან 5-წუთამდე გრძელდება. შესაძლებელია ნაწლავებისა და სისხლის მიმოქცევის კონტროლის დაკარგვაც, არათანაბარი სუნთქვა და შედეგად ღრმა ძილი ან კომა. გონს მოსვლის შემდეგ მოსწავლე შეიძლება ძალიან გადაღლილი და



დარცხვნილი იყოს ან სასწრაფოდ მოუნდეს დაძინება. შეტევითა უმეტესობა სამედიცინო ჩარევას ექვემდებარება. თუკი კლასში შეტევასთან ერთად მოსწავლეს კონვულსიაც, ძლიერი კრუნჩხვებიც აქვს, მასწავლებელი უნდა ჩაერიოს, რომ მოსწავლე არ დაზიანდეს. მთავარი საშიშროება კი ისაა, რომ მძიმე კონვულსიის დროს, მოსწავლე, მაგარ ზედაპირზე დაცემისას, შეიძლება დაშავდეს. ასეთი შეტევისას შეინარჩუნეთ სიმშვიდე და დააწყნარეთ მთელი კლასი. არ ეცადოთ ბავშვის მოძრაობების შეკავება; შეტევის შეჩერება შეგიძლიათ მისი დაწყების დროს. ფრთხილად დააწვინეთ ბავშვი იატაკზე, კედლებისა და ინვენტარისგან შორს. მოაშორეთ მაგარი, წვეტიანი საგნები, შეუხსენით საყელო, რომ მოსწავლეს სუნთქვაში ხელი არ შეუშალოს. თავქვეშ ფრთხილად ამოუდეთ რბილი ტანსაცმელი ან შალის გადასაფარებელი. არასოდეს ჩაუდოთ რაიმე პირში – არ არის მართალი, რომ შეტევისას შეიძლება ენა გადაუვარდეს. ხელოვნური სუნთქვის ჩატარებას მხოლოდ მაშინ ეცადეთ, როცა შეტევით გამოწვეული დასრულების შემდეგ მოსწავლე კვლავ არ ისუნთქებს. გაიგეთ მშობლებისგან, როგორ უმკლავდებიან შეტევებს; ხომ არ მოსდევს ერთ შეტევას მეორე, როგორია შეტევების მიერ გამოწვეული დაზიანების ნიშნები ან შეტევა ხუთ წუთზე მეტ ხანს ხომ არ გრძელდება, ასეთ შემთხვევაში სწრაფი სამედიცინო დახმარება გამოიყენეთ (Friend, 2005).

ყოველი შეტევა დრამატიზმით არ გამოირჩევა. ზოგჯერ მოსწავლე მხოლოდ წამიერად ითიშება. ასეთ დროს შეიძლება გაშტერდეს, შეკითხვებს ვერ უპასუხოს, დაყაროს საგნები და ვერ გაიხსენოს, რა მოხდა ბოლო 1 წამიდან 30 წამის განმავლობაში. ერთხანს ამას „petit mal“ უწოდებდნენ, მაგრამ დღეს იგი შეფასებულია, როგორც **დროებითი გათიშვა**. ასეთი შეტევების შემდეგ ბავშვს არ ეცოდინება, რა ხდებოდა კლასში გარკვეული დროის განმავლობაში ან არ ახსოვს, რა ხდებოდა იმ მომენტში, როდესაც შეკითხვას უსვამდით. ამ შემთხვევაში მიმართეთ სკოლის ფსიქოლოგს ან მედდას. მცირე შეტევების მქონე მოსწავლეების უმთავრესი პრობლემა ისაა, რომ ისინი კლასში მიმდინარე მოვლენებთან კავშირს კარგავენ – ასეთმა შეტევებმა დღეში 100-ჯერ შეიძლება იჩინოს თავი. თუკი შეტევები ხშირია, მოსწავლეებს გაკვეთილები დამორგუვებული ეჩვენებათ. კითხვები დაუსვით ასეთ მოსწავლეებს, რათა დარწმუნდეთ, რომ ნამდვილად ესმით თქვენი. ნუ დაიზარებთ, თუ რაიმეს გამოვრება რამდენჯერმე მოგიწევთ.

მოსწავლეები სმენის პრობლემათა

უკანასკნელი სამი ათწლეულის განმავლობაში სმენადაქვეითებულ მოსწავლეთა რაოდენობამ იკლო, მაგრამ როდესაც პრობლემა თავს იჩენს, სასწავლო შედეგები სერიოზულია (Hunt & Marshall, 2002). სმენითი პრობლემების მქონე ბავშვები მოსაუბრეს ცალ ყურს უშვერენ, საუბრის დროს უპირატესობას ყოველთვის ერთ ყურს ანიჭებენ ან საუბარს ვერ იგებენ, თუ მოსაუბრის სახეს ვერ ხედავ, არ რეაგირებენ მიმართვაზე, დროდადრო იპყრობთ დაბნეულობა და ითრგუნებიან; ხშირად გთხოვენ, რომ ნათქვამი გაუმეოროთ, ახალი სიტყვებსა და სახელებს დამახინჯებით წარმოთქვამენ და კლასის დისკუსიებში თითქმის იძულებით მონაწილეობენ. განსაკუთრებული ყურადღება მიაქციეთ მოსწავლეებს, რომლებსაც ხშირად სტკივათ ყური, სასქესო ორგანოებში განიცდიან ინფექციურ წვას ან ალერგიას.

წარსულში პედაგოგები ბჭობდნენ, რა იყო უმჯობესი ყრუ და სმენადაქვეითებული ბავშვებისთვის – ორალური თუ მანუალური სწავლება. ორალური მიდგომა გულისხმობს ხმამაღალ კითხვას ტუჩებით და სმენის ნებისმიერი ხარისხის დაქვეითების შემთხვევაში მოსწავლეთა მიერ ამ ხერხით ვარჯიშს. მანუალური მიდგომა მოიცავს სიმბოლოთა ენასა და ხელებით საუბარს.

დაუკავშირეთ ვებ-გვერდს

და განაგრცეთ

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: Epilepsy Foundation of America-ს ვებ-გვერდი <http://www.epilepsyfoundation.org/answerplace/>.

დროებითი გათიშვა – დარღვევა,

რომელშიც ჩართულია ტვინის მხოლოდ მცირე ნაწილი, რაც ბავშვს მცირე ხნით კონტაქტის უნარს უკარგავს.

დაუკავშირეთ ვებ-გვერდს

და განაგრცეთ

უსინათლოთათვის ამერიკის ბეჭდვითი სახლის ინსტრუქციული მასალების საკავშირო ცენტრს (<http://www.aph.org/>) მხედველობითი პრობლემების მქონე მოსწავლეთათვის აქვს ინსტრუქციული მასალების კატალოგები.

ახლომხედველობა – მხედველობა, რომელიც შეზღუდულია ახლოს მდებარე საგნებით.

უსინათლოთა განათლება – ბრაილის მასალების გამოყენების აუცილებლობა მხედველობა დაქვეითებულ მოსწავლეთა სწავლება/სწავლისათვის.

კვლევები გვიჩვენებს, რომ ბავშვები, რომლებიც მანუალური მეთოდით სწავლობენ, სკოლაში თავს უკეთ წარმოაჩენენ და საზოგადოებაშიც თავს უფრო დახვეწილად ავლენენ იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც მხოლოდ ორალური მეთოდით სწავლობენ. დღეს ამ ორივე მიდგომის კომბინირების ტენდენცია აღინიშნება (Hallahan & Kauffman, 2006).

არსებობს თვალსაზრისი, რომ სმენადაქვეითებული ადამიანები განსხვავებული კულტურის ნაწილს წარმოადგენენ ენით, ფასეულობებით, საზოგადოებრივი ინსტიტუტებითა და ლიტერატურით. ჰანტს და მარშალს (Hunt & Marshall, 2002) ერთი სმენადაქვეითებული პროფესიონალის ნათქვამი მოჰყავს: „განა ესამოვნებოდათ ქალებს, არასრულფასოვნებად შეეფასებინა ისინი ვინმეს? ან თეთრკანიანებისთვის ეწოდებინა ვინმეს შავკანიანები? მე არ ვარ არასრულფასოვანი, მე ყრუ ვარ!“ (გვ. 348). აქედან გამომდინარე, ჩვენი მიზანია, რომ სმენადაქვეითებული ბავშვები ბილინგვებად ვაქციოთ და ბიკულტურულად აღვზარდოთ, რათა ქმედითი გავხადოთ ორივე კულტურაში. ისეთმა ტექნოლოგიურმა ინოვაციებმა, როგორიცაა ტელეფონები, კომუნიკაცია ელექტრონული ფოსტით და ინტერნეტით, ყველა ადამიანისთვის, მათ შორის, სმენადაქვეითებულებისთვისაც, ადვილად დაკავშირების შესაძლებლობები გაზარდა.

მოსწავლეები მხედველობის პრობლემათა

ამერიკის შეერთებულ შტატებში 1000 მოსწავლიდან მხოლოდ ერთს აღენიშნება მხედველობის დაქვეითება, მაგრამ მისი პრობლემები იმდენად სერიოზულია, რომ ასეთი ბავშვები სპეციალურ საგანმანათლებლო სერვისს საჭიროებენ. მათ **სუსტი მხედველობის** მქონეებს უწოდებენ. კითხვისას ისინი ლუპებიან სათვალეს ან დიდ შრიფტიან ნიგნებს იყენებენ. მოსწავლეთა შედარებით მცირერიცხოვანი ჯგუფი (2500-დან დაახლოებით 1) კი **უსინათლოა**. ასეთმა მოსწავლეებმა სწავლის უმთავრეს წყაროდ სმენა და შეხება უნდა გამოიყენონ (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1993).

ხშირად, მხედველობის პრობლემების მქონე მოსწავლეები, კითხვისას წიგნს თვალბთან ძალიან ახლოს ან ძალიან შორს იკავებენ ხოლმე. შესაძლოა, ისინი თვალბს აელმბდნენ და აფახურებდნენ, უჩიოდნენ თვალბების წვასა და ქავილს; შეშუპებას ან შეწითლებას. მხედველობის პრობლემების მქონე მოსწავლეებმა შეიძლება დაფაზე დანერგილი სიტყვები არასწორად წაიკითხონ, ისე აღწერონ თავიანთი შეხედულებები, თითქოს ბურუსში არიან, სინათლეზე ჰქონდეთ მგრძნობელობა ან თავი მუდმივად გვერდზე ჰქონდეთ გადახრილი. ისინი შეიძლება გაღიზიანდნენ, ან კლასში შესასრულებელი სამუშაოს მიმართ დაკარგონ ინტერესი. (Hunt & Marshall, 2002). ნებისმიერი ამ ნიშნის შემჩნევის შემთხვევაში, ამის შესახებ უნდა შეატყობინოთ სკოლის შესაბამის სპეციალისტს.

ჩვეულებრივ კლასებში ამგვარ მოსწავლეთა აქტიურობისთვის საჭირო მასალა-მონაცემებიდან მნიშვნელოვანია მსხვილი შრიფტით დაბეჭდილი ნიგნები; კომპიუტერული პროგრამები, რომელთაც ბეჭდვითი მასალა აუდიოში ან უსინათლოთა შრიფტში გადაჰყავთ; პერსონალური დამხმარე საშუალებები: სასაუბრო დანიშნულების მქონე ნიგნები ან ცნობარები, ცვალებადი სიჩქარის მაგნიტოფონები (ისინი მასწავლებელს დროში შეკვეცილი აუდიოჩანაწერების გამოყენების საშუალებას აძლევს, რომელთა სისწრაფის მომატებაც ლაპარაკს აჩქარებს ხმის ტემბრის ცვლილების გარეშე); სპეციალური კალკულატორები; საანგარიშო; სამგანზომილებიანი რუკები; გრაფიკები და ნიმუშები; სპეციალური გამზომი მონაცემები. მხედველობის პრობლემების მქონე მოსწავლეთათვის ხშირად ბეჭდვის ხარისხი და ასოების

ზომა ძალიან მნიშვნელოვანია, ამიტომ თავი აარიდეთ ძნელად ამოსაკითხ და უხარისხოდ გადაღებულ მასალას.

ოთახის მონყობაც მნიშვნელოვანი საკითხია. მხედველობის პრობლემების მქონე მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ ნივთების ადგილი, ასე რომ, მნიშვნელოვანია ნესრიგი – ადგილი ყველაფრისთვის და ყველაფერი თავის ადგილზე. ოთახსა და დერეფანში სამოძრაოდ დიდი ადგილი დატოვეთ. თუ ოთახს გადაახალისებთ და ავეჯსა და საგნებს გადაადგილებთ, მხედველობითი პრობლემის მქონე მოსწავლეებს მიეცით ცვლილებებთან შეგუების შესაძლებლობა.

აუტიზმის სპექტრის დარღვევები

ტერმინი „აუტიზმი“ შეიძლება გსმენიათ კიდეც. 1990 წელს **აუტიზმი**, IDEA-ს ჩამონათვალს დაემატა, როგორც ისეთი უნარშეზღუდვა, რომელსაც სპეციალური სერვისი ესაჭიროება. იგი განისაზღვრა, როგორც „განვითარებადი უნარშეზღუდვა, რომელიც შესამჩნევად მოქმედებს ვერბალურ და არავერბალურ კომუნიკაციებსა და საზოგადოებრივ ურთიერთობაზე; თავს იჩენს სამი წლის ასაკამდე და პირდაპირ ზეგავლენას ახდენს ბავშვის მიერ ცოდნის გამოვლენაზე“ (რეგულირების 34-ე ფედერალური კოდი 300.7). მე გამოცდილი პროფესიონალების მიერ შემოთავაზებულ ტერმინს – „**აუტიზმის სპექტრის დარღვევები**“ – ვიყენებ იმის ხაზგასასმელად, რომ აუტიზმის სიმძიმე ძალიან დიდ საზღვრებში მერყეობს. ბავშვებს, რომლებსაც ადრეული ასაკიდან აღენიშნებათ აუტიზმი, შეიძლება საზოგადოებაში პრობლემები შეექმნათ. მათ არ შეუძლიათ სხვებთან ურთიერთობის დამყარება, ერიდებიან თვალის კონტაქტს, ან არ იზიარებენ სხვებთან ერთად სიხარულს და სხვების ინტერესებს. კომუნიკაცია დარღვეულია. ასეთ მოსწავლეთა დაახლოებით ნახევარი „დამუნჯებულია“; მათ ძალიან შეზღუდული ან უჩვეულო სამეტყველო უნარჩვევა აქვთ. ზოგი საკუთარ ენასაც კი იგონებს. ასეთი ბავშვები შეიძლება დაჟინებით მოითხოვდნენ მათი გარემოს უცვლელობას – ცვლილებები მათთვის მეტად შემანუხებელია. მათ ახასიათებთ ერთი და იმავე მოქმედების გამეორება, აქვთ შეზღუდული ინტერესები, გაუთავებლად უცქერენ ერთსა და იმავე DVD-ს; შესაძლოა გაურბოდნენ სინათლეს, ხმას, შეხებას ან სხვა სენსორულ ინფორმაციას; მაგალითად, ბგერა შეიძლება ტკივილის მომგვრელი იყოს. მათ შეიძლება რაღაც სიტყვები და ნაბიჯები მოიფიქრონ პრობლემის გადასაჭრელად, მაგრამ არა შესაბამისი, ძალიან დაითრგუნონ სიტუაციის შეცვლის ან შეკითხვების სხვაგვარად დასმის შემთხვევაში (Friend, 2006).

ასპერგერის სინდრომი აუტიზმის სპექტრში შემავალი ერთ-ერთი უნარშეზღუდვაა. ამ სინდრომით დაავადებულ ბავშვებს ზემოთ ჩამოთვლილი ბევრი სიმპტომი აღენიშნებათ, მაგრამ მათი უმთავრესი პრობლემა სოციალური ურთიერთობა, ენა აქ ნაკლებ როლს ასრულებს. ისინი შეიძლება კარგად საუბრობდნენ, მაგრამ უჩვეულოდ ურევდნენ ერთმანეთში, მაგალითად, „მე“ და „შენ“-ს (Friend, 2006). აუტიზმის მქონე ბევრი მოსწავლე ასევე განიცდის საშუალო ან საშუალოზე მეტ ინტელექტუალურ შეზღუდვას, მაგრამ როგორც წესი, ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეების ინტელექტის მაჩვენებელი საშუალო და საშუალოზე მაღალია.

აზროვნების თეორია. აუტიზმისა და ასპერგერის სინდრომის თანამედროვე ახსნა ისაა, რომ ამგვარი დარღვევების მქონე ბავშვები აზროვნების თეორიის ნაკლებობას განიცდიან – მათ უჭირთ იმის გაგება, რომ თავადაც და სხვა ადამიანებიც აზროვნებენ, ფიქრობენ და ემოციები აქვთ. ისინი ვერ ხსნიან საკუთარ საქციელს, ვერ აცნობიერებენ, რომ სხვებს საკუთარი გრძნობები

აუტიზმი – განვითარების შეზღუდულობა, რომელიც მნიშვნელოვნად აფერხებს ვერბალურ და არავერბალურ კომუნიკაციას, სოციალურ ურთიერთობებს და სხვადასხვა ხარისხით ვლინდება 3 წლის ასაკიდან.

აქვთ და უჭირთ იმის განსაზღვრა, რა ზეგავლენას მოახდენს რაიმე მოქმედება ემოციებზე. მაგალითად, ასეთ მოსწავლეს შეიძლება არ ესმოდეს, რატომ აბეზრებს თავს თანაკლასელებს ერთი და იმავე ამბების გაუთავებელი მოყოლით. ასეთი მოსწავლე ურთიერთობისას შეიძლება ზედმეტად ახლოს ან შორს იდგეს და ვერ აცნობიერებდეს, რომ გარშემომყოფთ თავისი საქციელით დისკომფორტს უქმნის (Friend, 2006).

ჩარევა. ადრეული და ინტენსიური ჩარევა, რომელიც ემსახურება კომუნიკაციურ და სოციალურ ურთიერთობებს, აუტიზმის სპექტრის დარღვევებით დაავადებული ბავშვებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია. ერთ-ერთი ასეთი ჩარევაა დაწყებით სკოლაში შესვლა. ზოგიერთი ბავშვი შეიძლება სტურუქტურირებულ გარემოში ან სპეციალურ კლასებში აღმოჩნდეს. უმეტესობა კი – ამ ორი მიმართულების გამაერთიანებელ კლასში. ასეთ შემთხვევაში, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მასწავლებლებსა და ოჯახებს შორის თანამშრომლობაც. დაბალ კლასებში სწავლისას, ასეთი მოსწავლე სტრესის დროს ისევე უსაფრთხოდ უნდა გრძნობდეს თავს, როგორც საკუთარ სახლში; სწავლება უნდა იყოს თანმიმდევრული (Friend, 2006). ცხოვრება, მუშაობა და სოციალური უნარ-ჩვევები გარდატეხის ასაკში მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო მიზნებია.

ამ თავს დავასრულებთ განსაკუთრებული მოთხოვნების მქონე სხვა ჯგუფით, რომელსაც IDEIA ან 504 სექცია არ მოიცავს. ასეთ ჯგუფებში ერთიანდებიან მაღალი ინტელექტითა და ნიჭით დაჯილდოებული მოსწავლეები.

ნიჭიერი მოსწავლეები

ჩათვალეთ, რომ ეს სინამდვილეა.

ლატოია უკვე კარგად კითხულობდა, როდესაც ქალაქის ერთ-ერთი რაიონის დიდ სკოლაში პირველ კლასში შეიყვანეს. მასწავლებელმა შენიშნა, რომ ლატოიამ კლასში რთული ტექსტების შემცველი წიგნები შეიტანა და ყოველგვარი დაძაბვის გარეშე წაიკითხა. წაკითხვის შეფასების შემდეგ სკოლის კონსულტანტმა კითხვის საკითხებში განაცხადა, რომ ლატოია მეხუთე კლასის მოსწავლის დონეზე კითხულობდა. ლატოიას მშობლებმა კი ამაყად განაცხადეს, რომ მათმა შვილმა კითხვა ჯერ კიდევ სამი წლის ასაკში დამოუკიდებლად დაიწყო – „კითხულობდა ყველა წიგნს, რაზედაც ხელი მიუწვდებოდა“ (Raisi და სხვ., 2002).

გავიდა დრო. სკოლაში ლატოიასთვის ხელი განსაკუთრებით არ შეუწყევიათ. მეხუთე კლასშიც ისე კითხულობდა, როგორც ეს მეხუთე კლასის ბავშვს შეესაბამებოდა. მისი მასწავლებელი ვერც წარმოიდგენდა, რომ ლატოია ოდესღაც განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოებული ბავშვი იყო.

ლატოია ერთადერთი არ არის. არსებობს განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა ჯგუფი, რომელთაც სკოლები ხშირად ჯეროვან ყურადღებას არ აქცევენ. ესენი არიან **ნიჭიერი მოსწავლეები**. წარსულში, როდესაც ნახალისებული იყო ზედმინეწით გაფართოებული სწავლება, განსაკუთრებით ნათელი გონების მქონე ნიჭიერ მოსწავლეებს აღიქვამდნენ, როგორც ანტიდემოკრატიულსა და ელიტურს. დღეს არსებობს შეხედულება, რომ ნიჭიერ მოსწავლეებს საჯარო სკოლაში ჯეროვნად არ აფასებენ. კვლევამ დაგვანახვა, რომ ნიჭიერ მოსწავლეთა 1,5-ზე მეტი სკოლაში თავისი უნარ-შესაძლებლობების შესაბამის წარმატებებს ვერ აღწევს (Tomlinson, Keasey, 1990).

ნიჭიერი მოსწავლე – მოსწავლე, რომელიც გამოირჩევა ნათელი გონებით, კრეატიულობით, ტალანტით.

1988 წელს ფედერალურმა მთავრობამ მიიღო ნიჭიერ მოსწავლეთა საგანმანათლებლო აქტი, რომელიც აღიარებს, რომ ამ მოსწავლეებს სპეციალური მომსახურება სჭირდებათ, მაგრამ კანონი არ ავალდებულებს შტატებს ისეთი სერვისებით უზრუნველყოფას, რომლებიც ლატოიას მსგავს მოსწავლეებს შესაბამის განათლებას მისცემს.

ჰინ ჯიან ჯ მოსწავლეები

ნიჭიერების განსაზღვრის ბევრი მეთოდი არსებობს, რადგან ადამიანებს ბევრი სხვადასხვა ნიჭი აქვთ. გარდნერმა (2003) განსაზღვრა რვა განსხვავებული „ინტელექტი“, ხოლო სტერნბერგი (1997) ტრიარქიულ მოდელს გვთავაზობს. რენზულის და რაისის (Renzulli & Reis, 2003) ნიჭიერების განსაზღვრის განსხვავებული სამნაწილიანი კონცეფცია გულისხმობს: საშუალოზე მაღალი ზოგადი უნარი, კრეატიულობის მაღალი დონე და საპასუხისმგებლო ამოცანების შესრულებისა და მოტივაციის ბოლომდე მიყვანის მაღალი დონე. ერთ-ერთი ყველაზე მრავლისმეტყველი განსაზღვრა ამერიკის განათლების დეპარტამენტს ეკუთვნის (1993):

განსაკუთრებით ნიჭიერი ბავშვები და მოზარდები ავლენენ შესრულების გაცილებით უფრო მაღალ პოტენციალს, ვიდრე იმავე ასაკის, იმავე გამოცდილებისა და გარემოს სხვა ბავშვები და მოზარდები. ასეთი ბავშვები და მოზარდები ავლენენ ინტელექტუალურ, შემოქმედებით, არტისტულ, ლიდერის არაჩვეულებრივ უნარს ან სწავლების სფეროში განსხვავებულ ნიჭს. მათ მიერ მოთხოვნილ მომსახურებასა და ქმედებებს სკოლები, როგორც წესი, ვერ აკმაყოფილებენ. განსაკუთრებული ნიჭი გვხვდება ბავშვებსა და მოზარდებში, რომლებიც ნებისმიერ კულტურულ ჯგუფში, ნებისმიერ ეკონომიკურ ფენაში, ადამიანის ნებისმიერი მისწრაფებების სფეროში (გვ. 26).

ჭეშმარიტი ნიჭით დაჯილდოებული ბავშვები უბრალოდ იმით კი არ გამოირჩევიან, რომ ყველაფერს ძალდაუტანებლად და სწრაფად ითვისებენ. ნიჭიერი მოსწავლეების მიერ შესრულებული სამუშაო ორიგინალობით გამოირჩევა, ასაკს წინ უსწრებს და დიდი პოტენციის მაუწყებელიცაა. მათთვის მცირეოდენი დახმარებაც საკმარისია, რათა 3-4 წლის ასაკში უკვე კარგად კითხულობდნენ. ისინი შეიძლება გამოცდილი მოზრდილის მსგავსად უკრავდნენ რომელიმე მუსიკალურ ინსტრუმენტზე, მარკეტში საყიდლებზე წასვლა გადააქციონ მათემატიკურ ფაზად. თანაკლასელებისგან განსხვავებით, აღფრთოვანებულები არიან ალგებრული ამოცანებით (Winner, 2000). ნიჭიერებაზე ბოლოდროინდელი შეხედულებები გაფართოვდა და ახლა მნიშვნელობა ენიჭება ბავშვების კულტურას, ენას და განსაკუთრებულობას (ნიჭიერთა ასოციაცია, 2001). სწორედ ასეთი ახალი შეხედულებებია ასახული ჩანართში „ისტორიები სწავლის შესახებ – ხარკი სწავლებას“, სადაც ავტორი კერელის მსგავსი ბავშვების თვისებების გამოავლენას ცდილობს.

რა ვიციტ ასეთი შესანიშნავი პიროვნებების შესახებ? აკადემიური და ინტელექტუალური ნიჭით დაჯილდოებული ადამიანებისთვის დამახასიათებელი ნიშნების კლასიკური შესწავლა, ათეული წლების წინათ, ლიუის ტერმანმა და მისმა კოლეგებმა (1925, 1947, 1959; Holahan & Sears, 1995) დაიწყეს. უზარმაზარი პროექტი 1,528 ნიჭიერი მამაკაცისა და ქალის ცხოვრებას აკვირდება და გაგრძელდება 2010 წლამდე. აქ წარმოდგენილი ყოველი საგნის IQ-ს მაჩვენებელი მოსახლეობის საუკეთესო 1%-შია (სტენფორდ-ბინეს ინტელექტის ტესტის მიხედვით 140 ქულა ან მეტი). ისინი შეარჩიეს ამ ტესტის შედეგების საფუძველზე და მასწავლებელთა რეკომენდაციით.

ტერმანის და მისი კოლეგების დაკვირვებით, ჩვეულებრივთან შედარებით,

მესამეკლასელი afroamerikელი ბავშვია, რომელიც ხვდება, რომ თავისთავად არაფერი გამოდის. მას მუდმივი საცხოვრებელი არგანია. ვლის უმეტეს დროს სახლშივე ატარებს. იგი მსობლებს ზალიან უყვარდა და ყველაფერსი გამოყვანილი. კერლის დედა ადგილობრივ ჰოსპიტალში მუშაობს, მამა კი სწრაფი კვების რესტორანში, მისი ტყმატი, ბურგერებს ატარებს. კერლის სკოლა სხვა უბანში მდებარეობს. ის ყოველ დღეს დედასთან ერთად იდებოდა ავტობუსში. შემდეგ დედამისი სამუშაოსკენ გზას საზოგადოებრივი ტრანსპორტი აგრძელებს. ავტობუსის სეფერხეების გამო კერელი სკოლაში ზოგჯერ ერთსაათსა კი აგვიანებს, მაგრამ კლასში სესვლისთანავე სწრაფად ერთვება კლასის მუშაობაში. კერლის მასწავლებელი ფიგრობს, რომ ხანგრძლივი მგზავრობა კერელზე ტიტკოს არც კი მოკმდება.

კერელი ტიტკოს მსერია და მას უნდა არა საშემელი, არამედ კოდნის მიღება. იგი ხსირად იტხოვს დამატებით დავალებას. მასწავლებელი კერელს ასე მოიხსენიებს: „კერელი ცემი სიხარულია, მე ბედნიერი ვარ, რომ კლასში ასეთი მოსწავლე მყავს“

„kerels TiTqos Sia, magram ara saWmeli, aramed codna.“

sinamdvilleSi, kerelis msgavsad motivirebuli bavSvebi cotani arian. is martlac kerketi kakalia. aq-

tiurobs, sinaTlisa da sicocxlis magaliTia, kontaqturi da komunikabeluria. kereli wers da hyveba ambebs. igi jgufis lideria araitom, rom fizikurad Zlieria, aramed rogorc jgufis kargi warmmarTveli. misi meore klasis maswavlebeli ambobs: „is Zalian niWieria werasa da kiTxvaSi. kereli SemoqmedebiTi naturaa, Zlieria xelovnebaSi da saerTod yvela saganSi.“ kerelis naxatebi skolis derefans didxans amSvenebda.

niWier moswavleTa Sesaxeb wyaroebis mosazieblad ixileT jons hopkinsis axalgazrda talantebis sauniversitetო centris veb-gverdi: <http://www.jhu.edu/~gifted/>

წყარო: ნიგინიდან „Challenging Expectations: Case Studies of High Potential, Culturally Diverse Young Children,“ by C. Tomlinson, C. Callahan, and K. Lelli, *Gifted Child Quarterly*, 41(2), pp. 5-17. იხევედება National Association of Gifted Children-ის ნებართვით.

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

რა არის ნიჭის საშუავე? წლების განმავლობაში მკვლევრები კამათობდნენ განსაკუთრებული შესაძლებლობებისა და ნიჭის მქონე ადამიანების „ზუნება/აღზრდის“ საკითხზე. ამკარაა, რომ ორივე საჭიროა. ნიჭიერი და გენიოსი ადამიანების შესახებ კვლევები ცხადყოფს, რომ ბევრ სფეროში უმაღლესი საფეხურების მისაღწევად, აუცილებელია ღრმა და ხანგრძლივი პრაქტიკა. მაგალითად, ნიუტონს საწყისი იდეებიდან მეცნიერებაში საბოლოო წვლილის შეტანამდე 20 წელიწადი დასჭირდა (Howe, Davidson & Sloboda, 1998; Winner, 2000).

ვიხსენებ ნიჭიერების შესახებ ბლუმის კვლევის მოხსენების მოსმენის პერიოდს (1982). ბლუმის მკვლევართა გუნდი ესაუბრებოდა მსოფლიოს საუკეთესო ჩოგბურთელებს, მათ მწვრთნელებს, მშობლებს, დებს, ძმებსა და მეგობრებს. ერთ-ერთი მწვრთნელის სიტყვებით, თურმე ახალგაზრდა ათლეტს მისი რჩევა გაუთვალისწინებია და რამდენიმე დღის შემდეგ საუკეთესო შედეგიც უჩვენებია. ამის შემდეგ მშობლები ყვებოდნენ, როგორ ვარჯიშობდა მათი შვილი საათობით გადამწყვეტი მოძრაობის დასამუშავებლად და როგორ გამოადგა მწვრთნელის რჩევა. როგორც ხედავთ, პრაქტიკა დიდ როლს ასრულებს. ნიჭიერი ბავშვების ოჯახები ბავშვებზე არიან კონცენტრირებული და დიდ დროს უთმობენ მათი ტალანტის განვითარებას. ბლუმის მკვლევართა გუნდი აღწერს მშობლების უდიდეს ძალისხმევასაც: მზის ამოსვლამდე ადგომა მანქანით ბავშვის ნასაყვანად მწვრთნელთან სხვა ქალაქში, ორ ადგილზე მუშაობა ან თუნდაც მთელი ოჯახის გადაბარგება ქვეყნის სხვა მხარეში, ბავშვისთვის საუკეთესო მასწავლებლების ან მწვრთნელების მოსაძიებლად. მშობელთა მონდომებას ბავშვები უფრო მეტი შრომით პასუხობენ, ამის შემხედვარე მშობლები კი ძალისხმევას არ იშურებენ, რათა შვილებს კიდევ მეტი შესძინონ.

თუმცა, მხოლოდ მძიმე შრომა ვერასოდეს მოგვცემს მსოფლიო კლასის ჩოგბურთელს ან ნიუტონს. ამ შემთხვევაში ბუნებაც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს. ბლუმის მიერ შესწავლილი ბავშვების მაგალითით ვხედავთ გარკვეულ სფეროებში ადრეულ ასაკში ცხადად გამოჩენილ ტალანტს, რამაც მომავალში განვითარება პოვა. ბავშვობაში დიდი მოქანდაკეებიც განუწყვეტლივ ხატავდნენ და მომავალი მათემატიკოსები აღფრთოვანებაში მოჰყავდა სხვადასხვა ტიპის ციფერბლატებსა თუ მონწყობილობას. მშობელთა ინვესტიციებმაც არ დააყოვნა მას შემდეგ, რაც ბავშვებმა ნიჭი ადრეული ასაკში გამოავლინეს (Winner, 2000; 2003). უახლესი კვლევები გვამცნობს, რომ მათემატიკაში, მუსიკასა და სახვით ხელოვნებაში განსაკუთრებული ნიჭითა და შესაძლებლობებით დაჯილდოებულ ბავშვებს შეიძლება ტვინის უჩვეულო ორგანიზაცია ჰქონდეთ, რაც უპირატესობებთან ერთად წინააღმდეგობებსაც განაპირობებს. ნიჭიერება მათემატიკაში, მუსიკასა და სახვით ხელოვნებაში ვლინდება მომატებულ ვიზუალურ-სივრცით უნარში და ავითარებს ტვინის მარჯვენა ნახევარსფეროს. ამგვარი ტალანტის მქონე ბავშვები მარჯვენა ხელს ანიჭებენ უპირატესობას და ენასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვთ. ტვინის განსხვავებულობა თვალნათლივია – „ნიჭიერი ბავშვები, ვუნდერკინდები და მეცნიერები არა რაიმე ნიშნის ქვეშ, არამედ უჩვეულო ტვინით არიან დაბადებული, რაც შესაძლებელს ხდის, რომ გარკვეულ სფეროებს სწრაფად დაეუფლონ“ (Winner, 2000, გვ. 160).

ჩა პროკლავი ხვალათ ნიჭიერ პაიიანას? ბლუმისა და ტერმანის ჩატარებული გამოკვლევების შედეგების მიუხედავად, არასწორი იქნებოდა, თუ ვიტყვით, რომ ყველა ნიჭიერი მოსწავლე განიხილავდა და ემოციურად ჯანსაღია. ფაქტობრივად, ნიჭიერი მოსწავლეები (განსაკუთრებით გოგონები) დეპრესიულნი არიან ხოლმე და ხშირად ყვებიან თავიანთი სოციალური და ემოციური პრობლემების შესახებ (Berk, 2005). ნიჭიერ ბავშვს ბევრი წინააღმდეგობა აქვს გადასალახი. მოწყენის, მობეზრების, ასევე თანატოლთა მხრიდან იზოლაციისა და ფლუსტრაციის ჩათვლით. თანაკლასელები შეიძლება თავს იკლავდნენ ბეისბოლის თამაშით და ბრაზდებოდნენ, როცა მათემატიკას თავს ვერ ართმევდნენ. ნიჭიერი ბავშვი კი აღფრთოვანებულია მოცარტით, ყურადღებას აქცევს საზოგადოებრივ საკითხებს ან მთელ დროს უთმობს კომპიუტერს, თეატრსა თუ გეოლოგიას. ნიჭიერი ბავშვები შეიძლება გაღიზიანდნენ მეგობრების, მშობლებისა და იმ მასწავლებლების მიმართაც, ვინც არ იზიარებს მათ ინტერესებსა და შესაძლებლობებს. რადგან ენა კარგად უჭრით, შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ ტრაბახობენ. ისინი დიდ მგრძნობელო-

დაუკავშირეთ კვლევას

და განავრცეთ

ფსიქოლოგია სკოლებში 2001 წლის სექტემბრის გამოცემა შეიცავს რამდენიმე სტატიას ნიჭიერ მოსწავლეთა გამოვლენისა და სწავლების შესახებ.

დაუკავშირეთ კვლევას

და განავრცეთ

ნიჭიერთა საგანმანათლებლო პროგრამაში წარმოდგენილია მოსწავლეთა სამი ჯგუფი: ქალები, სწავლის უნარშეზღუდული მოსწავლეები და ღარიბი მოსწავლეები (Stormont, Stebbins & Holliday, 2001).

გოგონები და ნიჭიერება

როდესაც პატარა გოგონები გარდატეხის ასაკში იდენტიფიცირდებიან, ხშირად უარყოფენ თავიანთ ნიჭიერებას. უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ალი-არებულობასა და პოპულარობას - „მორგებულობა“ შეიძლება უფრო მნიშვნელოვანი გახდეს, ვიდრე მიღწევები (Basow & Rubin, 1999; Stormont და სხვ., 2001). როგორ გააგებინონ მასწავლებლებმა ამ გოგონებს, რომ ნიჭიერი არიან? აქ მოყვანილია სამი იდეა:

- ჩაინიშნეთ, საშუალო ან მაღალ კლასებში როდემდე იკლებს ნიჭიერი გოგონების ტესტის ქულები.
- ნაახალისეთ ასტერიულობა საკუთარი თავის რწმენა, წარმატებები, მაღალ მიზნებისკენ სწრაფვა და მოსთხოვეთ მუშაობა ყველასთან ერთად.
- განავრცეთ წარმატების მოდელი მოსაუბრეებსა და წამკითხველებს შორის.
- ეძიეთ და მოუწონეთ ნიჭიერება აკადემიურ მიღწევებზე მეტად.

ბას იჩენენ სხვების მოლოდინისა და გრძნობების მიმართ, ამიტომაც, ასეთი მოსწავლეები შეიძლება ავადმყოფურად განიცდიდნენ კრიტიკასა და დაცინვას. მიზანდასახულობისა და მობილიზებულობის გამო ისინი შეიძლება ჯიუტად და არათანამშრომლობითად მოგვეჩვენონ, იუმორის კარგი გრძნობა კი იარაღად გამოიყენონ მასწავლებლებისა და თანაკლასელების მიმართ. უმაღლესი აკადემიური შესაძლებლობების მქონე განსაკუთრებულად ნიჭიერი ბავშვებისათვის გარემოსთან მორგება, ლამის უმთავრესი პრობლემაა (მაგ., იხ. ზემოთ 180 I) (Hardman, Drew, & Egan, 2005; Robinson & Clinkenbeard, 1998).

ნიჭიერი ბავშვების აღმოჩენა და სწავლება

როგორია თქვენი აზრი?

სამსახურში მისაღებ გასაუბრებაზე კიდევ ერთი შეკითხვა დაგვისვს: აღწერეთ კლასისთვის სასწავლო ღონისძიების გეგმა და ის გზები, რომლებიც მიუსადაგეთ თითოეული ბავშვის მოთხოვნებს. ■

ნიჭიერი ბავშვების აღმოჩენა ყოველთვის არაა ადვილი, მათი სწავლება კი შეიძლება უფრო მეტად წინააღმდეგობრივი იყოს. ბევრი მშობელი საკუთარი ბავშვებს განათლებას ადრეულ ასაკშივე აძლევს. ადრეულ წლებში კითხვის უნარით განსაკუთრებულად დაჯილდოებული ბავშვებიც კი ვერ მოგვცემენ იმის გარანტიას, რომ რამდენიმე წლის შემდეგ ისინი ასევე კარგად გაართმევენ თავს ამოცანას (Mills & Jackson, 1990). დაბალ და მაღალ კლასებში ზოგი მოსწავლე სპეციალურად იღებს უფრო დაბალ ქულებს, რაც ხელს უშლის მათი ნიჭის გამოაშკარავებას (Berk, 2005).

ტალანტის აღმოჩენა.

თავიანთი უნარის დამაღვსიკენ განსაკუთრებით გოგონები არიან მიდრეკილნი. მერილინ ფრენდი (Marilyn Friend, 2005) ტალანტის აღმოსაჩენად რამდენიმე კითხვას სთავაზობს: ვის შეუძლია ისეთი აბსტრაქტული სიმბოლოების სისტემის ადვილად მართვა, როგორიც მათემატიკაა? ვის შეუძლია ხანგრძლივად კონცენტრირება პიროვნულ ინტერესებზე? ვის ამახსოვრდება ახლად ახსნილი მასალა ადვილად? ამ თავის დასაწყისში აღწერილი ლატოიას მსგავსად ვინ ითვისებს მეტყველებას და კითხვას ადრე? ვინ არის ცნობისმოყვარე და ინტერესდება ბევრი რამით? ვისი წამოშვებარია ორიგინალური და შემოქმედებითი? ასეთი მოსწავლეები შეიძლება ცალკე მუშაობას ამჯობინებდნენ, სამართლიანობისა და წესიერების გრძნობის სიმძაფრით გამოირჩეოდნენ, იყვნენ ენერგიულები, დაჟინებულნი და მეგობრებისადმი (ხშირად მათზე უფროსი მოსწავლეების) პასუხისმგებლობით აღსავსენი და იბრძვიან სრულყოფილებისთვის (პრეფექციონიზმი).

ჯგუფზე გათვლილი წარმატებებისა და ინტელექტის ტესტი განსაკუთრებით ნათელი გონების მქონე ბავშვების IQ-ს სათანადოდ ვერ აფასებს. ჯგუფური ტესტები შეიძლება შესამოწმებლად მოსახერხებელი იყოს, მაგრამ ამ სისტემაზე დაყრდნობით რაიმე ძირეული დასკვნების გამოტანა ვერ ხერხდება. ნიჭიერი ბავშვების აღმოსაჩენად ბევრი ფსიქოლოგი კონკრეტული შემთხვევის კვლევის (case study) მეთოდს გვთავაზობს. ეს ნიშნავს მრავალგვარი ინფორმაციის შეგროვებას სხვადასხვა კონტექსტში: ტესტის მაჩვენებლებს, ხარისხს, შესრულებული სამუშაოს მაგალითებს, პროექტებსა და პორტფოლიოებს, სამეზობლოდან ან ეკლესიიდან მოწოდებული დახასიათების წერილებსა და შეფასებებს, თვითშეფასებებს, ბავშვის წარდგენისთვის მასწავლებლებისა და თანატოლების ნებართვას და ა.შ. (Renzulli & Reis, 2003; Sisk, 1988). განსაკუთრებული არტისტიული ტალანტის აღმოსაჩენად, ბავშვის შემოქმედებითი შესაძლებლობების განსჯისთვის, შეიძლება საჭირო

ცხრილი 4.14

ნიჭიერი მოსწავლეთა მონაწილის მოღიწილობის აკადემია

საგანი

მოდული	მათემატიკა	მეცნიერება	მეტყველების კულტურა	სოციალური მეცნიერებები
აქსელერაცია	მე-5 კლასის ალგებრა	ადრეული ქიმია და ფიზიკა	გრამატიკული სტრუქტურის ადრეული შესწავლა	მსოფლიო ისტორიის შესწავლა ადრეულ ასაკში ბიოგრაფიების
გამდიდრება	ციფრულ სისტემებში ბაზისების შეგროვება	ექსპერიმენტი და მონაცემთა შეგროვება	მოკლე შინაარსი და სონეტების და ა.შ. წერა	კითხვა ისტორიული ხედვის გამოსამუშავებლად
დახვეწა	ცვლილება არითმეტიკის წესებში დაოსტატება	ფიზიკის კანონების შესწავლა	თეატრალური წარმოდგენების, სონეტების და ა.შ. სტრუქტურული თავისებურებების დაუფლება შექსპირის ტრაგედიების შეცვლა კარგი დასასრულით	ეკონომიკის პრინციპების შესწავლა და გამოყენება
სიახლე				მომავალ საზოგადოებასა და მათ მართვაზე წარმოდგენის შექმნა

ნიგნიდან ნიჭიერი ბავშვის სწავლება, 4/e by 4J.J. Gallagher & S.A. Gallagher. Published by Allyn & Bacon, Boston, MA. Copyright © 1994 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

ნიჭიერი მოსწავლეები სწავლის
უნარშეზღუდვით: ორმაგი გამ-
ონაკლისი

აქ მოყვანილია ორმაგი გამონ-
აკლისის მოსწავლეთა მხარ-
დასაჭერი რამდენიმე იდეა
(McCoach, Kehle, Bray, & Siegle,
2001):

- ასეთი მოსწავლეების იდენ-
ტიფიკაციისათვის დიდი ხნის
განმავლობაში დააკვირდით
მათ მიღწევებს.
- გააუმჯობესეთ უნარ-ჩვევები,
ამასთანავე შეიცანით და
განავრცეთ ტალანტი და
ძლიერი მხარეები.
- უზრუნველყავით ემოციური
მხარდაჭერა. ეს აუცილებე-
ლია ყველასათვის, განსა-
კუთრებით კი ამ ჯგუფის
მოსწავლეთათვის.
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს,
ისწავლონ სასწავლო პრობ-
ლემების კომპენსირება და
ხელი შეუწყვეთ ძლიერი
მხარეებისა და წინააღმდეგო-
ბების „ჩანვლომაში“.

გახდეს სხვადასხვა სფეროში მომუშავე ექსპერტების მონაწილეობა. მეცნიერ-
ული პროექტები, გამოფენები, წარმოდგენები, საუბრები და მოსმენები –
ყველაფერი შეიძლება გაკეთდეს. შემოქმედებითმა ტესტებმა შეიძლება წარ-
მოაჩინოს ბევრი ისეთი ბავშვი, რომლებსაც სხვა საგნებში განსაკუთრებული
მიღწევები არ აქვთ. გარკვეულწილად ეს ეხება ბავშვებს, რომლებმაც „ჩააფ-
ლავეს“ ტესტის სხვა მაგალითები (Maker, 1987). გახსოვდეთ, თუკი მოსწავლე
ერთ რომელიმე სფეროში საოცარ შესაძლებლობებს ავლენს, შეიძლება სხვა
მიმართულებებით ნაკლები ნიჭით გამოირჩეოდეს. ფაქტობრივად, ამერიკის
სკოლებში ისეთი ნიჭიერი მოსწავლეების რიცხვი, რომლებიც ყველა საგანს
სათანადოდ ვერ სწავლობენ, შეიძლება 180,000-მდე გაიზარდოს (Davis &
Rimm, 1985).

ნიჭიერ მოსწავლეთა სწავლება. ზოგ პედაგოგს მიაჩნია, რომ ნიჭიერი მო-
სწავლეები ყველაფერს სწრაფად უნდა ითვისებდნენ – სწრაფად გააღიგონებინ
მაღალ კლასებში. პედაგოგთა ნაწილი კი ცოდნის გამდიდრების მომხრეა –
მოსწავლეებს უნდა მივანდოთ დამატებითი, გართულებული და დასაფიქრე-
ბელი სამუშაო, ოღონდ ასაკის შესაბამისად. სინამდვილეში, ორივე მეთოდი
მისაღებია (Torrance, 1986). ამის განხორციელების ერთი გზა არის *კურიკულუმ
შესაბამისობა* – მოსწავლეთა ცოდნის შეფასება სწავლის საზომით და შემდეგ
სწავლება მხოლოდ იმ მიზნების განსახორციელებლად, რომლებიც ჯერ არ
არის მიღწეული. თავისუფალი დრო შეიძლება დაეთმოს იმ მიზნების ჩამოყა-

ლარიბი ნიჭიერი მოსწავლეები

ჯანმრთელობის პრობლემები, რესურსების უკმარისობა, უსახლკარობა, უსაფრთხოებასა და გადარჩენასთან დაკავშირებული შიში, ხშირი ადგილმონაცვლეობა, ოჯახის წევრებისგან მზრუნველობაზე პასუხისმგებლობა – ყოველივე ეს ართულებს სკოლაში შედეგების მიღწევას. ნიჭიერ მოსწავლეთა აღმოსაჩენად:

- ისარგებლოთ ალტერნატიული შეფასებით, მასწავლებლის არჩევანითა და შემოქმედებითი ტესტებით.
- გულისყურით მოეკიდეთ ფასეულობების მიხედვით კულტურულ განსხვავებებს რაიმეს ერთობლივად თუ დამოუკიდებლად შესრულების თაობაზე (ორდ, 2000).
- რასობრივი იდენტობის მიღწევისა და განვითარების ხელშეწყობისთვის გამოიყენეთ მულტიკულტურული სტრატეგიები.

ლიბებას, რომლებიც შეეხება გამდიდრებას, დახვეწას, სიახლეს (Reis & Renzulli, 2004). გაცნობიერება 4.14 ცხრილს იმის მაგალითების სანახავად, როგორ შეიძლება შინაარსის მოდიფიკაცია, აქსელერაციის, გამდიდრების, გართულებისა და სიახლეების გამოყენებით.

ბევრი ადამიანი აქსელერაციის წინააღმდეგია, მაგრამ ფრთხილ გამოკვლევათა უმრავლესობა მიუთითებს, რომ ნამდვილად ნიჭიერი ბავშვები, დაწყებით, საშუალო, მაღალ კლასებში, კოლეჯსა და მაგისტრატურაშიც კი, თავიდანვე კარგად ან უკეთ ეუფლებიან საგნებს, რომელთაც ჩვეულებრივი შესაძლებლობების ბავშვები ნორმალური განვითარების ტემპით შეისწავლიან. სოციალური და ემოციური მორგება არ იწვევს მიღწევების გაუარესებას. ნიჭიერი ბავშვები უფროსებთან ურთიერთობას ამჯობინებენ და შეიძლება მოსაწყენად ერჩენოთ თანატოლთა წრეში ყოფნას. კონკრეტული მოსწავლისთვის კლასებში „გადახტომა“ შეიძლება არც იყოს სწორი გადაწყვეტილება, მაგრამ არც იმდენად ცუდი, როგორც ბევრს ჰგონია (Jones & Southern, 1991; Kulik & Kulik, 1984; Richardson & Benbow, 1990). კლასებში „გადახტომის“ ალტერნატივა ერთ ან ორ გამორჩეულ საგანში მოსწავლეთა დაჩქარებული ტემპით სწავლებაა – იმდენად დაჩქარებული ტემპით, რომ რომელიმე კოლეჯის შესაბამის კურსებზეც კია შესაძლებელი მოსწავლის ჩარიცხვა, მაგრამ სასურველია, რომ ასეთმა მოსწავლემ სკოლა თანატოლებთან ერთად დაამთავროს (Robinson & Clinkenbeard, 1998). განსაკუთრებული ინტელექტით დაჯილდოებული მოსწავლეებისთვის (მაგ., ინტელექტის ტესტის მიხედვით ვისი მაჩვენებელიც 160 ან უფრო მეტია) მხოლოდ პრაქტიკული გადაწყვეტილება თუ დააჩქარებს მათ განათლებას. (Hardman, Drew, & Egan, 2005; Hunt & Marshall, 2002).

ნიჭიერთა სწავლების მეთოდებმა შეიძლება ხელი შეუწყოს აბსტრაქტულ აზროვნებას (პროცესის სწორად მართვის მოფიქრება), შემოქმედებითობას, ძნელი და ორიგინალური ტექსტების წაკითხვის, დამოუკიდებლობის უნარის განვითარებას და არა მხოლოდ მეტი ფაქტების სწავლას. ერთი ასეთი მეთოდი (რომლის პერსპექტიულობასაც ვერ ვხედავთ) ნიჭიერ მოსწავლეთა სხვადასხვა შესაძლებლობის ჯგუფებში ერთობლივი მუშაობაა. ნიჭიერი მოსწავლეები, თუ ისინი სხვა დიდი შესაძლებლობის მოსწავლეებთან ერთად მუშაობენ, სწავლას უფრო გულმოდგინედ ეკიდებიან (Fuchs, Fushs, Hamlett, & Karns, 1998; Robinson & Clinkenbeard, 1998). ნიჭიერ მოსწავლეებთან მუშაობისას, მასწავლებელი უნდა იყოს წარმოსახვის უნარის მქონე, მოქნილი, ტოლერანტული და, რაც მთავარია, მოსწავლეთა განსაკუთრებული ტალანტი მასზე დამთრგუნველად არ უნდა მოქმედებდეს. მასწავლებელი საკუთარ თავს უნდა ეკითხებოდეს: ყველაზე მეტად რა უნდათ ამ ბავშვებს? რის სასწავლად არიან მზად? ვინ დამეხმარება მათ გამომწვევაში? ნებისმიერი მოსწავლისათვის გამომწვევა და ხელშეწყობა უმთავრესია. მაგრამ ასეთი ნიჭიერი მოსწავლეები, რომელთაც სკოლაში ყველაზე მეტი იციან ისტორიის, მუსიკის, მეცნიერებისა თუ მათემატიკის შესახებ, უკვე ხომ გამომწვევაა! პასუხებს ახლოს მდებარე სკოლების ან უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებელთაგან, პენსიონერ პროფესიონალებთან, წიგნებიდან, მუზეუმებიდან ან უფროს მოსწავლეთაგან უნდა ველოდოთ. სტრატეგიები ისეთივე ცალკეული შემთხვევების მიხედვით უნდა იყოს შემუშავებული, როგორც ბავშვისთვის შემდეგი კლასის მათემატიკის სახელმძღვანელოს შეთავაზებაა. არჩევის სხვა ვარიანტია საზაფხულო ინსტიტუტები; ახლომდებარე კოლეჯების კურსები; ლექციები ადგილობრივ ხელოვან ადამიანებთან, მუსიკოსებთან ან მოცეკვავეებთან ერთად; დამოუკიდებელი კვლევითი პროექტები; უმცროს მოსწავლეთათვის საშუალო სკოლის შერჩეული კლასები; ფრიადოსან მოსწავლეთა კლასები; განსაკუთრებული ინტერესების კლუბები (Mitchell, 1984).

პრობლემებთან გამკლავებისას არ დაგავიწყდეთ მხარდაჭერაც. ჩვენ, ყველას, არაერთხელ გვინახავს მშობელთა, მწვრთნელთა ან მასწავლებელთა მუქარით აღსავსე მზერა, რომელთაც სურთ ნიჭიერი ბავშვის გართობიდან

ცხრილი 4.15

პიპატიულობის პიხეპა

1. დაუკავშირდით მოსწავლის მშობლებს. საკუთარი გადწყვეტილების მიღებამდე მნიშვნელოვანია მშობლებთან საუბარი მოსწავლის პრობლემებზე.
2. სტრატეგიის არჩევამდე შეამოწმეთ მოსწავლის შესახებ ყოველი საკლასო ჩანაწერი:
 - შეუფასებიათ იგი ოდესმე ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით?
 - ესაჭიროება განსაკუთრებული მომსახურება?
 - მიუღია მონაწილეობა სხვა სპეციალურ პროგრამებში (მაგ. დაჩაგრული ბავშვების მეტყველების თერაპია)?
 - ხომ არ დააგროვა სტანდარტული ტესტების საშუალო მაჩვენებელზე ნაკლები ქულა?
 - ეჩხუბებოდა ვინმე?

ჩანაწერებში აღნიშნულია:

- არის თუ არა შთამბეჭდავი პროგრესი ზოგიერთ საგანში და უმნიშვნელო პროგრესი სხვა საგნებში?
 - ხომ არ აღენიშნება რაიმე ფიზიკური ან ჯანმრთელობის პრობლემა?
 - იღებს მოსწავლე წამლებს?
3. მოსწავლესთან დაკავშირებული საზრუნავის შესახებ გაესაუბრეთ სხვა მასწავლებლებსა და პროფესიონალ მხარდამჭერ პერსონალს. ამ მოსწავლესთან სხვა მასწავლებლებსაც ხომ არ შექმნიათ სირთულეები? ხომ არ აქვთ მიგნებული მოსწავლესთან ურთიერთობის მოგვარების წარმატებული გზები? დააფიქსირეთ (ჩანერეთ) კლასში თქვენ მიერ გამოყენებული სტრატეგიები, რომლებიც ეხმარებოდა მოსწავლის განათლების მოთხოვნილებებს. თქვენი შედგენილი დოკუმენტი მოსწავლის დახმარების საუკეთესო საშუალებაა, რადგან იგი შეიძლება მოსწავლის შემფასებელმა პროფესიონალთა კომიტეტმა მოითხოვოს და იხელმძღვანელოს კიდევაც ამ დოკუმენტით. თქვენი დამოკიდებულების დემონსტრირება ოქმის სახით მოახდინეთ. თქვენი შენიშვნები ისეთ საკითხებს შეიძლება მოიცავდეს, როგორიცაა:
 - კონკრეტულად რამ მიიპყრო თქვენი ყურადღება
 - რატომ შეწუხდით ამ საკითხზე
 - დღე, ადგილი და დრო, სად და როდის შეამჩნიეთ პრობლემები
 - რა კონკრეტულ ზომებს მიმართეთ ამ პრობლემის მოსაგვარებლად
 - ვინმესთან ერთად ხომ არ შეიმუშავეთ თქვენი გამოყენებული სტრატეგიები და გეგმები
 - სტრატეგიის წარმატების ან წარუმატებლობის თვალსაზრისით დასტური

გახსოვდეთ, რომ მოსწავლისთვის მიმართულების მიცემა მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეგიძლიათ, თუ დარწმუნებული ხართ, რომ სპეციალური განათლება სჭირდება.

მოსწავლისთვის სპეციალური განათლების მიცემა ხანგრძლივი, ძვირი და მძიმე პროცესია, რომელმაც შეიძლება მოსწავლეს მრავალმხრივი ზიანი მოუტანოს.

წყარო: წიგნიდან *What Should I Know about Special Education? Answers for Classroom Teachers*, by P.L. Pullen & J.M. Kauffman, 1987. Copyright © 1987 PRO-ED, Austin, Texas. **იხეჭდება ნებართვით.**

„მოგლეჯა“. უფროსები ბავშვის ინტერესების საწინააღმდეგოდ მისგან გამუდმებულ მუშაობას, გაუმჯობესებასა და სრულყოფას ითხოვენ. ზუსტად ისევე, როგორც არ უნდა წავახალისოთ ბავშვთა ძალისხმევის შეფერხება თავიანთი ტალანტის განვითარებაში – ინვესტირებაში – („ო, მიქელანჯელო, მორჩი სულელურ ჯღაბნას, გადი გარეთ და ითამაშე“), ასევე უნდა ვერიდოთ ბავშვის შინაგანი მოტივაციის ნგრევას მძიმე ზემოქმედებით ან ზედმეტი

ქებითა და დაჯილდოებით.

ეს იყო ბავშვთა მოთხოვნილებების მოკლე განხილვა. თუკი გადანწყვიტეთ, რომ თქვენი კლასის ყოველ ბავშვს ნებისმიერი სახის სპეციალური მომსახურება სარგებლობას მოუტანს, უპირველეს ყოვლისა, მიმართულება უნდა აირჩიოთ. ამ პროცესში 4.15 ცხრილი მე-12 თავში, როდესაც სწავლების მეთოდების ეფექტიანობაზე ვიმსჯელებთ, განვიხილავთ კიდევ უფრო მეტ გზას, რომლებიც დაგეხმარებათ, ყოველ მოსწავლემდე მიაღწიოთ.

სწავლის შესაძლებლობათა პრაქტიკული გამოწვევა და მსგავსება

პრაქტიკა

მიუხედავად იმისა, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო გადანწყვიტილებების მისაღებად არსებობს ბევრი კარგი ტესტი და ფრთხილი ღონისძიებები, უნარშეზღუდულთა პროგრამებში მაინც ჭარბობენ რასობრივ და ეთნიკურ უმცირესობათა მოსწავლეები. ისინი ნაკლებად არიან წარმოდგენილი ნიჭიერთა პროგრამებში. მაგალითად, IDEIA-ს მიხედვით უნარშეზღუდულ მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის თითქმის 20% აფროამერიკელია, ოფიციალური მონაცემებით კი აფროამერიკელები მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის მხოლოდ 15%-ს შეადგენენ. პროცენტული მაჩვენებელი უფრო მატულობს, როდესაც განსაკუთრებულ კატეგორიებს ვეცნობით: ინტელექტუალური შეზღუდვის ან მენტალური შეფერხებით დიაგნოზის მქონე მოსწავლეთა საერთო რიცხვის 34% და ემოციურ პრობლემები ან მოსწავლეთა 27% აფროამერიკელია, ანუ ამერიკის შეერთებულ შტატებში აფროამერიკელი მოსწავლეების პროცენტულ მაჩვენებელზე დაყრდნობით, მოსალოდნელზე ორჯერ მეტი. მთავარი საგანმანათლებლო სისტემის გარეთ ამ მოსწავლეთა დარჩენის ალბათობა თეთრკანიან ან აზიელ მოსწავლეებთან შედარებით გაცილებით დიდია. ახლა შევადაროთ – აფროამერიკელი და ლათინოსი მოსწავლეები ნიჭიერთა პროგრამაში მხოლოდ 8%-ს შეადგენენ (Friend, 2006).

თითქმის ოთხი ათწლეულის მანძილზე პედაგოგები იბრძვიან იმის გასაგებად, რა არის ამგვარი ზედმეტად წარმოჩენის ან დაუფასებლობის მიზეზი. დასკვნების ჩამონათვალში მოყვანილია აფროამერიკულ და ლათინურ ოჯახთა სიღარიბის მაღალი მაჩვენებლები, რაც ჯერ კიდევ ბავშვის დაბადებამდე იწვევს მზრუნველობის მოკლებას, კვებისა და ჯანმრთელობის პრობლემებს; ამას მოჰყვება მასწავლებლების მხრიდან სწავლებისა და მიმართულების არჩევის პროცესის მიხედვით სისტემატურად ტენდენციური და უსამართლო მოპყრობა; მასწავლებელთა არასაკმარისი მზადყოფნა ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენელ მოსწავლეებთან სამუშაოდ (Friend, 2006). მიმართულების არჩევის პრობლემის მოსაგვარებლად პედაგოგები გვთავაზობენ მოსწავლის შესახებ მეტი ინფორმაციის შეგროვებას არჩევანის ოფიციალურად გაკეთებამდე. მაგალითად, რამდენი ხანია, რაც მოსწავლე აშშ-ში იმყოფება? როგორ იცის ინგლისური? უსახლკარობის მსგავსი რაიმე პრობლემა ხომ არ აქვს? ასახავს კურიკულუმი მოსწავლის კულტურული ცოდნის დონეს? (თავი 3) კულტურული თვალსაზრისით არის კლასი შესაბამისი (თავი 5) და მიმზიდველი (თავი 11)? არის მასწავლებელი ამ მოსწავლის კულტურის მცოდნე და პატივს სცემს მას? შეიძლება, რომ მოსწავლის შესაძლებლობები შევაფასოთ სხვადასხვა ალტერნატიული მეთოდით, როგორიცაა შემოქმედებითი ტესტები, პორტფოლიოები ან წარმოდგენები (თავი 15)? სკოლის გარეთ მოსწავლის ყოფა-ცხოვრების ცოდნა მასწავლებლებს დაეხმარება ბავშვისთვის შესაბამისი პროგრამების უკეთესად შერჩევაში (Friend, 2006; Gonzales, Brusca-Vega, & Yawkey, 1997; National Alliance of Black School Educators, 2002). ფაქ-

ტობრივად, სწავლების დიფერენცირება უფრო თანაბრად შეიძლება განხორციელდეს, რაც ყველა მოსწავლის მოთხოვნას დააკმაყოფილებს. ამას მე-13 თავში ვიხილავთ.

მსგავსება

თავი შეეხება – პიროვნებებს შორის მრავალ განსხვავებას – უნარსა და უუნარობას, სწავლის სტილს და რომელიმე მეთოდისთვის უპირატესობის მინიჭებას, ძლიერ მხარეებსა და წინააღმდეგობებს. მაგრამ მიუხედავად მრავალგვარობისა, ინდივიდებს შორის განსხვავებები გაცილებით ნაკლებია იმ დამახასიათებელ ნიშნებთან შედარებით, რომელთაც ჩვენ გამოვყოფთ. მაგალითისთვის მოვიყვანოთ რასა. ერთი რასის წარმომადგენელი სრულიად შემთხვევით არჩეული ნებისმიერი ორი ადამიანისთვის მათი გენეტიკური კოდების ანბანური რიგის მხოლოდ 0,012%-ის (1%-ის დაახლოებით მესამედი) საშუალო მაჩვენებელია განსხვავებული (Myers, 2005).

მეორე მსგავსება შეიძლება მოვიძიოთ ტესტირების შედეგებში. როგორც ვნახეთ, ინტელექტის ტესტები თანდათან საგრძნობლად განვითარდა; ეს, ნაწილობრივ, ლარიბი ოჯახების ბავშვების უფლებების დასაცავად მოხდა, რადგან შესაძლოა ისინი არ დაუშვან განათლების მისაღებად იმ უსაფუძვლო მიზეზით, თითქოს არ შეუძლიათ სწავლა. ასევე დავინახეთ, რომ ინტელექტის ტესტები განსხვავებული რასებისა და შემოსავლის მქონე მოსწავლეთათვის სასკოლო წარმატებების პროგნოზირებას ერთნაირად ახდენენ. მიუხედავად ამისა, ეს ტესტები არასოდეს იქნება თავისუფალი კულტურული შინაარსისაგან, ასე რომ, ისინი ყოველთვის იქნება ერთგვარად სუბიექტური. ჩაიბეჭდეთ ეს თავში, როცა თქვენი მოსწავლეების ნებისმიერი ტესტის ქულებს უყურებთ. საბოლოოდ კი გახსოვდეთ, რომ ნებისმიერი მოსწავლის ნებისმიერი

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაცხადეთ შიდასი დაავადებულ მოსწავლეებს შეიძლება აღმოაჩნდეთ ამ თავში მოყვანილი ბევრი პრობლემა: ინტელექტუალური უუნარობა, ყურადღება-დევნი-ციტური ჰიპერაქტიურობა, გულყრა, ცერებრული დამბლისა და ქცევითი დარღვევების მსგავსი ნევროლოგიური დაზიანებები. ქვეყნების უმეტესობას შე-მუშავებული აქვს სპეციალური პოლიტიკა, რომელიც შიდასი დაავადებულ ბავშვებს ეხმარება, განათლება მიიღონ ჩვეულებრივ სკოლაში.

შეჯამება

რებისა და ეფექტიანი პრაქტიკის ათვისების მხარდასაჭერად და არა მოსწავლის შესაძლებლობების ან შესაფერისი სწავლების უარსაყოფად.

ინგლექტი

რა უპირატესობაა და რა ნაკლი აქვს კატეგორიულ ღაყოვას? გამორჩეული მოსწავლეების კატეგორიებად დაყოფა და დიაგნოსტიკური კლასიფიკაცია ადვილად შეიძლება იქცეს როგორც სტიგმის, დამლის, ისე თვითრეალიზაციის წინა პირობად, ამავე დროს, შეიძლება ხელი შეუწყოს სპეციალური პროგრამებისა და მასწავლებელთა დასახმარებლად შესაბამისი სასწავლო სტრატეგიების მოძიებას.

რა არის ღაყონა? „დედაენა“ „ინტელექტუალურად უნარშეზღუდული მოსწავლეები“ „რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეების“ და ა.შ. კატეგორიებად დაყოფის ალტერნატივაა, ეს კატეგორიები აღწერენ რთულ ადამიანს ერთი ან ორი სიტყვით, იმის გათვალისწინებით, რომ რაიმე კატეგორიაში გაერთიანება პი-

როვნებისთვის უმნიშვნელოვანესი ასპექტია. როცა დედაენასთან დაკავშირებით ვსაუბრობთ, აქცენტი მოსწავლეზე კეთდება და არა იმ განსაკუთრებული პიროვნებისთვის უპირველეს ენასთან მიმართებაში, აქცენტი მოსწავლეზე კეთდება და არა იმ განსაკუთრებულ წინააღმდეგობებზე, რასაც ისინი შეხვდებიან.

განსხვავება უნარობასა და ნაკლს შორის. უუნარობა რაიმეს (მაგ., დანახვის ან სიარულის) შეუძლებლობაა. ნაკლი უხერხულ მდგომარეობას ქმნის გარკვეულ სიტუაციებში. მასწავლებლები ასეთ ბავშვებს უნდა გაუფრთხილდნენ.

რას ნიშნავს გ? სპირმენი ვარაუდობს, რომ არსებობს ერთი მენტალური ატრიბუტი, რომელსაც მან გ ან ზოგადი ინტელექტი უწოდა. იგი გამოიყენება ყოველი მენტალური ტესტის შესადგენად, მაგრამ თითოეული ეს ტესტი, გ-თან ერთად რაღაც განსაკუთრებულ შესაძლებლობებს ითხოვს. „ზოგადი პლუს სპეციფიკური უნარების“ თეორიის თანამედროვე ვერსიაა. კეროლის ნაშრომი, რომელიც აღიარებს სულ რამდენიმე ზოგად უნარს, (როგორიცაა სწავლა და მეხსიერება, ვიზუალური აღქმა, თავისუ-

ფლად მეტყველება) და 70-მდე სპეციფიკურ უნარს. კვლევათა უმრავლესობაში ფართო უნარ-ჩვევები ფლუიდური და კრისტალიზებული ინტელექტის მაგალითზე განიხილება.

როგორია გარდნის თვალსაზრისი ინტელექტისა და გ-ზე? გარდნერი არ ეთანხმება აზრს, რომ ინტელექტი პრობლემათა გადასაჭრელი ბიოლოგიური და ფსიქოლოგიური პოტენციალია. მისი აზრით, შედეგები კულტურულ ფასეულობებთანაა დაკავშირებული. ინტელექტის სხვადასხვა სახე ვლინდება გამოცდილების, კულტურული და მოტივაციური ფაქტორების მეტ-ნაკლები გავლენით. ინტელექტი შეიძლება იყოს: ლინგვისტური, მუსიკალური, სივრცითი, ლოგიკურ-მათემატიკური, სხეულის-კინესთეტიკური, ინტერპერსონალური, ინტრაპერსონალური, ნატურალისტური და შესაძლოა ეგზისტენციალური. გარდნერი არ უარყოფს გ-ს არსებობას, მაგრამ აინტერესებს, რამდენად გამოსადეგია გ ადამიანების მიღწევათა ასახსნელად. ემოციური ინტელექტის (იგივე) კონცეფცია დიდად ემსგავსება გარდნერის ინტრაპერსონალურ და ინტერპერსონალურ ინტელექტს.

რა ელემენტებისაა შეფასება სტრუქტურის ინტელექტის თეორია? სტერნბერგის ინტელექტის ტრიარქიული თეორია არის ინტელექტის, როგორც კოგნიტური პროცესის გაგება. ანალიტიკურ/სტრუქტურული ინტელექტი შემადგენელი კომპონენტებით განსაზღვრულ მენტალურ პროცესებს მოიცავს. როგორცაა: მეტაკომპონენტები, მოქმედი კომპონენტები და ცოდნა-შეძენილი კომპონენტები. კრეატიულ/გამოცდილებითი ინტელექტი მოიცავს ახალ გამოცდილებასთან გამკლავებას წვდომისა და ავტომტური მოქმედების მეშვეობით. პრაქტიკულ/კონტექსტური ინტელექტი მოიცავს ცხოვრებისეულ და სამუშაო არჩევანს ისეთ პირობებში, რომელშიც წარმატება ამ პირობებთან, კონტექსტთან მორგების შემთხვევაშია მოსალოდნელი და აუცილებლობის შემთხვევაში – კონტექსტის შეცვლას. პრაქტიკული ინტელექტი უმეტესად მაშინ ყალიბდება, როდესაც საქმე გვაქვს მოქმედებაზე ორიენტირებულ ყოველდღიურ ცხოვრებაში მიღებულ ფარულ ცოდნასთან.

როგორ იზომება ინტელექტი და რას გულისხმობს IQ-ს პაჩვენებელი? ინტელექტი ინდივიდუალური და (სტანდორდ-ბინე, ვექსლერი და ა.შ.) ჯგუფური (კოგნიტური უნარ-ტესტები, სწავლის პოტენციალის ანალიზი, სკოლისა და კოლეჯის უნარ-ტესტები და ა.შ.) ტესტების შედეგებით იზომება. ინდივიდუალურ ტესტთან შედარებით ჯგუფური ტესტი ბევრად ნაკ-

ლები სიზუსტით გვიჩვენებს თითოეული პიროვნების შესაძლებლობებს. საშუალო მაჩვენებელია 100. მოსახლეობის დაახლოებით 68%-ის IQ-ს მაჩვენებლები მერყეობს 85-სა და 115-ს შორის. მხოლოდ 16% იღებს 85-ზე დაბალ და 115-ზე მეტ ქულას. ასეთია ამერიკის იმ მკვიდრი თეთრკანიანი მოსახლეობის შედეგი, რომლის მშობლიური ენაც სტანდარტული ინგლისურია. ინტელექტი სასკოლო წარმატებების წინაპირობაა, მაგრამ ნაკლებად მოასწავებს ცხოვრებისეულ წარმატებას, როდესაც მნიშვნელობა უკვე განათლების დონეს ენიჭება.

რა არის ულინის ეფექტი და რას გულისხმობს იგი? 1900-იანი წლებიდან მოყოლებული, IQ-ს მაჩვენებლები იზრდება. იმისათვის, რომ 100 კვლავ საშუალო მაჩვენებელი იყოს, საჭიროა შეკითხვების გართულება, რაც საწყისი მოთხოვნების ნაწილის სახით, IQ-ს ქულების დასათვლელ გამოყენებულ ნებისმიერ პროგრამულ ტესტზე აისახება. მაგალითისთვის, მოსწავლეები, რომელთა მსგავსნიც წინა თაობაში ინტელექტუალურად შეზღუდულებად არ მოიაზრებოდნენ, დღეს შეიძლება უუნაროებად ჩაითვალოს. ამის მიზეზი კი შეკითხვების გართულებაა.

განსხვავებული შესაძლებლობები და სწავლება

რა პრობლემები შეიძლება ჰქონდეს უნარების მიხედვით კლასთაშორის დაყოფას? აკადემიური შესაძლებლობების მიხედვით დაჯგუფებას მოსწავლეთათვის და მასწავლებელთათვის, როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მხარეები აქვს. თუმცა, დაბალი შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისთვის, მთლიანობაში, შეიძლება უარყოფითი ეფექტი მოჰყვეს. ეს აისახება წარმატებებზე, საზოგადოებასთან მორგებასა და თვითშეფასებაზე. დაბალი წარმატების მქონე კლასში მომუშავე მასწავლებლები, დაბალი დონის მისწრაფებებსა და ერთფეროვან ქმედებებზე ამახვილებენ ყურადღებას. ხშირად თავს იჩენს ყოფაქცევის პრობლემები, მასწავლებელთა სტრესი, იმედგაცრუება და ენთუზიაზმის კლება. უნარ-ჩვევების მიხედვით დაჯგუფებამ შეიძლება სკოლების შიგნით სეგრეგაცია გამოიწვიოს.

კლასის შიგნით ღაყოვის რა ხელმისაწვდომი ალბერტ-გივა არსებობს მოქნილი ღაყოვის ჩათვლით? სკოლაში საგნების მიხედვით ასაკობრივი დაყოფა მოსწავლეთა განსხვავებული უნარის გათვალისწინებით შეიძლება ეფექტური საშუალება იყოს. შესაძლებლობების მიხედვით კლასშიდა დაყოფას, თუკი ეს სენსიტიურად და მოქნილადაა ორგანიზებული,

შეიძლება დადებითი ეფექტი ჰქონდეს, მაგრამ, შეიძლება უკეთესიც იყოს ერთობლივი სწავლის ალტერნატივა.

სწავლის სტილი და პრაქტიკა

სწავლის სტილი არის სწავლისა და კვლევისადმი პიროვნების მიდგომის დამახასიათებელი გზები. სწავლის პრეფერენცია არის სწავლის განსაკუთრებული ფორმისადმი და გარემოსადმი ინდივიდუალური უპირატესობის მინიჭება. თუმცა სწავლის სტილი და სწავლის პრეფერენცია არ არის დამოკიდებული ინტელექტსა და ძალისხმევაზე, ისინი ზემოქმედებას ახდენენ სასკოლო შესრულებაზე.

უნდა მიუხადავთ თუ არა განსაკუთრებული სწავლის მეთოდი ინდივიდუალური სწავლის სტილს? ზოგიერთი კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ მოსწავლეები უკეთ სწავლობენ საკუთარი სტილით თავიანთ არჩეულ გარემოში, მაგრამ ზოგადად, კვლევათა უმრავლესობა წარმატებულ შედეგს არ გვიჩვენებს. ბევრი მოსწავლე დავალებას უკეთ შეასრულებდა, თუკი დაეუფლებოდა სწავლისთვის ახალ და ეფექტიან გზებს.

სწავლის რომელი სტილია ყველაზე უკეთ დასაბუთებული კვლევებით? უპირველეს ყოვლისა, აღსანიშნავია, რომ კვლევებში მუდამ მეორდება ზერელე დაპირისპირება – გადამუშავება სიღრმისეულის ნაცვლად. სწავლის პროცესში ღრმად ჩართული ადამიანები ამ პროცესს აღიქვამენ, როგორც საფუძველში არსებული ცნებების ან მნიშვნელობების გაგების მეთოდს. მოსწავლეები, რომლებიც ზედაპირულად ერთვებიან პროცესში, ყურადღებას ამახვილებენ დასასწავლი მასალის დამახსოვრებაზე მისი გაგების გარეშე. მეორე მნიშვნელოვანი საკითხია ის, რომ მაიერის ვიზუალურ-ვერბალური განზომილება სამასპექტს მოიცავს: კოგნიტურ სივრცით უნარს (დაბალი ან მაღალი), კოგნიტურ სტილსა (ვიზუალისტი მოსაუბრის საპირისპიროდ) და სწავლაში უპირატესობების მინიჭებას (ვერბალისტი შემსწავლელი ვიზუალურად შემსწავლელის საპირისპიროდ).

ინდივიდუალური განსაკუთრებები

– და კანონი

აღწიკით უმთავრესი ლაგალური მოთხოვნები, რომლებიც უნარშეზღუდულ მოსწავლეს შეესაბამება. ვინყებთ 94-142 (1975) საჯარო კანონით და ვაგრძელებთ ბევრ

რი არაერთხელ მიღებული გადაწყვეტილებით, რომელიც უნარშეზღუდულ მოსწავლეთა განათლების გაუმჯობესების აქტსაც (2004) მოიცავს. უნარშეზღუდულ მოსწავლეთა სწავლების მიმართ მოთხოვნები გარკვეულია. ინდივიდუალურ საგანმანათლებლო პროგრამაზე (I) დაყრდნობით, განსაკუთრებული მოთხოვნების მქონე ყოველ გამონაკლის მოსწავლეს (ნულოვანი უარყოფა) შეუძლია განათლების მიღება მინიმალურად შემზღუდველ გარემოში. კანონი ასევე იცავს განსაკუთრებული მოთხოვნების მქონე მოსწავლეთა უფლებებს და დახმარებას უწევს მათ მშობლებს. ამასთან ერთად, 1973 წლის პროფესიული რეგულირების აქტის 504-ე სექცია კრძალავს უნარშეზღუდული ბავშვების დისკრიმინაციას საჯარო სკოლებისა და სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებული სხვა პროგრამების მიერ. ამ სექციის მიხედვით, ყველა ბავშვს ეძლევა თანაბარი საშუალება, რათა სკოლის ღონისძიებებში მიიღოს მონაწილეობა. „უნარშეზღუდულის“ ფართო განსაზღვრა სექცია 504-სა და უნარშეზღუდული ამერიკელების შესახებ აქტშია მოცემული.

გაგრძელებული სიტუაცია

რა არის დასწავლის უნარის ღირებულება? ეს არის ერთ ან მეტ საბაზო ფსიქოლოგიურ პროცესში დასწავლის უნარის დარღვევა, რომელიც მეტყველებას, გაგებასა და გამოყენებას მოიცავს. ეს შეიძლება შეეხოს მოსმენას, მეტყველებას, წერას, კითხვას, მსჯელობას ან მათემატიკურ უნარ-ჩვევებს. ეს არის ინდივიდის შიდა დარღვევები, რასაც, სავარაუდოდ, განაპირობებს ცენტრალური ნერვული სისტემის დისფუნქცია და ცხოვრების განუსაზღვრელ პერიოდს მოიცავს. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები ვეღარ ისწავლიან, თუ დაიჯერებენ, რომ არ გააჩნიათ სწავლის გაუმჯობესების უნარი და ამიტომ წარმატებას ვერ მიაღწევენ. სწავლების სტრატეგიებზე ყურადღების გამახვილება ხშირად ეხმარება ასეთ მოსწავლეებს.

რა არის ADHD და როგორ უნდა გავაუმჯობესოთ ეს მათი სკოლაში? ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი – (ADHD) ტერმინია, რომელიც გამოიყენება ნებისმიერი ასაკის ინდივიდის აღსანიშნავად, რომელიც ჰიპერაქტიურია და ყურადღების სირთულეები აღენიშნება. ADHD-ის სამკურნალოდ მედიკამენტების გამოყენება სადავოა, მაგრამ დღესდღეობით ეს მეთოდი ფართოდ ინერგება. ბევრი მოსწავლისთვის ამას უარყოფითი შედეგები მოაქვს. ამასთან ერთად, უცნობია, ხანგრძლივ მედიკამენტ-

ტურ თერაპიას რა ეფექტი შეიძლება ჰქონდეს. ისიც არ ვიცით, შეიძლება თუ არა, რომ წამლები აკადემიური სწავლებისა და თანატოლებთან ურთიერთობის მოგვარების გაუმჯობესების აუცილებელი წინა პირობა იყოს. არსებობს ორი საიმედო მიდგომა, რაც ქმედით მოდიფიკაციასა და მეთოდებს ემყარება. იგი აერთიანებს მოტივაციურ ტრენინგს სწავლების ინსტრუქციებთან და მეხსიერების სტრატეგიებთან. სხვა საშუალებაა ბავშვების შესაძლებლობებზე კომუნიკაციური ფოკუსირება SMART მიდგომა.

როგორ ვაქცევთ ხშირ კომუნიკაციურ დარღვევას?

ხშირი კომუნიკაციური დარღვევა მოიცავს მეტყველების დარღვევას (არტიკულაციური დარღვევა, ენაბორძიკობა და ხმის პრობლემები) და ზეპირი მეტყველების დარღვევებს. თუკი ამ პრობლემებს თავიდანვე მიხედავთ, შესაძლებელია დიდ პროგრესს მივაღწიოთ.

რა არის ინტელექტუალური უარყოფითი განვითარება? 18 წლამდე ასაკის მოსწავლეებმა ინტელექტის სტანდარტული დონის მიხედვით 70 ქულაზე ნაკლები უნდა დააგროვონ. ამასთან ერთად, პრობლემები უნდა ჰქონდეთ ადაპტურ ქცევაში, ყოველდღიურ დამოუკიდებელ ცხოვრებაში და საზოგადოებასთან ურთიერთობაში.

როგორ ვიღვრავთ საკითხს ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის? გამოყენებითი ბიპევიორისტული ანალიზი და სოციალური უნარჩვევები ორი სასარგებლო მეთოდია. მოსწავლეებმა ასევე შეიძლება პასუხისმგებლობა აიღონ გარემოს შექმნასა და ორგანიზებაზე, სხვადასხვა ღონისძიებებსა და წესებზე.

რა საგანგაო მახასიათებლები აქვთ პოტენციურ თვითმკვლელებს? თვითმკვლელობაზე ფიქრით შეპყრობილ მოსწავლეებს შეიძლება დაეტყუთ ცვლილებები კვებისა და ძილის ჩვევებში, წონაში, სწავლის ხარისხში, განწყობაში, აქტივობის დონეში, ინტერესებში მეგობრებთან ურთიერთობისას. ზოგჯერ უცებ გააჩუქებენ ხოლმე თავიანთ ნივთებს – სტერეოს, CD-ს, ტანსაცმელს ან საყვარელ ცხოველებს, დეპრესიულად ან ჰიპერაქტიურად გამოიყურებიან, შეიძლება სკოლის გაცდენა დაიწყონ და დავალებებიც აღარ შეასრულონ. განსაკუთრებით საშიშია, თუ მოსწავლე არა მხოლოდ თვითმკვლელობის, არამედ ამის განხორციელების გეგმაზეც საუბრობს.

ნაქვემოთ გვჩვენებული პრობლემები უფრო მეტად უარყოფითია?

როგორ ვაქცევთ სკოლას უფრო უარყოფითი მქონე მოსწავლეების მოთხოვნის უზრუნველყოფა?

თუკი სკოლაში არის აუცილებელი მოწყობილობები, მაგალითად, სპეციალური დაღმართი ეტლისთვის, ლიფტი, შესაბამისი დასასვენებელი ოთახები, ამასთანავე, მასწავლებლები ითვალისწინებენ მოსწავლეთა ფიზიკურ შეზღუდვებს, მაშინ ბევრი არაფერია შესაცვლელი ჩვეულებრივ საგანმანათლებლო პროგრამაში. შეაჩვიეთ თანატოლები, რომ დახმარება გაუნონ გადაადგილებისას.

როგორ ვაქცევთ ემოციურ უარყოფით კლასში?

ნუ ეცდებით შეაკავოთ ბავშვის მოძრაობები; ფრთხილად დააწვინეთ იატაკზე, კედლებისგან და ავეჯისგან მოცილებით. მოაშორეთ მაგარი საგნები. ბავშვს თავი გვერდზე ფრთხილად გადაუწიეთ და თავქვეშ ამოუდეთ რბილი ტანისამოსი ან საბანი. არასოდეს ჩაუდოთ რაიმე პირში. გაიგეთ მშობლებისგან, რა საშუალებებით ებრძვიან შეტევებს. თუ ერთ შეტევას მეორე მოსდევს, შეტევებს შორის გონზე არ მოდის, ორსულადაა, ან შეტევა ხუთ წუთზე მეტხანს თუ გაგრძელდა, სამედიცინო დახმარება გამოიძახეთ.

რა ნიშნებით გამოიჩენა სენისა და მხეველობის დაქვეითება?

სმენითი პრობლემების ნიშნებია ცალი ყურის მიშვერა მოსაუბრისთვის აგრეთვე მიმართვებზე, დროდადრო დაბნეულობა და დათრგუნულობა, ნათქვამის გამეორების მოთხოვნა, ახალი სიტყვებისა და სახელების დამახინჯებით წარმოთქმა და კლასის დისკუსიაში თითქოს იძულებით მონაწილეობა. განსაკუთრებული ყურადღება მიაქციეთ იმ მოსწავლეებს, ვისაც ყური ხშირად სტკივა, სასქესო ორგანოებში აქვს ინფექციური წვა ან ალერგია. კითხვისას წიგნი თვალთან ძალიან ახლოს მიაქვს ან ძალიან შორს უჭირავს, აღენიშნება სიეღმე, პაჭუნი, დაფაზე დაწერილ სიტყვებს არასწორად კითხულობს – ყველაფერი ეს თვალის პრობლემების მანიშნებელია.

როგორ განავსებთ აუტიზმის ასპერგერის სინდრომს?

ასპერგერის სინდრომი აუტისტურ სპექტრში შემავალი ერთ-ერთი დარღვევაა. აუტიზმის მქონე ბევრ მოსწავლეს ასევე აქვს საშუალოდან მძიმემდე ინტელექტუალური შეზღუდვა, მაგრამ ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეებს, როგორც წესი, აქვთ საშუალო და საშუალოზე მაღალი ინტელექტი და მათი მეტყველების უნარი აუტიზმის მქონე სხვა ბავშვებთან შედარებით, უკეთესია.

ნიჩით დაჯილდოებული

მოსწავლეები

რა პასუხისმგებელი იმუშავებთ გაპოიჩიკიან ნიჭიერი მოსწავლეები? ნიჭიერი მოსწავლეები სასკოლო მასალას ადვილად და სწრაფად ითვისებენ და იმასსწავლებენ; თავისუფლად აყალიბებენ საკუთარ აზრს; იციან ბევრი რამ, რაც სხვა ბავშვებმა არ იციან; აქვთ სიტყვების დიდი მარაგი, რომელსაც თავისუფლად და სწორად იყენებენ, მოხერხებულები და ძალიან დაკვირვებულები არიან, სწრაფად პასუხობენ; მაღალი მოტივაცია აქვთ და მტკიცედ იცავენ საკუთარ მოსაზრებას ზოგ საკითხში. არიან შემოქმედებითი და საინტერესო კავშირებს ამყარებენ. მასწავლებლებმა განსაკუთრებული ძალისხმევა უნდა გამოიჩინონ დაუფასებელი ნიჭიერი მოსწავლეების – გოგონების,

ასევე ნიჭიერი, სწავლის უნარშეზღუდვების მქონე მოსწავლეების და სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვების მიმართ.

აქის თუ აკა ნიჭიერი მოსწავლეების ღაჩაჩაგული სწავლება სწორი პედაგოგი? ბევრი ადამიანი აქსელერაციის წინააღმდეგია, მაგრამ ფრთხილ გამოკვლევათა უმრავლესობა ადასტურებს, რომ ნამდვილად ნიჭიერი ბავშვები, რომლებიც დაჩქარებას თავიდანვე ადვილად უღებენ ალლოს, როგორც წესი, უკეთ ეუფლებიან საგნებს, რომელთაც ჩვეულებრივი შესაძლებლობების ბავშვები ნორმალური ტემპით შეისწავლიან. ნიჭიერი ბავშვები უფროსებთან ურთიერთობას ამჯობინებენ და შეიძლება მეტისმეტად მოსაწყენად ეჩვენოთ თანატოლთა წრეში ყოფნა.



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

კონკრეტული მოსწავლისთვის კლასიდან „გადახტომა“ შეიძლება არც იყოს სწორი გადაწყვეტილება, მაგრამ არა განსაკუთრებული ინტელექტით დაჯილდოებული მოსწავლეების შემთხვევაში (ვისი მაჩვენებელიც ინტელექტის ტესტის მიხედვით 160 ან უფრო მეტია), მხოლოდ პრაქტიკული გადაწყვეტილება თუ დააჩქარებს მათ განათლებას.

სასწავლო წლის განმავლობაში მასწავლებლები

ტიკის, სწავლის სტილის, ინკლუზიის და IDEIA-ს კანონით გათვალისწინებული მოთხოვნების საფუძვლიან ცოდნას.

ამ თავში თქვენ გაეცნობით სიტუაციებს, რომელთაც შეიძლება ყველაზე გამოცდილი მასწავლებელიც კი გადაეყაროს. თქვენ პირველსავე კლასში შეიძლება შეგხვდეთ ამგვარი წინააღმდეგობები.

ხოზოხ მოიქცეოდა?

ქვემოთ მოცემულია, როგორ რეაგირებს მასწავლებელი მოსწავლეთა უნარისა და უუნარობის იმ ფართო სპექტრზე, რომელზეც ამ თავის დასაწყისშია მსჯელობა.

ლეოკა პ. ჩილი

დერბი ვუდსის დაწყებითი სკოლა, გალოვეი, ოჰაიო

მოუას გ. ჩილი

ბიკროფტის საშუალო სკოლა კოლამბუსი, ოჰაიო

ჩვეულებრივი და განსაკუთრებულ მოთხოვნილებათა მქონე მოსწავლეების განცალკევების სტანდარტებთან მისადაგებული პროგრამის შედგენისას, მოსწავლეთა შეფასებამდე თადარიგი უნდა დავიჭიროთ, რათა ზუსტად განვსაზღვროთ მოსწავლის შესაძლებლობები და სიტუაციებთან ადაპტირების ტესტებში ხშირად გამოყენებული სარკისებრი შეფასებების მეთოდის-ტექნიკით ვისარგებლოთ.

ყოველდღიური სწავლება შეიძლება ისე მოეწყოს, რომ თითოეულმა მოსწავლემ მიიღოს მონაწილეობა სასწავლო აქტივობის ყოველ ასპექტში; გამოიყენეთ სწრაფი ქმედების შემეცნებითი შეფასებები, როგორცაა „მორბენალი“ ჩანაწერები და წერილობითი ნიმუშები, როგორც წლიური პროგრესის საზომი მო-

ათასობით გადაწყვეტილებას იღებენ, რომლებიც დაფუძნებულია ინტელექტზე, შემეცნებით შესაძლებლობებზე, ჯგუფებად დაყოფის პრაქტიკაზე, სწავლის უნარშეზღუდვის, ნიჭიერების, ფიზიკური შეზღუდვებისა და სიტუაციასთან დაკავშირებული ფედერალური კანონის ცოდნაზე, ფაქტობრივად, PRAXIS IITM-ის ჩათვლით, სალიცენზიო გამოცდების უმრავლესობა თქვენგან ითხოვს ინტელექტის, შესაძლებლობების მიხედვით ჯგუფებად დაყოფის პრაქ-

სწავლეთა შეფასებისას, კითხვასა და მათემატიკაში ზრდის თანამდევი ინდიკატორები.

აუცილებლობის შემთხვევაში ისარგებლეთ მრავალ ჯგუფად დაყოფის სქემით, რათა ერთმანეთის მსგავსი შემეცნებითი მოთხოვნილებების მქონე მოსწავლეთა ჯგუფების სწავლება შეძლოთ; გამოიყენეთ სასწავლო-აღმზრდელობითი დახმარებები და მოხალისეები წყვილებად და მცირე ჯგუფებთან ერთად ამუშავეთ. როდესაც თქვენს განკარგულებაში სხვა მოზრდილები არ იმყოფებიან, შექმენით გაერთიანებული ჯგუფები, რომლებშიც რომელიმე გარკვეულ სტანდარტში დაოსტატებულ მოსწავლეს სხვა მოსწავლეებისთვის აზრის გაზიარებისა და დაოსტატების საშუალება ექნებათ.

ლეკი ჩანგლალი მე-6 კლასის ეთიკისა

და ფიზიკულტურის მასწავლებელი

ჰილიარდ სიტის სკოლები, ჰილიარდი, ოჰაიო

სტანდარტებს მისადაგებული კურიკულუმის შექმნისთვის, რომელიც ნებისმიერ მოსწავლეს პოტენციალის სრულად გამომჟღავნების საშუალებას მისცემს და სტანდარტებთან დაკავშირებით მათ გამოცდილებას ცხადყოფს, უპირველეს ყოვლისა, შევუდგებოდი კლასის ძირითადი დანიშნულების სფეროებისთვის მიმდინარე სტანდარტების მისაღებას. ზედა და ქვედა კლასებსაც ვასწავლი და თითოეული მოსწავლის შემეცნებითი მოთხოვნილებების განსასაზღვრად, მთავარი კონცეფციების კურიკულუმ გეგმას ვადგენ. შემდეგ ძლიერი და სუსტი მხარეების განსასაზღვრად, მოსწავლეთა წარმატების ტესტების შედეგებს შევამოწმებდი. გავარკვევდი, ჩემს რომელიმე მოსწავლეს ხომ არ ჰქონია ინდივიდუალური საგანმანათლებლო ან 504-ის გეგმა. თითოეულ მოსწავლესთან კანონით აუცილებელი განსაზღვრული შეთანხმების მიღწევის შემდეგ, ყოველი მოსწავლის გარკვეულ საჭიროებებს

კურიკულუმის შესაბამის დონეს მივუსადაგებდი და სწავლების შესაბამის მეთოდს შევიმუშავებდი თითოეული მათგანის შესაძლებლობის გათვალისწინებით. საუკეთესო პრაქტიკისა და ამოსავალი წერტილების განსასაზღვრად ინგლისური ენის წინამორბედ მასწავლებელთა დახმარებითა და რეკომენდაციებით ვისარგებლებდი. სკოლასა და სახლს შორის საკომუნიკაციო ენად კი მოსწავლის მშობლიურ ენას ვაქცევდი. გავარკვევდი მოსწავლის სმენის დაქვეითების ხარისხს და მისი მომავალი წარმატებებისთვის შეძლებისამებრ ვისარგებლებდი გამოცდილებით.

ჩენდალ ზ. სეპასონი მთავარი ასისტენტი,

ჯენოას საშუალო სკოლა, უესტერვილი, ოჰაიო.

საგანმანათლებლო ლიდერმა (მთავარი/შემცვენებითი დამრიგებელი) სასწავლო-სწავლების მატრიცის აკადემიური შეფასება უნდა უზრუნველყოს. მატრიცა მასწავლებლებს აწვდის სტანდარტული ტესტების შედეგების მიხედვით გაკეთებულ ინდივიდუალურ საჭიროებათა ჩამონათვალს. მატრიცას შეუძლია უცბად გააცნოს მასწავლებლებს აუცილებელი მოსწრების მონაცემები მოსწავლეთა სასწავლო მოთხოვნილებების უფრო მეტად და ეფექტურად დასაკმაყოფილებლად. ასეთი მატრიცა მასწავლებლებს თითოეულ მოსწავლესთან დამოკიდებულებაში განსხვავებული ინსტრუქციების ძიებასთან ერთად, ინდივიდუალური სწავლების მეთოდების უფრო ინტენსიურად გამოყენების საშუალებას აძლევს. ასეთი პრაქტიკა არსებითია „No Child Left Behind Act“ 2001 წლის მანდატის მიხედვით თითოეული მოსწავლის მოთხოვნილების აღსაქმელად და დასაკმაყოფილებლად, აგრეთვე, ყოველწლიური პროგრესის კრიტიკიუმის დასადგენად.

უ. შონ კარნი ყოფილი მთავარი ასისტენტი,

გალენ რ. ელოლფის დაწყებითი სკოლა, კონვერსი, ტეხასი.

იცოდეთ კანონი და საჭიროების შემთხვევაში დამატებითი ტრენინგი ჩაატარეთ. განსაკუთრებული საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს აქვთ განათლების ინდივიდუალიზებული გეგმა, რომელსაც მაშინაც კი უნდა მიჰყვეთ, როდესაც საკლასო ოთახში ყველანაირი მომსახურების უზრუნველყოფა ვერ ხერხდება. თავდაპირველად თქვენ მოსწავლეთა განსაკუთრებულ მოთხოვნებში გაერკვიეთ, გაიარეთ ტრენინგები თქვენს რაიონში. თუკი თქვენი რაიონიდან მხარდაჭერა არ გექნე-

ბათ, ტრენინგები და რესურსები რაიონის გარეთ მოიძიეთ. აზრიანი ტრენინგი გააუმჯობესებს მოსწავლეებისთვის თქვენ მიერ მიწოდებული ცოდნის ხარისხს. დაბოლოს, იმუშავეთ კოლეგებთან ერთად. თუკი ეს არის რაიონის ახალი ფართომასშტაბიანი სტრატეგია, მაშინ თქვენი კლასის სხვა საგნების მასწავლებლებიც იმავე მდგომარეობაში აღმოჩნდებიან. მთელი წლის განმავლობაში გაკვეთილების მოსამზადებლად ერთად იმუშავეთ და კარგად მოქმედი სტრატეგიები დახვეწეთ.

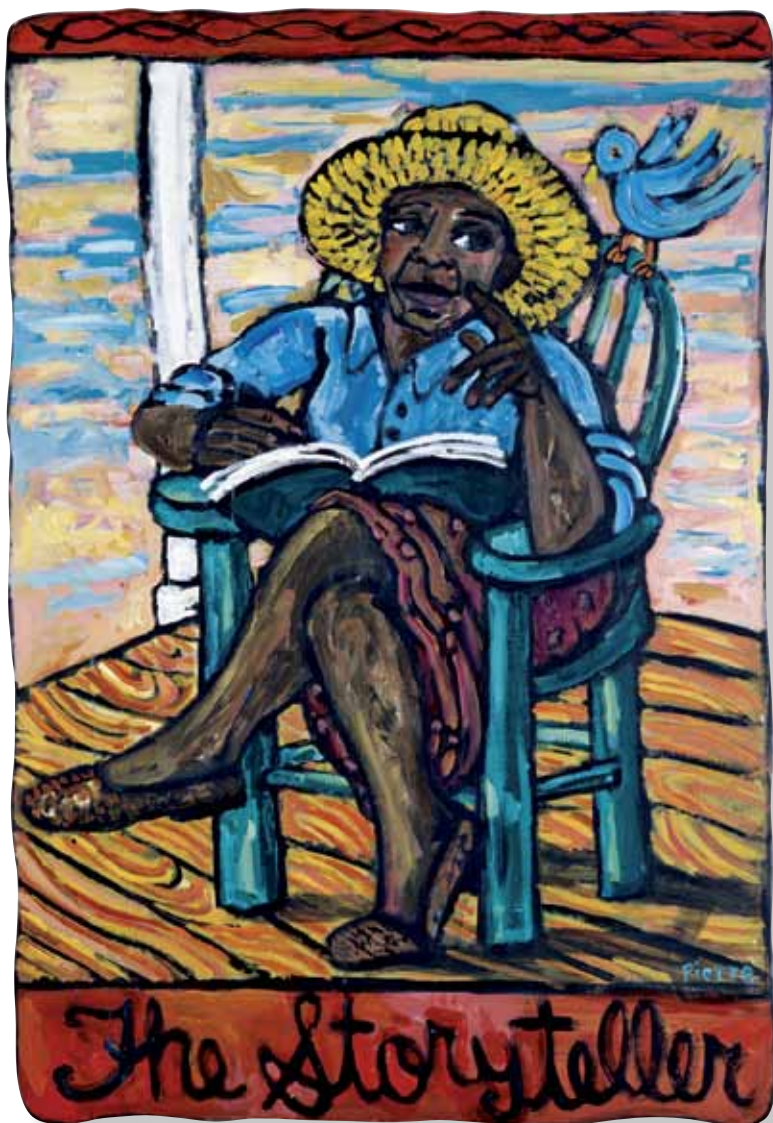
ფელიჩია ლოუპენ-საიქსი საბავშვო ბაღის

მასწავლებელი.

მედოუვიუს დაწყებითი სკოლა, მედოუვიუ, ვანკუვერი

საკლასო ოთახს გაკვეთილების სხვადასხვა მეთოდით ჩასატარებლად ვიყენებ. ეს ეხება მოსწავლეთა სწავლების განსხვავებულ სტილს, მათთვის გაკვეთილის ჩატარების ნებართვის მიცემას. ოთახში ოთხი განსხვავებული ცენტრი გვაქვს და თითოეულ ცენტრში მოსწავლეები 15 წუთს მონაცვლეობით ატარებენ. ბიბლიოთეკის ცენტრში წიგნები წაკითხვის სირთულის დონის მიხედვითაა დალაგებული, რაც განსაკუთრებული მოთხოვნების მქონე მოსწავლეებს წინა სასკოლო დონის საკითხავი წიგნების პოვნას უადვილებს. ფონეტიკურ ცენტრში მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ სწავლის დასახმარებლად გამოიყენონ ხმოვანი ანბანი, მაგალითად, ხმების მიხედვით დაახარისხონ ცხოველთა სურათები. ლექსიკონების ცენტრში მოსწავლეები ახალ სიტყვებს სწავლობენ და იყენებენ. განსაკუთრებულ საჭიროებათა მქონე მოსწავლეებს შეუძლიათ დღის განმავლობაში გამოყენებული უმთავრესი ახალი სიტყვების აღსაწერად, ამ სიტყვების წინადადებებში გამოყენებისა და დაწერის ნაცვლად, მათი ილუსტრირება შეუძლიათ. მათ სურათებიანი ლექსიკონების შედგენის საშუალებაც ეძლევათ. საბოლოოდ კი მოსწავლეებთან ერთად ვმუშაობ ნებისმიერ ახლად შემუშავებულ ცნებაზე, რომელიც დასახვეწია. თითოეულ პატარა ჯგუფს შესაბამის ფერს ვანიჭებ, შემდეგ ყოველი ჯგუფის ინდივიდუალურ სამუშაოს შესაბამის ფოლდერში ვათავსებ. მსგავსი მოთხოვნების მქონე მოსწავლეები ერთ ჯგუფში არიან, რაც მათ თავიანთი სწავლის დონეზე მუშაობის საშუალებას აძლევს. ეს ფორმატი ასევე ადვილად შეიძლება შეიცვალოს მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო თუ საზოგადოებრივი საგნების გაკვეთილების მოთხოვნების მიხედვით.

კულტურა და განსხვავებულობა



მასწავლებლის ჩანაწერები:
როგორ მოიქცეოდით?
თანამედროვე მრავალფეროვანი
კლასები

ინდივიდები, ჯგუფები და
საზოგადოება
მულტიკულტურული განათლება
ამერიკული კულტურული
მრავალფეროვნება

სხვადასხვა ეკონომიკური და
სოციალური კლასი

სოციალური კლასი და სესი
სიღარიბე და სასკოლო მოსწრება

ეთნიკური და რასობრივი განსხვავება

ცვალებადი დემოგრაფიული
მდგომარეობა: კულტურული
განსხვავება
ეთნიკური და რასობრივი
განსხვავებულობის გავლენა
სასკოლო მიღწევებზე
დისკრიმინაციის მემკვიდრეობა
სტერეოტიპული საფრთხე

გოგონები და ბიჭები: განსხვავებები
კლასში

სქესობრივი იდენტობა
გენდერული როლის იდენტობა
გონებრივი შესაძლებლობების
სქესობრივი განსხვავებები
გენდერული ცრურწმენების
აღმოფხვრა

ენობრივი განსხვავებები კლასში

დიალექტი
ბილინგვიზმი
გზა ყოველ მოსწავლემდე:
ნიჭიერი ორენოვანი მოსწავლეების
ამოცნობა
ორენოვანი (ბილინგვური)
განათლება

კულტურულად ინკლუზიური
კლასების შექმნა

კულტურულად შესატყვისი
პედაგოგიკა
სიცოცხლისუნარიანობის
გამომუშავება

განსხვავება და კონვერგენცია

განსხვავება სწავლაში
კონვერგენცია (დაახლოება)
თითოეული მოსწავლის სწავლება

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცოდნენ?

ასწავლის ჩანაწერები

ნელს თქვენი საშუალო საფეხურის კლასები თითქმის თანაბრად იყოფა სამ ჯგუფად — აფროამერიკელ, აზიელ და ლათინო-ამერიკელ მოსწავლეებად. თითოეული ჯგუფის შიგნით წევრები ერთმანეთის მიმართ ერთგულებას იჩენენ და იშვიათად მეგობრობენ სხვა ჯგუფის მოსწავლეებთან. როდესაც სთხოვთ მათ, პროექტისთვის შეარჩიონ პარტნიორი, მას საკუთარი ჯგუფიდან ირჩევენ. დროდადრო ჯგუფები ერთმანეთს შეურაცხყოფას აყენებენ, კლასში ვითარება იძაბება. აზიელი და ლათინო-ამერიკელი მოსწავლეები ერთმანეთში ხშირად საუბრობენ მშობლიურ ენაზე — იმ ენაზე, რომელიც თქვენ არ გესმით — და მათი მზერისა და სიცილის გამო გგონიათ, რომ ხუმრობა თქვენ გეხებოდათ.

კრიტიკული აზროვნება

- რა არის აქ ნამდვილი პრობლემა?
- როგორ მოაგვარებთ ასეთ სიტუაციას?
- როგორ ასწავლით მოსწავლეებს, თავი უფრო კომფორტულად იგრძნონ ერთმანეთთან?
- ამ პრობლემის გადაწყვეტისას, რა არის თქვენი პირველადი მიზნები?
- რა ზეგავლენას მოახდენს ეს საკითხები იმ კლასებზე, რომლებსაც ასწავლით?

კოლაბორაცია

კლასის 4 ან 5 წევრთან ერთად რაც შეგიძლიათ მეტი აზრიანი გამოსავალი განსაზღვრეთ „ტვინის შტურმით“. აირჩიეთ პრობლემის გადაწყვეტის ორი საუკეთესო ვარიანტი და დასაბუთებასთან ერთად წარუდგინეთ კლასს.

მერიკული კლასების კულტურული შემადგენლობა იცვლება. დღეს იგივე შეიძლება ითქვას ბევრ ქვეყანაზე. ფრანკ პაჟარესმა, პადაგოგიური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთმა უჭკვიანესმა სპეციალისტმა, ამერიკის საგანმანათლებლო კვლევათა ასოციაციის წინაშე განაცხადა, რომ „განათლებასთან დაკავშირებული კრიტიკული კითხვები შეიცავს საკითხებს, რომელთა გადაწყვეტა შეუძლებელია საუნივერსიტეტო ინსტრუქციებით. ზემოთ აღნიშნულის მიხედვით, ყურადღება უნდა მივაქციოთ ჩვენი ცხოვრების განმსაზღვრელ კულტურულ ძალებს“ (Pajares, 2000, გვ.5). ვფიქრობ, რომ იგი სწორია. ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ ბევრ კულტურას, რომელიც ჩვენი საზოგადოების სტრუქტურას ქმნის. დავიწყებთ იმით, რომ თვალს გადავავლებთ სხვადასხვა ეთნიკური და კულტურული ჯგუფისთვის განკუთვნილ სკოლებს და განვიხილავთ მრავალკულტურულ სწავლებას. კულტურის ფართო გაგებაზე დაყრდნობით, განვიხილავთ თითოეული მოსწავლის იდენტობის სამ მნიშვნელოვან განზომილებას: სოციალურ კლასს, ეთნიკურობასა და სქესს. შემდეგ ვიმსჯელებთ ენაზე და ორენოვან სწავლებაზე. თავის ბოლო ნაწილში სწავლების სამ მთავარ პრინციპს წარმოგიდგენთ.

ამ თავის დასრულების შემდეგ შეძლებთ უპასუხოთ კითხვებს:

- რა განსხვავებაა „გადასადნობ ქვაბსა“ (melting pot) და მრავალკულტურულ სწავლებას შორის?
- რა არის კულტურა და რომელი ჯგუფები აყალიბებენ თქვენს კულტურულ იდენტობას?
- რატომ აქვთ დაბალშემოსავლიანი ოჯახის ბავშვებს საშუალო მოსწრება და მაღალი შემოსავლის მქონე ოჯახის ბავშვებზე უფრო დაბალი მოსწრება?
- დაასახელეთ საოჯახო და სასკოლო კულტურებს შორის წინააღმდეგობისა და შეთავსებადობის მაგალითები;
- როგორია სკოლის როლი გენდერული განსხვავებულობის განვითარებაში?
- როგორი სწავლებაა ეფექტიანი ორენოვან კლასებში?
- დაასახელეთ კულტურის შესაბამისი პედაგოგიკის მაგალითები, რომლებიც მიესადაგება თქვენს საგანსა და სწავლების საფეხურს;
- როგორ შეიძლება შექმნათ სიცოცხლისუნარიანი კლასი?

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განავრცეთ
მრავალკულტურული სწავლება
(III, B).

გაეცანით მრავალკულტურული
სწავლების მთავარ ასპექტებს.
აღწერეთ ამ ასპექტების ერთმა-
ნეთზე ზემოქმედება.

ვინ არიან დღეს ამერიკელი მოსწავლეები? აი, რამდენიმე სტატისტიკური მონაცემი (Banks, 2002; ბავშვთა დაცვის ფონდი, 2005; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Grant & Sleeter, 1989; Halford, 1999; McLoyd, 1998; Meece & Kurtz-Costes, 2001; Payne & Biddle, 1999):

- ყოველი მეექვსე ამერიკელი ბავშვი სიღარიბეში, ყოველი მეოთხმეტე კი უკიდურეს გაჭირვებაში ცხოვრობს. აფროამერიკელ ბავშვთა დაახლოებით 50% ხელმოკლეა.
- ღარიბ ბავშვთა რიცხვი აშშ-ში თითქმის 50%-ით მეტია, ვიდრე ნებისმიერ დასავლურ განვითარებულ სახელმწიფოში და 5-8-ჯერ მეტი, ვიდრე ბევრ ცნობილ ინდუსტრიულ ქვეყანაში.
- ორჯერ მეტი ალბათობაა იმისა, რომ სიღარიბეში გაზრდილი ბავშვები ჩამორჩებიან სწავლაში, ვერ შეძლებენ სკოლის დამთავრებას ან ჩაიდენენ ძალადობრივ დანაშაულს.
- ყოველი მესამე ბავშვი ქორწინების გარეშე იზადება. ყოველი მეხუთე ბავშვის დედას არა აქვს საშუალო განათლება. ყოველი მესამე ბავშვი ერთ მშობელთან, როგორც წესი, მომუშავე დედასთან ცხოვრობს.
- 83-დან 1 ბავშვი ოცი წლის შესრულებამდე შტატის ან ფედერალურ ციხეში ხვდება. 339-დან 1 ოცი წლის ასაკამდე ცეცხლსასროლი იარაღით იღუპება.
- აშშ-ს მოსახლეობის 18% სახლში ინგლისურად არ ლაპარაკობს – ამ ოჯახების ნახევარი ესპანურად საუბრობს.
- 2020 წლისთვის ამერიკის შეერთებულ შტატებში სკოლის ასაკის ბავშვთა 66%-ზე მეტი იქნება აფროამერიკელი, აზიელი, ესპანელი ან მკვიდრი ამერიკელი, ბევრიც – ახალი იმიგრანტების შვილი.
- 2050 წლისთვის აშშ-ში არ იქნება რასობრივი ან ეთნიკური უმრავლესობა; ყველა ამერიკელი უმცირესობის ჯგუფის წევრი იქნება.

მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეები უფრო და უფრო განსხვავდებიან რასობრივად, ეთნიკურად, ენობრივად და ეკონომიკურად, მასწავლებლები ნაკლებად განსხვავდებიან – თეთრკანიან მასწავლებელთა პროცენტული მაჩვენებელი იზრდება (დაახლოებით 91%), შავკანიან მასწავლებელთა პროცენტული მაჩვენებელი კი იკლებს დაახლოებით 7%-მდე. ყოველივე ეს ნამდვილად მნიშვნელოვანია მასწავლებელთათვის, რათა მათ უკეთ გაუგონ ყველა მოსწავლეს და უფრო ეფექტიანად იმუშაონ მათთან.

ინლივილიაჟი, ჯგუფი და საზოგადოება

მეოცე საუკუნის დასაწყისიდან იმიგრანტების ნაკადმა შეაღწია გაერთიანებულ სამეფოში, დასავლეთ ევროპაში, კანადაში, ავსტრალიაში, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და სხვა განვითარებულ ქვეყნებში. ეს ახალი (ძირითადად, ევროპელი) იმიგრანტები იმედოვნებდნენ, რომ შეუერთდებოდნენ დამხვდურ კულტურას (კულტურების „მოთუხთუხე ქვაბს“) და ადრე ჩამოსულებს დაემსგავსებოდნენ. წლების განმავლობაში ამერიკული სკოლის მიზანი იყო ემიგრანტებს ასიმილაციაში დახმარებოდა („მოთუხთუხე ქვაბის“ ქვეშ დანთებული ცეცხლის როლი შეესრულებინა). სხვა ენაზე მოსაუბრე, განსხვავებული რელიგიური და კულტურული მემკვიდრეობის მქონე იმიგრანტ ბავშვებს ხელს უწყობდნენ, რათა ევლოთ სკოლაში, დაუფლებოდნენ ინგლისურს და ნამდვილ ამერიკელებად გადაქცეულიყვნენ. რა თქმა უნდა, სკოლების უდიდესი ნაწილი ასეც იქცეოდა, თუმცა, იძულებით იმიგრანტებს, აშშ-ში ძალით გადაყვანილი

დაუკავშირეთ კვლევას
და განავრცეთ
იხ.: Banks, J. და სხვები (2001).
Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning within a multicultural society. Phi Delta Kappan, 83, 196-212, განსხვავებულობისა და განათლების შესწავლის სინთეზისათვის.

„მოთუხთუხე ქვაბი“ – მეტა-ფორა, იმიგრანტების შერწყმა და ასიმილირება წამყვან საზოგადოებაში იმგვარად, რომ ქრება ეთნიკური სხვაობები.

მონების შთამომავლებს, კულტურების „გადასადნობ ქვაბში“ ხშირად გულთბილად არ ხვდებოდნენ.

60-70-იან წლებში განათლების ზოგი სპეციალისტი ვარაუდობდა, რომ ფერადკანიან და ღარიბ მოსწავლეებს სკოლაში პრობლემები ჰქონდათ მათი „კულტურული უსარგებლობისა“ და „კულტურული ჩამორჩენილობის“ გამო. ეს **კულტურული დეფიციტის მოდელი** მიიჩნეოდა, რომ მოსწავლეთა მშობლიური კულტურა მდარე იყო და არ ეხმარებოდა მათ, მორგებოდნენ სკოლას. დღეს განათლების ფსიქოლოგია უარს ამბობს კულტურული დეფიციტის იდეაზე და მიიჩნევს, რომ არც ერთი კულტურა არაა ნაკლოვანი, მაგრამ შესაძლებელია მოსწავლის საოჯახო და სასკოლო კულტურებს შორის უთანხმოება არსებობდეს (Gallimore & Goldenberg, 2001).

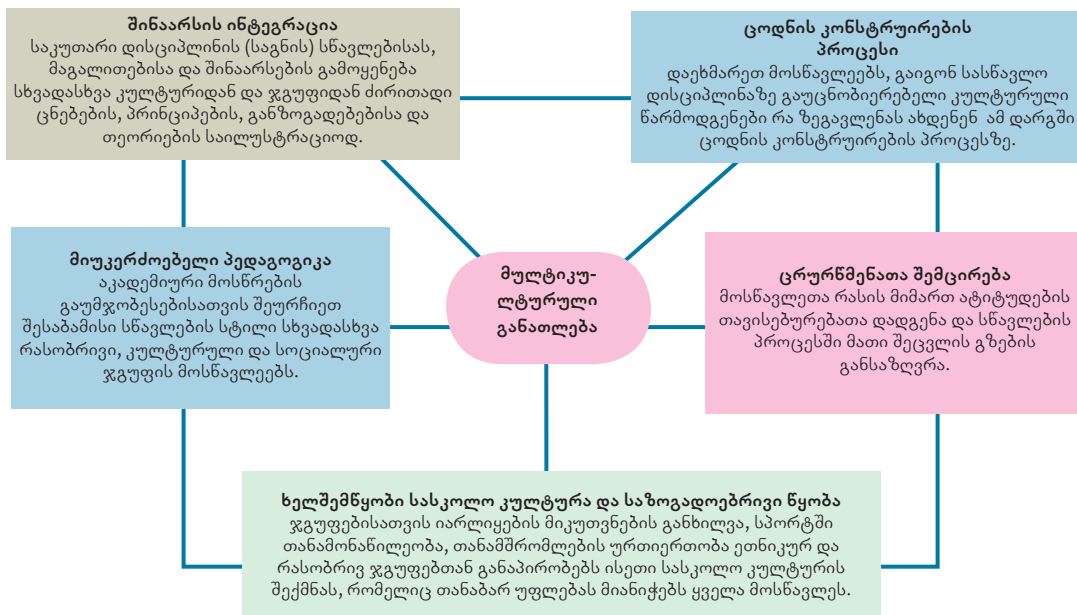
იმავე პერიოდში გაიზარდა ინტერესი სამოქალაქო და ადამიანის უფლებების მიმართ, ხოლო ეთნიკურ ჯგუფებში მოიმატა შეგრძნებამ, რომ მათ, ძირითადად, არ სურთ ამერიკულ საზოგადოებაში სრული ასიმილაცია. უფრო სწორად, მათ, როგორც ფართო საზოგადოების საპატიო ნაწილს, თავიანთი კულტურისა და იდენტობის შენარჩუნება სურდათ. მულტიკულტურულობა მიზანი გახდა.

კულტურული დეფიციტის მოდელი — მოდელი, რომელიც ხსნის, თუ რატომ აქვთ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებს ნაკლები მიღწევები. იგულისხმება, რომ მათი კულტურა არაადეკვატურია და არ ამზადებს მათ სასკოლო წარმატებებისთვის.

სქემა 5.1.

მულტიკულტურული განათლების განხილული ასპექტები

მულტიკულტურული განათლება სასწავლო გეგმის შეცვლაზე უფრო მეტია. სწავლება რომ ყველა მოსწავლისათვის ხელსაყრელი გავხადოთ, სხვა ასპექტებიც უნდა გავითვალისწინოთ. ჭეშმარიტ მულტიკულტურულ სწავლებას ხელს უწყობს მრავალი ელემენტი, როგორიცაა სპორტისა და პროგრამების სტრუქტურა, სწავლების მეთოდი, გაკვეთილები ცრურწმენების, ცოდნის პერსპექტივის შესახებ.



წყარო: წიგნიდან Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching, 5/e, J.A. Banks. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 2006 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

მულტიკულტურული განათლება
განათლება, რომელიც უზრუნ-
ველყოფს სასწავლო პროცესში
ყველა მოსწავლის თანასწორობას.

კულტურა – ცოდნა, ღირებულებ-
ები, ატიტუდები, ტრადიციები,
რომელიც გეზს აძლევს ადამიანთა
გარკვეული ჯგუფის ქცევას და
საშუალებას აძლევს, გადაწყვიტონ
სასიცოცხლო პრობლემები თავი-
ანთ გარემოში.

მულტიკულტურული განათლება

მულტიკულტურული განათლება არის „სასწავლო არე, რომელიც მოწყობი-
ლია ყველა მოსწავლის საგანმანათლებლო თანასწორობის გაზრდისათვის“
(Banks & Banks, 1995, გვ. xii). მულტიკულტურული სწავლება არის რეაქცია რო-
გორც მოსწავლეთა მხარდ განსხვავებულობაზე, ისე ყველა ჯგუფის თანას-
წორობის მოთხოვნაზე. მულტიკულტურული სწავლების ალტერნატიული მიდ-
გომების განხილვა, განათლების ფსიქოლოგიის საზღვრებს სცდება, მაგრამ
ცხადია, რომ „საუკეთესო“ მეთოდთან დაკავშირებით საყოველთაო თანხმობა
არ არსებობს.

ჯეიმს ბენქსი (2006) მიიჩნევს, რომ მულტიკულტურული განათლება 5.1
სქემაზე ნაჩვენები ხუთი ასპექტით ხასიათდება. მრავალი ადამიანისთვის
მხოლოდ შინაარსის ინტეგრაციაა ნაცნობი, ისინი საგნის სწავლებისას სხ-
ვადასხვა კულტურიდან მაგალითებსა და შინაარსს იშველიებენ. მათ სჯერათ,
რომ მულტიკულტურული განათლება მხოლოდ და მხოლოდ სასწავლო გეგმის
ცვლილებაა. ზოგ მასწავლებელს მიაჩნია, რომ ის უადგილოა მათემატიკისა და
საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლებისას. მაგრამ თუკი გაითვალისწინებთ
დანარჩენ ასპექტებსაც – დაეხმარებით მოსწავლეს, გაიგოს შეხედულებების
გავლენა ცოდნაზე, შეასუსტებთ ცრურწმენებს, შექმნით ყველა მოსწავლის
სწავლისა და განვითარებისათვის ხელსაყრელ სოციალურ სტრუქტურას და
გამოიყენებთ ყველა მოსწავლისთვის მისაღებ მეთოდებს – დარწმუნებით,
რომ მულტიკულტურული განათლება მართებულია ყველა საგნისა და მო-
სწავლის მიმართ.

მულტიკულტურული განათლება უარყოფს „გადასადნობი ქვაბის“ იდეას
და მხარს უჭერს საზოგადოებას, რომელიც აფასებს მრავალფეროვნებას –
სალათი უფრო ბევრი კომპონენტით (Banks, 1997, 2006; Sleeter, 1995). მოდით,
უფრო ყურადღებით დავაკვირდეთ განსხვავებებს, რომლებიც კულტურული
მრავალფეროვნების მოზაიკას ქმნის.

აპრიკული კულტურული მრავალფეროვნება

შეჩერდით | დაზიქდით | დანერაით შეისვენეთ და ჩართეთ ტელევიზორი.
იპოვეთ არხი, სადაც რეკლამები გადის (დარწმუნებული ვარ, უფრო რთულია
ისეთი არხის პოვნა, სადაც რეკლამა არ არის). მოუსმინეთ თხუთმეტამდე
რეკლამას. თითოეულ კლიპში დააკვირდით, ხმა ან პერსონაჟი რომელი სქესი-
საა? ასაკოვანია თუ ახალგაზრდა? ეკონომიკურად პრივილეგიურია თუ ღარი-
ბი? როგორია პერსონაჟის ეთნიკური ან რასობრივი კუთვნილება? სწრაფად
დაასახელეთ განხილული მაგალითების რაოდენობა თითოეულ კატეგორიაში.

ამ თემაში ვრცლად განვმარტავთ კულტურასა და მულტიკულტურულ გა-
ნათლებას, განვიხილავთ სოციალურ კლასს, რასას, ეთნიკურობასა და სქესს,
როგორც მრავალფეროვნების ასპექტებს. დავიწყებთ კულტურის მნიშვნელო-
ბით. ბევრი ადამიანი ამ ცნებას უკავშირებს გაზეთის იმ გვერდს, რომელიც
ეთმობა კულტურულ მოვლენებს – სამხატვრო გალერეებს, მუზეუმებს, შე-
ქსპირს, კლასიკურ მუსიკას და ა. შ. კულტურას ბევრად ფართო მნიშვნელობა
აქვს; ის ადამიანთა ჯგუფის მთელი ცხოვრების გზას მოიცავს.

კულტურა და ჯგუფის წევრობა. კულტურის მრავალი განმარტება არსებობს.
უმრავლესობა მოიცავს ცოდნას, უნარ-ჩვევებს, წესებს, ტრადიციებს, რწმე-

ნასა და ღირებულებებს, რომლებიც ცალკეული ჯგუფების ქცევას განსაზღვრავს და ისევე, როგორც ხელობა და არტეფაქტები, გადადის შემდეგ თაობაზე (Betancourt & Lopez, 1993; Pai & Alder, 2001). ჯგუფი ქმნის კულტურას – ცხოვრების პროგრამას – და პროგრამას წევრებს უზიარებს. ჯგუფები შეიძლება განისაზღვრონ რეგიონული, ეთნიკური, რელიგიური, რასობრივი, სქესობრივი, სოციალური და სხვა პრინციპებით. თითოეული ჩვენგანი ბევრი ჯგუფის წევრია და მრავალი განსხვავებული კულტურის გავლენას განიცდის. ზოგჯერ ზეგავლენა შეუთავსებელი და სანინალმდეგოც კია. მაგალითად, თუ ფემინისტი და თან რომელიმე კათოლიკე ხარ, შეიძლება პრობლემა შეგექმნათ ქალის სასულიერო პირად კურთხევის შესახებ ორი განსხვავებული კულტურის თვალსაზრისის გამო. თქვენი პირადი შეხედულება გადამწყვეტი იქნება იმის მიხედვით, რამდენად ძლიერად და როგორ აიგივებთ თავს თითოეულ ჯგუფთან (Banks, 1994).

ყოველ თანამედროვე ქვეყანაში მრავალი განსხვავებული კულტურა არსებობს. აშშ-ში Great Plains პატარა პროვინციულ ქალაქში, დიდი ქალაქის ცენტრსა და ფლორიდის გარეუბანში მცხოვრები მოსწავლეები განსხვავებული კულტურული ჯგუფის წევრები არიან. კანადაში ტორონტოს გარეუბანში, ვანკუვერის მრავალსართულიან სახლსა და კვებეკის ფერმაში მცხოვრები მოსწავლეები ნამდვილად ბევრი რამით განსხვავდებიან. პატარა ქალაქის მაღაზიის მუშაკის შვილი დიდ ქალაქში მცხოვრებ ექიმის შვილთან შედარებით განსხვავებულ კულტურულ გარემოცვაში იზრდება. აფრიკელების, აზიელების, ესპანელების, ადგილობრივი ამერიკელებისა და ევროპელების შთამომავლებს თითოეულისთვის დამახასიათებელი ტრადიციები და ისტორია აქვთ. მამაკაცისა და ქალის მიმართ დამოკიდებულება განსხვავებულია თითქმის ყველა ეთნიკურ და ეკონომიკურ ჯგუფში. ცალკეულ ქვეყანაში მცხოვრები ყველა ადამიანი მრავალ გავრცელებულ შეხედულებასა და ღირებულებას იზიარებს, განსაკუთრებით მასობრივი საინფორმაციო საშუალებების ზეგავლენით. მაგრამ მათი სიცოცხლის სხვა ასპექტები განსხვავებული კულტურული ფონით არის ჩამოყალიბებული.

საერთაშორისო საკითხები კულტურული მრავალფეროვნების განსაზღვრისას.

კულტურული მრავალფეროვნების შესწავლისას ორი რამ უნდა გვახსოვდეს. ცალკე განვიხილავთ სოციალურ, ეთნიკურ და სქესობრივ კუთვნილებას, რადგან არსებული გამოკვლევების უმრავლესობა ამათგან მხოლოდ ერთ-ერთ ცვლადზე ამახვილებს ყურადღებას. რა თქმა უნდა, ბავშვები არ არიან მხოლოდ აფროამერიკელები ან საშუალო კლასის წარმომადგენლები, ან მხოლოდ მდედრობითი სქესის; ისინი კომპლექსური არსებები და მრავალი ჯგუფის წევრები არიან.

მეორე გაფრთხილების ავტორი ჯეიმს ბენქსია (1993), რომელმაც მულტიკულტურულ განათლებას რამდენიმე წიგნი მიუძღვნა:

„მიუხედავად იმისა, რომ სქესობრივი, რასობრივი, ეთნიკური, სოციალური ან რელიგიური ჯგუფის წევრობის გათვალისწინებით შეიძლება პიროვნების ქცევა კარგად ავხსნათ, იგი ვერ მოგვცემს ქცევის წინასწარ განჭვრეტის საშუალებას. ცალკეული ჯგუფების წევრობა კი არ განსაზღვრავს ქცევას, არამედ გარკვეული ტიპის ქცევას უფრო შესაძლებელს ხდის.“

ეს გაითვალისწინეთ, როდესაც ეკონომიკურად არაუზრუნველყოფილ, აზიელ-ამერიკელ და მამრობითი სქესის მოსწავლეების დამახასიათებელი თვისებების შესახებ ნაიკითხავთ. ინფორმაცია, რომელსაც შევისწავლით, ტენდენციებსა და შესაძლებლობებს ასახავს. ის არ მოგიტოვრობთ განსაკუთრებულ მოსწავლეზე, რომელსაც უნდა ასწავლოთ. მაგალითად, თუ თქვენ

მოსწავლეთა მცირე ჯგუფი ხშირად აგვიანებს, შესაძლებელია, მოსწავლე სკოლამდე მუშაობდეს, დიდი მანძილის გავლა უწევდეს, სკოლაში უმცროსი და-ძმა მოჰყავდეს ან სულაც სკოლის ეშინოდეს.

სხვადასხვა ეკონომიკური და სოციალური კლასი

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს და განაწილეთ
ეკონომიკური პირობები/სოციალური პირობები/სტატუსი (სეს-ი) (IV, 82). იცოდეთ სოციალური პირობები/სტატუსის შესახებ ზემოქმედება მოსწავლის მიღწევებზე. მოიფიქრეთ, რა ნაბიჯები უნდა გადადგას მოსწავლემ ამ ზემოქმედების შესამცირებლად.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაწილეთ
ბავშვთა დაცვის ფონდი: 2004 წელს ამერიკა სხვა ინდუსტრიულ ქვეყნებთან შედარებით იყო:
1-ლი – სამხედრო ტექნოლოგიებში;
1-ლი – იარაღის ექსპორტში;
1-ლი – მსხვილფეხა საქონლის მოშენებაში;
1-ლი – მილიონერებისა და მილიარდერების რაოდენობით;
1-ლი – ჯანდაცვის ტექნოლოგიებში;
1-ლი – თავდაცვის ხარჯის მიხედვით;
მე-12 – ღარიბი მოსახლეობის საცხოვრებელი პირობების მიხედვით;
მე-13 – მდიდრებსა და ღარიბებს შორის სხვაობის მიხედვით;
მე-14 – ბავშვებისთვის სიღარიბიდან თავის დაღწევის ხელშეწყობაში;
მე-16 – დაბალი შობადობის მაჩვენებლის მიხედვით;
მე-18 – ლატაკი ბავშვების რაოდენობის მიხედვით;
23-ე – არასრულწლოვანთა სიკვდილიანობით;
ბოლო – იარაღის ძალადობისგან ბავშვების დაცვაში.

სოციალური პირობები/სტატუსი (სეს)– ინდივიდის შეფარდებითი ადგილი საზოგადოებაში, რომელიც განისაზღვრება მისი შემოსავლით, ძალაუფლებით, პრესტიჟით.

ბევრი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ სოციალური კლასი ადამიანის ცხოვრების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი კულტურული ასპექტია. მაგრამ, ამავე დროს, მკვლევრებს გარკვეული სიძნელეები აქვთ სოციალური კლასის განმარტებისას (Liu და სხვები, 2004). გამოიყენება სხვადასხვა ტერმინი – სოციალური კლასი, სოციალური პირობები/სტატუსი (სეს), ეკონომიკური ფონი, სიმდიდრე, სიღარიბე ან უპირატესობა. ზოგი განიხილავს მხოლოდ ეკონომიკურ განსხვავებულებას; სხვები ასევე მსჯელობენ ძალაუფლებაზე, გავლენაზე, მობილურობაზე, ფინანსების გაკონტროლებაზე და პრესტიჟზე.

სოციალური კლასი და სესი

თანამედროვე საზოგადოებებში სიმდიდრე, ძალაუფლება და პრესტიჟი ყოველთვის არ თანაარსებობენ. ზოგი ადამიანი – მაგალითად, უნივერსიტეტის პროფესორები – უდავოდ მაღალი სოციალური სტატუსის მქონე პროფესიის წარმომადგენლები არიან, მაგრამ, დაიჯერეთ, მდიდრები არ არიან და მცირე ძალაუფლებას ფლობენ. ზოგს მხოლოდ პოლიტიკური ძალაუფლება აქვს, სიმდიდრე კი – არა; ზოგი ქალაქის საზოგადოებრივი საკრებულოს წევრია, მიუხედავად იმისა, რომ მის ოჯახში ფული აღარ არის. ჩვეულებრივ, ადამიანთა უმრავლესობას გაცნობიერებული აქვს საკუთარი სოციალური კლასი – მათ შეგნებული აქვთ, რომ სოციალურ კლასში ზოგიერთი ჯგუფი მათზე მაღლა ან დაბლა დგას, შესაძლებელია „კლასიზმიც“ კი ახასიათებდეთ (როგორც რასიზმი და სქესობრივი დისკრიმინაცია ანუ სექსიზმი), სჯეროდეთ, რომ უფრო დაბალი სოციალური კლასის წევრებთან შედარებით „უკეთესები“ არიან და მათთან ურთიერთობას თავს არიდებდნენ.

გამოკვლევებში ჩვეულებრივ გვხვდება განსხვავებული მოსაზრება კლასობრივი მრავალფეროვნების შესახებ. სოციოლოგები და ფსიქოლოგები სიმდიდრის, ძალაუფლების, ფინანსების კონტროლისა და უპირატესობის ვარიანტებს **სოციალურ ეკონომიკური სტატუსის** ანუ **სეს-ის** ინდექსში აერთიანებენ. სოციალური კლასისგან განსხვავებით, ადამიანების უმრავლესობას არ აქვს გაცნობიერებული საკუთარი სეს-ის მაჩვენებელი. ადამიანებს მაჩვენებლებს მკვლევრები მიაწერენ; სეს-ის განმსაზღვრელმა სხვადასხვა ფორმულამ შესაძლებელია განსხვავებული მაჩვენებელი დაადგინოს (Liu და სხვები, 2004). არც ერთი ცალკეული მახასიათებელი, შემოსავალიც კი, არ არის სეს-ის ეფექტური საზომი. მკვლევართა უმრავლესობა იზიარებს სეს-ის ოთხ საზოგადო დონეს: მაღალს, საშუალოს, მუშათა და დაბალი კლასებისას. ამ ოთხი დონის მთავარი მახასიათებლები 5.1 ცხრილშია შეჯამებული. სეს-ის დაბალი დონის მქონე რამდენი ადამიანი იყო სარეკლამო რგოლებში (ჩანართი „შეჩერდით/დაფიქრდით/დანერეთ“)?

სიღარიბე და სასოლო მოსწავლე

ყოველი მეექვსე არასრულწლოვანი ამერიკელი სიღარიბეში ცხოვრობს. 2005 წელს აშშ-ის ჯანდაცვის დეპარტამენტმა სიღარიბის ზღვრად მიიჩნია ოთხკაციანი ოჯახისათვის \$19,350 შემოსავალი (\$24,190 ალასკაში და \$22,260

ჰავაიში). ამ საზღვრის ქვემოთ 13 მილიონამდე ბავშვი მოხვდა. აშშ-ში სხვა განვითარებულ ქვეყნებთან შედარებით ბავშვთა სიღარიბის დონე ყველაზე მაღალია, 5-8 ჯერ მეტი, ვიდრე სხვა ინდუსტრიულ სახელმწიფოებში. ამ ბავშვების ნახევარზე მეტი სიღატაკეში ცხოვრობს – ოჯახებში, რომელთა შემოსავალი სიღარიბის ზღვარზე 50%-ით ნაკლებია. გარკვეული ხნით მდგომარეობა გაუმჯობესდა. 2000 წელს ღარიბი ოჯახების რაოდენობა ბოლო 21 წლის განმავლობაში ყველაზე დაბალი, დაახლოებით 6.2 მილიონი იყო (აშშ-ის აღწერის ბიურო, 25 სექტემბერი, 2001 წელი), მაგრამ მას შემდეგ მაჩვენებელმა ისევ მატება დაიწყო.

2003 წელს ღარიბ ბავშვთა რაოდენობა დაახლოებით ერთნაირი იყო არა-ესპანელ თეთრკანიან ბავშვებში (4.2 მლნ), ლათინოამერიკელებსა (4.1 მლნ) და შავკანიანებში (3.9 მლნ). მაგრამ სიღარიბის მაჩვენებელი შავკანიან და ლათინოამერიკელ ბავშვებში უფრო მაღალია – შავკანიანი ბავშვების 34% და ლათინოამერიკელი ბავშვების 30% 2003 წელს სიღარიბეში ცხოვრობდა, მაშინ, როცა აზიელი ბავშვების მხოლოდ 12.5% და არაესპანელი თეთრკანიანი ბავშვების 9.8% იყო ლატაკი. მრავალი სტერეოტიპის საწინააღმდეგოდ, ღარიბი ბავშვების უმრავლესობა არა ცენტრალურ ქალაქებში, არამედ გარეუბნებსა და სოფლებში ცხოვრობს. ამასთან, ღარიბ ოჯახებში, საშუალოდ 2.2 ბავშვია (ბავშვთა დაცვის ფონდი, 2005).

სხრილი 5.1.

სხვადასხვა სოციალური კლასის საუკეთესო განათლება

	მაღალი კლასი	საშუალო კლასი	მუშათა კლასი	დაბალი კლასი
შემოსავალი	\$160,000 და მეტი	\$80,000-\$160,000 \$40,000-\$80,000	\$25,000-\$40,000	\$25,000-ზე ნაკლები
საქმიანობა	კორპორაციული, პროფესიული, ოჯახური ბიზნესი	თეთრსაყელიანები, კვალიფიციური ლურჯსაყელიანები	ლურჯსაყელიანები	მინიმალური ხელფასი არაკვალიფიციური მუშახელი
განათლება	პრესტიჟული უნივერსიტეტი ან პროფესიული სასწავლებელი	საშუალო სკოლა, უნივერსიტეტი ან პროფესიული სასწავლებელი	საშუალო სკოლა	საშუალო სკოლა ან არასრული საშუალო განათლება
უძრავი ქონება	ერთი სახლი მაინც	ჩვეულებრივ, სახლი აქვთ	დაახლოებით ნახევარს სახლი აქვს	არა
ჯანდაცვა	სრული	ჩვეულებრივ, არსებობს	შეზღუდული	არა
მეზობლობა	განსაკუთრებული და კომფორტული	კომფორტული	მოკრძალებული	ნახდენილი
ბავშვების მიერ უმაღლესი განათლების მიღების შესაძლებლობა	ადვილად	ჩვეულებრივ	იშვიათად	არა
პოლიტიკური ძალაუფლება	ეროვნული, შტატის და ადგილობრივი	შტატის ან ადგილობრივი	შეზღუდული	არა

წყარო: Sociology (9th ed.) (pp. 276-280), by J. J. Macionis, 2003, Saddle River, NJ: Prentice-Hall.



ლარიბი ბავშვები ორჯერ მეტად ჩამორჩენილები არიან სკოლაში. სიღარიბე სკოლამდელ ასაკში ბავშვზე უდიდეს უარყოფით გავლენას ახდენს.

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაგრცთ Gabelko, N.H & Sosniak, L.A. (2002). Someone just like me: When academic engagement trumps race, class, and gender. Phi Delta Kappan, 83, 400-405.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცთ იხ.: ჟურნალის – Theory Into Practice — 2005 წლის ზამთრის გამოცემაში სტატია Closing the Achievement Gap: What Will it Take? (Vol. 44, No. 1). Guest Editors: Cynthia L. Uline and Joseph F. Johnson, Jr.

მაღალი სეს-ის მქონე ნებისმიერი ეთნიკური ჯგუფის მოსწავლეებს მაღალი მოსწრება აქვთ და ტესტებშიც მაღალ ქულებს იღებენ; ისინი დაბალი სეს-ის მქონე მოსწავლეებზე უფრო მეტხანს რჩებიან სკოლაში (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; McLoyd, 1998). ლარიბი ბავშვები, სულ ცოტა, ორჯერ მეტად შეიძლება ჩამორჩნენ სკოლაში. სიღარიბე სკოლამდელ ასაკში ბავშვზე უდიდეს ნეგატიურ გავლენას ახდენს. საუბედუროდ, პატარა ბავშვიანი ოჯახები ხშირად ღარიბად ცხოვრობენ, რადგან ახალგაზრდა მშობლებს დაბალანაზღაურებადი სამუშაო აქვთ ან საერთოდ უმუშევრები არიან. რაც უფრო დიდხანს ცხოვრობს ბავშვი სიღარიბეში, მით უფრო მეტია სიღარიბის გავლენა მის განვითარებაზე. მშობლების განათლების გათვალისწინების შემთხვევაშიც, ბავშვის კლასში ჩატოვებისა და სპეციალური სწავლების ჯგუფში გადაყვანის ალბათობა სიღარიბეში გატარებულ თითო წელიწადზე 2-3%-ით იზრდება (Ackerman, Brown, & Izard, 2004; Bronfenbrenner, McClelland, Wethington, Moen, & Ceci, 1996; Sherman, 1994).

როგორ ზემოქმედებს სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი ამ მოსწავლეების დაბალ სასკოლო მოსწრებაზე? მრავალი ფაქტორი ამყარებს სიღარიბეს – და არა მხოლოდ ერთი მიზეზი (Evans, 2004). დედისა და ბავშვის ჯანმრთელობაზე მწირი ზრუნვა, სახიფათო ან არაჯანსაღი გარემო, შეზღუდული რესურსები, ოჯახური სტრესი, სკოლაში სწავლის შეწყვეტა, ძალადობისგან დაუცველობა, გადატვირთვა, უსახლკარობა, დისკრიმინაცია და სხვა ფაქტორები იძლევა სიღატაკეში შობილ კიდევ ერთ თაობას, რომელსაც სკოლაში წარუმატებლობა და დაბალანაზღაურებადი სამუშაო ემუქრება. გარსია (Garcia, 1991), ევანსი (Evans, 2004) და მკლოიდი (McLoyd, 1998) სხვა შესაძლო მიზეზებს აღწერენ. მოდით, თითოეული მათგანი უფრო დეტალურად განვიხილოთ.

ჯანმრთელობა, გაკეთილშობილება და სტრესი.

ლარიბი ბავშვები უფრო დაბინძურებულ ჰაერს სუნთქავენ და დაბინძურებულ წყალს სვამენ (Evans, 2004). ბავშვებს, რომლებიც ძველ, ტყვიის საღებავით შეღებილ და ტყვიის შემცველ მილებთან სახლებში ცხოვრობენ, სისხლში ტყვიის მეტი კონცენტრაცია აქვთ. ლარიბი ბავშვები მინიმუმ ორჯერ უფრო ხშირად არიან ტყვიით მონამულნი, რაც დაბალ აკადემიურ მოსწრებასა და შორსმომავალ ნეიროლოგიულ დარღვევებს იწვევს (McLoyd, 1998). პედრო ნოგუერა (Pedro Noguera, 2005) დარწმუნებულია, რომ „ჩვენი ცხოვრებიდან ტყვიის გაძევებით გავრცელებული სტენსფორდის 9 ტესტის შედეგებს 10 ნიშნულით გავზრდით“. ლარიბი ამერიკელების 55% წლის განმავლობაში სერიოზულ ხელმოკლეობას და სტრესს განიცდის, კერძოდ – საქმელი აკლია, გადატვირთულ ან არასტანდარტულ სახლში ცხოვრობს, არა აქვს ქურა და მაცივარი. ლარიბ ბავშვებში 15-ჯერ უფრო მეტადაა მოსალოდნელი, გამოსცადონ შიმშილის გრძნობა (ბავშვთა დაცვის ფონდი, 2005). ლარიბ ოჯახებს ორსულთა და ბავშვთა ჯანდაცვასა და კვებაზე ნაკლებად მიუწვდებიათ ხელი. არასრულწლოვანი დედების ნახევარზე მეტი საერთოდ არ იღებს საორსულო დახმარებას. ლარიბი დედებისა და არასრულწლოვანი დედების უმრავლესობას დაუგეგმავი ბავშვები ჰყავთ, რაც დაკავშირებულია ბავშვის კოგნიტურ და სწავლის პრობლემებთან. ლარიბი ბავშვები უფრო ხშირად მოიხმარენ დაშვებულ (ნიკოტინი და ალკოჰოლი) და აკრძალულ (კოკაინი, ჰეროინი) პრეპარატებს. ნარკოტიკის მომხმარებელი ორსული დედების შვილებს შესაძლებელია ორგანიზებულობასთან, ყურადღების კონცენტრაციასთან და მეტყველებასთან დაკავშირებული სირთულეები აღენიშნოთ.

დაბალი მოლოდინი – დაბალი სასწავლო თვითშეფასება.

იმის გამო, რომ ლარიბ მოსწავლეებს ძველი ტანსაცმელი აცვიათ, დიალექტზე ლაპარაკობენ ან ხელი არ მიუწვდებიათ წიგნებსა და სასკოლო ნივთებზე, მასწავლებლებმა და სხვა მოსწავლეებმა შეიძლება ეჭვი შეიტანონ მათ, გონებაგახსნილობაში. არაა გამორიცხული, მასწავლებელი გაურბოდეს მათთან საუბარს, რათა და-

იცვას არასწორი პასუხით გამოწვეული დაბნეულობისგან ან საკუთარ თავს აარიდოს უზერხულობა. ამრიგად, დაბალი მოლოდინი ინსტიტუციონალიზებული ხდება და საგანმანათლებლო რესურსები ამ შემთხვევაში არაადეკვატურია (Borman & Overman, 2004). საბოლოოდ ბავშვები რწმუნდებიან, რომ სასკოლო სამუშაოს კარგად ვერ ასრულებენ (Elrich, 1994). ქვემოთ მოყვანილი ნამდვილი ამბავი გვიჩვენებს, როგორი ძლიერი ზეგავლენა შეიძლება მოახდინოს დაბალმა თვითშეფასებამ სასწავლო თვითშეფასებაზე. ტერენს ქუინი, ნიუ-იორკის დაწყებითი სკოლის დირექტორი, დილას სკოლიდან ექვსი კვარტალის მოშორებით მდებარე სოციალური თავშესაფრის მცხოვრებლებს ყავითა და ღვეზელებით უმასპინძლებდა, თან მშობლებს არწმუნებს, ბავშვები სკოლაში გაუშვან.

ასეთ თავშესაფარში მცხოვრები მეექვსეკლასელი ჟაკლინი გასულ გაზაფხულს სკოლაში გამოსამშვიდობებელი სიტყვის წასაკითხად შეარჩიეს. ოფიციალურ განცხადებამდე ერთი თვით ადრე ჟაკლინი ქუინის კაბინეტში შევიდა და დირექტორს პირადი საუბრის ნებართვა სთხოვა. მან ჰკითხა: „ნამდვილად შეუძლია ვინმეს, ვინც თავშესაფარში ცხოვრობს, წაიკითხოს გამოსამშვიდობებელი სიტყვა?“ (Reed & Sautter, 1990, გვ. K2).

დაბალმა მოლოდინმა, დაბალი ხარისხის საგანმანათლებლო გამოცდილებასთან ერთად, შეიძლება წინა თავში აღწერილ უმწეობის განცდამდე მიგვიყვანოს. ეკონომიკურად არაუზრუნველყოფილი მოსწავლეები (მუდმივად დაუკმაყოფილებელნი) იჯერებენ, რომ სკოლაში კარგ შედეგს ვერ მიაღწევენ. მართლაც, ღარიბი ბავშვების ერთი მეოთხედი სკოლას დამთავრებამდე ანებებს თავს ან სკოლიდან რიცხავენ (Bennett, 1995). მოსწავლეებს, რომლებსაც არ ექნებათ უმაღლესი სკოლის დიპლომი, სამუშაო სივრცეში მცირე გასამრჯელო ელოდებათ. მათთვის ხელმისაწვდომი სამუშაო ცხოვრებისთვის საკმარის ანაზღაურებას იშვიათად იძლევა. თუ ოჯახის უფროსი ერთდროულად სამ დაბალანაზღაურებად სამუშაოზე სრული დატვირთვით შრომობს, ოჯახის შემოსავალი მაინც სიღარიბის ზღვარს ქვემოთ იქნება. დაბალი სეს-ის ბავშვები, რომლებიც რასობრივ დისკრიმინაციასაც შეეჯახნენ, „რწმუნდებიან, რომ კარგი აკადემიური შედეგებით საზოგადოებაში დანიშნაურება რთული და შეუძლებელიც კი არის“ (Goleman, 1988).

თანაგოლთა ზეგავლენა და პენინაჟფიკაციის კულტურა. ზოგი მკვლევარი ვარაუდობს, რომ დაბალი სეს-ის მოსწავლეები შეიძლება წინააღმდეგობის კულტურის ნაწილი გახდნენ. ამ კულტურის წარმომადგენლები სკოლაში თავს „საშუალო კლასის“ ადამიანებად ასალებენ. ჯგუფში იდენტობისა და სტატუსის დასამტკიცებლად დაბალი სეს-ის მოსწავლეები უარყოფენ ქცევას, რომელმაც შეიძლება წარმატება მოუტანოს, კერძოდ – მეცადინეობას, მასწავლებლებთან თანამშრომლობას, დასწრებას (Bennett, 1995; Ogbu, 1987, 1997). ჯონ ოგბუმ ღარიბი ლათინოამერიკელების, მკვიდრი ამერიკელებისა და აფროამერიკელების შეწინააღმდეგების კულტურების კავშირის შესწავლისას მსგავსი რეაქციები აღმოაჩინა ღარიბ თეთრკანიან მოსწავლეებს შორის, როგორც აშშ-ში, ისე ინგლისში (Willis, 1977) და პაპუა – ახალი გვინეის საშუალო სკოლაში (Woolfolk Hoy, Demerath, & Pape, 2002). ეს იმას არ ნიშნავს, რომ დაბალი სეს-ის ყველა მოსწავლე წინსვლის წინააღმდეგია. ახალგაზრდები, რომელთა მშობლები აფასებენ სასწავლო წარმატებებს, ცდილობენ, მსგავსი ღირებულებებისა და მსოფლმხედველობის მქონე მეგობრები შეარჩიონ (Berndt & Keefe, 1995). ბევრი ახალგაზრდა, ჟაკლინის მსგავსად, ეკონომიკური მდგომარეობისა და თანატოლთა უარყოფითი ზეგავლენის მიუხედავად, წარმატებულია (O'Connor, 1997). არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ სასკოლო ცხოვრების ზოგი ასპექტი – ადვილი თუ რთული შედარებითი შეფასება, საჯაროდ საყვედურის

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცეთ

კლასში კულტურულ განსხვავებულობაზე მსჯელობისას ძალიან მნიშვნელოვანია წარმოდგენები მასწავლებლების მოლოდინის ზეგავლენასა და ასრულებულ წინასწარმეტყველებაზე. ეს წარმოდგენები სრულადაა განხილული მე-13 თავში.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცეთ

სწავლის უუნარობა, როგორც სწავლის უუნარო მოსწავლეთა დაბალი მიღწევების ერთ-ერთი მიზეზი, განხილული იყო მე-4 თავში. მას კვლავ განვიხილავთ მე-10 თავში, როგორც მოტივაციას ზეგავლენის მქონე ფაქტორს.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრცეთ

რა არის მულტიკულტურულ განათლებაზე, დაჯგუფებაზე თქვენი პოზიცია? დაუმატეთ ეს მოსაზრებები პედაგოგიური ფილოსოფიის თქვენეულ მტკიცებას. ჩაურთეთ იდეები მულტიკულტურული მასალების შერთების შესახებ.

წინააღმდეგობის კულტურა

– ჯგუფის ღირებულებები და რწმენები, რომლებიც ეწინააღმდეგება დომინანტური კულტურის ქცევით თავისებურებებს, დამოკიდებულებებს, ატიტუდებს.

უნარების გათვალისწინებით
განაწილება – მოსწავლეთა
სხვადასხვა კლასში განაწილება
მიღწევების გათვალისწინებით.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს
და განაწილეთ

მე-4 თავში მოცემულია ინფორმაცია შესაძლებლობების მიხედვით დაჯგუფებისა და განაწილების შედეგების შესახებ.

გამოცხადება, დაძაბული ტესტირებები, რეპეტიციები – შესაძლებელია, წინააღმდეგობას იწვევდეს ყველა მოსწავლეში (Okagaki, 2001).

კავშირებიან განაწილებას: სუსტი სწავლება.

დაბალი სეს-ის მოსწავლეების დაბალი მიღწევების უნარების გათვალისწინებით განაწილებისა და განსხვავებული სოციალიზაციის შედეგია. სინამდვილეში მათ განსხვავებულად ასწავლიან (Oakes, 1990b). თუ ისინი მოხვდებიან „დაბალი შესაძლებლობების“ ან „ჩვეულებრივ“ კლასში, შეიძლება ისწავლონ დაზეპირება და გახდნენ პასიურნი. არადა, საშუალო კლასების მოსწავლეებს უფრო მეტად უბიძგებენ ფიქრისა და შემოქმედებითობისკენ (Anyon, 1980). როდესაც დაბალი სეს-ის მოსწავლეები ვერ იღებენ რიგიან განათლებას, მათ ცუდად უვითარდებათ საჭირო უნარ-ჩვევები და ცხოვრებისეული შესაძლებლობები ეზღუდებათ. ადამ გამო-რანმა (1987) აღმოაჩინა, რომ დაბალ და მაღალ კატეგორიებად განაწილებულ მოსწავლეებს შორის განსხვავება უფრო მეტია, ვიდრე საშუალო სკოლიდან გარიცხულთა და კურსდამთავრებულთა შორის. ჯონათან კოზოლმა მარჯ შერ-ერთან (1993) საუბარში დაახასიათა კატეგორიებად განაწილების უღმრთო პერსპექტივები:

„კატეგორიებად განაწილებით წინასწარ განსაზღვრავ რაღაც-რაღაცებს. პატარა გოგონას, რომელიც მეორე კლასში სუსტი კითხვის ჯგუფში ჩარჩა, მერვე კლასში, ნამდვილად, კოსმეტოლოგიის მეტი ინტერესი აქვს, ვიდრე ალგებრისა. თუ მანამდე სკოლიდან არ გარიცხეს, მეათე კლასში კოლეჯის ნაცვლად პროფესიულ კურსებზე ისწავლის (გვ.8)“.

გადანაწილების გარეშე, დაბალი შემოსავლის მქონე მოსწავლეები მცირე რესურსიან და შედარებით სუსტი მასწავლებლებით დაკომპლექტებულ სკოლებში დადიან (Evans, 2004).

ოჯახი გაქვო და ჩსუსსაგი.

ლარიბ ოჯახებს იშვიათად მიუწვდებათ ხელი მაღალკვალიფიციურ სკოლამდელ აღზრდაზე. გამოკვლევებმა ცხადყო, რომ სკოლამდელი აღზრდა ხელს უწყობს შემეცნებით და საზოგადოებრივ განვითარებას (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). ლარიბი ბავშვები ნაკლებს კითხულობენ და მეტ დროს ტელევიზორთან ატარებენ; მათ ნაკლებად მიუწვდებათ ხელი წიგნებზე, კომპიუტერებზე, ბიბლიოთეკაზე, მოგზაურობასა და მუზეუმებზე (Evans, 2004). არადა, ეს რესურსები სკოლისგან თავისუფალ დროსაც – ზაფხულში, სკოლაში შესვლამდე – ბავშვებზე უდიდეს ზემოქმედებას ახდენს. მაგალითად, ენტივსლმა, ალექსანდერმა და ოლსონმა (1997) აღმოაჩინეს, რომ დაბალი და მაღალი სეს-ის მქონე მოსწავლეებს კითხვასა და მათემატიკაში შესაძლებელია დაახლოებით ერთნაირი შედეგები ჰქონდეთ, მაგრამ ზაფხულის განმავლობაში დაბალი სეს-ის მოსწავლეები მიღწეულს ვერ ინარჩუნებენ, მაღალი სეს-ის მქონე მოსწავლეები კი არდადეგებზეც მეცადინეობენ. სხვა გამოკვლევამ ცხადყო, რომ სახლში მეცადინეობის შეწყვეტა იწვევს სწორედ იმას, რომ მესამედიდან ნახევრამდე ლარიბ ბავშვებს ზეპირად გადმოცემის, კითხვისა და მათემატიკის არასაკმარისი უნარი აქვთ (Korenman, Miller, & Sjaastad, 1995).

თუმცა კიდევ ვიმეორებ, ყველა დაბალშემოსავლიანი ოჯახი როდია შესაძლებლობის არმქონე. ბევრი ასეთი ოჯახი უზრუნველყოფს საკუთარ ბავშვებს მდიდარი სასწავლო გარემოთი. როდესაც ნებისმიერი სეს-ის მშობელი ხელს უწყობს და ახალისებს ბავშვს – უკითხავს წიგნებს, ამარაგებს წიგნებითა და სასწავლო სათამაშოებით, მიჰყავს ბიბლიოთეკაში, სამეცადინოდ დროსა და ადგილს გამოუყოფს, – ბავშვები უკეთესი, უფრო ენთუზიასტი მკითხველები ხდებიან (Morrow, 1983; Peng & Lee, 1992; Shield, Gordon, & Dupree, 1983).

ეთნიკურობა გამოიყენება „საერთო ეროვნების, კულტურისა ან ენის დამახასიათებელი ჯგუფების“ აღსანიშნად (Betancourt & Lopez, 1993, გვ. 631). ყველას გვაქვს ეთნიკური მემკვიდრეობა, ჩვენი ფონი ხომ იტალიური, ებრაული, უკრაინული, ჩინური, იაპონური, ნავაჰური, ჰავაიური, პუერტო-რიკოული, კუბური, უნგრული, გერმანული, აფრიკული ან ირლანდიურია. **რასა** კი განმარტებულია, როგორც „მამაკაცთა და ქაღალთა ჯგუფი, რომლებიც იზიარებენ სოციალურად მნიშვნელოვან, თანდაყოლილ საერთო ბიოლოგიურ ნიშნებს, კერძოდ – კანის ფერსა და თმის სტრუქტურას (Macionis, 2003, გვ. 354). იმის მიხედვით, რომელ ნაკვთებს აფასებთ და რომელ თეორიას მისდევთ, სამიდან სამასამდე რასა არსებობს. სინამდვილეში, რასა იარღილია, რომელსაც გარეგნობაზე დაყრდნობით ადამიანები საკუთარ თავს და სხვებს აკუთვნებენ. არ არსებობს ბიოლოგიურად სუფთა რასა (Betancourt & Lopez, 1993). ფაქტობრივად, როგორც მეოთხე თავში აღვნიშნეთ, შემთხვევით არჩეული ნებისმიერი ორი ადამიანი, მთელი მოსახლეობის საშუალოდ 0,012% (დაახლოებით ერთი პროცენტის ერთი მეასედი), მათი გენეტიკური კოდის ანბანური თანმიმდევრობით, რასის მიხედვით განსხვავდება (Myers, 2005). და მაინც, რასა მძლავრი კონსტრუქტია. პიროვნულ დონეზე, რასა ჩვენი იდენტობის ნაწილია – როგორ ვუგებთ საკუთარ თავს და ვურთიერთობთ სხვებთან. ჯგუფურ დონეზე, რასა ჩართულია ეკონომიკურ და პოლიტიკურ სტრუქტურაში (Omi & Winant, 1994).

სოციოლოგები ზოგჯერ იყენებენ ტერმინს **უმცირესობა**, რათა აღნიშნონ ადამიანთა ჯგუფი, რომელსაც უთანასწოროდ ეპყრობიან. მკაცრად რომ ვთქვათ, ტერმინი დამოკიდებულია მთელ მოსახლეობასთან უმცირესობის რიცხობრივ მიმართებაზე. თუმცა, ზოგჯერ, ცალკეული რასის ეთნიკური უმცირესობისთვის მიკუთვნება გარკვეულ სიტუაციებში ტექნიკურად არასწორია, რადგან განსაზღვრულ ადგილებში, როგორცაა ჩიკაგო ან მისისიპი, „უმცირესობა“ – აფროამერიკელები – სინამდვილეში უმრავლესობაა. ადამიანთა უმცირესობებად გაერთიანება რასობრივი ან ეთნიკური კუთვნილების გამო, გააკრიტიკეს, რადგან ხშირად არასწორია.



დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

იხ.: Educational Psychologist-ის 2001 წლის ზამთრის გამოცემა, რომელიც ეძღვნება საკითხს „ეთნიკურ უმცირესობათა ბავშვებისა და ახალგაზრდების სკოლაში სწავლა“. მოწვეული ავტორები არიან: Judith Meece და Beth Kurtz-Costes.

ეთნიკურობა – კულტურული მიკუთვნებულობა, რომელიც საერთო ადამიანთა გარკვეული ჯგუფისათვის.

რასა – ადამიანთა ჯგუფი საერთო ბიოლოგიური თავისებურებით, რაც ამ ჯგუფის ადამიანების მიერ აღიქმება როგორც თვითგანმსაზღვრელი.

უმცირესობა – არაბელსაყრელ მდგომარეობაში მყოფი, სოციალურად წარუმატებელ ადამიანთა ჯგუფი. აუცილებელი არ არის ეს ჯგუფი რაოდენობრივად მართლაც უმცირესობა იყოს.

აშშ-ში წარმოდგენილია მრავალი კულტურა, რასა და ეთნოსი და დემოგრაფიული ცვლილებები წინასწარ არის განსაზღვრული.

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს
და განაგრძეთ
უფრო დიდი საზოგადოება (IV,
ბ1,3)

გაეცანით აშშ-ის მოსახლეობის
ნინასნარგანსაზღვრულ ცე-
ლილებს მომდევნო ათწლეუ-
ლებში. როგორ იმოქმედებს ეს
ცვლილებები განათლებაზე? რა
შეუძლიათ გააკეთონ სკოლებმა
და მასწავლებლებმა, რომ ამ ცე-
ლილებებმა უარყოფითი შედეგი
არ მოგვეცეს?

სხალაგადი ღეოგრაფიული ჟგოგაჟოგა: კულტურული განსხვავება

1981-დან 1990 წლამდე აშშ-ში შემოსულ ემიგრანტთა რიცხვი ყველაზე დიდი იყო. 2020 წლისთვის სასკოლო ასაკის მოსახლეობის თითქმის ორი მესამედი აფროამერიკელი, აზიელი, ლათინოამერიკელი ან სხვა ეთნიკური ჯგუფების წარმომადგენლები იქნებიან (Meece & Kurts-Costes, 2001). ასე რომ, აშშ-ში მრავალი განსხვავებული კულტურაა წარმოდგენილი.

რიკარდო გარსია (1991) კულტურას აისბერგს ადარებს. აისბერგის მესამედი ნაწილი ჩანს, დანარჩენი დამალული და უცნობია. კულტურის აშკარა ნიშნები, როგორიცაა ჩაცმულობა და ქორწინების ტრადიციები, კულტურებს შორის სხვაობის მხოლოდ მცირე ნაწილს ასახავს. განსხვავებათა დიდ ნაწილს, შეადგენს ანგარიშმიუცემელი, უსაფუძვლო ქვეცნობიერი მისწრაფებები და შეხედულებები (Casanova, 1987; Sheets, 2005). მაგალითად, „ზედაპირის მიღმა“ კულტურები ერთმანეთისგან განსხვავდება ადამიანებთან ურთიერთობაში ქცევის წესებით. ზოგ ჯგუფში მოსაუბრის მიმართ ყურადღების საჩვენებლად მსმენელი შორისდებულების გამოყენებითა და თავის მსუბუქი მოძრაობით უჩვენებს მოსაუბრეს, რომ ყურადღებით უსმენს. ზოგი კულტურის წარმომადგენელი კი ჟესტიკულაციის გარეშე ისმენს ან პატივისცემის ნიშნად თვალდახრილია. ზოგ კულტურაში მაღალი სტატუსის პიროვნებები საუბარს იწყებენ და შეკითხვებს სვამენ, ხოლო დაბალი სტატუსის მქონე ადამიანები მხოლოდ პასუხობენ. სხვა კულტურებში კი საპირისპირო მოდელია.

კულტურული ზეგავლენა ფართოდ გავრცელებული და ყოვლისმომცველია. ზოგი ფსიქოლოგი ვარაუდობს, რომ კულტურა განსაზღვრავს გონებრივ უნარს. მაგალითად, ბალის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში სხეულის ფლობა აუცილებელია და ამიტომაც, ამ კულტურაში, მოძრაობების ფლობის უნარი გონიერების ნიშანია. დასავლურ კულტურებში მნიშვნელოვანია მოხერხებული სიტყვები და რიცხვები, ასე რომ, შესაბამისი უნარ-ჩვევები ასეთ კულტურებში გონიერების მაჩვენებელია (Gardner, 1983). მაგრამ არასწორი იქნება, თუ დავუშვებთ, რომ კულტურული ჯგუფის ყველა წევრის შეხედულებები, ქმედებები და ღირებულებები ერთმანეთის მსგავსია. ევგენი გარსია (2002) თვლის, რომ კულტურა „ატრიბუტებია, რომლებიც ღირებულია ჯგუფის წევრებისთვის, მაგრამ შეიძლება ყველა წევრი არ იზიარებდეს მათ“ (გვ. 93).

კულტურა და კონფლიქტი.

განსხვავება კულტურებს შორის შესაძლებელია თვალშისაცემი იყოს, კერძოდ, როგორც სადღესასწაულო წეს-ჩვეულებები, ისე საუბრის წარმართვის წესიც. მაგრამ რაც უფრო შეუმჩნეველი და გაუცნობიერებელია, მით უფრო რთულია მისი შეცვლა და ამოცნობაც კი (Casanova, 1987). ჩვეულებრივ, კულტურათა კონფლიქტები თვალშისაცემ განსხვავებათა მიღმა იმალება, რადგან კულტურათა ფარული განსხვავებების შეხვედრისას, უთანხმოება გარდაუვალია. კონფლიქტი შეიძლება წარმოიშვას მაშინ, როდესაც სკოლაში „ნორმალური“ ქცევის დადგენისთვის გამოიყენება დომინანტური, ძირითადი კულტურის ღირებულებანი. ასეთ შემთხვევაში, შესაძლებელია, მივიჩნიოთ, რომ განსხვავებულ კულტურაში ჩამოყალიბებული ბავშვები შეუფერებლად იქცევიან, წესებს არ იცავენ, უხეშები და უზრდელები არიან, არადა მათი ქცევა სავსებით შეესაბამება მათს მშობლიურ კულტურას.

როზა ჰერნანდეს შიტი (Rosa Hernandez Sheets, 2005) აღწერს, როგორ ცდილობდა ხუთი წლის მექსიკელ-ამერიკელი გოგონა სასკოლო სამხრისთვის გამოყოფილი ფუნთუშა უმცროსი ძმისთვის წაეღო. ამ დროს მშობლები ამაყობდნენ ქალიშვილით, რადგან ის ძმას საკვებს უყოფდა, ხოლო სკოლის ხელმძღვანელები პირები ფუნთუშის გადაგდებას აიძულებდნენ, რადგან სკოლის წესები კრძალავდა კაფეტერიიდან საჭმლის გატანას. ამ შემთხვევაში, გოგო-

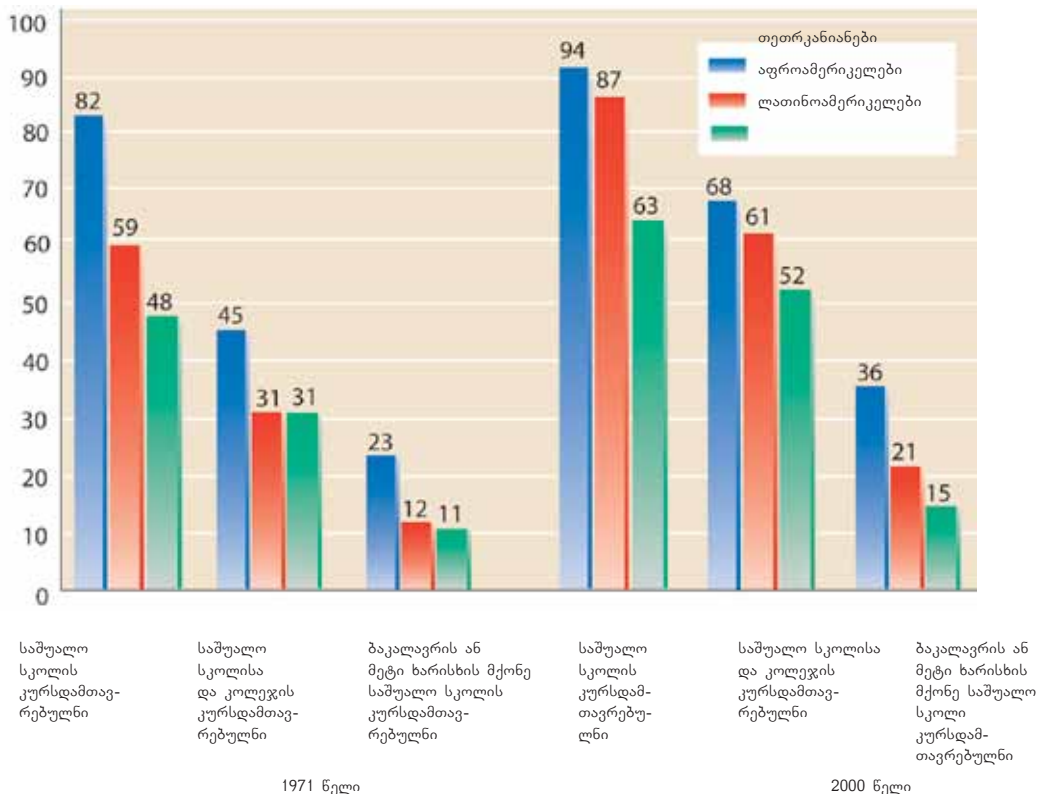
ნას ოჯახის კულტურული ფასეულობანი სასკოლო წესებს დაუპირისპირდა. მასწავლებელმა ეს პრობლემა კაფეტერიის მზარეულთან საუბრით მოაგვარა. მზარეული შეფუთულ ფუნთუშას გოგონას ზურგჩანთაში უდებდა, რათა სახლში წაეღო.

კულტურული შეთანხმებულობა. ყველა კულტურულ განსხვავებას როდი მივყავართ სასკოლო კონფლიქტამდე. გამოკვლევამ, რომელიც ჩინეთში მცხოვრები ჩინელ-ამერიკელი და თეთრკანიანი (კავკასიელ-ამერიკელი) დედების განათლების მოტივაციისა და ღირებულებების შედარებას ისახავდა მიზნად, დრამატული განსხვავებები გამოავლინა (Hess, Chin-Mei, & Devitt, 1987). მაგალითად, თეთრკანიან (კავკასიელ-ამერიკელ) დედებზე უფრო ხშირად, ჩინეთის სახალხო რესპუბლიკაში მცხოვრები დედები სკოლაში წარუმატებლობას შვილების მონდომების ნაკლებობას, სიზარმაცეს მიაწერენ; ჩინელ-ამერიკელი დედები კი, კავკასიელ-ამერიკელ დედებზე მეტად, მაგრამ ჩინელ დედებზე ნაკლებად თვლიან მონდომების ნაკლებობას წარუმატებლობის მიზეზად.

სქემა 5.2.

სასწავლო მოსწავლე

ეს გრაფიკი 25-29 წლის თეთრკანიანთა, აფროამერიკელთა და ლათინოამერიკელთა სასწავლო მოსწავლას ადარებს 1971 წლისა და 2000 წლის მარტის თვეებში. რასისა და ეთნიკურობის მიხედვით 25-29 წლის ადამიანების (რომლებმაც სწავლების დასახულ დონეს მიაღწიეს) პროცენტული მაჩვენებელი 1971 და 2000 წლის მარტში



წყარო: წიგნიდან National Center for Education Statistics, US Department of Education, ვებ-გვერდიდან გადმოტანილია 5/14/02-ში: <http://nces.ed.gov/programs/coe/2001/section3/indicator31.html#info>

მაგრამ ეს მაინც არ ნიშნავს, რომ ყველა ჩინელ-ამერიკელ ბავშვს ამერიკულ სკოლაში წარმატებით სწავლა შეუძლია. ბავშვები შეიძლება კარგად ასრულებდნენ ტესტებსა და საგამოცდო დავალებებს, მაგრამ საზოგადოებრივ სიტუაციებში თავს უხერხულად გრძნობდნენ, რადგან შეუჩვევლი წესები მათთვის უცხოა (Casanova, 1987; Yee, 1992). შემდეგ ჩვენ შევისწავლით მოსწავლეთა კულტურებთან კლასის შეწყობის სხვადასხვა გზას. უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეთა მიღწევებზე კულტურული კონფლიქტებისა და დისკრიმინაციის ზემოქმედების ზოგიერთი შედეგი უნდა განვიხილოთ.

ეთნიკური და რასობრივი განსხვავებულების გავლენა სასკოლო მიღწევებზე

სკოლებში მთავარი საზრუნავი არის ის, რომ რომელიმე ეთნიკური ჯგუფი ყველა მოსწავლისთვის საშუალო მაჩვენებელს კანონზომიერად ვერ სცდება (Byrnes, 2003; Uline & Johnson, 2005). შედეგების ეს ნიმუში მოიცავს სტანდარტული მოსწავლის ყველა ტესტს, მაგრამ უკანასკნელი ორი თუ სამი დეკადის განმავლობაში სხვაობა შემცირდა. 5.2 სქემის მიხედვით, სასწავლო მოსწრებაც გაუმჯობესდა. 2000 წელს 25-29 წლამდე მოზრდილ თეთრკანიანთა 94%-მა, აფროამერიკელთა 87%-მა და ლათინოამერიკელთა 63%-მა საშუალო სკოლა დაამთავრა.

მიუხედავად იმისა, რომ ეთნიკური ჯგუფების მიხედვით შემცირებითი უნარ-ჩვევების ტესტებში კანონზომიერი განსხვავებები არსებობს, მკვლევართა უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ ამ განსხვავებებს ძირითადად დისკრიმინაცია, კულტურული უთანასწორობა ან დაბალი სეს-ის გარემოში აღზრდა იწვევს. რადგან ბევრი მოსწავლე, რომლის ოჯახი ეროვნულ უმცირესობას მიეკუთვნება და ეკონომიკურად არაა უზრუნველყოფილი, მნიშვნელოვანია ამ ორ სასწავლო მიღწევაზე ზეგავლენის მიზეზის შედეგების განცალკევება. როდესაც მსგავსი სეს-ის, მაგრამ სხვადასხვა რასისა და წარმოშობის მოსწავლეებს ერთმანეთს ვადარებთ, მათ მოსწრებაში განსხვავება იკლებს (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 1999). მაგალითად, სასწავლო პროგრესის ეროვნული შეფასების (NAEP) მათემატიკის ტესტების შედეგების ანალიზისას, ჯეიმს ბირნესმა (James Byrnes, 2003) აღმოაჩინა, რომ მათემატიკური ტესტების ქულათა განსხვავებულობის 5%-ზე ნაკლები დაკავშირებული იყო რასასთან, ხოლო სხვადასხვაობას, რომელიც სეს-ის განსხვავებიდან მოდის-დაახლოებით 50%, მოტივაციები და სასწავლო შესაძლებლობებით (საკურსო სამუშაო, კალკულატორის გამოყენება, საშინაო დავალება და სხვ.) უზრუნველყოფა განაპირობებდა.

დისკრიმინაციის პეეკვირეობა

როგორია თქვენი აზრი?

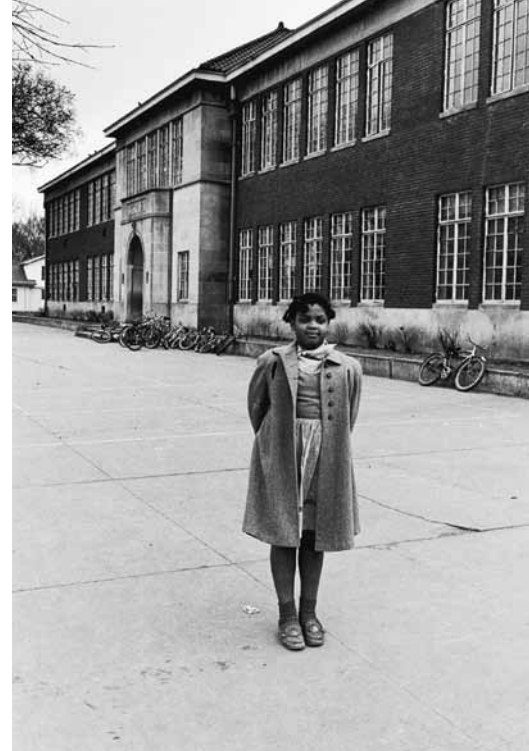
საბაზო სკოლაში გასაუბრებაზე ყოფნისას წამყვანი მასწავლებელი გეკითხებათ: „აღწერეთ, როგორ დაგვეხმარება ცხოვრებისეული გამოცდილება ჩვენი მიზნის მიღწევაში — მოქმედი ანტირასისტული სკოლის შექმნაში?“■

დაბალი სეს-ის მოსწავლეთა სასკოლო პრობლემების განხილვისას, ასეთებად დავასახელებთ საკუთარი თავის რწმენის უქონლობა და მასწავლებელთა და მეგობარ მოსწავლეთა ცუდი გავლენა. ყოველივე ამას ეთნიკური უმცირესობის მოსწავლეთა გამოცდილებაც ერთვის. წარმოიდგინეთ, რომ ქვემოაღწერილი ბავშვი თქვენი შვილია. რას მოიმოქმედებთ?

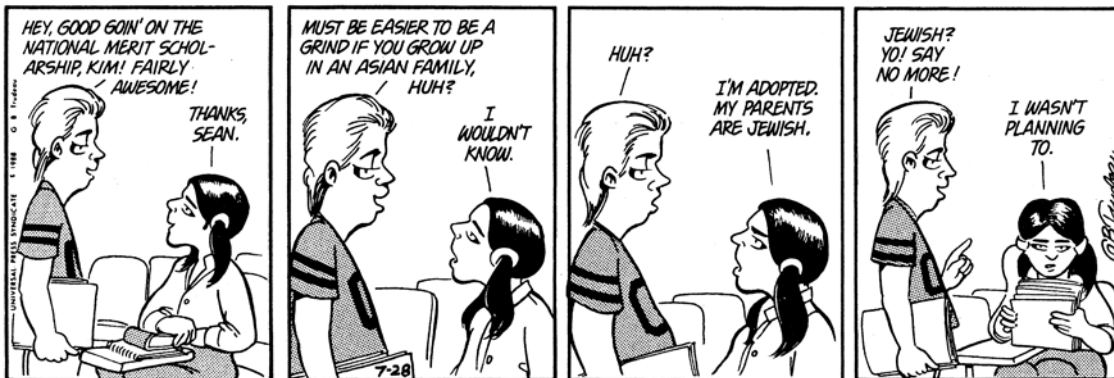
კანზასის შტატის ქალაქ ტოპეკაში მინისტრი სახლიდან ოთხი კვარტალის მოშორებით მდებარე დაწყებით სკოლაში შვიდი წლის ქალიშვილთან ხელჩაკიდებული მივიდა. ლინდა ბრაუნს მეორე კლასში ჩარიცხვა სურდა, მაგრამ სკოლამ მის მიღებაზე უარი განაცხადა. საჯარო სკოლის ხელმძღვანელებმა მას ურჩიეს, ორი მილის მოშორებით მდებარე სკოლისთვის მიემართა. ბავშვს ავტობუსის გაჩერებამდე, სადაც ტრანსპორტს ზოგჯერ ნახევარ საათს ელოდებოდა, ექვსი კვარტალი უნდა გაეგლო. ცუდ ამინდში ლინდა ბრაუნი ავტობუსის მოსვლამდე მთლიანად დასველდებოდა; ერთხელ ავტობუსის გაჩერებაზე მას ისე შესცივდა, რომ სახლში დაბრუნდა. რატომ არ შემიძლია ოთხი კვარტალით დაშორებულ სკოლაში სიარული? – ჰკითხა მან მშობლებს (Macionis, 2003, გვ. 353).

სხვა გულნატკენი ოჯახების დახმარებით, მისი მშობლების პასუხი სასკოლო პოლიტიკისთვის დიდი გამოწვევა აღმოჩნდა. თქვენთვის ცნობილია 1954 წლის „ბრაუნი ტოპეკას განათლების სამინისტროს წინააღმდეგ“ სასამართლო გადაწყვეტილება. „განცალკევებული, მაგრამ თანასწორი“ სკოლები შავკანიანი ბავშვებისთვის უთანასწოროდ გამოცხადდა. მიუხედავად იმისა, რომ სეგრეგაცია (გამოყოფა) სკოლებში 50 წელზე მეტია აიკრძალა, აფროამერიკელი მოსწავლეების დაახლოებით ორი მესამედი დღესაც ისეთ სკოლებში სწავლობს, სადაც უმცირესობის წარმომადგენლები სკოლის მოსწავლეთა ნახევარს მაინც შეადგენენ. სეგრეგაცია შემორჩენილია სამეზობლოშიც კი და ზოგიერთ რაიონში სხვადასხვა რასის მოსწავლეებს მოაჯირების საშუალებით განზრახ აცალკევებენ (Kantor & Lowe, 1995; Ladson-Billings, 2004; Schofield, 1991).

მრავალწლიანმა გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ კანონით განსაზღვრული ინტეგრაცია არ არის საუკუნოვანი რასობრივი უთანასწორობის მავნე შედეგებისგან თავდაღწევის სწრაფი გზა. ნაწილობრივ იმიტომ, რომ შავკანიან მოსწავლეთა რაოდენობის ზრდასთან ერთად თეთრკანიან მოსწავლეთა რაოდენობა მცირდება, დღესდღეობით ქალაქის ბევრი სკოლა უფრო სეგრეგაცი-



ცხრა წლის ლინდა ბრაუნი, მოსარჩელე საქმეში — „ბრაუნი ტოპეკას განათლების სამინისტროს წინააღმდეგ“.



- სალამი, ასე გააგრძელე დამსახურებული სტიპენდიისთვის, კიმ! სრული საშინელებაა!
- მაღლობა, შონ

- ალბათ, უფრო ადვილია დაზეპირება, როდესაც აზიურ ოჯახში ხარ გაზრდილი, არა? არ ვიცი.

- რა?
- მე ნაშვილები ვარ, ჩემი მშობლები ებრაელები არიან.

- ებრაელები? ო!
ნურაფერს იტყვი!
- არც ვაპირებდი!

Doonesbury. Copyright © 1988 Garry B. Trudeau. იბეჭდება Universal Press Syndicate-ის ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია.

ულია, ვიდრე უმაღლესი სასამართლოს მიერ საერთო ავტობუსებისა და სხვა ანტისეგრეგაციული ღონისძიებების დამტკიცებამდე იყო. ლოს-ანჯელესის, მაიამის, ბალტიმორის, ჩიკაგოს, დალასის, მემფისის, ჰიუსტონისა და დეტროიტის სკოლებში 11%-ზე ნაკლები ესპანური წარმოშობის თეთრკანიანი მოსწავლეა. ხოლო აფროამერიკელებითა და ლათინოამერიკელებით დაკომპლექტებული თითქმის 90% სკოლების მოსწავლეთა ნახევარი მაინც სიღარიბეში ცხოვრობს, ასე რომ, რასობრივი სეგრეგაცია შემდეგში ეკონომიკურ სეგრეგაციად იქცევა (Ladson-Billings, 2004; Orfield & Frankenberg, 2005).

ხშირად, უმცირესობის ჯგუფის მოსწავლეები ინტეგრირებულ სკოლებშიც კი გამოიყოფიან მცირე შესაძლებლობების კატეგორიად. უბრალოდ, მოსწავლეების ერთ შენობაში მოთავსება კიდევ არ ნიშნავს იმას, რომ ისინი მომავალში ერთმანეთს პატივს სცემენ და ისეთივე ღონის განათლებას მიიღებენ (Ladson-Billings, 2004; Pettigrew, 1998).

რა არის ცრურწმენა? სიტყვა ცრურწმენა, ცრუ შეხედულება ახლოს არის წინასწარი გადაწყვეტასთან. **ცრურწმენა** არის მტკიცე და უგუნური განზოგადება – გადწყვეტილების წინასწარ მიღება – ადამიანების მთლიან ჯგუფზე. ცრურწმენა შედგება რწმენის, გრძნობებისა და ცალკეული მოქმედებებისაგან. მაგალითად, თქვენ ცრუ შეხედულება გაქვთ ჭარბწონიან ადამიანებზე, თუკი გჯერათ, რომ ისინი ზარმაცები არიან (რწმენა), მათ მიმართ ზიზღს გრძნობთ (გრძნობა) და არ მიდიხართ მათთან პაემანზე (მოქმედება) (Myers, 2005). ცრურწმენა შეიძლება იყოს დადებითი და უარყოფითი; ანუ თქვენ შეგიძლიათ გქონდეთ, როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი ირაციონალური რწმენა ჯგუფის მიმართ, მაგრამ მსოფლიო, ჩვეულებრივ, უარყოფით ატიტუდებს იყენებს. ცრურწმენის ობიექტი შეიძლება იყოს რასა, ეთნიკურობა, რელიგია, პოლიტიკური შეხედულება, გეოგრაფიული მდებარეობა, ენა, სექსუალური ორიენტაცია, სქესი ან გარეგნობა.

ფართოდაა გავრცელებული რასობრივი ცრურწმენა. აშშ რასისტული საზოგადოებაა და ეს რასიზმი ერთი ჯგუფით არ შემოიფარგლება (Clark, Anderson, Clark, & Williams, 1999). აშკარა ცრურწმენა უკანასკნელი 30 წლის განმავლობაში შემცირდა. მაგალითად, 1970 წელს ამერიკელთა 50%-ზე მეტი იმის მომხრე იყო, რომ უმცირესობებს მათ მეზობლად არ უნდა ეცხოვრათ. 1995 წელს რაოდენობა 10%-მდე შემცირდა (Myers, 2005), თუმცა შენიღბული რასიზმი გრძელდება. პოლიციელთა მიერ რამდენიმე შავკანიანის მკვლელობის შემდეგ მეცნიერებმა შექმნეს ვიდეოთამაშთა სერია, სადაც ნაჩვენები იყო თეთრკანიანი, ან შავკანიანი, ადამიანი იარაღით, ელექტრონული ფანრით ან საფულით. კვლევის დროს თამაშის მონაწილეებს სთხოვდნენ, „ესროლოთ“, თუ ვიდეოთამაშში ვინმეს იარაღით ხელში დაინახავდნენ. რასა საერთოდ არ იყო ნახსენები. მიუხედავად ამისა, მონაწილეები უფრო სწრაფად და უფრო ხშირად შავკანიან შეიარაღებულ სამიზნეებს ესროდნენ და არა თეთრკანიანებს, ხოლო შეუიარაღებელი თეთრკანიანი სამიზნეებისათვის სროლა ვერ გადაეწყვიტათ (Greenwald, Oakes, & Hoffman, 2003). როდესაც მეორე კვლევის მონაწილეები პოლიციის ოფიცრები იყვნენ, ისინი, შეცდომით, მოსაკლავად შავკანიან მსხვერპლს უფრო იმეტებდნენ, ვიდრე თეთრკანიანს (Plants & Peruche, 2005).

ცრურწმენის განვითარება. ცრურწმენების გამოვლინება ადრეულ ასაკში იწყება. აშშ-ში გამოკვლეული დაახლოებით 6 წლის ასაკის თეთრკანიანი ბავშვების ნახევარზე მეტსა და კანადელი მოსწავლეების 85%-ს შავკანიანთა მიმართ ცრუ დამოკიდებულება ჰქონდათ. ორი განსხვავებული შეხედულება არსებობს: 1) პატარა ბავშვებს უმანკო დამოკიდებულება აქვთ კანის ფერის მიმართ და 2) არ ამოძრავებთ ცრუ დამოკიდებულება, თუკი მშობლები არ ჩაუუნერგავენ მათ ცრურწმენას. მომხიბვლელობის მიუხედავად, ეს შეხედულებ-

ცრურწმენა – წინასწარ შექმნილი განწყობილება, ირაციონალური განზოგადება ადამიანთა მთელ ჯგუფზე ან მოვლენაზე, რომელიც არ არის დადასტურებული ფაქტებით.

ბები მეცნიერულად დამტკიცებული არ არის. ბევრ ბავშვს მშობლების უშუალო ზემოქმედების გარეშეც უვითარდება რასობრივი ცრურწმენა. ცრურწმენის განვითარების ზუსტი ახსნა ინდივიდუალურ და სოციალურ ფაქტორებს აერთიანებს (Katz, 2003).

ცრურწმენის ერთ-ერთი წყარო საზოგადოების ორ კატეგორიად დაყოფის ტენდენციაა – პირველი ჯგუფი – ჩვენ და მეორე ჯგუფი – ისინი ანუ ჯგუფში და მის გარეთ მყოფების ასეთი გაყოფა შესაძლებელია რასის, რელიგიის, სქესის, ასაკის, ეთნიკურობისა და სპორტული ჯგუფის წევრობაზე შეხედულების მიხედვითაც კი. ჩვენ მიდრეკილნი ვართ, ჩავთვალოთ, რომ ჯგუფის გარეთ დარჩენილები უარესები, ჩვენგან განსხვავებულები, მაგრამ ერთნაირები არიან (Aboud, 2003; Lambert, 1995). მეტის (მეტი ფულის, სოციალური სტატუსის, პრესტიჟის) მქონე ადამიანებმა, შესაძლებელია, გაამართლონ თავიანთი პრივილეგია, რადგან ვარაუდობენ, რომ უკეთესები არიან და ყველაფერს საუკეთესოს იმსახურებენ. ამან შეიძლება მსხვერპლის დადანაშაულებამდე მიგვიყვანოს: ასეთი ადამიანები მიიჩნევენ, რომ სილატაკეში მცხოვრები ადამიანები ან გაუპატიურებული ქალები საკუთარი ქცევით იწვევენ ამ პრობლემებს – ანუ მათ ეს „დაიმსახურეს“. მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ემოციებიც. როდესაც პრობლემები წარმოიშობა, ვეძებთ დამნაშავე პირს ან მთელ ჯგუფს. მაგალითად, 11 სექტემბრის ტრაგიკული მოვლენების შემდეგ ზოგი ადამიანი სიბრაზეს უდანაშაულო არაბ-ამერიკელებზე თავდასხმით გამოხატავს (Myers, 2005).

მაგრამ ცრურწმენა უფრო მეტია, ვიდრე ჯგუფებად განაწილება, საკუთარი თავის გამართლება ან ემოციური რეაქცია – ის კულტურული ღირებულებათა სისტემაა. ბავშვები ოჯახისგან, მასწავლებლებისგან, მეგობრებისა და მთელი სამყაროსგან სწავლობენ მნიშვნელოვან თავისებურებებსა და დამახასიათებელ ნიშნებს. დავუბრუნდეთ სარეკლამო რგოლების ანალიზს – ბევრი ფერადკანიანი მამაკაცი და ქალი შეამჩნიეთ? წლების განმავლობაში წიგნებში, სატელევიზიო ფილმებში, და რეკლამაში წარმოდგენილ მოდელთა უმრავლესობას, წარმოადგენენ საშუალო და მაღალი კლასის ევროპელ-ამერიკელები. განსხვავებული ეთნიკური და რასობრივი წარმომავლობის მქონე ადამიანები იშვიათად იყვნენ „გმირები“ (Ward, 2004). ეს მდგომარეობა იცვლება. 2002 წელს ოსკარის დაჯილდოების ცერემონიაზე პრიზები საუკეთესო მსახიობი ქალისა და მამაკაცის ნომინაციაში აფროამერიკელებმა მიიღეს, მიუხედავად იმისა, რომ დენზელ ვაშინგტონი ბოროტმოქმედს ასახიერებდა. 2005 წელს ჯეიმი ფოქსი დაჯილდოვდა რეი ჩარლზის შესანიშნავი პროტოტიპის შექმნისთვის.

შეჩერდით | დაზიარდით | დაწერით ჩამოთვალეთ შემდეგი ადამიანების სამი ყველაზე არსებითი თავისებურება:

პირველკურსელები
 პოლიტიკოსები
 სპორტსმენები
 ბუდისტები
 მსროლელთა ეროვნული ასოციაციის წევრები

ცრურწმენასთან ჭიდილი რთულია, რადგან ის ჩვენი აზროვნების ნაწილია. მეორე თავში ვნახეთ, რომ ბავშვები შეიმუშავებდნენ სქემებს საგნების, მოვლენებისა და მოქმედებების შესახებ. ჩვენ გვაქვს სქემები, რომლებიც განსაზღვრავენ წარმოდგენას ნაცნობ ადამიანებზე, სიტყვათა მნიშვნელობას, სანრუბი ჩხირით წყლის დაღვების წესსა და ჩვენს ყოველდღიურ მოქმედებებს. როდესაც ასრულებთ დავალებას: ჩამოთვალეთ პირველკურსელების, პოლიტიკოსების, სპორტსმენების, ბუდისტებისა და მსროლელთა ეროვნული ასოციაციის წევრების სამი ყველაზე დამახასიათებელი თვისება – ალბათ შეძელით ამის გაკეთება – ჩამონათვალი ცხადყოფს, რომ გაქვთ **სტერეოტიპი**

– სქემა – რომელიც ჯგუფის შესახებ თქვენი ცოდნის (და რწმენის) ორგანიზებას ახდენს (Wylter, 1988).

საკუთარ სტერეოტიპებს ნებისმიერი სქემის მსგავსად ვიყენებთ, რათა სამყაროზე წარმოდგენა შევიქმნათ. მეშვიდე თავში იხილავთ, როგორ დაგვეხმარება სქემა ინფორმაციის სწრაფად და ნაყოფიერად დამუშავებაში, მაგრამ ასევე, იძლევა საშუალებას, შეცვალო ინფორმაცია და მოარგო ის სქემას (Macrae, Milne, & Bodenhausen, 1994). ეს არის რასობრივი და ეთნიკური სტერეოტიპების დამახასიათებელი საფრთხე. ჩვენ ვამჩნევთ საკუთარი სტერეოტიპის – სქემის – საპირისპირო ან შესაბამის ინფორმაციას, ხოლო შეუსაბამო ინფორმაციას გამოვტოვებთ. მაგალითად, თუ ნაფიც მსაჯულს აზიელ-ამერიკელების მიმართ უარყოფითი სტერეოტიპი აქვს და სასამართლოში აზიელ-ამერიკელის საქმე განიხილება, შესაძლებელია მსაჯულმა მტკიცებულება უფრო მკაცრად განიხილოს. მსაჯულმა შეიძლება დაივიწყოს დაცვის დამამტკიცებელი საბუთები და მხოლოდ ბრალდების მტკიცებულებანი ახსოვდეს. ეს კიდევ ერთხელ ადასტურებს იმას, რომ სტერეოტიპის შესაბამისი ინფორმაცია უფრო სწრაფად მუშავდება (Anderson, Klatzky, & Murray, 1990; Baron, 1998).

უნეზუმი დისკრიმინაცია. ცრურწმენა შედგება ადამიანთა მთელი კატეგორიის მიმართ, შეხედულებებისა და გრძნობებისგან (ჩვეულებრივ უარყოფითისგან). ცრურწმენის მესამე ელემენტი მოქმედებისკენ მიდრეკილებაა, რომელსაც დისკრიმინაცია ჰქვია. **დისკრიმინაცია** არის ადამიანთა ცაკეული ჯგუფების მიმართ უთანასწორო დამოკიდებულება. ბევრი ამერიკელი ყოველდღე ხვდება უჩინარ თუ აშკარა ცრურწმენასა და დისკრიმინაციას. ერთ-ერთი ყველაზე პესიმისტური აღმოჩენა, რომელიც ამ თავზე მუშაობისას გავაკეთე, არის ის, რომ წარმატებული ინდუსტრიული და მომსახურე კომპანიების უფროს მენეჯერთა მხოლოდ 6%-ია აფროამერიკელი. 2001-2002 სასწავლო წელს მათემატიკაში დოქტორის ხარისხი მოიპოვა აშშ-ის 465-მა მოქალაქემ და რეზიდენტმა, რომელთა მხოლოდ 6%-ს შეადგენდნენ შავკანიანი, ლათინოამერიკელები და მკვიდრი ამერიკელები (Herzig, 2004). აშშ-ში მეცნიერთა, ინჟინერთა და მათემატიკოსთა 10%-ზე ნაკლებია აფროამერიკელი ან ესპანელ-ამერიკელი მაშინ, როცა მთელი მოსახლეობის 25% ამ ჯგუფებს ეკუთვნის; მიუხედავად იმისა, რომ მეცნიერებისა და მათემატიკისადმი ისინი უფრო მეტ ინტერესს იჩენენ, ვიდრე თეთრკანიანები, შავკანიანი და ლათინო-ამერიკელი მოსწავლეები ჩამორჩენას იწყებენ დაწყებით სკოლაშივე. მათ იშვიათად ანაწილებენ ნიჭიერთა კლასში და იშვიათად რთავენ დაჩქარებულ და დატვირთულ პროგრამებში. უფრო ხშირად ისინი „ჩვეულებრივ კლასებში“ ხვდებიან. პირველმეორე კურსზე სწავლისას, უმაღლეს სკოლასა და კოლეჯში მიღწევების მეოხებით, ისინი მეცნიერებების შემქმნელთა რიგებში ეწერებიან. თუკი ისინი სიმტკიცეს გამოიჩენენ, კარგი მეცნიერები და ინჟინრები რომც გახდნენ, იმავე საქმეში თეთრკანიანებზე ნაკლებ, ქალების მსგავს ანაზღაურებას მიიღებენ.

სტერეოტიპებითა და ცრურწმენით გამოწვეული აკადემიური მოსწრების ხელშეშლელი სხვა პრობლემაც არსებობს – ესაა სტერეოტიპული საფრთხე.

სტერეოტიპული საფრთხე

სტერეოტიპული საფრთხე არის „სტერეოტიპის განმტკიცების შიში“ (Aranson, 2002, გვ. 282). მთავარი აზრი ისაა, რომ სტერეოტიპის ზეგავლენის ქვეშ მყოფი ადამიანები უდიდეს ემოციურ და კოგნიტურ ტვირთს ატარებენ. „ტვირთი“ სხვებისა და საკუთარი თავისთვის სტერეოტიპის დადასტურების შესაძლებლობა. ამგვარად, როდესაც გოგონებს სთხოვენ, ამოხსნან რთული მათემატიკური ამოცანა, ისინი საყოველთაოდ აღიარებული სტერეოტიპის –

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრძეთ რასობრივი მიკერძოება (IV, B4)
აღწერეთ რასობრივი დისკრიმინაციის შესაძლო შედეგები და გავლენა უმცირესობათა ჯგუფის მოსწავლეებზე. რის გაკეთება შეუძლია სკოლასა და მანავლებელს დისკრიმინაციის უარყოფითი შედეგების თავიდან ასაცილებლად?

სტერეოტიპი – სქემა, რომელიც აწესრიგებს კატეგორიის შესახებ ცოდნას ან აღქმას.

დისკრიმინაცია – ჩაგვრა ან უსამართლოდ მოქცევა გარკვეული ადამიანების მიმართ.

მათემატიკაში გოგონები ბიჭებზე სუსტნი არიან – დადასტურების რისკის წინაშე დგანან. აუცილებელი არ არის პიროვნებას სჯეროდეს სტერეოტიპებისა. საქმე ისაა, რომ მას შეგნებული აქვს სტერეოტიპი და სურს არასახარბიელო შეხედულების უარსაყოფად თავი საკმაოდ კარგად წარმოაჩინოს (Aronson, Lustina, Good, Keough, Steele, & Brown, 1999). რა შეიძლება იყოს სტერეოტიპული საფრთხის შედეგები? თანამედროვე გამოკვლევებმა ყველა მასწავლებლისთვის საინტერესო პასუხები მიიღო.

მოკლევადიანი შედეგები: გნებავთ შესაძლებელია. მოკლე დროში უარყოფითი სტერეოტიპის დამტკიცების შიშმა, შესაძლებელია, შესასრულებელი ტესტის გამო ნერვიულობა გამოიწვიოს, რასაც შედეგად ნაკლები ქულა მოჰყვება. ჯოშუა არონსონი, კლოდ სტილი და მათი კოლეგები ექსპერიმენტების შედეგის გათვალისწინებით აცხადებენ, რომ თუ კოლეჯის აფროამერიკელი ან ლათინოამერიკელი მოსწავლეები სტერეოტიპული საფრთხის გამომწვევ მდგომარეობაში აღმოჩნდებიან, მათი შედეგი უარესდება (Aronson, 2002; Aronson & Salinas, 1998; Aronson & Steele, 2005; Aronson, Steele, Salinas, & Lustina, 1999). მაგალითად, სტენსფორდის უნივერსიტეტში დამამთავრებელი კურსის შავკანიან და თეთრკანიან სტუდენტებს უთხრეს, რომ მომზადებული ტესტი ზუსტად ასახავს მათს ვერბალურ უნარს. მსგავს ჯგუფს განუცხადეს, რომ ეს ტესტი საჭიროა ფსიქოლოგიისთვის – ვერბალური პრობლემების გადამწყვეტისა და არა კონკრეტული ადამიანის შესაძლებლობის განსაზღვრისათვის. 5.3 სქემიდან ჩანს, რომ ვერბალური უნარების დადგენისთვის შევსებულ ტესტში აფროამერიკელმა მოსწავლეებმა თეთრკანიან მოსწავლეებზე ორჯერ უარესი შედეგი აჩვენეს. ჩვეულებრივ მდგომარეობაში კი ორივე ჯგუფის შედეგი ერთნაირი იყო.

არა მარტო უმცირესობათა ჯგუფის მოსწავლეებმა, არამედ ყველამ შეიძლება იწვნოს სტერეოტიპული საფრთხე. ერთი ექსპერიმენტისას, მათემატიკაში შესასრულებელი ტესტის წინ, როგორც ძლიერ თეთრკანიან მოსწავლეთა ნახევარს აუხსნეს, ტესტის მიზანი იყო, დაემტკიცებინა, რომ აზიელ მოსწავლეებს თეთრკანიანებზე უკეთესი შედეგები აქვთ. მეორე ნახევარს არაფერი უთხრეს. ჯგუფს, რომელსაც სტერეოტიპული საფრთხე – „აზიელები უკეთესნი არიან“ – შეუქმნეს, შესამჩნევად დაბალი ქულები ჰქონდათ (Aronson და სხვები, 1999).

სტერეოტიპული საფრთხის მიმართ მონყვლადობა ინდივიდუალურია. ერთ-ერთი გამოკვლევისას, არონსონმა და ინცლიხტმა (Aronson & Inzlicht, 2004) აღმოაჩინეს, რომ კოლეჯის აფროამერიკელ მოსწავლეებს, რომლებიც მტკივნეულად განიცდიდნენ სტერეოტიპულ საფრთხეს, ტესტებში უფრო სუსტი შედეგები ჰქონდათ. არადა, სწორედ მაშინ მათი სასწავლო უნარი დღითი დღე ფართოვდებოდა. მაშ, ვინ უფრო მტკივნეულად განიცდის სტერეოტიპულ საფრთხეს? ვინც უფრო მეტს სწავლობს და კარგი შედეგები აქვს. ტესტი- „არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ“ ზრდის მონყვლადობას.

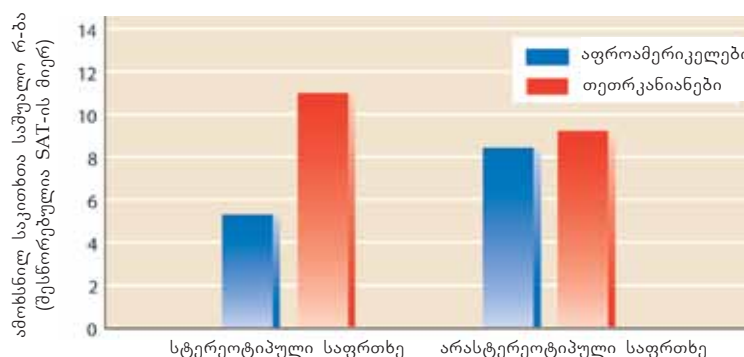
რატომ ზემოქმედებს სტერეოტიპული საფრთხე ტესტის შედეგებზე? ერთ-ერთი მიზეზია მღელვარება. ჯეისონ ოსბორნი (Jason Osborne, 2001) შეისწავლიდა თეთრკანიანი, აფროამერიკელი და ლათინოამერიკელი მოსწავლეებით დაკომპლექტებული გამოსაშვები კლასის ახალგაზრდებს, რომლებიც „მოსწრებისა“ და „შფოთვის“ ტესტებს ერდროულად ასრულებდნენ. თეთრკანიან მოსწავლეთა ქულები მნიშვნელოვნად მაღალი აღმოჩნდა, რაშიც მნიშვნელოვანი როლი შფოთვამ შეასრულა. წინა აკადემიურ მოსწრებასთან შედარების შედეგად აღმოჩნდა, რომ რასობრივი განსხვავებით გამოწვეული შფოთვა თითქმის ერთი მესამედით ცვლის ქულებს. შფოთვა და დაბნეულობა კოლეჯის მოსწავლეთა მთავარი პრობლემაც არის. აფროამერიკელი მო-

სტერეოტიპული საფრთხე — დამატებით ემოციური და კოგნიტიური ტვირთი, რომ ადამიანის მიღწევები აკადემიურ სიტუაციებში შეიძლება განმტკიცდეს მის მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულებით.

სქემა 5.3

სტერეოტიპული საფრთხის ზეგავლენა კოლეჯის მოსწავლეთა სტანდარტული ტესტის შედეგებზე

კოლეჯის აფროამერიკელ მოსწავლეებს ტესტირების მიზნად მათი ვერბალური შესაძლებლობების დადგენა დაუსახელეს (სტერეოტიპული საფრთხე). მათ ორჯერ დაბალი შედეგი აჩვენეს აფროამერიკელ მოსწავლეთა მეორე ჯგუფთან შედარებით, რომელთათვისაც ტესტის მიზანი ცნობილი არ იყო. თეთრკანიანი (კავკასიელი) მოსწავლეების შედეგი საფრთხის პირობებში არ შეცვლილა.



წყარო: ნიგნიდან *The Effects of Stereotype Threat on the Standardized Test Performance of College Students*, By J. Aronson, C.M. Steele, M.F. Salinas, and M.J. Lustina in *Readings about the Social Animal*, 4th ed., Elliot Aronson (Ed.), Worth Publishers, 1973, 1977, 1981, 1984, 1992, 1995, 1999. **იბეჭდება** Joshua Aronson, Ph.D.-ის ნებართვით

სწავლეები ტესტზე მუშაობისას უფრო მეტად ფიქრობდნენ სტერეოტიპებზე (Spencer, Steele, & Quinn, 1999).

სანაკლავო შედეგები: გაუმჯობესება. სწავლასთან დაკავშირებული თვითშეფასების დასაცავად მოსწავლეები თავდაცვის სტრატეგიას შეიმუშავებენ. ისინი მიდიან სკოლიდან, უჩივიან არასაკმარის მზრუნველობას, საკმარისად არ არიან მონდომებულები სწავლისთვის ან სკოლიდანაც კი ირიცხებიან – ისინი ფსიქოლოგიურად უარს ამბობენ ამ სფეროში წარმატებაზე და აცხადებენ: „მათემატიკა მოსაბეზრებელი ადამიანებისთვისაა მოგონილი“ ან „სკოლა – უილბლოებისთვის“. ერთხელ მოსწავლეებმა განაცხადეს, რომ სწავლა „ტეხ-ავს“ (uncool). ამის შემდეგ გასაკვირი არცაა, რომ ისინი არც კი ცდილობენ, კარგად ისწავლონ. დადგენილია, რომ სასწავლო პროცესთან გაუცხოება, პროცესიდან ამოვარდნა, ყველაზე ხშირად შავკანიან ბიჭებს ახასიათებთ (Cokley, 2002; Major & Schmader, 1998; Steele, 1992). სხვა მეცნიერებმაც მიაქციეს ამას ყურადღება. აფროამერიკელთა ჯგუფებში განათლება ისტორიულად ფასობდა (Walker, 1996). ერთი გამოკვლევით დადგინდა, რომ „თეთრ კულტურასთან“ იდენტიფიცირებული მოზარდებისგან განსხვავებით, აფროამერიკელი მოზარდები, რომელთაც ძლიერი აფროცენტრული შეხედულებები ახასიათებთ, მაღალი მოსწრებისკენ ისწრაფვიან (Spencer, Noll, Stoltzfus, & Harpalani, 2001). ეს მინიშნება უნდა იყოს მასწავლებლისთვის, რათა დაეხმაროს ყველა მოსწავლეს, კარგი მოსწრება ეთნიკური, რასობრივი და სქესობრივი იდენტობის შემადგენელ ნაწილად მიიჩნიოს.

გაქოლა სტერეოტიპული საფრთხისთან. სტერეოტიპები ყოველმომცველი

და რთული შესაცვლელია. ცვლილებების მოლოდინს აჯობებს, ვალდართო, რომ არსებობს ასეთი წარმოდგენები და მოსწავლეებს დავებმართო სტერეოტიპების გადალახვაში. მე-10 თავში ჩვენ განვიხილავთ შფოთვის ტესტს და მღელვარების უარყოფითი შედეგების დაძლევის საშუალებებს. ამ სტრატეგიითა უმრავლესობა მოსწავლეებს სტერეოტიპული საფრთხის გადალახვაშიც დაეხმარება.

არონსონი (2002) გონიერებასთან დაკავშირული შეხედულებების ცვლილებათა მნიშვნელობას გვიჩვენებს. აფროამერიკელ და თეთრკანიან სტუდენტებს სთხოვეს, საშუალო სკოლის „რისკის ჯგუფის“ მოსწავლეებისთვის წერილი მიენერათ და შეეგულიანებინათ, სკოლაში დარჩენილიყვნენ. წერილში სტუდენტთა ნაწილი ასაბუთებდა, რომ შესაძლებელია ინტელექტის გაუმჯობესება და მოსწავლეებს ურჩევდნენ, ეს ინფორმაცია ამხანაგებისათვის გაეზიარებინათ. სხვები განსხვავებული ტიპის ინტელექტზე საუბრობდნენ, მაგრამ არ მიუთითებდნენ, რომ ეს მრავალმხრივი შესაძლებლობები შეიძლება გაუმჯობესდეს. სინამდვილეში ამ სტუდენტების საშუალო სკოლის მოსწავლე რესპოდენტები არ არსებობდნენ, მაგრამ წერილის წერის პროცესი ინტელექტის გაუმჯობესების შესახებ დამარწმუნებელი აღმოჩნდა. კოლეჯის აფროამერიკელ და ნაკლებად აქტიურ თეთრკანიან მოსწავლეებს, რომლებმაც დაიჯერეს, რომ ინტელექტის გაუმჯობესება შესაძლებელია, მომდევნო ტრიმესტრში უფრო მაღალი საერთო მაჩვენებელი ჰქონდათ და სასკოლო შეხვედრებითაც უფრო კმაყოფილი იყვნენ. ასე რომ, გონებრივი განვითარების რწმენამ, შესაძლებელია, მოსწავლეებს სტერეოტიპული საფრთხე თავიდან ააცილოს.

გოგონები და გოგონები: განსხვავებული კლასები

როგორია თქვენი აზრი?

გასაუბრებას გადიხართ მეორე-მესამე კლასის მასწავლებლის ვაკანსიის დასაკავებლად. სკოლა მდიდარ რაიონში მდებარეობს. რამდენიმე შეკითხვის შემდეგ დირექტორი ინტერესდება: „გჯერათ, რომ ბიჭები და გოგონები განსხვავებულად სწავლობენ?“ რას უპასუხებთ? ■

ნიგნის წინა გამოცემის ტექსტს ვათვალიერებდი. ამ გვერდს მატარებლით მგზავრობისას ვკითხულობდი. კონდუქტორი ჩემ ზურგსუკან გაჩერდა და თქვა: „მაპატიეთ, ძვირფასო, საშინაო დავალების შესრულებას რომ განწყვეტინებთ, ბილეთი თუ გაქვთ?“ მის (დარწმუნებული ვარ უნებლიე) სექსიზმზე უნდა გამლიმებოდა. ვეჭვობ, ასევე მიემართა გასასვლელის მეორე მხარეს მჯდომი მამაკაცისთვისაც, რომელიც რვეულში რაღაცებს ინიშნავდა. რასობრივი დისკრიმინაციის მსგავსად, სექსიზმის ნიშნებიც ძნელად შესამჩნევია.

ამ ქვეთავში შევისწავლით დისკრიმინაციის შესაძლო ორი ურთიერთდაკავშირებული საფუძვლის – სქესობრივი და გენდერული იდენტობის – ჩამოყალიბებას. ყურადღებას გავამახვილებთ ქალებისა და კაცების სოციალიზაციაზე, აგრეთვე იმაზე, თუ რა როლი ეკისრებათ მასწავლებლებს ორივე სქესისთვის თანასწორ სწავლებაში.

სქესობრივი იდენტობა

სიტყვა გენდერი, ძირითადად, ისეთ თავისებურებებსა და ქცევას გულისხმობს, რომელსაც ცალკეული კულტურები ქალებისა და მამაკაცებისთვის შესაფერისად მიიჩნევენ. ამის საპირისპიროდ, სიტყვა სქესი ბიოლო-

დაუკავშირეთ კვლევას
და განაცხადეთ
იხ.: ჟურნალის – *Theory Into
Practice* – 2004 წლის გაზაფხუ-
ლის გამოცემაში სტატია *Sexual
Identities and Schooling* (Vol. 43,
No. 2). Guest Editors: Mollie V.
Blackburn and Randal Donelson.

სქესობრივი იდენტობა –
რწმუნებისა და ორიენტაციების
რთული კომბინაცია გენდერული
როლისა და სექსუალური ორიენ-
ტაციის შესახებ.

გიურ განსხვავებულობას გულისხმობს (Brannon, 2002; Deaux, 1993). **სქესობრივი იდენტობა** გენდერულ იდენტობას, გენდერულ ქცევას და სექსუალურ ორიენტაციას მოიცავს (Patterson, 1995). გენდერული იდენტობა პიროვნების კაცად ან ქალად ყოფნის თვითიდენტიფიკაციაა. გენდერულია ქცევა და თავისებურებანი, რომლებსაც კულტურა თითოეულ სქესთან აკავშირებს, ხოლო სექსუალური ორიენტაცია მოიცავს პიროვნების მიერ სქესობრივი პარტნიორის არჩევას. ამ სამ ელემენტს შორის კავშირი კომპლექსურია. მაგალითად, ქალი შეიძლება განიხილავდეს თავს მდედრობითი სქესის წარმომადგენლად (გენდერული იდენტობა), მაგრამ იქცეოდეს გენდერულ როლთან შეუსაბამოდ (თამაშობდეს ფეხბურთს) და იყოს ჰეტეროსექსუალური, ბისექსუალური ან ჰომოსექსუალური ორიენტაციის. ასე რომ სქესობრივი თვითმყოფობა შეხედულებების, დამოკიდებულებისა და ქცევის რთული ნაკრებია.

სექსუალური ორიენტაცია. მოზარდობისას ბიჭების დაახლოებით 8% და გოგონების 6% ჩართულია იმავე სქესის წარმომადგენლებთან გარკვეულ სქესობრივ ურთიერთობაში ან მათ მიმართ ძლიერ ლტოლვას გრძნობს. ბიჭები მოზარდობისას გოგონებზე ხშირად ამყარებენ კავშირს იმავე სქესის პარტნიორთან, გოგონები კი უფრო გვიან, კოლეჯში სწავლისას. რეალურად, უფრო ცოტა მოზარდია ჰომოსექსუალური და ბისექსუალური ორიენტაციისა – მოზარდების დაახლოებით 4% საკუთარ თავს „გეიდ“ (მამაკაცი ირჩევს მამაკაც პარტნიორს), ლესბოსელად (ქალი ირჩევს ქალ პარტნიორს) ან ბისექსუალად (ორივე სქესის პარტნიორი ჰყავთ) მიიჩნევს. ეს რიცხვი ზრდასრულ ასაკში დაახლოებით 8%-მდე მატულობს (Savin-Williams & Diamond, 2004; Steinberg, 2005).

მეცნიერები დავობენ ჰომოსექსუალურობის გამომწვევ მიზეზებზე. გამოკვლევათა უმრავლესობა მამაკაცებს უკავშირდებოდა, ამიტომ ქალების შესახებ ნაკლებია ცნობილი. თუმცა, შედეგები ცხადყოფს, რომ ჰომოსექსუალად ჩამოყალიბებაში ორივე – ბიოლოგიური და სოციალური – ფაქტორი მონაწილეობს. მაგალითად, ერთი კვერცხუჯრედის ტყუპებისთვის უფრო დამახასიათებელია ერთმანეთის მსგავსი სექსუალური ორიენტაცია, ვიდრე სხვადასხვა კვერცხუჯრედის ტყუპებისთვის, მაგრამ ყველა ერთკვერცხუჯრედიანი ტყუპი ერთი ორიენტაციისა როდია (Berk, 2005). სექსუალური ორიენტაციის ჩამოყალიბების ძალიან ცოტა სქემა არსებობს. უმრავლესობა ფოკუსირებულია მოზარდის მიერ გეის, ლესბოსელისა და ბისექსუალის იდენტობის ჩამოყალიბებაზე. ჩვეულებრივ, სქემები შეიცავს შემდეგ ან მსგავს სტადიებს (Berk, 2005; Yarhouse, 2001):

- განსხვავებულობის შეგრძნება – დაახლოებით ექვსი წლის ასაკიდან ბავშვი, შესაძლებელია, ნაკლებ ინტერესს იჩენდეს იმავე სქესის ბავშვების აქტივობების მიმართ. ზოგიერთმა ბავშვმა შეიძლება განსხვავება პრობლემურად ჩათვალოს და შეეშინდეს, რომ „გამოავლენენ“, ზოგს კი ეს არ აღელვებს.
- დაბნეულობის შეგრძნება – როდესაც მოზარდებს ასაკში იმავე სქესის წარმომადგენლებისადმი ლტოლვის გრძნობა უჩნდებათ, მოსწავლეები იბნევიან, სევდა იპყრობთ, ხდებიან მარტოსულნი და არ იციან, რა მოიმოქმედონ. ხშირად ხელოვნურად ცდილობენ შეიცვალონ – ჰეტეროსექსუალური სტერეოტიპების შესაბამისად იქცევიან და პაემანზე დადიან.
- მიღება – ბევრი ასეთი ახალგაზრდა უფროსების მსგავსად აგვარებს სექსუალური ორიენტაციის საკითხებს და საკუთარი თავის იდენტიფიცირებას ახდენს გეიდ, ლესბოსელად ან ბისექსუალად. შესაძლებელია, რომ მათ თავიანთი სექსუალური ორიენტაციის შესახებ საჯაროდ არ განაცხადონ, მაგრამ რამდენიმე მეგობარს კი გაუზიარებენ.

სქემა 5.2.

მოსწავლეების დახმარება სქესობრივი იდენტობის ჩამოყალიბებისას

ეს იდეები ეკუთვნის უმაღლეს მომხსენებელთა ბიუროს და არის ახალგაზრდობის უმაღლესი ცენტრის პროგრამა, რომლითაც პედაგოგები და სკოლაში, სხვადასხვა ორგანიზაციასა და ჯანდაცვის დაწესებულებებში ახალგაზრდებთან მომუშავე მუშაკები ახალგაზრდობასთან ახლო კავშირის დამყარებას სწავლობენ.

დაკავშირება

თუკი ლესბოსელი, გეი, ბისექსუალი, ტრანსსექსუალი ან საკუთარ სექსუალურ თვითმყოფლობაში გაურკვეველი ახალგაზრდა დახმარებისთვის მოგაკითხავთ, გახსოვდეთ შემდეგი ხუთპუნქტიანი გეგმა:

მოუსმინეთ – ყველაზე უკეთესია თავიდან, საშუალება მიეცით, გაიხსნას და მოყვეს, რა ხდება მის ცხოვრებაში.

დაარწმუნეთ – უთხარით, რომ „მარტო არ არის“ – ეს გადამწყვეტია. ბევრი ლ/გ/ბ/ტ/გ ახალგაზრდა თავს გარიყულად გრძნობს, რადგან ნაკლებად ჰყავს თანატოლები, ვისთანაც შეუძლია სექსუალურ ორიენტაციასთან დაკავშირებულ საკითხებზე საუბარი. იმის გაგება, რომ არსებობენ მსგავს მდგომარეობაში მყოფი სხვა ახალგაზრდები, მათთვის ფასდაუდებელია.

მიეცით მიმართულება – არ ხართ ვალდებული, ექსპერტი იყოთ. ამ საკითხების გადასაწყვეტად მცოდნე პიროვნებასთან მოსწავლის გაგზავნა მისთვის ჯილდოა, თქვენ კი – პასუხისმგებლობისგან გათავისუფლება.

გაამახვილეთ ყურადღება დევნაზე (ჩაგვრაზე) – უყურადღებოდ არ დაგრჩეთ სექსუალურ ორიენტაციასთან დაკავშირებული ვერბალური თუ ფიზიკური დევნა. მნიშვნელოვანია, შექმნათ და შეინარჩუნოთ ყველა ახალგაზრდისათვის კომფორტული და კეთილგანწყობილი გარემო.

დააკვირდით - შეამოწმეთ პიროვნება და დარწმუნდით, რომ მდგომარეობა გამოსწორდა. დაფიქრდით, შეგიძლიათ თუ არა, კიდევ რაიმე მოიმოქმედოთ.

თქვენთვის, როგორც პიროვნებისთვის არსებობს რამდენიმე მნიშვნელოვანი რჩევა, რათა უკეთ დაეხმაროთ ლ/გ/ბ/ტ/გ ახალგაზრდებს და სხვებს, სექსუალურ ორიენტაციასთან დაკავშირებული საკითხების მოგვარებაში:

- იმუშავეთ საკუთარ თავზე, რომ თავისუფლად ისაუბროთ სექსუალურ ორიენტაციასა და სექსუალურობის საკითხებზე.
- გაიარეთ ტრენინგი სექსუალურ ორიენტაციასთან დაკავშირებული ინფორმაციის ეფექტურად გადმოსაცემად.
- ფაქტებით გააქარწყლეთ სექსუალურ ორიენტაციასთან დაკავშირებული მითები და მსმენელს გააცანით ეს ინფორმაცია.
- განცალკევებით იმუშავეთ საკუთარ ცრურწმენებზე, რათა უკეთ დაეხმაროთ მოსწავლეებს სექსუალურ ორიენტაციასა და სექსუალურობასთან დაკავშირებული საკითხების მოგვარებაში.

წყარო: Figure 3. Copyright © The Attic Speakers Bureau and Carrie E. Jacobs, Ph.D. იბეჭდება ნებართვით.

იდენტობის ფაზების მოდელების პრობლემა ისაა, რომ მიღწეული იდენტობა საბოლოო სტადიად არის მიჩნეული. სინამდვილეში, ახალი სქემები ასახავს, რომ სექსუალური ორიენტაცია შესაძლებელია ელასტიკური, რთული ან მრავალსახოვანი იყოს და ცხოვრების განმავლობაში შეიცვალოს. მაგალითად, ცხოვრების ერთ ეტაპზე ადამიანები ქორწინდებიან საპირისპირო სქესის პარტნიორზე, მაგრამ შეიძლება, მოგვიანებით, საკუთარი სქესის ადამიანის მიმართ გაუჩნდეთ ლტოლვა (Garnets, 2002). მშობლები და მასწავლებლები მოზარდის სექსუალურ იდენტობასთან დაკავშირებული მღელვარების შესახებ

გენდერული სქემების, როგორც
წარმატებისთვის პოტენციური
ხელშემშლელი ფაქტორების, აღქმა
შესაძლებელია ბავშვების არჩევანს
ნაკლებად მართავდეს. 2002 წლის ფილმი
„ითამაშე ბეკჰემივით“, რომელშიც
ტრადიციულ ინდურ ოჯახში აღზრდილი
გოგონა გადაწყვეტს პროფესიულ
ფეხბურთში მიაღწიოს წარმატებას,
აღმოაჩენს, რა შესაბამის აქტივობებს
გოგონებისა და ბიჭებისათვის აწესებს
საზოგადოება და განსხვავებული
კულტურები.



იშვიათად იგებენ პირველები. მაგრამ თუკი მოსწავლე მოგმართავთ რჩევის-
ვის, 5.2 ცხრილი დაგეხმარებათ.

დაუკავშირეთ კვლევას
და განვრცეთ
გენდერისა და სქესის ტერმი-
ნების შესახებ დებატებისათვის
იხ. Psychological Science-ის 1993
წლის მარტის გამოცემა.

გენდერული როლის იდენტიფიკაცია

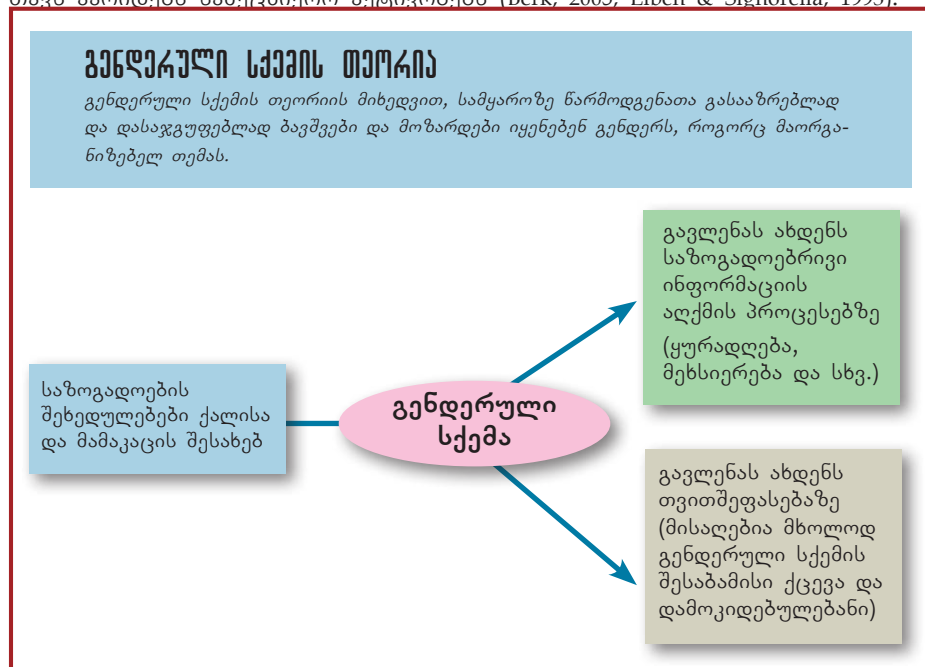
გენდერული იდენტობა არის ინდივიდის წარმოდგენა საკუთარ თავზე, როგორც მამაკაცური ან ქალური თვისებების მატარებელზე — ეს მე-კონცეფციის ნაწილია. ერიქსონი და მრავალი სხვა ფსიქოლოგი მასზე ადრე თვლიდა, რომ საკუთარი თავის გენდერული იდენტიფიკაცია და გენდერული როლის უშუალოდ უკავშირდებოდა ერთმანეთს; თქვენ უბრალოდ აცნობიერებდით, რომ მამაკაცი ან ქალი ხართ და შესაბამისად იქცევოდით. მაგრამ დღეს ვიცით, რომ ზოგი ადამიანი უპირისპირდება საკუთარ გენდერულ იდენტობას. მაგალითად, ტრანსქესუალები ხშირად აღნიშნავენ, რომ არასწორ სხეულში ყოფნის განცდა აქვთ, თავს გალიაში გრძნობენ, თავს ქალად აღიქვამენ, თუმცა მათი სქესი მამრობითია ან — პირიქით (Berk, 2005; Yarhouse, 2001).

როგორ ვითარდება გენდერული როლის იდენტობა? ორი წლის ასაკში ბავშვები აღიქვამენ გენდერულ განსხვავებას — მათ იციან გოგონები არიან თუ ბიჭები, იციან, რომ დედიკოები გოგონები არიან, მამიკოები — ბიჭები. როგორც ჩანს, აქ ბიოლოგია თამაშობს როლს. ჰორმონები თავიდანვე ახდენს გავლენას აქტიურობის დონესა და აგრესიაზე, ბიჭები აქტიურ, უხეშ და ხმაურიან თამაშს ანიჭებენ უპირატესობას. ოთხი წლის ბავშვები იწყებენ გენდერული როლის შეგრძნებას — მათ სჯერათ, რომ ზოგი სათამაშო ბიჭებისთვისაა (მაგალითად, ტრაქტორი), ზოგი კი — გოგონებისთვის (თოჯინა), ზოგი სამუშაო გოგონებისთვისაა (ძიძა), ზოგი — ბიჭებისათვის (პოლიციის ოფიცრობა) (Berk, 2005). თამაშის საერთო სტილი ბავშვებს ხელს უწყობს, პარტნიორად იმავე სქესის წარმომადგენელი აირჩიონ, ასე რომ, ოთხი წლის ასაკის ბავშვი იმავე სქესის წარმომადგენლებთან სამჯერ მეტხანს თამაშობს, ვიდრე საპირისპირო სქესის წარმომადგენელთან; ექვსი წლის ასაკისათვის ეს მონაცემია 11/1 (Benenson, 1993; Maccoby, 1998). რა თქმა უნდა, ეს საშუალო მაჩვენებელია და ცალკეული ინდივიდები ყოველთვის არ შეესაბამებიან საშუალო მონაცემებს. დამატებით, ბევრი სხვა — საზოგადოებრივი თუ კოგნიტური — ფაქტორი ახდენს გავლენას გენდერული როლის იდენტობაზე.

გენდერული როლის იდენტობა
— შეხედულებები იმ თვისებებზე-
ბებისა და ქცევების შესახებ,
რომლებიც ასოცირდება ერთ
სქესთან, როგორც მეორის საპირ-
ისპიროსთან.

მშობლები უფრო დადებითად რეაგირებენ ვაჟიშვილების თვითდამკვიდრებით ქცევასა და ქალიშვილების ემოციურობაზე (Brody, 1999; Fagot & Hagan, 1991). ოჯახთან, თანატოლებთან, მასწავლებლებთან და ზოგადად, გარე სამყაროსთან ურთიერთობისას, ბავშვები **გენდერული სქემების** ჩამოყალიბებას იწყებენ. ისინი აცნობიერებენ, რას ნიშნავს, იყო ქალი ან მამაკაცი. გენდერული სქემები ბავშვებს ეხმარება სამყაროს აღქმასა და საკუთარი ქცევის წარმართვაში (იხ. 5.4 სქემა). ასე რომ, გოგონა, რომლის მიერ „გოგონებისთვის“ შედგენილი სქემა შეიცავს დებულებებს: „გოგონები თამაშობენ თოჯინებით და არა ტრაქტორებით“ ან „გოგონებს არ შეუძლიათ იყვნენ მკვლელები“, მცხ. ყურადღებას მიაქცევს თოჯინებს, ვიდრე ტრაქტორებს და თავს აარიდებს სამეცნიერო აქტივობებს (Berk, 2005; Liben & Signorella, 1993).

გენდერული სქემები –
ცოდნის ორგანიზებული ქსელი
იმის შესახებ, რას ნიშნავს ქალად
ან მამაკაცად ყოფნა.



გენდერული როლის სტერეოტიპიზაცია სკოლაში ასაკში.

სხვადასხვა სქესის წარმომადგენლების მიმართ განსხვავებული მოპყრობა და გენდერულ როლთა სტერეოტიპიზაცია ადრეულ ბავშვობაშიც გრძელდება. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ბიჭებს სამეზობლოში გადაადგილების მეტი თავისუფლება აქვთ და გოგონებისგან განსხვავებით, პოტენციურად საშიში აქტივობებისგან, უფრო მცირე პერიოდის განმავლობაში არიან დაცულნი (მაგალითად, ბასრი მკერდით თამაში ან გზაზე მარტო გადასვლა). მშობლები ცდილობენ, ქალიშვილებს რაც შეიძლება სწრაფად დაეხმარონ, მაგრამ იმავდროულად ურჩევენიათ, რომ ვაჟებმა საკუთარი პრობლემები თავადვე გადაჭრან. აქედან გამომდინარე, დამოუკიდებლობისა და ინიციატივის განვითარებას ბიჭებში უფრო უწყობენ ხელს (Brannon, 2002; Fagot, Hagan, Leinbach, & Kronsberg, 1985).

მნიშვნელობა აქვს სათამაშოებსაც! მაღაზიაში სათამაშოების სექციაში გაიარეთ და ნახეთ, რას სთავაზობენ გოგონებისა და ბიჭებისთვის. ათწლეულების განმავლობაში გოგონებისთვის არსებობდა მხოლოდ თოჯინები და სამზარეულოს კომპლექტი, ხოლო ბიჭებისთვის – სათამაშო იარაღები. მაგრამ არსებობს უფრო ძნელად შესამჩნევი მინიშნებები. მარგოთ მიფლინი თავისი ოთხი წლის შვილისთვის არაგენდერული ტიპის სათამაშოს საყიდლად

გენდერული ტენდენციები –
მდედრობითი და მამრობითი
სქესის შესახებ განსხვავებული
შეხედულებები, რომლებიც
ხშირად ამა თუ იმ სქესის
უპირატესობას უსვამს ხაზს.

**დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრძეთ
გენდერული ტენდენციები
(IV, B4)**

სკოლაში გენდერულ მიკერძოებასთან დაკავშირებით არაერთი დებატი გაიმართულა. როგორც მასწავლებელს, რის გაკეთება შეგიძლიათ გენდერული ცრურწმენების და მისი მოქმედების შემცირება-აღმოფხვრისათვის?

მივიდა და Wee Waffle farm კომპლექტს მიაგნო. შემდეგ მან აღმოაჩინა, რომ ფერმერი ტრაქტორში ჯდებოდა, დედამისი კი – ვერა (Mifflin, 1999, p.1). მაგრამ მხოლოდ სათამაშოების მწარმოებლებს ვერ დავადანაშაულებთ. ზრდასრულები გენდერულ სათამაშოებს თავად ანიჭებენ უპირატესობას, მამები კი თავიანთ ვაჟებს „გოგონების“ სათამაშოებით თამაშსაც უკრძალავენ (Brannon, 2002).

4-5 წლის ასაკისთვის ბავშვებს უყალიბდებათ გოგონებისა და ბიჭებისთვის „შესაფერი“ ტანსაცმლის, თამაშების, სათამაშოების, ქცევისა და კარიერის ამსახველი გენდერული სქემა (Brannon, 2002). ბევრ მასწავლებელს უყვირს, როცა ბავშვები გენდერულ როლზე ლაპარაკობენ. თანაბარი შესაძლებლობების პროგრესის დღევანდელ პირობებშიც კი უფრო მეტი აღბათობაა, რომ სკოლამდელი ასაკის გოგონას სურდეს ძიძობა (და არა ინჟინრობა). სკოლაში სქესობრივი სტერეოტიპების საფრთხეზე მოსმენილი ლექციის შემდეგ, კოლეგამ მცირეწლოვანი ქალიშვილი თავის სკოლაში მოიყვანა. მოსწავლეებმა პატარა გოგონას ჰკითხეს: „ვინ გინდა გახდე, როცა გაიზრდები?“, ბავშვმა დაუყოვნებლივ უპასუხა – „ექიმი“, მის პროფესორ დედას სიამაყით გაუბრწყინდა თვალები. შემდეგ გოგონამ წინა რიგში მოსწავლეებს ჩურჩულით უთხრა: „სინამდვილეში მინდა ძიძა ვიყო, მაგრამ დედა ამის უფლებას არ მომცემს“. რეალურად ეს პატარა ბავშვების ჩვეულებრივი რეაქციაა. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს, უფროს ბავშვებთან შედარებით, სქესობრივ როლზე უფრო სტერეოტიპული წარმოდგენა აქვთ, ამასთანავე, ყველა ასაკში, მამაკაცის საქმიანობასთან დაკავშირებით უფრო მკაცრი, რიგიდული და ტრადიციული წარმოდგენები არსებობს, ვიდრე ქალის საქმიანობასთან დაკავშირებით (Berk, 2005).

ქვიშაურობა და ქვიშაურობის გენდერული სხვაობები. დაწყებით კლასებში ბავშვები განაგრძობენ შეცნობას, რას ნიშნავს, იყო მამაკაცი ან ქალი. სამწუხაროდ, სკოლები, ხშირად, სხვადასხვა გზით, ხელს უწყობენ გენდერული ტენდენციების ჩამოყალიბებას. 1970 წლამდე არსებულ დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოებში მამაკაცები და ქალები სტერეოტიპულად იყო ასახული. გამომცემლებმა ამ პრობლემებისგან ასაცილებლად შეადგინეს მითითებები, მაგრამ თქვენი სასწავლო მასალების შემოწმება მაინც საჭიროა. მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ დღესდღეობით საბავშვო წიგნებში ქალი და მამაკაცი პერსონაჟები თანაბარი რაოდენობითაა წარმოდგენილი, დასახვლებებსა და ილუსტრაციებში მაინც უფრო მეტი მამრობითი სქესის წარმომადგენელია და პერსონაჟები კვლავ სტერეოტიპულად იქცევიან. ბიჭები უფრო აგრესიულები და ჩხუბისთავეები არიან, გოგონები კი – უფრო ექსპრესიულები და ნაზები. გოგო პერსონაჟები ხშირად სცილდებიან გენდერულ საზღვრებს და მეტ აქტიურობას იჩენენ, მაგრამ ბიჭი პერსონაჟები ძალიან იშვიათად ავლენენ „ფემინურ“ ნიშან-თვისებებს (Brannon, 2002; Evans & Davies, 2000). ვიდეომასალებში, კომპიუტერულ პროგრამებსა და ტესტებში აქცენტი ხშირად ბიჭებზე კეთდება (Meece, 2002).

კიდევ ერთი „ტექსტი“, რომელსაც მოსწავლეები სკოლამდე ეცნობიან, ტელევიზორია. სატელევიზიო რეკლამების ანალიზმა ცხადყო, რომ თეთრკანიანი მამაკაცი პერსონაჟები უფრო ხშირად ჩანდნენ. იმ შემთხვევებშიც კი, როცა მხოლოდ მსახიობის ხმა ისმოდა, მამაკაცები ათჯერ უფრო ხშირად აცხადებდნენ სარეკლამო ინფორმაციას. „ავტორიტეტულ ხმასთან“ დაკავშირებული მსგავსი სიტუაცია იყო დიდი ბრიტანეთის, ევროპის, ავსტრალიისა და აზიის ტელევიზიებში. ქალებს მეტწილად აჩვენებდნენ საშინაო და მამაკაცზე დამოკიდებულ მდგომარეობაში (Brannon, 2002). ამდენად, მოსწავლეები სკოლამდელ და სკოლის პერიოდში მამაკაცების მიერ წარმოთქმულ ტექსტებს ხშირად ისმენენ.

სქესობრივი დისკრიმინაცია კლასში. სხვადასხვა სქესის მოსწავლეების მი-

მართ მასწავლებლის დამოკიდებულების შესასწავლად ძალიან ცოტა კვლევაა ჩატარებული. უნდა იცოდეთ, რომ მათი უმრავლესობა თეთრკანიან მოსწავლეებზე იყო გათვლილი, ამიტომ ამ ქვეთავში მოყვანილი შედეგები, ძირითადად, თეთრკანიან გოგონებსა და ბიჭებზე ვრცელდება. ბოლო ოცდახუთი წლის საუკეთესოდ არგუმენტირებული აღმოჩენაა ის, რომ მასწავლებლებს ბიჭებთან უფრო ხშირი და უარყოფითი ურთიერთდამოკიდებულება აქვთ (Jones & Dindia, 2004). ასე გრძელდება კოლეჯში სწავლამდე. მასწავლებლები ბიჭებს მეტ შეკითხვას უსვამენ, მეტ საპასუხო რეაქციას აძლევენ (შექება, კრიტიკა და შენიშვნა-შესწორებები), მეტ სპეციფიკურ და ღირებულ კომენტარს უკეთებენ. წლიდან წლამდე გოგონებს სათქმელი სულ უფრო ნაკლები რჩებათ. კოლეჯის პერიოდის მოახლოებასთან ერთად, ბიჭები გოგონებზე ორჯერ უფრო ხშირად აკეთებენ კომენტარს (Bailey, 1993; Sadker & Sadker, 1994). ამ განსხვავებათა შედეგია, რომ სკოლამდელი პერიოდიდან კოლეჯში სწავლის ჩათვლით გოგონები, საშუალოდ, 1 800 საათით ნაკლებ ყურადღებასა და მითითებებს იღებენ (Sadker, Sadker, & Klein, 1991). რასაკვირველია, ეს განსხვავებები არათანაბრადაა გადანაწილებული. ზოგიერთი კარგი მოსწრების მქონე თეთრკანიან ბიჭს მასწავლებელი უფრო მეტ ყურადღებას აქცევს, ვიდრე იმავე მოსწრების მქონე გოგონას.

მასწავლებლის ყურადღების არათანაბარი განაწილება მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების გაკვეთილებზე დრამატულ ხასიათს იღებს. ერთ-ერთმა გამოკვლევამ ცხადყო, რომ საბუნებისმეტყველო საგნებში ბიჭებს 80%-ით მეტს ეკითხებოდნენ (Baker, 1986). მასწავლებლები მეტ დროს აძლევენ ბიჭებს საპასუხოდ და დეტალურად განიხილვენ მათ პასუხს (Meece, 2002; Sadker & Sadker, 1994). ბიჭები გოგონებზე დომინირებენ სასკოლო ლაბორატორიებშიც, ხშირად შლიან ხელსაწყოს, სანამ გოგონებს ექსპერიმენტის ჩატარების შანსი მიეცემათ (Rennie & Parker, 1987).

სტერეოტიპები შეიძლება აშკარა ან ძნელად შესამჩნევი იყოს. სტანდარტიზებულ მათემატიკურ ტესტებში მაღალი შედეგების მქონე ბიჭებს, იმავე ქულების მქონე გოგონებთან შედარებით, მათემატიკის გართულებულ ჯგუფში მოხვედრის მეტი შანსი აქვთ. სკოლის კონსულტანტები, მშობლები და მასწავლებლები, ხშირად არ აპროტესტებენ მოაზროვნე გოგონას მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების მიტოვების სურვილს, მაგრამ თუ იმავე უნარ-შესაძლებლობების მქონე ბიჭი მოინდომებს მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების შესწავლაზე უარის თქმას – შეენიწაღმდეგებიან. მასწავლებლების უმეტესობა ქალია, მამაკაცები კი უფრო ხშირად ადმინისტრატორები, მწვრთნელები, გართულებული მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლები არიან. ამ გზით მოსწავლეთა სტერეოტიპული მოლოდინი ძლიერდება (Sadker & Sadker, 1994).

გონეპივი უსაქლოოეის სქსოპივი განსხვავებები

ამერიკის შეერთებული შტატების მეცნიერთა მხოლოდ 23% და ფიზიკოსთა მხოლოდ 10%-ა ქალი, მიუხედავად იმისა, რომ ქიმიაში, ბიოლოგიასა და მათემატიკაში ბაკალავრის ხარისხის მქონეთა ნახევარს, ხოლო ფიზიკასა და საინჟინრო სპეციალობებში 20%-ს ქალები შეადგენენ (Angier & Chang, 2005; Bleeker & Jacobs, 2004). თუმცა, არსებობს სფეროები, სადაც ბიჭები გოგონებს ჩამორჩებიან. მაგალითად, იმ ქალების რაოდენობა, რომელთაც მოიპოვეს ბაკალავრის ხარისხი, ზოგადად 30%-ით აღემატება მამაკაცებისას, ხოლო მაგისტრის ხარისხის მქონეებისა – 50%-ით. ამჟამად, აფროამერიკელ მამაკ-

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაგრცეთ

ib. Latham, A. S. (1998). Gender differences on assessments. *Educational Leadership*, 55 (4), 88-89.



ბონი ბესლერი, პრინსტონის უნივერსიტეტის მოლეკულური ბიოლოგიის ასოცირებული პროფესორი, რომელიც ბაქტერიების მიერ ურთიერთკავშირისას გამოყენებულ ქიმიურ სასიგნალო მექანიზმს შეისწავლის და სამეცნიერო სფეროში ქალების წარმატებულობაზე არსებულ სტერეოტიპს უარყოფს.

აცებთან შედარებით ორჯერ მეტი აფროამერიკელი ქალი იღებს კოლეჯის ხარისხს (Hulbert, 2005). მეოთხეკლასელებში კითხვის უნარის საერთაშორისო შედარებამ (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003) გამოავლინა, რომ 34 ქვეყანაში მეოთხეკლასელი ბიჭები გოგონებს კითხვაში ჩამორჩებოდნენ. დამოკიდებულია თუ არა ეს განსხვავება შესაძლებლობაზე, ინტერესზე, კულტურაზე, სოციალურ ზეგავლენაზე, დისკრიმინაციაზე? ვნახოთ, ჩაწვდებით თუ არა ამ საკითხის არსს.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვებზე ჩვილობიდან ჩატარებული გამოკვლევების უმრავლესობამ ბიჭებისა და გოგონების ზოგად გონებრივ და მოტორულ განვითარებაში, ასევე სპეციფიკურ შესაძლებლობებში მცირე განსხვავებები გამოავლინა. სკოლაში სწავლის პერიოდში და შემდეგაც ფსიქოლოგებმა ზოგად ინტელექტში განსხვავება ვერ აღმოაჩინეს – ეს ტესტები სქესის გამო განსხვავებების შემცირების მიზნით შეიქმნა და სტანდარტიზაცია განიცადა. ამის მიუხედავად, სპეციფიკური უნარის დადგენის ზოგიერთი ტესტი სქესობრივ განსხვავებებზე მიუთითებს. მაგალითად, დაწყებითიდან მაღალი კლასების ჩათვლით, გოგონებს, ბიჭებთან შედარებით, უკეთესი შედეგები აქვთ წერა-კითხვის შესამონმმებელ ტესტებში და მხოლოდ რამდენიმე გოგონა თუ საჭიროებს კითხვის უნარის დახვეწას (Berk, 2005; Halpern, 2000). აშშ-ში ნიჭიერ ბიჭებს, გოგონებთან შედარებით, გართულებული მათემატიკის ტესტებში უკეთესი შედეგები აქვთ. 2001 წელს გოგონებზე ორჯერ მეტმა ბიჭმა SAT-ის მათემატიკის ტესტებზე 700-ზე მეტი ქულა დააგროვა, მაგრამ ამასთან ერთად გოგონებზე უფრო მეტი შეცდომა ჰქონდათ (Angier & Chang, 2005). სინამდვილეში, ბიჭების შედეგები უფრო მრავალფეროვანია ანუ მათ რაოდენობრივად მეტი მაღალი და დაბალი ტესტური შედეგები აქვთ (Berk, 2005; Willingham & Cole, 1997). ასევე, ბიჭებს შორის უფრო ხშირად გვხვდებიან სწავლის უნარშეზღუდული, ყურადღების დეფიციტის სინდრომის მქონე ჰიპერაქტიური (ADHD), აუტიზტი ბავშვები. გავეცნოთ დიანა ჰელპერნის (2004) გამოკვლევის შედეგებს:

გოგონებისა და ბიჭების მოსწრების საერთო მაჩვენებელი და კოგნიტური ტესტის შედეგები განსხვავდება. გოგონები სკოლაში უფრო მაღალ შეფასებებს იმსახურებენ, წერით და შინაარსის გადმოცემის ტესტებში უკეთესი შედეგები აქვთ მაშინ, როდესაც ტესტებში მოცემულ საკითხებს სკოლაში შეისწავლიან, მოიპოვებენ კოლეჯის ჯილდოთა უმრავლესობას და მამაკაცის საქმედ აღიარებულ პროფესიას ეუფლებიან. ამის საპირისპიროდ, ბიჭები მათემატიკისა და სამეცნიერო სტანდარტიზებულ ტესტებში უკეთეს შედეგებს აღწევენ. ეს ტესტები არ არის უშუალოდ დაკავშირებული სასკოლო პროგრამასთან. ბიჭებს დიდი უპირატესობა აქვთ სივრცით-ვიზუალურ ტესტებში (განსაკუთრებით იმ ათში, რომლებიც სწრაფად გადაწყვეტას მოითხოვს და სამ განზომილებაში მოძრაობას შეიცავს), უკეთ ერკვევიან გეოგრაფიასა და პოლიტიკაში (გვ.135).

მნიშვნელოვანია, რომ სქესობრივ განსხვავებათა შესახებ გამოკვლევათა უმეტესობა რასასა და სეს-ს არ ითვალისწინებს. რასობრივი ჯგუფების ცალკე შესწავლისას დადგინდა, რომ უმაღლესი სკოლის აფროამერიკელი გოგონები აფრო-ამერიკელ ბიჭებს მათემატიკის სწავლაში სჯობნიან; აზიელ-ამერიკელ გოგონებისა და ბიჭების მიერ მათემატიკისა და მეცნიერებების სწავლაში დიდი განსხვავება არ არის (Grossman & Grossman, 1994; Yee, 1992). მათემატიკის გაკვეთილზე გოგონები ბიჭებთან შედარებით უკეთეს შეფასებებს იღებენ (Halpern, 2004). 41 ქვეყანის 15 წლის მოზარდებზე ჩატარებულმა საერთაშორისო დაკვირვებამაც ცხადყო, რომ მათემატიკის ტესტების შედეგი უმეტეს ქვეყანაში, სქესის მიხედვით არ განსხვავდებოდა. გამონაკლისი იყო

ჩემი პიროვნება: სწავლისთვის თავის აჩივება სწავლო პროცესში

დარწმუნდით, რომ თქვენ მიერ გამოყენებულ სახელმძღვანელოებსა და სხვა მასალებში ქალთა და მამაკაცთა შესაძლებლობები სამართლიანად არის წარმოდგენილი.

შეფასება

1. აღწერეთ ორივე სქესის წარმომადგენლები ყველა სიტუაციაში: სამსახურში, დასვენების დროსა და სახლში.
2. განიხილეთ თქვენი მოსაზრებები მოსწავლეებთან ერთად და დაიხმარეთ ისინი სქესთან დაკავშირებული წინასწარი შეხედულებების სხვაგან (მაგალითად, ჟურნალის რეკლამებში, საინფორმაციო და სხვა სატელევიზიო გადაცემებში) აღმოჩენაშიც.

ყურადღებით მიადევნეთ თვალი თქვენს საკლასო პრაქტიკაში არასასურველ ტენდენციებს.

შეფასება

1. გარკვეული აქტივობებისას მოსწავლეებს აჯგუფებთ სქესის მიხედვით? მართებულია ეს დაჯგუფება?
2. კონკრეტული პასუხის მისაღებად იძახებთ თუ არა ბავშვებს სქესის მიხედვით (მაგ.: ბიჭებს მათემატიკაში, გოგონებს პოეზიაში)?
3. გამოიყენეთ მეტაფორული გამოთქმები. სთხოვეთ მოსწავლეებს „შეეჭიდონ პრობლემას“.

გარკვევით, როგორ იზღუდება თქვენს სკოლაში განსხვავებული სქესის შესაძლებლობები.

შეფასება

1. რას ურჩევნებთ სკოლის კონსულტანტები მოსწავლეებს მიმართულებასა და კარიერასთან დაკავშირებით?
2. არის თუ არა გოგონებისა და ბიჭებისთვის კარგი სპორტული პროგრამები?
3. ხელს უწყობენ თუ არა გოგონებს, გაიარონ გაძლიერებული კურსები საბუნებისმეტყველო საგნებსა და მათემატიკაში, ბიჭებმა კი — ინგლისურსა და უცხო ენებში?

შეძლებისდაგვარად გამოიყენეთ „გენდერულად

თავისუფალი“ მეტყველება.

შეფასება

1. ახსენებთ თუ არა „ნესრიგის დამცველ ოფიცერს“ და „ფოსტის კურიერს“ „პოლიციელისა“ („policeman“) და „ფოსტალიონის“ („mailman“) ნაცვლად?
2. უწოდებთ თუ არა კომისიის ხელმძღვანელს „თავს“ („head“) თავმჯდომარის („chairman“) ნაცვლად?

გააცანით მისაბაძი ადამიანები.

შეფასება

1. მიუთითეთ მეცნიერი ან მათემატიკოსი ქალების დაწერილ სტატიებზე პროფესიულ ჟურნალებში.
2. კოლეჯის შესახებ სასაუბროდ მოიწვიეთ თქვენი სკოლადამთავრებული გოგონები, რომლებიც განაგრძობენ სპეციალიზაციას მეცნიერებაში, მათემატიკაში, საინჟინრო ან სხვა ტექნიკურ სფეროებში.
3. ორივე სქესის მოსწავლეებისთვის შექმენით ელექტრონული მენტორული პროგრამები მათთვის საინტერესო სფეროებში მომუშავე ზრდასრულ ადამიანებთან დასაკავშირებლად.

დარწმუნდით, რომ ყველა მოსწავლეს აქვს კომპლექსური, ტექნიკური სამუშაოს შესრულების შანსი.

შეფასება

1. სცადეთ, აუხსნათ ჯგუფს, რომ გოგონა ყოველთვის არ გამოვა მდივანი, ხოლო ბიჭი — ტექნიკოსი.
2. ჯგუფში გადაათამაშეთ დავალებები ან შემთხვევითი წესით დააკისრეთ მოსწავლეებს ვალდებულებები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.tolerance.org/teach/magazine/features.jsp?p=0&is=36&ar=563#>

ისლანდია, სადაც გოგონებმა ბიჭებს ყველა მათემატიკურ ტესტში აჯობეს, ისევე, როგორც მათემატიკის ეროვნულ გამოცდებზე (Angier & Chang, 2005).

რა განაპირობებს განსხვავებას? პასუხი რთულია. მაგალითად, ბიჭები

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაცხადეთ
კულტურული და გენდერული განსხვავებები კლასში (III, B)
რა არის კლასში კულტურული და გენდერული განსხვავებებით გამოწვეული შესაძლო გაუგებრობის მიზეზი მოსწავლეთა და მასწავლებელთა შორის? განსაზღვრეთ მასწავლებლის ნაბიჯები ამ პრობლემის შემცირებისათვის.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაცხადეთ
Sadker, D. (1998). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Educational Leadership*, 56(7), 22-27. სპეციალური ნაწილი გენდერული თანასწორობის შესახებ, Phi Delta Kappan, ტომი 84, 3, 2002, გვ. 235-245.

ზოგადად უკეთ ართმევენ თავს ტესტებს, რომლებიც სივრცეში ფიგურის გადაადგილებას, მოძრავი საგნის მოსალოდნელი ტრაექტორიის განსაზღვრას ახერხებენ მოითხოვენ და უკეთესები არიან ნავიგაციაში. ზოგი მკვლევარი ამტკიცებს, რომ ევოლუციამ ეს უნარ-ჩვევები მამაკაცს უბოძა (Buss, 1995; Geary, 1995, 1999), მაგრამ სხვები ამას მამაკაცთა აქტიურ თამაშის სტილსა და სპორტულ აქტივობებში მონაწილეობას მიაწერენ (Linn & Hyde, 1989; Newcomber & Baenninger, 1990; Stumpf, 1995). კულტურათა შედარებებმა გამოავლინა, რომ მათემატიკურ ქულებში სხვაობა უკავშირდება სწავლას და არა ბიოლოგიიდან მიღებულ უნარებს. გამოკვლევა, რომელმაც განიხილა ხუთი ქულით მეტად შეფასებული „ჯონი მაქქეის“ და შესაბამისად ნაკლებად შეფასებული „ჯონა მაქქეის“ იგივე ნაშრომი, ამტკიცებს, რომ გავლენას ახდენს დისკრიმინაცია (Angier & Chang, 2005).

გენდერული სხვაობების აღმოჩენა

არსებობს მონაცემები, რომ მათემატიკურ კლასებში მასწავლებლები გოგონებსა და ბიჭებს განსხვავებულად ეპყრობიან. მაგალითად, დაწყებითი სკოლის ზოგი მასწავლებელი ბიჭებთან მეტ დროს მათემატიკის, ხოლო გოგონებთან – კითხვის გაკვეთილზე ატარებს. ერთ-ერთი კვლევის შედეგების მიხედვით, უმაღლესი სკოლის გეომეტრიის მასწავლებლები მეტ შეკითხვას ბიჭებს უსვამდნენ, მიუხედავად იმისა, რომ გოგონები უფრო ხშირად სვამდნენ შეკითხვებს და პასუხის გაცემისასაც აქტიურობდნენ. რამდენიმე მკვლევარმა დაადგინა, რომ მასწავლებლები გოგონებისგან არასწორ პასუხებს ელოდნენ და ასეთ შემთხვევაში ამბობდნენ: „არა უშავს, მთავარია, რომ სცადეთ.“ ბიჭების არასწორ პასუხზე მასწავლებლები ამბობდნენ: „კიდევ შეეცადე, აუცილებლად გამოგივა.“ ეს დროდადრო განმეორებადი მინიშნებები გოგონებს არწმუნებს, რომ მათემატიკას ვერასოდეს გაართმევენ თავს („გოგონების მათემატიკური მოსწრება“, 1986; Horgan, 1995). თუ ჰგავხართ მასწავლებლებს, რომლებიც „მართლა ვერ იტანენ მათემატიკას“, გთხოვთ, ნუ გადასცემთ თქვენს დამოკიდებულებას მოსწავლეებს. შესაძლოა, თავად იყავით სქესობრივი დისკრიმინაციის მსხვერპლი. სწავლების პროცესში სექსიზმისთვის თავის არიდების დამატებითი იდეები მოწოდებულია ჩანართში „რეკომენდაციები“. ზოგი მათგანი აღებულია როფისგან (Rop, 1997/1998).

ზოგიერთი პოპულარული ავტორი ამტკიცებდა, რომ ბიჭები და გოგონები განსხვავებულად სწავლობენ და სკოლა ხელს უწყობს გოგონების პასიურ და თანამშრომლობით ქცევას (Gurian & Henley, 2001). სხვებს მიაჩნიათ, რომ სკოლა „ატყუებს“ გოგონებს, რაც „სწორი არ არის“ (American Association of University Women [AAUW], 1991; Sadker & Sadker, 1995). მომდევნო ჩანართი „არ-გუმენტი/ კონტრარგუმენტი“ იკვლევს ამ საკითხებს.

ენობრივი განსხვავებანი კლასში

კლასში ზოგი რამ ენის მეშვეობით მიიღწევა. როგორც ამ თავში უკვე ვნახეთ, ურთიერთობაზე, რომელიც სწავლების საწყისი და საფუძველია, გავლენას ახდენს კულტურა. ამ ქვეთავში, განვიხილავთ ენობრივი განსხვავებების ორ ტიპს – დიალექტურ განსხვავებებსა და ბილინგვიზმს.

ლილქები

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ როცა გსურთ, მიირთვათ უალკოჰოლო სასმელი, რას უწოდებთ ამას? როგორ ფიქრობთ, ამერიკის შეერთებული

შტატების სხვა ადგილებში ხალხი იმავე ტერმინს იყენებს? ■

როცა ტეხასში ვიზრდებოდით, ესვამდით შემდეგ შეკითხვას, „გინდა „კოკა“ (coke)? დადებითი პასუხისას შემდეგი შეკითხვა იყო – „რომელი, – კოლა, რუტბირი, ლიმონის თუ ფორთოხლის?“ ნიუ-ჯერსში ცხოვრებისას, კოკას (coke) მისაღებად უნდა მეთხოვა სოდიანი (soda). ოცი წლის შემდეგ ოჰაიოში წვეულებაზე ჩემმა კოლუმბიაში გაზრდილმა კოლეგამ მითხრა: „მოგიწევს შუადასავლური დიალექტის სწავლა და შემდეგ ‘bottlapop’-ის შეკვეთა“. სხვადასხვა რეგიონში სხვადასხვანაირად ლაპარაკობენ – განსხვავებული აქცენტი და სიტყვების მარაგი აქვთ.

ლიალეპტი გარკვეული ჯგუფისთვის დამახასიათებელია სალაპარაკო ენის ნაირსახეობა. უგენია გარსია (Ugene Garcia, 2002) დიალექტს ასე განმარტავს: „ენის რეგიონული ნაირსახეობა, რომელიც ხასიათდება გარკვეული გრამატიკით, ლექსიკითა და პრონონსით (წარმოთქმით)“ (გვ. 218). დიალექტი ჯგუფის კოლექტიური იდენტობის ნაწილია. ფაქტობრივად, ამ წიგნის ნებისმიერი მკითხველი, სულ მცირე, ერთ დიალექტზე საუბრობს, შესაძლოა მეტზეც, რადგან არავინ მეტყველებს აბსოლუტურ სტანდარტულ ინგლისურ ენაზე. ინგლისურ ენას რამდენიმე დიალექტი აქვს, მაგალითად, ავსტრალიური, კანადური, ბრიტანული და ამერიკული. თითოეული ამ დიალექტის რამდენიმე ვარიანტი არსებობს. მაგალითად, ამერიკული ინგლისურის ვარიანტებია სამხრეთული, ბოსტონური, კაჯუნის და ადგილობრივი აფროამერიკული დიალექტი (გარსია, 2002).

სხვადასხვა დიალექტი ერთმანეთისგან განსხვავდება პრონონსით, გრამატიკითა და ლექსიკით, მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს განსხვავებები შეცდომა არ არის. თითოეული დიალექტი ლოგიკურია, კომპლექსურია და წესებს ექვემდებარება. ამის მაგალითია ორმაგი უარყოფის გამოყენება. ამერიკული ინგლისურის ბევრ ვარიანტში ორმაგი უარყოფის შემცველი წინადადება, როგორცაა „I don't have no more“, არასწორია. მაგრამ ბევრ დიალექტში, მაგალითად, აფროამერიკულ ადგილობრივ ინგლისურ ენასა და სხვა ენებში (რუსულში, ფრანგულში, ესპანურსა და უნგრულში) ორმაგი უარყოფა გრამატიკის წესებში შედის. „მე არაფერი მინდა“ ესპანურად გამართული იქნება „მე არ მინდა არაფერი“ ან „No quiero nada“.

ლიალეპტი და პრონონსი. დიალექტების განსხვავების მომდევნო სფერო პრონონსია, რამაც შესაძლოა წარმოთქმასთან დაკავშირებულ პრობლემები გამოიწვიოს. ადგილობრივი აფრიკულ-ამერიკული ინგლისურის ზოგ სახესხვაობაში და სამხრეთულ დიალექტებში ნაკლები ყურადღება ექცევა სიტყვების დაბოლოებების წარმოთქმას. ბოლო თანხმოვნების, მაგალითად „s“-ს „ჩაყლაპვამ“, შესაძლოა გაუგებრობა გამოიწვიოს ყოლა-ქონის მხოლოდითი რიცხვის III პირის ზმნის ფორმისა და მრავლობითი რიცხვის განსაზღვრისას. აქედან გამომდინარე, *John's book* გაიჟღერებს როგორც *John book*, განსხვავება არ იქნება არც შემდეგი სიტყვების – *thinks, wasps, lists* – მხოლოდით და მრავლობით რიცხვში წარმოთქმისას. მოუმზადებელი მასწავლებლისთვის სიტყვების დაბოლოებების შთანთქმის შემთხვევაში, მოსწავლის ლაპარაკში მეტი ომონიმებია მოსალოდნელი (ომონიმები – სიტყვები, რომლებსაც მსგავსი ჟღერადობა, მაგრამ განსხვავებული მნიშვნელობა აქვს). ინგლისურ ენაში დიალექტური განსხვავებებით გამოწვეული გაუგებრობის გარეშეც ბევრი ომონიმია. მაგალითად, *spent* და *spend* ერთნაირად ჟღერს. ამგვარ სიტყვებს, როგორც წესი, მართლწერის გაკვეთილებზე განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა. თუ მასწავლებლებისთვის ცნობილია მოსწავლის დიალექტისათვის დამახასიათებელი გარკვეული ომონიმები, მათ შეუძლიათ უშუალოდ ეს განსხვავებები ასწავლონ.

დიალექტი – ძირითადი ენის სახეცვლილი ვარიანტი, რომელზეც მეტყველებენ გარკვეული ჯგუფები.

როგორც უკვე ვნახეთ, არსებობს გონებრივი შესაძლებლობების მრავალი გენდერული განსხვავება. ინვესსიის თუ არა ეს სკოლაში განსხვავებულად სწავლას და შესაბამისად - განსხვავებულ მოთხოვნილებებს?

არგუმენტი დიას, გოგონები და ბიჭები განსხვავებულად სწავლობენ.

ჯერ კიდევ 1960 წლიდან არსებობდა კითხვები იმის შესახებ, რა სამსახურს უწევს სკოლა ბიჭებს. სკოლების მიერ „ბიჭების კულტურის“ განადგურების მცდელობა და მათზე „ფემინური არსის“ გავრცელებასთან დაკავშირებულმა ბრალდებამ საზოგადოებრივი აღელვება გამოიწვია (Connell, 1996).

გოგონების დისკრიმინაცია დასრულდა. რასაკვირველია, ფემინიზმის გათვალისწინებით გოგონებს სპეციალური მოპყრობა და პროგრამები აქვთ. რაც შეეხება ბიჭებს, ახლა სწორედ ბიჭები უფრო ნელა სწავლობენ კითხვას, უფრო ხშირად ანებებენ სწავლას თავს, მათ მეტად აკონტროლებენ მშობლები თუ მასწავლებლები და ისინი ხშირად მონაწილეობენ განსაკუთრებული მოთხოვნილებების მქონე ბავშვთა პროგრამებში. სკოლაში გოგონები უკეთ სწავლობენ, ბიჭები კი ჩამორჩებიან, ამიტომ სპეციალური პროგრამები სწორედ ბი-

ჭებისათვის არის საჭირო (Connell, 1996, p. 2007).

მაიკლ გურიანმა და პატრია ჰენლიმ (Michael Gurian & Patricia Henley, 2001) წიგნში „გოგონები და ბიჭები განსხვავებულად სწავლობენ“ გამოთქვეს მსგავსი აზრი იმის შესახებ, რომ გოგონებსა და ბიჭებს სწავლების განსხვავებული მეთოდი სჭირდებათ. ჯ. სტივენ სვობოდა (J. Steven Svoboda, 2001) წიგნის მიმოხილვისას წერს:

როგორც ჩანს, ჩვენი სკოლები გოგონებზე აშკარა ზემოქმედებას, ხოლო ბიჭებზე ფარულ ზემოქმედებას ახორციელებენ. ამ ძალდატანების გამო მამაკაცის ჰორმონები და ტვინი ითხოვს განსხვავებულ სკოლას, რომელიც ხელს უწყობს ახლო ურთიერთობებს, მცირე რიცხოვან კლასებს, მეტ ვერბალიზაციას, ბიჭების ნაკლებ იზოლაციას, უკეთეს დისციპლინას და ბიჭების სწავლის სტილის მიმართ მეტი ყურადღების გამოჩენას. უპირველეს ყოვლისა, ბიჭებს სკოლაში მამაკაცები სჭირდებათ (დანეებითი კლასების მასწავლებლების 90% ქალები არიან.). კაცი მასწავლებლები, კაცი ასისტენტები, კაცი მოხალისეები მშობელთა რიგებიდან და უფროსი მოსწავლე-ბიჭები. თანატოლების მონიტორინგი სასწავლო წლების განმავლობაში ყველასათვის სასიკეთოა.

დიალეზიკა და სწავლა. რა მნიშვნელობა აქვს ყოველივე ამას მასწავლებლებისთვის? როგორ უნდა არეგულირონ მათ ენობრივი განსხვავებები კლასში? უპირველეს ყოვლისა, ისინი ყურადღებით უნდა იყვნენ განსხვავებულ დიალექტზე მოსაუბრე ბავშვებთან მოსალოდნელი უარყოფითი სტერეოტიპების მიმართ. მეორეც, მოსწავლეების მიერ მასწავლებლის მითითება-დავალებების სხვადასხვა სიტყვებით გაშეშვამ, პერიფრაზირებამ და მაგალითების მოყვანამ, შესაძლოა გაამარტივოს ჩანვდომა-გაგების პროცესი.

რაც შეეხება „საშინაო ენას“, სწავლების საუკეთესო მიდგომაა ბავშვების სალაპარაკო ენის ნამდვილ და სწორ სისტემად მიღება-აღიარება. მაგრამ იმავდროულად მათ უნდა შეისწავლონ ინგლისური ენის (ან თქვენს ქვეყანაში დომინანტური ენის) ალტერნატიული ფორმები, რომლებსაც მიმართავენ ფორმალურ სამუშაო გარემოში ან წერისას, რაც მოსწავლეებისთვის მრავალ შესაძლებლობას ხელმისაწვდომს გახდის. მაგალითად, ლიზა დელფიტი (1995) გვამცნობს ქალბატონ მართა დემინტიფის, პატარა სოფელ ათაბასკანელი ბავშვების ადგილობრივი ალასკელი მასწავლებლის მუშაობას. მასწავლებლის მიზანია, მოსწავლეებმა თავისუფლად ისაუბრონ ორივე დიალექტზე. იგი ერთ-ერთს უწოდებს „მემკვიდრულ ინგლისურს“, ხოლო მეორეს – „ოფიციალურ ინგლისურს“, რომელიც სამსახურში ან სოფლის გარეთ გამოადგებათ. იგი უხსნის მოსწავლეებს, რომ სოფლის გარეთ მცხოვრები ადამიანები მათზე წარმოდგენას მათი მეტყველებისა და წერის საფუძველზე შეიქმნიან. იგი განაგრძობს ახსნას:

ჩვენ მათ უნდა თანავუგრძნოთ, რადგან მხოლოდ ერთ ენაზე შეუძლიათ საუბარი. ამას ორნაირად შევძლებთ. ერთი იქნება ჩვენი მემკვიდრული

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ
იხ.: ჟურნალის - Theory Into Practice — 2000 წლის შემოდგომის გამოცემაში სტატია 'Children and Languages in School'. იხ.: <http://www.coe.ohio-state.edu/TIP>, რომელიც სპეციალურად პედაგოგებისთვისაა.

რაც შეეხება გოგონებს, გურიანი და ჰენლი გვიჩვენებენ მათი ლიდერული უნარ-შესაძლებლობების განვითარებას, გოგონების ნაქეზებას ჯანსაღ შეჯიბრში მონაწილეობის მისაღებად, ტექნოლოგიების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფასა და დახმარებას თვით-შეფასებაზე გარემოს გავლენის გაცნობიერებაში.

კონტრარგუმენტი არა, განსხვავებები იმდენად უმნიშვნელო ან არათანმიმდევრულია, რომ მათი გათვალისწინება სწავლებისას არ ღირს.

გურიანისა და ჰენლის კვლევაში გენდერულ განსხვავებებთან დაკავშირებული ბევრი მოსაზრება ეყრდნობა ტვინის გენდერულ განსხვავებებს. ჯონ ბრუერის (John Bruer, 1999) აზრით:

მართალია, მამაკაცები ქალებზე უკეთ ახერხებენ მენტალურად (გონებაში, წარმოსახვაში) საგნების შემოტრიალებას, მაგრამ ალბათ ეს ერთადერთი სპეციფიკური საკითხია, რომელშიც ფსიქოლოგებმა განსხვავება აღმოაჩინეს. უფრო მეტიც, მეცნიერთა მიერ დაფიქსირებული გენდერული განსხვავებები, ძალიან მცირე აღმოჩნდა. ფსიქოლოგებმა და ნეირობიოლოგებმა, რომლებმაც ეს კვლევა ჩაატარეს, ერთპიროვნულად აღნიშნეს, რომ ნებისმიერი არსებული გენდერული განსხვავება საინტერესოა ტვინის მეცნიერული შესწავლისთვის, მაგრამ არ არის პრაქტიკული თუ საგანმანათლებლო მნიშვნელობისა.

რეალურად ერთ კლასში ერთმანეთის გვერდით გვხვდებიან წარუმატებელი და წარმატებული ბიჭები; მათემატიკაში ძლიერი და სუსტი გოგონები; ბიჭები, რომლებიც ენებს იოლად ან ძნელად ითვისებენ. ცნობილია, რომ მათემატიკის შესწავლისას გამოყენებულმა ზოგიერთმა აქტივობამ შესაძლოა გოგონებში განსხვავებული შედეგები მოიტანოს. დაწყებით კლასებში გოგონები უკეთ ითვისებენ მათემატიკას, თუ სწავლას, შეჯიბრის ნაცვლად, თანამშრომლობის ხასიათი აქვს. რასაკვირველია, მნიშვნელოვანია თანამშრომლობისა და შეჯიბრის განონასწორება, რათა მოსწავლეებს, რომლებიც ერთი რომელიმე მეთოდით სწავლების შემთხვევაში უკეთ სწავლობენ, თანაბარი შესაძლებლობები ჰქონდეთ (Fennema & Peterson, 1988).

გონივრულია მოსწავლეებისთვის სწავლის სხვადასხვა გზის შეთავაზებაც, რათა თქვენი სწავლების მნიშვნელოვანი შედეგები ყოველი მათგანისთვის ხელმისაწვდომი იყოს. თქვენს დამოკიდებულებასა და ხელშეწყობას მნიშვნელობა აქვს ორივე სქესის მოსწავლეებისთვის, რათა საკუთარი თავი ირწმუნონ როგორც მწერლებმა, მათემატიკოსებმა, მხატვრებმა ან სპორტსმენებმა.

როგორია თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:
www.mylabschool.com

ენა, რომელზეც შინ ვლაპარაკობთ, მეორე კი – ოფიციალური ინგლისური ენა. შემდეგ, როცა წავალთ სამსახურის საშოვნელად, შევძლებთ იმ ადამიანების მსგავსად ვისაუბროთ, რომლებმაც მხოლოდ ერთი ენა იციან და მხოლოდ ერთი ენა ესმით. შესაძლოა, სამსახურის შოვნის შემდეგ დავეხმაროთ მათ, გაიგონ, რას გრძნობ, როცა მეორე ენაც იცი. აუცილებლობისას, მათ მსგავსად ვილაპარაკებთ, მაგრამ ყოველთვის გვეცოდინება, რომ ჩვენი საუბრის ფორმა საუკეთესოა (გვ. 41).

ორ სამეტყველო ფორმას შორის გადანაცვლებას **კოდის გადართვას** უწოდებენ. ზოგჯერ ეს არის საგანმანათლებლო და პროფესიული ურთიერთობისთვის დამახასიათებელი ოფიციალური მეტყველების, ზოგჯერ კი – მეგობრებთან და ოჯახში გამოყენებული არაოფიციალური საუბრის ნორმები.

ზოგჯერ გადართვა ხდება ერთი დიალექტიდან მეორეზე. პატარა ბავშვებიც კი ამჩნევენ მათ შორის განსხვავებას. დელპითი (Delpit, 1995) აღწერს თავისი ერთ-ერთი პირველკლასელი მოსწავლის რეაქციას კითხვის პირველ გაკვეთილზე. როცა მასწავლებელმა დაასრულა მასწავლებლის სახელმძღვანელოს შესავლის ციტირება, ერთ-ერთმა მოსწავლემ ხელი ასწია და იკითხა: „მასწავლებლო, რატომ საუბრობთ თეთრკანიან პიროვნებასავით? თქვენ ზუსტად ისე ლაპარაკობთ, როგორც დედაჩემი ტელეფონზე საუბრისას“.

კარგი მაგალითების, ნათელი მითითებებისა და ჭეშმარიტი პრაქტიკის შემთხვევაში, ბავშვების უმრავლესობისთვის ენის ალტერნატიული ვარიანტის შესწავლა იოლია.

კოდების გადართვა –

სიტუაციასთან მორგების მიზნით ერთი კულტურიდან მეორე კულტურაში წარმატებული გადართვა ენის, დიალექტის, ან არავერბალური ქცევის შეცვლით.

დაუკავშირეთ კვლევას
და განავრცეთ
კვლევაზე დაფუძნებული
პრინციპები ინგლისური
ენის შემსწავლელთათვის
ინგლისურის შემსწავლელთა
ცოდნის ბაზა შედგენილია
ბრაუნის უნივერსიტეტის სა-
განმანათლებლო გაერთიანების
მიერ და აღწერს ინგლისური
ენის შემსწავლელთა კვლევაზე
დაფუძნებულ ცხრა პრინციპს. ეს
პრინციპები შეგიძლიათ იხილოთ
ვებ-გვერდზე: <http://www.help-forschools.com/ELLKBase/guidelines/PrinciplesELL.shtml>

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განავრცეთ
დაუმატეთ 5.4 ცხრილში
მოყვანილი "სწავლების გაუმ-
ჯობესებისა და ენის დაუფლე-
ბასთან დაკავშირებული
იდეები" სწავლების თქვენეულ
რესურსებს.

ბილინგვიზმი – თავისუფლად
მეგველეხა ორ ენაზე.

ბილინგვიზმი

ბილინგვიზმის თემა მწვავე დებატებსა და უამრავ ემოციას იწვევს. ერთ-ერთი მიზეზია ამ თავში უკვე განხილული დემოგრაფიის ცვლილებები. შეერთებული შტატების მოსახლეობის დაახლოებით 18% სახლში ინგლისურად არ ლაპარაკობს – ამ ოჯახების ნახევარი საუბრობს ესპანურ ენაზე. ბოლო 10 წლის განმავლობაში ესპანურენოვანი მოსწავლეების რაოდენობა 65%-ით, ხოლო აზიურ ენებზე მოსაუბრე მოსწავლეების რაოდენობა თითქმის 100%-ით გაიზარდა. ზოგ შტატში მოსწავლეების თითქმის მეოთხედის მშობლიური (მთავარი) ენა ესპანურია (Gersten, 1996a). 2050 წლისთვის მოსალოდნელია, რომ ამერიკის შტატების მოსახლეობის მეოთხედი ლათინოამერიკელი იქნება. (Yetman, 1999). დღეს, ინგლისური ენის 100 შემსწავლელზე ერთი კვალიფიციური მასწავლებელი მოდის (Hawkins, 2004).

ბილინგვიზმთან დაკავშირებული ორი ტერმინი შეგხვდებათ, ესენია: ინგლისური ენის შემსწავლელები (ELL – English language learners) – გულისხმობს მოსწავლეებს, რომელთა მთავარი ან მემკვიდრული ენა არაა ინგლისური; და ინგლისურს, როგორც მეორე ენას (ESL – English as a Second Language), ანუ მოსწავლეები შეისწავლიან ინგლისურ ენას.

რას ნიშნავს ბილინგვიზმი? ბილინგვიზმის მნიშვნელობასთან დაკავშირებით არაერთი უთანხმოებაა. ზოგი განმარტება მხოლოდ ენის მნიშვნელობაზეა ფოკუსირებული: ბილინგვიზმი ადამიანები ანუ ბილინგვები ორ ენაზე საუბრობენ. მაგრამ ეს შეზღუდული განმარტება არ ასახავს ბილინგვიზმის მოსწავლეების მნიშვნელოვან პრობლემებს. განიხილეთ ორი მოსწავლის სიტყვები:

მე-9 კლასელი ბიჭი, რომელიც ცოტა ხნის წინ მექსიკიდან კალიფორნიაში გადმოვიდა, ამბობს: „აქ ძლიერი დისკრიმინაცია და სიძულვილია, თანაც არა მარტო ამერიკელებისგან, არამედ მექსიკელი ბავშვებისგანაც, რომლებიც უფრო დიდი ხანია აქ ცხოვრობენ. ისინი არ გვეპყრობიან როგორც ძმებს, მათ უფრო მეტადაც კი ვეზიზღებით. ისინი უფრო ადგილობრივებზე გრძნობენ თავს და უნდათ, იყვნენ ამერიკელები. არ სურთ ჩვენთან ესპანურად ლაპარაკი; უკვე ფლობენ ინგლისურს და იციან, როგორ იმოქმედონ. ჩვენთან ყოფნის დროს სხვები მათ ისე ექცევიან, როგორც არალეგალურ ემიგრანტებს, ამიტომაც თავს გვარიდებენ“ (Olsen, 1988, p.36).

მე-10 კლასელი ჩინელ-ამერიკელი გოგონა, რომელიც უკვე რამდენიმე წელია ამერიკაში ცხოვრობს, ამბობს: „მე არ ვიცი ვინ ვარ, კარგი ჩინელი გოგონა? თუ ამერიკელი თინეიჯერი? ასე მგონია, მე-გობრებთან ყოფნისას ჩემს მშობლებს ვღალატობ, რადგან ამ დროს ამერიკულად ვიქცევი, თუმცა ყოველთვის ვგრძნობ, რომ არასოდეს ვიქნები ნამდვილი ამერიკელი“ (Olsen, 1988, p.30).

ამ ორი მოსწავლის გამოცდილება ცხადყოფს, რომ ბილინგვიზმი უფრო მეტია, ვიდრე უბრალოდ ორ ენაზე საუბარი. საკუთარი იდენტობის შენარჩუნების პარარელურად უნდა გქონდეს ორ კულტურას შორის ლავირების უნარი (Hakuta & Garcia, 1989). იყო ორენოვანი და ბიკულტურული, ნიშნავს, დაეუფლო ორ კულტურასთან ურთიერთობისთვის აუცილებელ ცოდნას და შეგეძლოს, გაუმკლავდე პოტენციურ დისკრიმინაციას. როგორც მასწავლებელი, აუცილებლად უნდა დაეხმაროთ მოსწავლეებს, აითვისონ ეს უნარ-ჩვევები.

ბილინგვიზმის ჩამოყალიბება. მეორე ენის ცოდნას ორი ცალკე ასპექტი აქვს: პირისპირი ურთიერთობა (ცნობილია, როგორც ენის საბაზისო ან კონტექსტური უნარი) და ენის აკადემიური გამოყენება, ანუ სრულყოფილი

სქემა 5.3

მითაჰი ოკანოვან სკულენგეზე

ამ ცხრილში ე1-ით აღინიშნება პირველი (ძირითადი ენა), ე2-ით მეორე ენა.

მითი	ჭეშმარიტება
მეორე ენის (ე2) სწავლას მცირე დრო და უმნიშვნელო მცდელობა სჭირდება.	ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შესწავლას სჭირდება 2-3 წელი სალაპარაკო, ხოლო 5-7 წელი აკადემიურ დონეზე დაუფლებისთვის.
ენის ყველა უნარ-ჩვევა (მოსმენა, მეტყველება, კითხვა, წერა) გადაეცემა ე1-დან ე2-ს.	კითხვა ის უნარია, რომელიც ყველაზე სწრაფად გადაეცემა.
კოდის გადართვა (code-switching) ენის არასრულყოფილი ცოდნის (ენის არევის) ნიშანია.	კოდების გადართვა მიუთითებს ენის მაღალი დონის უნარ-ჩვევებზე, როგორც ე1-ში, ისე ე2-ში.
ორენოვანი ადამიანები ადვილად ინარჩუნებენ ორივე ენას.	ორივე ენაში მაღალი დონის უნარ-ჩვევების შენარჩუნება დიდ მცდელობასა და ყურადღებას მოითხოვს.
ბავშვები არ ივიწყებენ პირველ ენას.	ხშირად მეორე ენის შემსწავლელთა პრობლემა ე1-ის დავიწყება და ე2-ის არასაკმარისი განვითარებაა (სემილინგუალური ე1-სა და ე2-ში).
ინგლისურენოვან გარემოში ყოფნა საკმარისია ე2-ის შესასწავლად.	ე2-ის შესასწავლად მოსწავლეებს ინგლისურენოვანებთან ურთიერთობა, ინფორმაციის მიმოცვლა, მხარდაჭერა, უკუკავშირი და დრო სჭირდებათ.
ინგლისურის სასწავლად მშობლებმა სახლში მხოლოდ ინგლისურად უნდა ისაუბრონ.	ბავშვებმა ორივე ენა მრავალ კონტექსტში უნდა გამოიყენონ.
ე1-ზე კითხვა საზიანოა ინგლისური ენის შესწავლისთვის.	განათლებული გარემო, როგორც ე1-ში, ისე ე2-ში ხელს უწყობს კითხვის დაუფლების წინაუცილებელი უნარ-ჩვევების განვითარებას.
ენის არასრულყოფილი ცოდნა ინგლისურ ენაზე შედგენილი ტესტებით უნდა განისაზღვროს.	ენის ცოდნაში ხარვეზების (ცოდნის არასრულყოფილების) გამოვლენისთვის ბავშვებმა ორივე ენაში უნდა გაიარონ ტესტირება (ე1-სა და ე2-ში).

წყარო: წიგნიდან *The Hispanic Child: Speech, Language, Culture and Education* by Alejandro E. Brice. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2002 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

წერა-კითხვა (ცნობილია, როგორც აკადემიური ინგლისური ენა) (Fillmore & Snow, 2000; Garcia, 2002). მაღალი დონის პროგრამების მონაწილე მოსწავლეებს მეორე ენაზე პირისპირ ურთიერთობის უნარის განვითარებისთვის 2-3 წელი სჭირდებათ, აკადემიური ენის უნარ-ჩვევების ასათვისებლად კი – 5-დან 7 წლამდე. ამგვარად, მოსწავლეები, რომლებიც საუბრისას, ერთი შეხედვით, „ფლობენ“ მეორე ენას, შესაძლოა, ამ ენაზე რთული სასკოლო დავალებების შესრულებისას, სიძნელებს წააწყდნენ (Cummins, 1994; Ovando, 1989). ქვემოთ

სემილინგური – გაუნაფავი ყველა ენაში; მეტყველება რამდენიმე ენაზე, მაგრამ არაადეკვატურად.

მოყვანილია უნივერსიტეტში სასწავლად და დოქტორის ხარისხის მოსაპოვებლად წასული ესპანურენოვანი სტუდენტის მაგალითი, რომელიც კოლეჯში ტექსტების შესრულებისას სიძნელების გადააწყდა:

მიჭირდა იმის გაგება, რატომ ვსწავლობდი ასე ცუდად და უშედეგოდ. წესით, ძალიან კარგად ვფლობდი გრამატიკას და მართლწერას. დიდი დრო დამჭირდა იმის გასაცნობიერებლად, რომ ინგლისური ენის წყობა მნიშვნელოვნად განსხვავდება რომანული ენის, კერძოდ – ესპანურის წყობისგან.

ეს პროცესი მოიცავდა კულტურულ ასპექტებზე დაფუძნებული რიტორიკული წესების სხვადასხვა ნაკრებს. არასოდეს მსმენია თეზისის ფორმულირების, წყობის (ორგანიზაციის), კოჰეზიის, კოჰერენტულობის ან დისკურსის სხვა მახასიათებლების შესახებ (Sotillo, 2002, p.280).

ბილინგვიზმის ჩამოყალიბებაზე არაერთი ცრუ წარმოდგენა არსებობს. 5.3 ცხრილი მოიცავს რამდენიმე მათგანს (ნიგნიდან Brice, 2002). აკადემიურ ინგლისურთან დაკავშირებული სიძნელების გამო, შესაძლოა ძალიან ჭკვიანი ორენოვანი მოსწავლეც კი შეუმჩნეველი დარჩეს და ვერ მიიღოს მონაწილეობა ნიჭიერთა პროგრამებში. მომდევნო ქვეთავში მოცემულია ამგვარი სიტუაციისთვის თავის არიდების გზები.

გზა ყოველ მოსწავლეს: ნიჭიერი ორენოვანი მოსწავლესის ათვისება

ნიჭიერი ორენოვანი მოსწავლის აღმოსაჩენად შეგიძლიათ გამოიყენოთ შესაბამისი მიდგომა, რომელიც მოიცავს: მშობლებთან და თანატოლებთან გასაუბრების, ოფიციალური და არაოფიციალური შეფასებების, მონაცემების, მოსწავლის შესრულებული სამუშაოს ნიმუშებისა და მოსწავლის თვითშეფასებები შეგროვებას. ქვემოთ მოყვანილია კასტელანოს და დიასის მიერ (Castellano & Diaz, 2002) მოწოდებული სასარგებლო რეკომენდაციები. დააკვირდით მოსწავლეებს, რომლებიც:

- _____ სწრაფად ითვისებენ ინგლისურ ენას;
- _____ ცდილობენ ინგლისურ ენაზე ურთიერთობის დამყარებას;
- _____ დამოუკიდებლად იღებენ პრაქტიკას ინგლისურ ენაში;
- _____ არიან ადგილობრივ ინგლისურენოვან თანატოლებთან საუბრის ინიციატორები;
- _____ იოლად არ ნებდებიან და არ ყრიან ფარ-ხმალს.
- _____ ცნობისმოყვარენი არიან, აინტერესებთ ახალი სიტყვები და ფრაზები და ცდილობენ პრაქტიკაში მათ გამოყენებას.
- _____ ებადებათ კითხვები სიტყვების მნიშვნელობასთან დაკავშირებით, მაგალითად, „როგორ შეიძლება „bat“ ღამურასაც აღნიშნავდეს და ხელკეტსაც?“ (bat-ღამურა, ნიტა)
- _____ მსგავსებას ეძებენ მშობლიურ და ინგლისურ ენაში სიტყვებს შორის;
- _____ უნარი შესწევთ, საკუთარ ენას სახე შეუცვალონ ნაკლებად ნიჭიერი ინგლისურენოვანთათვის;
- _____ ლიდერის უნარ-ჩვევების გამოსავლენად ინგლისურ ენას იყენებენ, მაგალითად, უთანხმოებების გადასაჭრელად და თანამშრომლობითი სასწავლო ჯგუფების დასახმარებლად;
- _____ ურჩევნიან დამოუკიდებლად ან იმ მოსწავლეებთან ერთად მუშაობა, რომელთა ინგლისურის ცოდნის დონე მათსაა აღემატება;
- _____ შეზღუდული ინგლისური ლექსიკის მიუხედავად, შეუძლიათ აბსტრაქ-

- _____ ტული, ვერბალური ცნებების (მნიშვნელობების) გამოხატვა;
- _____ აქვთ ინგლისური ენის შემოქმედებითად გამოყენების უნარი; მაგალითად, შეუძლიათ ინგლისურ ენაზე სიტყვებით თამაში (კალამბური), ლექსისა და მოთხრობების დანერა, ხუმრობების მოფიქრება;
- _____ ადვილად ბეზრდებათ რუტინული დავალებები, ერთი და იგივე სამუშაო;
- _____ ძალიან ცნობისმოყვარენი არიან;
- _____ მონდომებულები და ბეჯითები არიან;
- _____ დამოუკიდებლები არიან;
- _____ დიდხანს შეუძლიათ ყურადღებით მოსმენა;
- _____ იტაცებით თავიანთი არჩეული პრობლემები, თემები და საკითხები;
- _____ მარტივად ითვისებენ და იმასხოვრებენ ახალ ინფორმაციას;
- _____ საზოგადოებაში და სახლში ახდენენ თავიანთი წარმატებების დემონსტრირებას.

ოქენოვანი (ბილინგუალი) ბანათლება

ფაქტობრივად, ყველა ეთანხმება იმას, რომ მოქალაქეებმა უნდა ისწავლონ თავიანთი ქვეყნის ოფიციალური ენა. მაგრამ როდის და როგორ უნდა დაიწყონ ამ ენის შესწავლა? მართალია, დებატები ზოგჯერ მწვავეა, მაგრამ ისიც ნათელია, რომ ამერიკის შეერთებულ შტატებს ეს პრობლემა ჯერ არ გადაუწყვეტია. მაგალითად, ესპანურენოვანი მოსწავლეების ტესტირების შედეგები (მაშინაც კი, როცა ესპანურ ენაზე გადიან სწავლებასა და ტესტირებას) 32%-ით ჩამორჩება შესაბამის ადგილობრივ ჯგუფებს (რომლებიც ინგლისურად სწავლობენ და აბარებენ ტესტებს)“ (Goldenberg, 1996, p.353).

ხომ არ აჯობებს, **ინგლისური ენის შემსწავლელებმა** (ELL) თავდაპირველად მშობლიურ ენაზე დაიწყონ კითხვა? თუ უკეთესი იქნება, პირდაპირ ინგლისურად შეუდგნენ სწავლას? ხომ არ სჭირდებათ ამ ბავშვებს კითხვის სწავლის ეფექტიანობისთვის წინასწარი ზეპირი გაკვეთილები ინგლისურ ენაში? იქნებ სჯობს, რომ ინგლისურის კარგად დაუფლებამდე, ბავშვებმა სხვა საგნები, მაგალითად, მათემატიკა და საზოგადოებრივი საგნები, მშობლიურ ენაზე ისწავლონ? ამ შეკითხვებთან დაკავშირებით არსებობს ორი პოზიცია, რომლებმაც საფუძველი ჩაუყარა სწავლების ორ საპირისპირო მიდგომას: ერთი მათგანის მიხედვით, ინგლისურ ენაზე გადასვლა, შეძლებისდაგვარად, სწრაფად უნდა მოხდეს, მეორის მიხედვით კი საჭიროა მშობლიური ენის შენარჩუნება და გაუმჯობესება, მისი ძირითადი სწავლების ენად არჩევა, სანამ უნარ-ჩვევები ინგლისურ ენაში სრულყოფილად არ განვითარდება.

ინგლისურ ენაზე სწრაფად გადასვლის მომხრეებს მიაჩნიათ, რომ ინგლისურის გაცნობა რაც შეიძლება ადრე უნდა მოხდეს; ისინი ამტკიცებენ, რომ მშობლიურ ენაზე სწავლის შემთხვევაში სწავლებისთვის სასარგებლო დრო იკარგება. დღესდღეობით, ბილინგუური პროგრამების ავტორთა უმრავლესობა ამ აზრს იზიარებს. მშობლიურ ენაზე სწავლების მომხრეები ოთხ მნიშვნელოვან ასპექტზე ამახვილებენ ყურადღებას (Gersten, 1996b; Goldenberg, 1996; Hakuta & Garcia, 1989). პირველი – მოსწავლეებს, რომლებიც იძულებულნი არიან, მათთვის უცხო ენაზე შეისწავლონ მათემატიკა და საბუნებისმეტყველო საგნები, აუცილებლად ექნებათ პრობლემები; წარმოიდგინეთ, რომ იძულებული იყავით ფიზიკა და ბიოლოგია გესწავლათ ენაზე, რომელსაც მხოლოდ ერთი სემესტრი გადიოდით. ზოგი ფსიქოლოგი დარწმუნებულია, რომ ასეთი მიდგომა მოსწავლეებს სემილინგუალად გარდაქმნის, რაც იმას ნიშნავს, რომ მათ არც ერთი (არც მშობლიური და არც მეორე) ენა არ ეცოდინებათ სრულყოფილად. შესაძლებელია, სემილინგუალობა ლათინოამერიკელი

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაცხადეთ ამერიკის შეერთებულ შტატებში კულტურული მრავალფეროვნების მატება უფრო მნიშვნელოვანს ხდის უცხო ენების (მაგ.: ესპანურის) შესწავლას აშშ-ს სკოლებში იმასთან შედარებით, ვიდრე ეს იყო წარსულში?

ინგლისური ენის შემსწავლელები (ELL) – მოსწავლეები, რომელთათვისაც ინგლისური ენა დედაენა არ არის.

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაგრძეთ

Thomas W.P., & Collier, V.P. (1998). Two Languages are better than one. *Educational Leadership*, 55(4), 23-27. სტატია ნათელყოფს იმ ფაქტს, რომ როგორც იმათთვის, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, ასევე იმათთვისაც, ვისთვისაც ინგლისური არ არის მშობლიური, ორივე ენაზე ერთდროული სწავლა სასარგებლო და შედეგიანია.

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს და განაგრძეთ

ბილინგვიზმთან დაკავშირებული საკითხები (IV, B4)

განსაზღვრეთ ბილინგვური განათლების დებატებთან დაკავშირებული მთავარი საკითხები. ახსენით ბილინგვური განათლებისადმი მთავარი მიდგომები, აღწერეთ მასწავლებლის ნაბიჯები არაინგლისურენოვანი მოსწავლეების სწავლისა და ენის დაუფლების ხელშეწყობისთვის.

ინგლისური, როგორც მეორე ენა

– სასწავლო გეგმაში ინგლისურის ენის ჩართვა იმ მოსწავლეებისათვის, ვისთვისაც ეს არ არის მშობლიური ენა.

მოსწავლეების სკოლიდან გარიცხვის ერთ-ერთი ძირითადი მიზეზია (Ovando & Collier, 1998).

მეორე – მოსწავლეებს შეიძლება შეექმნათ წარმოდგენა, რომ მათი ენა (შესაბამისად, მათი ოჯახები და კულტურა) მეორეხარისხოვანია. ამ ქვეთავის დასაწყისში ორი მოსწავლის შესახებ მოყვანილ მაგალითებში ასეთი გრძნობების შედეგები უკვე იხილეთ.

მესამე – აკადემიური მასალა (მათემატიკა, საზოგადოებრივი და საბუნებისმეტყველო საგნები, ისტორია და ა.შ.), რომელსაც მოსწავლეები საკუთარ ენაზე შეისწავლონ, ეფექტურია – მათ არ ავიწყდებათ მიღებული ცოდნა და უნარ-ჩვევები, და მაშინაც თავისუფლად იყენებენ, როცა უკვე შეუძლიათ ინგლისურად ლაპარაკი.

მეოთხე – მას კენჯი ჰაკუტა (Kenji Hakuta, 1986) უწოდებს „ერთი მხრივ აღფრთოვანებულ პარადოქსულ დამოკიდებულებას სკოლაში მიღწეული ბილინგვიზმის მიმართ და, მეორე მხრივ, ზიზღისა და სირცხვილის განცდას შინაური იმიგრანტული ბილინგვიზმის მიმართ“ (გვ. 229). ბედის ირონია ისაა, რომ იმ დროისთვის, როცა მოსწავლეები მშობლიური ენის დაკნინების პარალელურად აკადემიურ ინგლისურს ეუფლებიან, ისინი საშუალო სკოლის დამამთავრებელ ეტაპზე (9-12 კლასი) არიან და ეძლევათ მეორე ენის შესწავლის საშუალება. ჰაკუტას (1986) მიაჩნია, რომ საგანმანათლებლო სისტემის მიზანი უნდა იყოს ყველა მოსწავლის, როგორც სრულფასოვანი ბილინგვუალის განვითარება. აშშ „იმ რამდენიმე ქვეყანას მიეკუთვნება, რომლებიც მხოლოდ ერთ ენაზე ლაპარაკით ამაყოფენ“ (Noguera, 2005, p.13).

ამ მიზნის მიღწევის ერთ-ერთი მიდგომაა ისეთი კლასების შექმნა, სადაც შერეული იქნებიან მეორე ენის შემსწავლელი და ინგლისურენოვანი (ადგილობრივ ენაზე მოსაუბრე) მოსწავლეები. ამის შედეგად ორივე ჯგუფი ორივე ენას კარგად აითვისებს (Sheets, 2005). „ჩემმა ქალიშვილმა ზაფხულში კვებეკში ამგვარ პროგრამაში მიიღო მონაწილეობა და მას შემდეგ ფრანგულში ყველას სჯობდა. ეფექტური ბილინგვური განათლებისთვის ბევრი ორენოვანი მასწავლებელი დაგვჭირდება. თუ სხვა ენაც იცით, უნდა გქონდეთ მისი სრულყოფილად დაუფლების სურვილი, რათა შემდეგ სწავლებისას გამოიყენოთ“.

ბილინგვური პროგრამების კვლევა. ბილინგვურ განათლებაზე დებატებში რთულია სწავლების პოლიტიკის პრაქტიკისგან გამიჯვნა. ნათელია, რომ მაღალი დონის ბილინგვური განათლების პროგრამებს დადებითი შედეგები აქვს. მოსწავლეები მშობლიურ ენაზე უკეთ სწავლობენ, ამავე დროს იზრდება მათი ინგლისური ენის ცოდნა და თვითშეფასებაც (Crawford, 1997; Hakuta & Gould, 1987; Wright & Taylor, 1995). **ინგლისურის, როგორც მეორე ენის (ESL)** პროგრამები დადებით შედეგებს იძლევა წაკითხულის უკეთ გააზრებაში (Fitzgerald, 1995). მაგრამ დღეს ყურადღებამ ზოგად მიდგომებთან დაკავშირებული დებატებიდან გადაინაცვლა ეფექტიან სასწავლო სტრატეგიებზე. ამ ნიგნში კიდევ არაერთხელ ნახავთ, რომ სწავლების ნათელი მიზნებისა და აუცილებელი უნარ-ჩვევების პირდაპირი სწავლების კომბინაცია, კერძოდ, სასწავლო სტრატეგიები და ტექნიკა, მასწავლებლის ან თანატოლების დახმარებით მიღებული პრაქტიკა, ნამდვილი და საინტერესო დავალებები, საინტერესო აკადემიური საუბრები და ურთიერთობის შესაძლებლობები, მასწავლებლების მხრიდან თბილი დამოკიდებულება და ხელშეწყობა (Chamot & O'Malley, 1996; Gersten, 1996b; Goldenberg, 1996). ეფექტიანი და შედეგიანია. 5.4



ცხრილში მოცემულია სწავლების სრულყოფისა და ენის დაუფლების მეთოდები, რომლებიც ჩამოთვლილ მეთოდებსაც მოიცავს.

ამ თავში განვიხილეთ მრავალრიცხოვანი განსხვავებები. როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს ყველა მოსწავლის უზრუნველყოფა სათანადო განათლებით. ამის მიღწევის ერთ-ერთი გზაა კულტურულად ინკლუზიური კლასების შექმნა.

კულტურულ ინკლუზიური კლასების შექმნა

შითსი (2005) „კულტურულად ინკლუზიურ კლასებს“ უწოდებს კლასებს, რომლებიც უზრუნველყოფენ სხვადასხვა კულტურის მოსწავლეებისთვის სწავლება-სწავლის პროცესის თანასწორ მისაწვდომობას. **კულტურულად ინკლუზიური კლასების** შექმნის მიზანია რასიზმის, სექსიზმის, კლასიზმისა და ცრურწმენების გამორიცხვა და ლიკვიდაცია ყველა მოსწავლის მოთხოვნების გათვალისწინებისა და მასზე სწავლების მეთოდების მორგების პარარელურად.

ჩინათ, დაბალშემოსავლიანი ოჯახის ბავშვების (რასობრივი, ეთნიკური ან ენობრივი უმცირესობის წევრებიდან) სწავლებისას მეტი ყურადღება ექცეოდა პრობლემების გადაწყვეტას ან თვალში საცემი ნაკლის დაძლევის. დღეს აქცენტი კეთდება სწავლებაზე, რომელიც მიმართულია მოსწავლეთა სიძლიერისა და გამძლეობისკენ. მომდევნო ქვეთავში განვიხილავთ ორ დადებით მიდგომას – კულტურულად მნიშვნელოვან პედაგოგიკას და გამძლეობის (ამტანობის) ხელშეწყობას.

კულტურულ შესაფერისი პედაგოგიკა

რამდენიმე მკვლევარმა ყურადღებით შეისწავლა იმ მასწავლებელთა მუშაობა, რომლებმაც განსაკუთრებულ წარმატებას მიაღწიეს ფერადკანიან და ღარიბ მოსწავლეთა სწავლებისას (Delpit, 1995; Ladson-Billings, 1994, 1995; Moll, Amanti, Neff & Ginzalez, 1992; Siddle Walker, 2001). ამის კარგი მაგალითია გლორია ლედსონ-ბილინგის ნაშრომი (Gloria Ladson-Billings, 1990, 1992, 1995). იგი სამი წლის განმავლობაში შეისწავლიდა კალიფორნიის სკოლის საუკეთეს-

კულტურის თვალსაზრისით ინკლუზიური კლასები – სწავლება, რომლის პროცედურები, წესები, დაჯგუფებების სტრატეგიები და სასწავლო მეთოდები უზრუნველყოფს განსხვავებული კულტურების წარმომადგენელი მოსწავლეების ერთ სასწავლო პროცესში ჩართვას კონფლიქტის გარეშე.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

იხ.: ჟურნალის – *Theory into Practice* – 2003 წლის ზაფხულის გამოშვებაში სტატია *Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts* (Vol. 42, No. 3). Guest Editor: H. Richard Milner.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

Menkart, D. J. (1999). Deepening the meaning of heritage months. *Educational Leadership*, 56(7), 19-21. სტატია ასახავს მოსწავლეების მიერ მემკვიდრეობის გაგებას სამზარეულოსა და დღესასწაულების დახმარებით.

სხრილი 5.4.

ილუზიის სწავლისა და ენის დაუფლების ხელშეწყობა

ბილინგვურ და იმ კლასებში, სადაც ინგლისური მეორე ენაა, მოსწავლეთა ეფექტიანი სწავლება მოიცავს მრავალ სტრატეგიას – პირდაპირ მითითებებს, შუამავლობას, წვრთნას, უკუკავშირს, მოდელირებას, ხელშეწყობას, გამოცდასა და ნამდვილ აქტივობებს.

1. სტრუქტურები, ჩარჩოები, სქემები და სტრატეგიები.

- დაეხმარეთ მოსწავლეებს „ხმამალა ფიქრით“ მოსწავლეთა წვლილის გამოსავლენად.
- გამოიყენეთ ვიზუალური ორგანიზერები, რუკები და სხვა დამხმარე საშუალებები მოსწავლეთა მიერ ინფორმაციის თავმოყრისა (ორგანიზების) და მისი გამოყენების (მართვის) ხელშეწყობად.

2. შესაფერისი საბაზო ცოდნა და ლექსიკის საკვანძო ცნებები.

- უზრუნველყავით მოსწავლეთა არაფორმალური შეფასება იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებს საწყისი ცოდნა უკვე აქვთ.
- ყურადღება მიაქციეთ ლექსიკის საკვანძო სიტყვებს და გამოიყენეთ შესაბამისი ენა.
- მიზანმიმართულად ჩართეთ მოსწავლეების მშობლიური ენა.

3. შუამავლობა/უკუკავშირი.

- რეაგირებისას ყურადღება მიაქციეთ შინაარსს და არა გრამატიკას, სინტაქსსა თუ გამოთქმას.
- გქონდეთ ხშირი და გასაგები საპასუხო რეაქცია.
- მიაწოდეთ მოსწავლეებს მინიშნება ან გააცანით სტრატეგიები.
- დაუსვით მოსწავლეებს შეკითხვები საწყისი დებულებების უკეთ გასაგებად ან გასავრცობად.
- უზრუნველყავით მოსწავლეები ისეთი აქტივობებითა და დავალებით, რომელთა შესრულებაც შეუძლიათ.
- მოსწავლეებთან აღნიშნეთ მათი წარმატებები.

- შეასრულებინეთ ზომიერი აქტივობები, ნუ მოსთხოვთ ზედმეტს, ამით იმედგაცრუებისგან დაიცავთ.
- მიიღეთ პასუხები მშობლიურ ენაზე (როცა კონტექსტი სწორია).
- ყურადღება გამოიჩინეთ მეორე ენის დაუფლებისას მოსალოდნელი პრობლემების მიმართ.

4. მონაწილეობა.

- ხელი შეუწყვეთ ყველას, მათ შორის ცუდი მოსწრების მქონე მოსწავლეების აქტიურ მონაწილეობას სწავლის პროცესში.
- იმსჯელეთ ყველამ ერთად.

5. გამოცდა (როტული ამოცანა), გამოწვევა.

- იმპლიციტური (კოგნიტური გამოცდა, უმაღლესი რიგის შეკითხვების გამოყენება).
- ექსპლიციტური (მაღალი, მაგრამ გონივრული მოლოდინი).

6. კულტურული და პიროვნული განსხვავებების პატივისცემა და გათვალისწინება.

- გამოავლინეთ პატივისცემა მოსწავლის, როგორც პიროვნების, მისი კულტურისა და ოჯახის მიმართ. გაითვალისწინეთ მოსწავლის ნათქვამი. შეიძინეთ კულტურულ განსხვავებებთან დაკავშირებული ცოდნა.
- დააკავშირეთ მოსწავლეთა გამოცდილება (ცოდნა) წერისა და მეტყველების აქტივობებთან.
- მასალის უკეთ გასაგებად ეს მასალა დაუკავშირეთ მოსწავლეთა ცხოვრებას და გამოცდილებას.
- განიხილეთ განსხვავება, როგორც სასარგებლო თვისება, ყურადღებას ნუ მიაქცევთ კულტურული ნაკლის არსებობას.

წყარო: ნიგინიდან *Literacy Instruction for Language-Minority Students: The Transition Years*, by R. Gersten, 1996, *The Elementary School Journal*, 96, pp. 241-242. Copyright© 1996 by the University of Chicago Press. **ადაპტირებულია ნებართვით.**

კულტურის შესატყვისი

პედაგოგიკა – აქ: ფერადკანიანი მოსწავლეების სწავლება, რომელიც გულისხმობს წარმატებულ სწავლებას, კულტურული კომპეტენციების ზრდა-განვითარებასა და კრიტიკული ცნობიერების განვითარებისთვის ზიზის მიცემას.

სო მასწავლებლების მუშაობას, რომლებიც აფროამერიკულ მოსახლეობას ემსახურებოდნენ. მასწავლებლების შესარჩევად მან მშობლებსა და დირექტორებს მიმართა. მშობლებმა დაასახელეს ის მასწავლებლები, რომლებიც მათ პატივს სცემდნენ, ბავშვებში აღვივებდნენ სწავლის ენთუზიაზმს და ესმოდათ, რა სჭირდებოდათ მათ შვილებს ორ განსხვავებულ სამყაროში (შინ და გარეთ „თეთრ სამყაროში“) წარმატებით მოქმედებისთვის. დირექტორებმა წარადგინეს მასწავლებლები, რომლებსაც ჰქონდათ რამდენიმე დისციპლინური მიმართულება, მაღალი შედეგები სტანდარტიზებულ ტესტებში და დასწრების მაღალი კოეფიციენტი. ლედსონ-ბილინგსმა შეძლო ორივე მხარის-როგორც მშობლების, ისე დირექტორების მიერ წარდგენილი 9 მასწავლებლიდან 8 მასწავლებლის საქმიანობის დაკვირვებით შესწავლა.

კვლევაზე დაყრდნობით, ლედსონ-ბილინგსმა განავითარა სწავლების ხე-

ლოვნების (სრულყოფილების) კონცეფცია. ქვემოთ მოყვანილ სამ საკითხზე დამყარებული სწავლების დასახასიათებლად იგი იყენებს ცნებას – „**კულტურულად შესატყვისი პედაგოგიკა**“. მოსწავლეებისთვის საჭიროა:

აკადემიური წარმატების მიღწევა. „სოციალური უთანასწორობისა და კლასში მტრული გარემოს მიუხედავად, მოსწავლეებმა უნდა განივითარონ აკადემიური უნარ-ჩვევები, რომელთა განვითარების გზები შეიძლება განსხვავდებოდეს, მაგრამ საერთო ისაა, რომ დემოკრატიაში აქტიური მონაწილეობისთვის ყველა მოსწავლეს სჭირდება წერა-კითხვისა და ანგარიშის ცოდნა, ტექნოლოგიური, სოციალური და პოლიტიკური უნარ-ჩვევების განვითარება“ (Ladson-Billings, 1995, p. 160).

კულტურული კომპეტენციის განვითარება-შენარჩუნება. აკადემიური უნარ-ჩვევების განვითარების პარალელურად მოსწავლეები საკუთარი კულტურულ კომპეტენციას ინარჩუნებენ. „კულტურულად რელევანტური მასწავლებლები მოსწავლეთა კულტურას იყენებენ როგორც სწავლების გზას (Ladson-Billings, 1995, p. 161). მაგალითად, ერთ-ერთი მასწავლებელი რეკს (მუს. მიმართულება) იყენებდა საიმისოდ, რომ ესწავლებინა, რას ნიშნავს პოეზიაში პირდაპირი და ფიგურალური მნიშვნელობა, ალიტერაცია, ონომატოპეა. მეორემ მოსწავლეებთან სამუშაოდ მოიწვია საზოგადოებაში თავისი ტკბილი კარტოფილის ნამცხვრით განთქმული ექსპერტი, რადგან მომდევნო (ბოლო) გაკვეთილები ეხებოდა George Washington Carver-ის ტკბილი კარტოფილის შესწავლას, გემოს სინჯვის რიცხობრივ ანალიზს, ნამცხვრის გაყიდვის მარკეტინგულ გეგმებსა და შეფ-მზარეულისთვის საჭირო ცოდნის განხილვას.

კრიტიკული აზროვნების განვითარება აკადემიური უნარ-ჩვევების განვითარებასა და კულტურული კომპეტენციის შენარჩუნებასთან ერთად, გამორჩეული მასწავლებლები მოსწავლეებს ეხმარებიან, „განივითარონ უფრო ფართო საზოგადოებრივ-პოლიტიკური აზროვნება, რომელიც მათ შემდეგში საშუალებას მისცემს, კრიტიკულად შეაფასონ ის საზოგადოებრივი ნორმები, ფასეულობები, ტრადიციები და ორგანიზაციები (განათლება), რომლებიც ხელს უწყობს საზოგადოებრივი უსამართლობის წარმოქმნასა და შენარჩუნებას“ (Ladson-Billings, 1995, p. 162). მაგალითად, ერთ-ერთ სკოლაში მოსწავლეებმა გულისტკივილი გამოთქვეს თავიანთი მოძველებული სახელმძღვანელოების გამო. ისინი გაეცნენ დაფინანსების წესებს, რომელთა მიხედვითაც საშუალო სკოლის მოსწავლეებს შეეძლოთ ჰქონოდათ უფრო ახალი წიგნები, ამ უსამართლობის გასარკვევად გაზეთის რედაქტორს წერილი მისწერეს და საბოლოოდ, თავიანთი წიგნების ტექსტი განაახლეს სხვა წყაროებიდან მიღებული თანამედროვე ინფორმაციით.

კულტურულად კომპეტენტურ მასწავლებლებს სწამთ თავიანთი მოსწავლეების შესაძლებლობები, ითვლისწინებენ მათ ცხოვრებასა და კულტურას და სწავლობენ, ვინ არიან ისინი სინამდვილეში.



დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ
Midobuche, E. (1999). Respect in the classroom: Reflections of a Mexican-American educator. *Educational Leadership*, 56(7), 80-83.
ისტორია ინგლისურ სამყაროში ესპანურენოვანი ბავშვის ადრეულ სასკოლო გამოცდილებაზე.

ლედსონ-ბილინგსი (1995) აღნიშნავდა, რომ ბევრი ადამიანის აზრით, მისი სამი პრინციპი „უბრალოდ კარგი სწავლებაა“. ის ეთანხმება იმას, რომ კარგ სწავლებას აღწერს, მაგრამ შეკითხვასაც სვამს: „რატომ არ ხერხდება ამ „კარგი სწავლების“ გამოყენება აფროამერიკელთა კლასში“ (გვ.159). მსგავსი მიდგომის აღსაწერად, ჯენევა გეი (Geneva Gay, 2000) იყენებს ცნებას „კულტურულად პასუხისმგებელი სწავლება“, რომელიც „ეთნიკურად განსხვავებული მოსწავლეების კულტურულ ცოდნას, საწყის გამოცდილებას, ურთიერთობის სქემასა და მოქმედების სტილს სწავლების მეტი მნიშვნელობისა და ეფექტურობისთვის იყენებს. ეს მოსწავლეებს გამოწვევთნის“ (გვ. 29).?

ლიზა დელფითი (2003) კულტურულად რელევანტურ პედაგოგიკასთან დაკავშირებული ფერადკანიანი მოსწავლეების სწავლების სამ საფეხურს აღწერს: (1) მასწავლებელი დარწმუნებული უნდა იყოს თავისი მოსწავლეების თანდაყოლილ ინტელექტუალ შესაძლებლობებში, ჰუმანურობასა და სულიერებაში – მას უნდა სჯეროდეს ბავშვების შესაძლებლობებისა. იმ სკოლების მრავალი მაგალითი არსებობს, სადაც დაბალშემოსავლიანი აფროამერიკელი ბავშვები კლასის შესაბამის დონეზე უკეთ კითხულობენ და გაძლიერებულ მათემატიკასაც ართმევენ თავს. დაბალი შეფასებები არა მოსწავლეების, არამედ განათლების ბრალია. (2) მასწავლებლები უნდა შეებრძოლონ იმ სისულელეს, რომ ტესტირებისას მიღებული მაღალი ქულები და შაბლონური გაკვეთილები კარგი სწავლისა და კარგი სწავლების დამადასტურებელია. დელფითის აზრით, წარმატებული სწავლება “მუდმივი, დეტალური და დისციპლინირებულია, დაკავშირებულია მოსწავლეების კულტურასთან, მათ ინტელექტუალ მემკვიდრეობასთან, ხელს უწყობს კრიტიკულ აზროვნებასა და პრობლემების გადაჭრას, რაც ასე სასარგებლოა სკოლის მიღმა“ (გვ. 18). (3) მასწავლებლებმა უნდა შეისწავლონ საკუთარი მოსწავლეები და მათი კულტურული მემკვიდრეობა. ამის შემდეგ მოსწავლეებს შეეძლებათ საკუთარი ინტელექტუალური მემკვიდრეობის შესწავლა და აკადემიური, საზოგადოებრივი, ფიზიკური და მორალური სრულყოფილების მნიშვნელოვანი მიზეზების გაგება – არა მხოლოდ „სამსახურის საშოვნელად“ არამედ, „საზოგადოებისთვის, წინაპრებისა და მომდევნო თაობებისთვისაც“ (გვ. 19).

ლედსონ-ბილინგსმა და გეიმ თავიანთ ნაშრომში მოიხსენიეს სეგრეგაციის პერიოდში აფროამერიკული წარმოშობის ბავშვებთან მომუშავე რამდენიმე კარგი მასწავლებელი და აღწერეს მათი მუშაობის მეთოდები (Siddle Walker, 2001). მოსწავლეების დახასიათებით, სამაგალითო აფროამერიკელ მასწავლებლებს მკაცრი სწავლების სტილი აქვთ და კარგ შედეგსაც იღებენ. ისინი მოსწავლეებისგან სწავლას ითხოვენ, მაშინაც კი, როცა ამას მოსწავლეებთან მუშაობის დამატებით საათები სჭირდება გაკვეთილების შემდეგ და უარს ამბობენ სტანდარტების დონის დაწევაზე. ამ სამაგალითო მასწავლებლებს ხშირად მეტი განათლება აქვთ, ვიდრე იმავე შტატის „თეთრკანიან“ მასწავლებლებს. ამავე დროს, ეს მასწავლებლები თავიანთ მოსწავლეებზე თავდაუზოგავად მზრუნველი, საზოგადოების პატივცემული წევრები არიან. ეს ნათლად ჩანს განათლების სფეროში პროფესორის ვივიან გან მორისის (Vivian Gunn Morris) ამბავში, რომელიც ჩანართშია მოცემული.

სიხოსხლისუნარიანობის გააოქმადება

სკოლის ასაკის ბავშვების 12-15%, რომლებსაც გადაუდებელი საზოგადოებრივი და ემოციური ხელშეწყობა სჭირდებათ, ამ დახმარებას ვერ იღებენ. ხშირად საზოგადოებასა და ფსიქიკური ჯანმრთელობის ორგანიზაციებს ხელი არ მიუწვდებათ მაღალი რისკის ქვეშ მყოფ ბავშვებზე. თუმცა აკადემიური წარუმატებლობის რისკის ქვეშ მყოფი ბევრი ბავშვი არა მხოლოდ გადარჩება, არამედ წარმატებასაც აღწევს. ისინი ამტანი მოსწავლეები არიან.

CemTvis misis uili mei
tompsoni, meojaxeobis maswav-
lebeli, mzurvelobis gansax-
iereba iyo. Cemi biologiuri

dedis da sayvareli deidis (Earline) Semdeg mesame
dedad mimaCnda. Cven da Cemi megobrebic mezoblal
vcxovrobdIT (iseve, rogorc Cveni administra-
cia da maswavlebelTa umravlesoba). ojaxebis
umetesoba SavkanianTa 4 eklesiidan erT-erTSi
dadioda. aqedan gamomdinare, zogi maswavlebeli
sakvirao skolaSi gvaswavlida. Cven winaswari
darekvis gareSe, nebismier dros SegveZlo misis
tompsonTan stumroba. amitomac araa gasakviri,
rom meojaxeoba Cemi sayvareli sagani iyo. mom-
wonda, axali naswawlis maSinve ganxorcieleba
rom SemeZlo. Cemi mSoblebi erTobodnen, rode-
sac sxvadasxva kerZs axali da gansxvavebuli gziT
vamzadebdi. skolaSi gaafarTova Cemi azrovnebis
horizonti. misis tomponis wyalobiT, meSvide
klasSi gavlili meojaxeobis Semdeg, Cemi tansac-
mlis umetesi nawili Tavad Sevkere. gamimarTla,

horizonti gaafarTova~

radgan gansakuTrebuli da
mzurveli bevri sxva mas-
wavlebelic myavda.

saskolo gamocdilebis

suraTi zedmetad idealuri rom ar gamovides,
arvniSnav, rom Cems dros bavSvebi iseTebive
iyvnen, rogorbic dRes arian. sxvisi daSineba
mozardebis sayvareli meTodia da Cems mogone-
bebSi ukavia adgili. pirvel klasSi ramdenime
Tanaklaselma Cemi daSineba gadawyvita da roca
skolidan saxlSi vbrundebodi, qvebi damiSines.
am SemTxvevis Sesaxebe Cemi pirveli klasis maswav-
lebeli misis magnolia uoTkinss vuTxari. misis
uoTkinsi Caeria da aseTi ram arar ganmeorebula.

წყარო: ნიგნიდან No More Cotton Picking: African American
Voices from a Small Southern Town, by Vivian Gunn Morris
and C. L. Morris. In Gloria Swindler Boutte (Ed.), Resound-
ing Voices: School Experiences of People from Diverse Ethnic
Backgrounds. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copy-
right © 2002 by Pearson Education იბეჭდება გამომცემლის
ნებართვით.

რა შეგვიძლია ვისწავლოთ ამ მოსწავლეებისგან? რა შეუძლიათ მოიმოქმედონ
მასწავლებლებმა და სკოლებმა სიცოცხლისუნარიანობის ხელშესაწყობად?

სიმოსწავლისუნარიანი მოსწავლეები.

ადამიანები განსხვავდებიან ამტანობის
მიხედვით. მოსწავლეები, რომლებსაც, სერიოზული სიძნელეების მიუხედა-
ვად, წარმატების მიღწევის უნარი აქვთ, აქტიურად არიან ჩაბმული სას-
კოლო საქმიანობაში. ისინი გამოიჩენენ ურთიერთობის კარგი უნარით,
დარწმუნებულნი არიან საკუთარ შესაძლებლობებში, სკოლის მიმართ აქვთ
დადებითი დამოკიდებულება, ამყობენ საკუთარი ეთნიკური წარმომავლობით
და მაღალი მოლოდინი აქვთ (Borman & Overman, 2004; Lee, 2005). მაღალი ინ-
ტელექტის ან აუცილებელი უნარ-ჩვევების მქონე მოსწავლეები რისკისგანაც
მეტად არიან დაცულები. მსუბუქი და ოპტიმისტური განწყობაც ამტანობას-
თანაა დაკავშირებული. მოსწავლისთვის მნიშვნელობა აქვს გარე ფაქტორებ-
საც – პიროვნულ ურთიერთობებსა და საზოგადოებრივ მხარდაჭერას. მშო-
ბელთან, რომელიც შვილისგან ბევრ წარმატებას მოელის და ამიტომ მას
სახლში მეცადინეობისთვის საჭირო პირობებს უქმნის, შვილს უფრო თბილი
ურთიერთობა ჩამოუყალიბდება. მაგრამ ასეთი მშობლის გარდა, კომპეტენ-
ტურ ადამიანთან ძლიერ კავშირსაც (მაგალითად, ბაბუასთან ან ბებიასთან,
დეიდასთან, ბიძასთან, მასწავლებელთან, მწვრთნელთან ან სხვა მზრუნველთ-
ან) შეუძლია მხარდაჭერი ფუნქცია შეასრულოს. სკოლის, საზოგადოების ან
რელიგიურ აქტივობებში მონაწილეობისას, ზრდასრულებთან ურთიერთობა

ჩემი პერსონალი: სწავლის ხელშეწყობი საზოგადოების შენება

ჯოის ეპსტაინი (Joyce Epstein, 1995) აღწერს ოჯახი/სკოლა/საზოგადოების ექვს ტიპს. მომდევნო რეკომენდაციები ამ ექვს კატეგორიას ეფუძნება: პარენტული თანამშრომლობა; დაეხმარეთ ოჯახებს სახლში სასწავლო გარემოს შექმნაში.

პაპალითაჰი

1. შესთავაზეთ მშობლებს სემინარები, ვიდეოჩანაწერები, ლექციის კურსები, ოჯახთან დაკავშირებული ლიტერატურა და სხვა საინფორმაციო პროგრამები, რაც, მათი აზრით, დაეხმარება აღზრდასთან დაკავშირებული სიტუაციებიდან გამოსავლის პოვნაში.
2. განავითარეთ ოჯახის მხარდამჭერი პროგრამები კვების, ჯანმრთელობისა და სოციალური დამხმარების სფეროში;
3. დაეხმარეთ ოჯახებს, გაუზიარონ სკოლას ინფორმაცია მათი შვილების კულტურული მემკვიდრეობის, ტალანტისა და მოთხოვნილებების შესახებ. ისწავლეთ ოჯახებისგან.

ურთიერთობა: შექმენით სკოლა-სახლის და სახლი-სკოლის ეფექტური ურთიერთობის ფორმა.

პაპალითაჰი

1. დარწმუნდით, რომ ურთიერთობა შეესაბამება ოჯახის მოთხოვნილებებს. უზრუნველყავით ყველაფრით, რაც საჭიროა ეფექტური ურთიერთობისთვის — მაგალითად, თარგმანებით, ვიზუალური და მსხვილშრიფტიანი მასალებით.
2. ესტუმრეთ ოჯახებს მათგან ნებართვის მიღების შემდეგ. ნდობის მოპოვებამდე ნუ ელით ოჯახის წევრებისგან სკოლაში მოსვლას.
3. პრობლემებთან დაკავშირებული შეტყობინებები გააწვინათ, შეამსუბუქეთ მიღწევებზე ლაპარაკით და დადებითი ინფორმაციით.

მოხალისეობა: მოიწვიეთ მშობლები და შეჰპირდით დახმარებასა და მხარდაჭერას.

პაპალითაჰი

1. ბარათების საშუალებით ჩაატარეთ ყოველწლიური გამოკითხვა ოჯახის, ნიჭის, ინტერესების, თავისუფალი დროისა და ზოგი საკითხის გაუმჯობესების ნინადადებების განსაზღვრისთვის.
2. ყველა ოჯახი უნდა იყოს ინფორმირებული (ტელეფონით ან სხვ.). არ გამოგრჩეთ უტელეფონო ოჯახები.
3. თუ შესაძლებელია, მოხალისეთა შეხვედრებისთვის და პროექტებისთვის გამოყავით ცალკე ოთახი.

სახლში სწავლა: მიაწოდეთ ოჯახებს შვილების

დავალების შესრულებისა და აქტივობისთვის დამხმარე ინფორმაცია და იდეები.

პაპალითაჰი

1. მიაწოდეთ დავალების გეგმა, საშინაო სამუშაოს შესრულების სტრატეგია და მიუთითეთ, როგორ შეუწყონ ხელი დავალების შესრულებას აქტიური ჩარევის გარეშე.
2. ჩართეთ ოჯახის წევრები სწავლების კურსის დაგეგმვაში, ესაუბრეთ მათ აქტივობების შესახებ, მოისმინეთ მათი იდეებიც.
3. გაუზიარეთ სახლში სახლის სასწავლო აქტივობების მასალები, განსაკუთრებით დასვენების დღეებსა და ზაფხულში.

თანამშრომლობა გადამწყვეტილების მიღებაში: ოჯახები მონაწილეობენ სასკოლო გადამწყვეტილების მიღებაში, ჰყავთ ოჯახისა და საზოგადოების ლიდერები და წარმომადგენლები.

პაპალითაჰი

1. შექმენით ოჯახის საკონსულტაციო კომიტეტი მშობელთა წარმომადგენლებისთვის.
2. დარწმუნდით, რომ ყველა ოჯახს აქვს კავშირი თავიანთ წარმომადგენელთან.

საზოგადოებრივი თანამშრომლობა: სასკოლო პროგრამების, ოჯახში სწავლების (პრაქტიკის), მოსწავლეთა სწავლისა და განვითარების გასაძლიერებლად განსაზღვრეთ და გამოიყენეთ საზოგადოებრივი რესურსები და სამსახურები (კავშირები, საშუალებები).

პაპალითაჰი

1. გააანალიზეთ არსებული რესურსები — შექმენით მონაცემთა ბაზა;
2. განსაზღვრეთ სამუშაოს პროექტები მოსწავლეთათვის.
3. დაუკავშირდით ახლად სკოლადამთავრებულებს და ჩართეთ ისინი სასკოლო პროგრამებში.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:
<http://www.ssta.sk.ca/EducationServices/EducationalIssues/ParentSchoolPartnership/Types.htm>

წყარო: ნიგინიდან School/Family/Community Partnerships: Caring for Children We Share, by J. L. Epstein, Phi Delta Kappan, 76, pp. 701-712. Copyright © 1995 by Phi Delta Kappan. იბეჭდება Phi Delta Kappan-ისა და ავტორის ნებართვით.

უფრო ხშირია და, შესაბამისად, ბავშვი მათგან საზოგადოებრივ და ლიდერობის უნარ-ჩვევებს ითვისებს (Berk, 2005).

სიმოსილუნაჰიანი კლასი. მოსწავლეს ინდივიდუალურობას ან მშობლებს ვერ აუარჩევთ. ეს რომც შეგეძლოთ, არ დაივინყოთ, რომ ყველაზე ამტანი მოსწავლეებიც კი არ არიან დაზღვეული სტრესისგან. ბეთ დოლის და მისი კოლეგების აზრით (2005), ბავშვები კი არა, სწავლის პროცესი უნდა შევცვალოთ, რადგან „ალტერნატიული სტრატეგიები უფრო მყარი და წარმატებულია ბავშვის ირგვლივ არსებულ მხარდაჭერის ბუნებრივად არსებულ სისტემაში [მაგალითად, სკოლაში] ინტეგრირების შემთხვევაში“ (გვ.3). აქვე დავამატებთ, არსებობს მტკიცებულებები, რომ ცვლილებები კლასში – როგორცაა მცირერიცხოვანი კლასები და მასწავლებლებთან მხარდამჭერი ურთიერთობების ჩამოყალიბება, ლათინოამერიკელ და თეთრკანიან მოსწავლეებთან შედარებით, მეტ გავლენას ახდენს აფრო-ამერიკელი მოსწავლეების აკადემიურ შედეგებზე (Borman & Overman, 2004). ამგვარად, როგორ შეგიძლიათ ამტანობის მხარდამჭერი კლასის შექმნა?

ბორმანმა და ოვერმანმა (2004) განსაზღვრეს სკოლების ორი მახასიათებელი, რომლებიც აკადემიურ ამტანობასთანაა დაკავშირებული. უსაფრთხო, მშვიდობიანი გარემო და მასწავლებელ-მოსწავლის პოზიტიური ურთიერთობები. დოლმა და მისმა კოლეგებმა (2005) თავიანთ ნიგნში სიცოცხლისუნარიანი კლასების დასახასიათებლად გამოიკვლიეს ღარიბი და უუნარო ბავშვების საუკეთესო სწავლება-პრაქტიკა განათლებისა და ფსიქოლოგიის სფეროში. არსებობს ელემენტების ორი ჯგუფი, რომლებიც მოსწავლეს საკლასო საზოგადოებასთან აკავშირებს. ერთ-ერთი ხაზს უსვამს მოსწავლეთა თვითდახმარებას – უნარს, თავად დაისახონ მიზნები და დამოუკიდებლად მიაღწიონ მათ; მეორე ხაზს უსვამს კლასისა და მთლიანად სკოლის მზრუნველობას და ახლო ურთიერთობებს.

თვითდახმარება

- აკადემიური თვითეფექტიანობა, სწავლის საკუთარი შესაძლებლობის რწმენა, აკადემიური მიღწევების ერთ-ერთი ყველაზე თანმიმდევრული ნიშანსწარმეტყველება. მე-9 და მე-10 თავების შესწავლისას დარწმუნდებით, რომ თვითეფექტიანობა იზრდება, როცა მოსწავლეები ხსნიან რთულ ამოცანებს, ასრულებენ მიზანმიმართულ დავალებებს საჭირო დახმარების საშუალებით და აკვირდებიან მოსწავლეებს, რომლებიც იმავეს აკეთებენ. ამაში მათ მასწავლებლების ყურადღება და მხარდაჭერაც ეხმარებათ.
- ქცევითი თვითკონტროლი ან მოსწავლის თვითრეგულაცია უსაფრთხო და მშვიდობიანი სასწავლო გარემოს საფუძველია. მე-6, მე-9 და მე-12 თავებში იხილავთ, როგორ უნდა დაეხმაროთ მოსწავლეებს თვითრეგულაციის ცოდნის მიღებასა და შესაბამისი უნარების განვითარებაში.
- აკადემიური დამოუკიდებლობა, არჩენის გაკეთება, მიზნის დასახვა და მისი მიღწევა მესამე რგოლია თვითდახმარების ჯაჭვში. როგორც მე-10 თავიდან გაიგებთ, დამოუკიდებელი მოსწავლეები მეტად მოტივირებული და სწავლის ერთგულნი არიან.

უპოვებლობა

- მზრუნველი მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობები კარგ სწავლებასთან ერთად, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებიც სერიოზულ სიძნელებს აწყდებიან. მე-3 თავში უკვე განვიხილეთ მზრუნველი მასწავლებლის შესაძლებლობა და მე-11 თავში ამ თემას დავუბრუნდებით.
- თანატოლებთან ეფექტური ურთიერთობა აგრეთვე მნიშვნელოვანია მო-

სქემა 5.5

სიზოხლისუნარიანი კლასის შექმნა

ქვემოთ მოყვანილია მოსწავლესთან მასწავლებლის ურთიერთობის კითხვარის მაგალითი. ერთმა მასწავლებელმა, Ellie-იმ ამ კითხვარის შედეგების მიხედვით შექმნა მოსწავლეებთან ურთიერთობის გაუმჯობესების გეგმა, რისთვისაც ქვემოთ მოცემული გეგმის ჩანაწერის ფურცელი გამოიყენა.

კ ი თ ხ ვ ა რ ი

Ellie-ის მოსწავლეებს თითოეულ მოცემულ შეკითხვაზე სამი შესაძლო პასუხიდან ერთ-ერთი უნდა ამოერჩიათ:

1. როცა ვლაპარაკობ, მასწავლებელი ყურადღებით მისმენს.	დიახ,	ზოგჯერ,	არასდროს
2. როცა დახმარება მჭირდება, მასწავლებელი მეხმარება.	დიახ,	ზოგჯერ,	არასდროს
3. მასწავლებელი პატივს მცემს.			
4. მასწავლებელს სჯერა, რომ ამ კლასის მნიშვნელოვანი წევრი ვარ.	დიახ,	ზოგჯერ,	არასდროს
5. მასწავლებელი კლასში მხიარულ და საინტერესო გარემოს ქმნის.	დიახ,	ზოგჯერ,	არასდროს
6. მასწავლებელი ჩემს მიმართ სამართლიანია.	დიახ,	ზოგჯერ,	არასდროს

გ ე გ მ ი ს ჩ ა ნ ა წ ე რ ი

კლასი: ელის მესამე კლასი

ჩანაწერის თარიღი: ————

შესრულდა თუ არა?

აქტივობა 1. რა უნდა გაკეთდეს?	ლანჩზე რიგრიგობით დაეთმოს „განსაკუთრებული დრო“ ყველაზე მოწიშვარ ბავშვებს: მეთიუს, ლისეტს, არნის.	დიახ
ვინ გააკეთებს ამას? როდის? სად?	ელი ყოველ სამშაბათს და ხუთშაბათს ლანჩის დროს. საკლასო ოთახში.	ნაწილობრივ არა
აქტივობა 2. რა უნდა გაკეთდეს?	დაიგეგმოს მხიარული სასწავლო თამაში შესვენებისთვის.	დიახ
ვინ გააკეთებს ამას? როდის? სად?	ელი და კლასი. ყოველდღე დღის 10-დან 10:20-საათამდე. საკლასო ოთახში.	ნაწილობრივ არა
აქტივობა 3. რა უნდა გაკეთდეს?	დამზადდეს მეგობრობის სამაჯურები, რათა გვახსოვდეს, რომ კლასელებს კარგად უნდა მოვეპყროთ.	დიახ
ვინ გააკეთებს ამას? როდის? სად?	კლასის მოსწავლეები. კვირა 1. საკლასო ოთახში.	ნაწილობრივ არა

წყარო: წიგნიდან Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning by B. Doll, S. Zucker, & K. Brehm. Copyright © 2004 Guilford Press. იბეჭდება ნებართვით.

სწავლეთათვის სასკოლო ცხოვრებაში.

- ეფექტური სახლი-სკოლის ურთიერთობები ბოლო ელემენტია მოსწავლეების მზრუნველი, მჭიდრო ურთიერთობების შენებაში. ჯეიმს კომერმა შენიშნა, რომ მშობლების მონაწილეობის შემთხვევაში, მათი შვილების შეფასებები და ტესტური ქულები უმჯობესდება (Comer, Haynes, & Joyner, 1996). ჩანართში „ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა“ მოცემულია რამდენიმე იდეა ოჯახებთან ურთიერთობის თაობაზე.

სოსოხლუნაიანი კლასის შექმნა. მოსწავლის თვითდახმარებისა და ურთიერთობების უზრუნველყოფისთვის (სიცოცხლისუნარიანობის ორი შემადგენელი) დოლმა და მისმა კოლეგებმა (2005) კლასის შესახებ ინფორმაციის შესაგროვებლად მოგვანოდეს მოსწავლის კითხვარები. 5.5 ცხრილი ამ კითხვარის ერთ-ერთი ნაწილის – „მასწავლებელთან ურთიერთობის“ – მაგალითია.

ერთმა მასწავლებელმა გამოიყენა ეს კითხვარი და აღმოაჩინა, რომ მოსწავლეების თითქმის ნახევარი არ უსმენს ყურადღებით ან ვერ ხედავს კლასში ვერაფერ საინტერესოსა და სახალისოს. ისინი ამბობდნენ, რომ მასწავლებელი უსამართლოა და არ ეხმარება მათ, პატივს არ სცემს, არ სჯერა მათი შესაძლებლობებისა. 5.5 ცხრილი ასახავს მასწავლებლის მიერ კითხვარის შედეგების საფუძველზე შემუშავებულ გეგმას.

განსხვავება და კონვერგენცია (დახლოება)

ეს თავი მთლიანად ეთმობოდა განსხვავებებს, ამიტომ აქ განვიხილეთ ის ოთხი სფერო, რომელმაც, შესაძლოა, კლასში განსხვავებულ მოსწავლეთა სწავლაზე იქონიოს გავლენა. ესენია: საზოგადოებრივი ორგანიზაცია; კულტურული ფასეულობები და სასწავლო უპირატესობანი (არჩევანი); სოციოლოგიისტიკა; ციფრული დაყოფა (დაჯგუფება). ამ თავის დასასრულს ყველა მოსწავლისთვის მისაღებ იდეებს გაგაცნობთ.

განსხვავება სწავლაში

როლანდ თარპი (Roland Tharp, 1989) გამოყოფს რამდენიმე მნიშვნელოვან ასპექტს, რომლებიც ასახავს კლასში მოსწავლეთა განსხვავებას. ეს ასპექტები – საზოგადოებრივი ორგანიზაცია, კულტურული ფასეულობები, სწავლის სახეები (სტილი) და სოციოლოგიისტიკა – შეიძლება შეიცვალოს მოსწავლეთა გამოცდილებასთან (წარმომავლობასთან) უკეთ მოსარგებად.

საზოგადოებრივი ორგანიზაცია. როგორც თარპი (1989) აცხადებს, „განათლების გეგმის მთავარი ამოცანაა სწავლების, სწავლისა და შესრულების ისე ორგანიზება, რომ იგი შეესაბამებოდეს საზოგადოებრივ სტრუქტურებს, რომლებშიც მოსწავლე უფრო ნაყოფიერად მუშაობს, ჩართულია პროცესში, დაინტერესებულია და უკეთ სწავლობს“ (გვ. 350). საზოგადოებრივი სტრუქტურა ან საზოგადოებრივი ორგანიზაცია ამ კონტექსტში ადამიანების გარკვეული მიზნების მიღწევის გზებს გულისხმობს. მაგალითად, ჰავაის საზოგადოებრივი სოციალური ორგანიზაცია მნიშვნელოვანწილად დამოკიდებულია თანამშრომლობაზე. ბავშვები თამაშობენ მეგობრებთან და და-ძმებთან, უფროს ბავშვებთან ერთად, რომლებიც ხშირად უმცროსებზე ზრუნავენ. როცა ჰავაის სკოლაში 4-5 გოგონასა და ბიჭისგან შემდგარი თანამშრომლობითი ჯგუფები შეიქმნა, მოსწავლეების სწავლა და ერთობლივი მუშაობა გაუმჯობესდა (Okagaki, 2001). მასწავლებელი ინტენსიურად მუშაობდა ერთ-ერთ ჯგუფთან, სანამ ბავშვები დანარჩენ ჯგუფებში ერთმანეთს ეხმარებოდნენ. მაგრამ როცა იმავე

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაცხადეთ

გამოიყენეთ ოჯახისა და საზოგადოების თანამეგობრობის მითითებები ბავშვის სწავლაში ოჯახის მონაწილეობასა და დახმარებასთან დაკავშირებული დამატებითი იდეებისთვის.

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაცხადეთ

იმ მოსწავლეთა განათლების შესახებ სრული ინფორმაციისთვის, რომლებიც რთულ ამოცანებს აწყდებიან, იხილეთ Stringfield, S., & Land, D. (2002). *Educating at-risk students: Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE) (Vol. 2)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

დაუკავშირეთ კვლევას
და განაგრძეთ
O'Neil, J. (1990). Link between
style, culture proves divisive.
Educational Leadership, 48(2), 8.
საკვანძო კითხვა: რატომ არის
ზოგი პედაგოგი წინააღმდეგი,
რომ სწავლის სტილი (სახეები)
დაუკავშიროს კულტურულ გან-
სხვავებებს?

სქემის გამოყენება ნავაჰოში სცადეს, მოსწავლეებმა ერთად არ იმუშავეს. ამ ბავშვთა საზოგადოება განაპირობებს სხვებისგან მათ გაუცხოებას და იმას, რომ საპირისპირო სქესის წარმომადგენლებთან არ თამაშობენ. ამის შემდეგ, ერთი და იმავე სქესის ორი-სამი ბავშვის დაჯგუფებით, მასწავლებელმა ხელი შეუწყო მათ ურთიერთდახმარებას. თუ განსხვავებული კულტურის მოსწავლეები გყავთ, შესაძლოა მათი დაჯგუფება სხვადასხვა სქემით დაგჭირდეთ.

კულტურული ფასეულობები და სასწავლო უპირატესობები. როზა ჰერნანდეს შიტი (2005) კულტურის მიხედვით ინკლუზიური კლასების მასწავლებელთა სამ მახასიათებელს აღწერს: (1) მასწავლებლები ამოიცნობენ მოსწავლეთა უნარ-ჩვევების გამომჟღავნების სხვადასხვა გზას; (2) იყენებენ სწავლების ისეთ მეთოდს, რომელიც მოსწავლეებს ურჩევნიათ; და (3) ესმით, რომ გარკვეული ჯგუფის კულტურული გამოცდილება, ფასეულობები და სასწავლო უპირატესობები, შესაძლოა, ამ ჯგუფის ყველა წევრზე არ ვრცელდებოდეს.

ზოგი მკვლევრის აზრით, ესპანელ-ამერიკელი მოსწავლეები დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ოჯახს და ჯგუფის ლოიალობას (ერთგულებას). ამ მოსწავლეებს ურჩევნიათ თანამშრომლობითი აქტივობები და არ მოსწონთ ამხანაგებთან გაჯიბრება (Garcia, 1992; Vasquez, 1990). აი, ოთხი ფასეულობა, რომელსაც ბევრი ლათინოამერიკელი მოსწავლე იზიარებს (ყველა არა – გაიხსენეთ ზემოთ მოყვანილი Sheet-ის მესამე მახასიათებელი):

ფამილიზმო (Familismo) – მტკიცე ოჯახები. ოჯახური პრობლემების ან ბიზნესის განხილვა არალოიალურად ითვლება.

სიმპათია (Simpatia) – პიროვნებათაშორის ჰარმონიის ფასეულობა. პირადი აზრების თავდაჯერებულად განცხადება და კამათი არასწორია.

რესპექტო (Respecto) – ძალაუფლების მქონე ადამიანების, მაგალითად, მასწავლებლების ან მთავრობის წევრების მიმართ პატივისცემა.

პერსონალიზმო (Personalismo) – ახლო პიროვნებათაშორის ურთიერთობის დაფასება; დისკომფორტის განცდა დისტანციური, ცივი, პროფესიული ურთიერთობის დროს (Dingfelder, 2005).

აფროამერიკელთა სწავლის სტილი შესაძლოა, შეუთავსებელი იყოს სასკოლო მეთოდებთან. ამგვარი სწავლების სტილისთვის დამახასიათებელია უფრო ვიზუალურ-გლობალური (ზოგადი) მიდგომა, ვიდრე ევროპულ-ანალიტიკური; ფორმალურ ლოგიკასთან შედარებით – დასკვნების მიხედვით გაკეთებული ანალიზის უპირატესობა; ადამიანებსა და ურთიერთობებზე ფოკუსირება; ერთდროულად რამდენიმე აქტივობაში ინტენსიური მონაწილეობის უპირატესობა, რუტინულ ნაბიჯ-ნაბიჯ სწავლებასთან შედარებით; რიცხვების, სივრცისა და დროის მიახლოების ტენდენცია; არაევროპულ ურთიერთობაზე მეტი დამოკიდებულება. ფერადკანიანი მოსწავლეები, რომლებიც მისდევნენ თავიანთ ტრადიციულ კულტურას, უკეთ პასუხობენ შეკითხვებზე, რომლებსაც რამდენიმე შესაძლო პასუხი აქვთ, ვიდრე ცალსახა პასუხის მქონე შეკითხვებს. მნიშვნელობასა და „დიდ სურათზე“ ორიენტირებული შეკითხვები შეიძლება უფრო პროდუქტიული იყოს, ვიდრე დეტალებზე ფოკუსირებული შეკითხვები (Bennett, 1999; Gay, 2000; Sheets, 2005).

ადგილობრივი ამერიკელების სწავლის სტილიც უფრო გლობალური (საერთო) და ვიზუალურია. მაგალითად, ნავაჰოს მოსწავლეებს მოთხრობის ეპიზოდების განხილვამდე, მისი თავიდან ბოლომდე მოსმენა ურჩევნიათ. მათ უცნაურად ეჩვენებათ მასწავლებლები, რომლებიც შეკითხვებს ალარ სვამენ და, მათი აზრით, ხელს უშლიან სწავლის პროცესს (Tharp, 1989). აგრეთვე, ეს მოსწავლეები აშკარა უპირატესობას ანიჭებენ ცდისა და შეცდომების გამოსწორების გზით პირადად სწავლას და არა შეცდომების სახალხოდ გამომზეურებას (Vasquez, 1990).

აზიელ-ამერიკელების სწავლის სტილის შესასწავლად, ცოტა კვლევა ჩატარებული, ალბათ იმიტომ, რომ ისინი „წარმატებულ უმცირესობად“ ითვლებიან. ზოგი პედაგოგი თვლის, რომ აზიელი ბავშვებისთვის ფასეულია მასწავლებელთა კეთილგანწყობა და ისინი უკეთ მუშაობენ მშვიდ სტრუქტურულ სასწავლო გარემოში, სადაც ნათელი მიზნები და საზოგადოებრივი მხარდაჭერა (Manning & Baruth, 1996) აქვთ. მაგრამ არსებობს საფრთხე, რომ შეიქმნება როგორც აზიელი, ისე აზიელ-ამერიკელი მოსწავლეების წყნარი, მშრომელი და პასიური სტერეოტიპები. სუზუკუს აზრით (1983), ამგვარი პრაქტიკა „აძლიერებს მორჩილებას და თრგუნავს კრეატიულობას (შემოქმედებითობას). ამის გამო აზიელ და წყნარი ოკეანის სანაპიროზე მცხოვრებ ამერიკელ მოსწავლეებს, ხშირად, ვერ უვითარდებათ ვერბალური თვითგამოხატვის უნარი და მათგან ბევრი ტექნიკურ/სამეცნიერო სფეროს ირჩევს. შედეგად, ბევრი მათგანი ზედმეტად მორჩილია“ (გვ. 9).

სუზუკის მოსაზრებები სწავლის სტილის ეთნიკური განსხვავებების კვლევის კრიტიკოსებმა თავიანთ ნაშორმებში ასახეს (Yee, 1992).

სწავლის სტილის ამ კვლევის გათვალისწინებისას ორი რამ უნდა გახსოვდეთ. პირველი: როგორც უკვე ვიცით წინა თავიდან, სწავლის სტილის ზოგი კვლევის შედეგების მართებულობა ეჭვქვეშაა. მეორე: ეთნიკური განსხვავებებისა და უპირატესობების გათვალისწინებით სწავლების სტილის განსაზღვრა მწვავე დებატებს იწვევს. ისმება კითხვა: ხომ არ არის ეს საშიში რასისტული, სექსისტური მოქმედება. საზოგადოებაში „განსხვავების“ აზრიდან „ნაკლის“ და სტერეოტიპების იდეაზე სწრაფად გადავდივართ (Gordon, 1991; O'Neil, 1990). აქ ჩავრთე სწავლების სტილის განსხვავებების შესახებ ინფორმაცია, რადგან მჯერა, რომ გონივრულად გამოყენების შემთხვევაში ეს ინფორმაცია თქვენი მოსწავლეების უკეთ გაგება-გაცნობაში დაგეხმარებათ.

მიუხედავად ამისა, წარმოდგენა, რომ ყოველი პიროვნება ჯგუფში ერთი და იმავე სწავლის სტილს იზიარებს, არასწორია. მასწავლებლებისთვის საუკეთესო რჩევაა – ყურადღებით მოეკიდონ მოსწავლეთა პიროვნულ (ინდივიდუალური) განსხვავებებს და სწავლის ალტერნატიული გზები მათთვის ხელმისაწვდომი გახადონ. მოსწავლის ეთნიკურობისა თუ რასის საფუძველზე წინასწარ ნურასოდეს განსაზღვრავთ, როდის ისწავლის იგი უკეთ – ჯერ კარგად შეისწავლეთ პიროვნება.

სოციოლინგვისტიკა. სოციოლინგვისტიკა არის „სხვადასხვა კულტურის ადამიანისთვის საუბრის ეტიკეტისა და წესების სწავლება (Tharp, 1989, p. 351). სოციოლინგვისტიკის ცოდნა დაგეხმარებათ კლასში რთული ურთიერთობების გარკვევაში. სკოლა განსაკუთრებული გარემოა, სადაც მოქმედებს ურთიერთობის განსაზღვრული წესები, თუ, როდის, როგორ, ვისთან, რა საკითხზე და რა ენობრივი ნორმებით განხორციელდეს კომუნიკაცია. როგორც ადრე ვნახეთ, ზოგჯერ მოსწავლეთა სოციოლინგვისტური უნარ-ჩვევები არ შეესაბამება მასწავლებლებისა და მრჩეველების მოლოდინს.

**დაუკავშირეთ კვლევას
და განვრცეთ**
იხ.: ჟურნალის Theory into
Practice, 2003 წლის შემოდგო-
მის ნომერში სტატია "Class-
room Management in a Diverse
Society" (Vol. 42, No. 4). Guest
Editor: Carol Weinstein.

**დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განვრცეთ**
კულტურული სტილისა და კლას-
ში მათი შესაძლო შეჯახების
მოკლე განხილვისთვის იხილეთ
Hilliard, A. G., III (1989). Teach-
ers and cultural styles in a plu-
ralistic society. NEA Today, 7(6),
65-69. ჰილარდი აღნიშნავს: "თუ
მასწავლებელი ქცევით სტილს
ვერ გაიგებს, შეიძლება გამოიწ-
ვოს მიღწევები ისეთ აკადემიურ
სფეროში, როგორიცაა კრეა-
ტიულობა. ბევრ მასწავლებელს
სწორხაზოვანი თხრობის სტილი
აქვს. ბევრი აფროამერიკელი
ბავშვი კი ავლენს ე.წ. „სპი-
რალური“ თხრობის სტილს,
რომელიც ხასიათდება მთავარი
სტილისგან ხშირი დაშორება-და-
ბრუნებით. ბევრ მასწავლებელს
არ შეუძლია მიჰყვას ბავშვების
ამ ურთიერთდაკავშირებული
ისტორიების ხაზს. ზოგ მათგანს
ჰგონია, რომ ამ ისტორიებს
საერთოდ არ გააჩნია ერთმანეთ-
თან ლოგიკური კავშირი. ზოგი
კარგავს მოთმინებას და ასკვნის,
რომ ეს ბავშვები ცუდად სწავ-
ლობენ" (გვ.69).

ბენ. ისინი განსაზღვრავენ თითოეულ აქტივობაში კლასის შესაბამის მონაწილეობას, კლასების უმრავლესობას მონაწილეობის ბევრი სხვადასხვა სქემა აქვს. იმისათვის, რომ კლასში იყოს კომპეტენტური, მოსწავლეს უნევს ოდნავ შესამჩნევი, არავერბალური ნიშნების ამოცნობა, რომლებიც იმ მომენტში მონაწილეობის სტრუქტურაზე მიუთითებს. მაგალითად, ერთ კლასში, როცა მასწავლებელი ოთახის გარკვეულ ადგილას იდგა დონეზემოყრილი და ოდნავ წინ იხრებოდა, ეს იმის ნიშანი იყო, რომ კლასში ბავშვები „გაჩერებულიყვნენ და გაშეშებულიყვნენ“ და ყურადღება მიექციათ მასწავლებლისთვის (Shultz & Florio, 1979).

გაუგებრობის წყაროები. ზოგი ბავშვი, უბრალოდ, სხვებზე უკეთ ერკვე-
ვა კლასში არსებულ სიტუაციაში, რადგან სკოლაში თანამონაწილეობითი
სტრუქტურები მათ სახლში ნასწავლ სტრუქტურებს ემთხვევა. სკოლის სი-
ტუაციათა უმრავლესობისთვის ურთიერთობის წესები საშუალო კლასის
ოჯახების წესების მსგავსია, ამიტომაც, ასეთ ოჯახებში აღზრდილი ბავშვები
ურთიერთობას უფრო ადვილად ამყარებენ. მათ იციან დაუნერვლი წესები.
განსხვავებული კულტურული გამოცდილების მქონე ბავშვების თანამონაწი-
ლეობითი სტრუქტურები, შესაძლოა, არ ემთხვეოდეს სკოლაში მიღებულ
ქცევას. მაგალითად, ერთ-ერთი გამოკვლევის მიხედვით, ჰავაიელი ბავშვების
ოჯახური საუბრის სტილისთვის დამახასიათებელია ლაპარაკში აქტიური ჩა-
რევა, რაც სკოლაში სასწავლო პროცესისთვის მიუღებელია. როდესაც ერთ-
ერთი სკოლის მასწავლებლებისთვის ცნობილი გახდა ეს განსხვავებები, მათ
კითხვის ჯგუფები დაამსგავსეს მოსწავლეთა ოჯახური საუბრის ჯგუფებს.
ამის შედეგად ჰავაიელმა ბავშვებმა კითხვაში წარმატებებს მიაღწიეს (Au,
1980; Tharp, 1989).

გაუგებრობის წყარო შეიძლება სოციოლინგვისტური განსხვავება იყოს;
მაგალითად, რამდენ ხანში რეაგირებს მასწავლებელი მოსწავლის პასუხზე.
უაითმა და სარფმა (1988) დაადგინეს, რომ როცა ნავაჰოელი მოსწავლეები
პაუზას აკეთებდნენ პასუხის გაცემის დროს, ინგლისელ მასწავლებელს ეგ-
ონა, რომ მათ დაასრულეს ლაპარაკი. ამის გამო მასწავლებელი უნებლიეთ
ანწყევტინებდა მოსწავლეებს. სხვა გამოკვლევის მიხედვით, პუებლოს ინდიელ
მოსწავლეებს ორჯერ უკეთესი შედეგები ჰქონდათ იმ კლასებში, სადაც მას-
წავლებლები მეტ დროს აძლევდნენ საპასუხო. დიდხანს ლოდინი გოგონებს
ეხმარება, უფრო თამამად მიიღონ მონაწილეობა მათემატიკასა და საბუნები-
სმეტყველო საგნებში (Grossman & Grossman, 1994).

მასწავლებლების ენაზე მოლაპარაკე მოსწავლეებსაც შეიძლება ჰქონდეთ
ურთიერთობის პრობლემები და, შესაბამისად, საგნების სწავლასთან დაკავ-
შირებული პრობლემები, თუ მათი პრაგმატიკის ცოდნა არ ერგება სკოლის
სიტუაციას. რის გაკეთება შეუძლიათ მასწავლებლებს? დაწყებით კლასებში
უნდა ეცადოთ, რომ აქტივობებისთვის საჭირო ურთიერთობის წესები ნათელი
და მარტივი იყოს. ნუ იფიქრებთ, რომ მოსწავლეებმა იციან, რა გააკეთონ.
გამოიყენეთ რაიმე ნიშნები მოსწავლეთათვის ცვლილებების მისანიშნებლად.
ახსენით სწორი ქცევა და მოახდინეთ მისი დემონსტრირება. მინახავს მას-
წავლებლები, რომლებიც მოსწავლეებს მათი "შინაგანი ხმის" გამოყენებას ან
ჩურჩულით ლაპარაკს ასწავლიდნენ. ერთმა მასწავლებელმა უთხრა თავის მო-
სწავლეებს: „თუ გჭირდებათ ჩემი ყურადღება, როცა სხვა ბავშვებთან ვმუშა-
ობ, ჩემად დამიდევით გვერდით და დამელოდეთ, სანამ შევძლებ თქვენს
დახმარებას“. მოსწავლეთა მიმართ იყავით მიუკერძოებელი. თუკი მოსწავ-
ლეებმა, ჩვეულებისამებრ, ხელი უნდა ასწიონ, ნუ გამოიძახებთ იმათ, ხელს
ვინც არ ასწევს. მოსწავლეებს ასე ასწავლით სკოლაში ქცევის ნორმებს.

რასობრივი და ეთნიკური უმცირესობის მოსწავლეთა ოჯახებს სიფხიზლე

მართებთ დისკრიმინაციისგან თავიანთი ბავშვების დასაცავად. მათ შეუძლიათ ასწავლონ ბავშვებს შესაძლო დისკრიმინაციის „შემჩნევა“ და მისთვის წინააღმდეგობის გაწევა. მასწავლებლებმა შეიძლება უნებურად აწყენინონ ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებს, თუ ისინი ყურადღებით არ იქნებიან დისკრიმინაციის შესაძლო გზავნილების მიმართ. კაროლ ორანჯმა (2005) აღწერა მასწავლებელი, რომელმაც სახლებში დააგზავნა კვირეული სამუშაოს აღრიცხვის ფურცელი, რომელიც შეიცავდა კლასის ყველა მოსწავლის სიას ანბანის მიხედვით. სამი მოსწავლის გვარი არ იყო საერთო სიაში და ხელით იყო მიწერილი მინდორზე. ამ მოსწავლეთაგან ორი ლათინოსი იყო, ხოლო ერთი – აფროამერიკელი. აფროამერიკელი მოსწავლის დედას ძალიან დასწყვიტა გული იმ ფაქტმა, რომ მისი შვილის გვარი მინდორზე ხელით მიწერილი აღმოჩინა. ეს სამი მოსწავლე კლასს მოგვიანებით, საერთო სიის შედგენის შემდეგ შეემატა. მასწავლებელს შეეძლო, თავი აერიდებინა ამ უნებლიე წყენისთვის და ხელახლა დაებეჭდა სია, სადაც ანბანის რიგზე დაალაგა ყველა მოსწავლის გვარი.

სოციალური ღაფა. ტექნოლოგიის გამოყენება სწავლების ის სფეროა, რომელიც მოსწავლეებს ხშირად რისკის ქვეშ აყენებს. ბევრ მოსწავლეს სახლში თუ საზოგადოებაში ტექნოლოგიით სარგებლობის შეზღუდული შესაძლებლობა აქვს. მაგალითად, 2003 წელს თეთრკანიანთა თითქმის 26%-ს (3 წლის ასაკის და ზევით), აფროამერიკელების 14%-ს, აზიელ-ამერიკელებისა და წყნარი ოკეანის სანაპიროებიდან ჩამოსული ამერიკელების 34%-ს, ლათინო-ამერიკელების 13%-ს სახლში ფართო შესაძლებლობები ჰქონდათ. თუ ოჯახის შემოსავალი 24000\$-ს ნაკლები იყო, ტექნოლოგიის გამოყენებელთა რაოდენობა 10%-ზე ნაკლები იყო, მაშინ როცა 150000 \$- შემოსავლის შემთხვევაში 58%-ს მაღალ ტექნოლოგიებზე ხელი მიუწვდებოდა (ნაციონალური ტელეკომუნიკაციები და ინფორმაციის ადმინისტრაცია 2004). ტექნოლოგიების ხელმისაწვდომობის მიხედვით ღაფას **ციფრული ღაფა** უწოდეს.

დაყოფა ციფრული ტექნოლოგიების მიხედვით – განხილვის მიხედვით ტექნოლოგიების გამოყენების თვალსაზრისით ღარიბ და უფრო შეძლებულ მოსწავლეებსა და ოჯახებს შორის.

კონეკცია (დაკავშირება): თითოეული მოსწავლის სწავლება

როგორია თქვენი აზრი?

გრძელდება სკოლაში სამუშაო ადგილის მიღებასთან დაკავშირებული გასაუბრება. თქვენ გისვამენ მომდევნო შეკითხვას: „აღწერეთ, როგორ გამოხატავთ მოსწავლეებისადმი თქვენს დამოკიდებულებას“. რას უპასუხებთ? ■

ამ თავის მიზანია სკოლებში დღევანდელ და ხვალინდელ განსხვავებათა მნიშვნელობის ჩვენება და თქვენი დახმარება მულტიკულტურულ კლასში სწავლებასთან დაკავშირებული რთული ამოცანების გადაწყვეტის დროს. როგორ გაიგებთ თქვენი მოსწავლეების ყველა კულტურას? როგორ გაართმევთ თავს სხვადასხვა ენას? ქვემოთ მოყვანილია სწავლების სამი ძირითადი პრინციპი, რომლებიც დაგეხმარებათ ამ შეკითხვებზე პასუხის მიგნებაში.

გაიხსენით თქვენი მოსწავლეები. კარგად უნდა ვიცნობდეთ ჩვენს მოსწავლეებს და მათს კულტურულ მემკვიდრეობას (Delpit, 2003). კულტურული განსხვავებების შესახებ თავში მოცემული ინფორმაცია მოსწავლეთა ცხოვრების უკეთ გასაცნობად არ არის საკმარისი. გირჩევთ, კოლეჯში გაიაროთ დამატებითი კურსი და ნაუკითხეთ სხვადასხვა კულტურის შესახებ არსებული

ჩემი მოსწავლეები: კულტურულ კომპეტენციის სწავლება

სცადეთ მოსწავლეების სხვადასხვანაირად დაჯგუფება სოციალური ჰარმონიისა და თანამშრომლობის მისაღწევად.

გაგალითები

1. სცადეთ სწავლაში შეამხანაგებელი ჯგუფების შექმნა და წყვილებად მუშაობა.
2. შექმენით 4-5 ბავშვისგან ჰეტეროგენური ჯგუფები.
3. უფროსი მოსწავლეებისთვის შექმენით უფრო დიდი გუნდი.

მასალის შესასწავლად შესთავაზეთ სწავლის სხვადასხვა სტილი.

გაგალითები

1. კითხვის სხვადასხვა საფეხურზე მოსწავლეებს მიანოდეთ ვერბალური მასალა.
2. შესთავაზეთ ვიზუალური მასალა – სქემები, დიაგრამები, მოდელები.
3. მოასმენინეთ და აყურებინეთ ვიდეო და აუდიოჩანაწერები.
4. მოიფიქრეთ აქტივობები და პროექტები.

პირდაპირ ასწავლეთ საკლასო პროცედურები, ისეთი კი, რომელიც, თქვენი აზრით, ყველამ იცის.

გაგალითები

1. ასწავლეთ მოსწავლეებს, როგორ მიიქციონ მასწავლებლის ყურადღება.
2. აუხსენით, დახმარების საჭიროების შემთხვევაში, როდის და როგორ შეაწყვეტინონ მასწავლებელს.
3. აჩვენეთ მოსწავლეებს, რომელი მასალის აღება შეუძლიათ ნებართვით და უნებართვოდ.
4. აჩვენეთ სხვა მოსწავლეებთან კამათის ან შეჯიბრის მისაღები ფორმები.

გაიგეთ, რას ნიშნავს თქვენი მოსწავლეების სხვადასხვანაირი ქცევა?

გაგალითები

1. ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რას განიცდიან, როცა აქვთ ან შენიშნას აძლევთ. რას აძლევს ეს მათ?

2. გაესაუბრეთ ოჯახის, საზოგადოების წევრებსა და სხვა მასწავლებლებს თქვენთვის უცხო გამონათქვამების, ჟესტების ან საპასუხო რეაქციის მნიშვნელობის გასაგებად.

ხაზი გაუსვით სწავლების მნიშვნელობას.

გაგალითები

1. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებმა გაიაზრეს ნაკითხული.
2. გამოიყენეთ ზეპირი თხრობა.
3. გამოიყენეთ მაგალითები, რომლებიც აკავშირებენ აბსტრაქტულ ცნებებს ყოველდღიურ გამოცდილებასთან.

შეისწავლეთ თქვენი მოსწავლეების ადატ-ნესები, ტრადიციები და ფასეულობები.

გაგალითები

1. დღესასწაულები გამოიყენეთ, როგორც ტრადიციების წარმოშობისა და მნიშვნელობის განხილვის შანსი.
2. გააანალიზეთ სხვადასხვა ტრადიცია.
3. დაესწარით ადგილობრივი თემების საზოგადოებრივ ღონისძიებებსა და დღესასწაულებს.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს რასისტული და სექსისტური გამოვლინებების აღმოჩენაში.

გაგალითები

1. შეისწავლეთ ცრუ სტერეოტიპების შესახებ არსებული სასწავლო მასალა.
2. დაეხმარეთ მოსწავლეებს ცრურწმენების გამოვლენაში.
3. რა უნდა გააკეთოთ მოსწავლეების უარყოფითი სტერეოტიპული ურთიერთობისას? განიხილეთ ამ პრობლემის გადაჭრის გზები.
4. განიხილეთ ცრუ წარმოდგენის (მაგალითად, ანტისემიტიზმის) გამოვლინებები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://preservicetech.edreform.net/techindicator/culturallyrelevantpedagogy>

ლიტერატურა. მაგრამ კითხვა და სწავლა არ არის საკმარისი. უნდა გაეცნოთ თქვენი მოსწავლეების ოჯახებსა და საზოგადოებას. ელბა რეისი, განსაკუთრებული მოთხოვნების ბავშვების წარმატებული ორენოვანი მასწავლებელი, თავის მიდგომას ასე აღწერს:

„ჩემი აზრით, მშობლების გაცნობა მათივე გარემოში უფრო მომგებიანია. ეს ნდობის გაჩენისა და მშობელთა წარმოდგენების გაგების გასაღებია. ჯერ გაიცანით გარემო. გაარკვიეთ, სად არის ადგილობრივი მარკეტი და რას აკეთებენ მოსწავლეები სკოლის შემდეგ. ამის შემდეგ, მშობლებისთვის მოსახერხებელ დროს, დაგეგმეთ მათთან სტუმრობა. შინაურ გარემოში წარუმატებლობა, როგორც წესი, იშვიათია. მე დავკვირვებოვარ წარმატებულ ბავშვებს სახლში, მაგალითად, მათ შეუძლიათ მოტოციკლის მართვა ან სადილის მომზადებაში მიხმარება (Bos & Reyes, 1996, p. 349).“

ეცადეთ, გაატაროთ დრო მოსწავლეებთან და მშობლებთან ერთად სკოლის გარეთ. სთხოვეთ მშობლებს კლასში დახმარება ან მოსწავლეებთან საუბარი თავიანთ სამსახურზე, ჰობიზე, ისტორიასა და ეთნიკურ მემკვიდრეობაზე. თუ დაწყებითი კლასის მასწავლებელი ხართ, ეცადეთ, რაც შეიძლება მალე გაიცნოთ თქვენი მოსწავლეების ოჯახის წევრები. თვალყური ადევნეთ მოსწავლეთა ქცევას, გქონდეთ მოსწავლეებთან მიმოწერა. ისაუბრეთ ერთ ან ორ მოსწავლესთან ერთად, გაატარეთ მათთან თავისუფალი დრო.

ბაიპიი უილი მონაქაუაგს. მოსწავლეების გაცნობის შემდეგ მათ მიმართ პატივისცემით უნდა განიმსჭვალეთ. ყოველთვის უნდა გჯეროდეთ თქვენი მოსწავლეების შესაძლებლობებისა (Delpit, 2003). ბავშვის თვითშეფასების განვითარებისთვის მისი გულწრფელი აღიარება აუცილებელი პირობაა. ზოგჯერ სკოლაში სწავლის დაწყების პირველ წლებში მცირდება ეთნიკური უმცირესობის ბავშვების წარმოდგენები და მისწრაფებები საკუთარ თავზე. შესაძლოა ამას იწვევს უმრავლესობის კულტურის ფასეულობებზე, მიღწევებსა და ისტორიაზე ხშირი აქცენტირება. თუ ეთნიკური ჯგუფის გარკვეული წევრების მიღწევებს ყოველთვის აღნიშნავთ ან ამ ჯგუფის კულტურას კლასში შემოიტანთ (ლიტერატურის, ხელოვნების, მუსიკის ან სხვ. სახით), ამით დაეხმარებით მოსწავლეებს მათი კულტურული ჯგუფის მიმართ სიამაყის გრძნობის შენარჩუნებაში. კულტურის ამგვარი ინტეგრაცია შეიძლება „ტოკენიზმზე“ (სიმბოლური ჟესტი), ეთნიკური კერძების გასინჯვასა და ტრადიციული კოსტიუმების ტარებაზე მეტი იყოს. მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ სხვადასხვა ჯგუფის საზოგადოებრივი და ინტელექტუალური წვლილის შესახებ. წარმოშობის შესახებ ინფორმაციის, ისტორიის, მოსწავლეთა განსხვავებული ჯგუფების სწავლების სტრატეგიების შესახებ ბევრი შესანიშნავი კურსი არსებობს (მაგ., Banks, 2002; Gay, 2000; Irvine & Armento, 2001; Ladson-Billings, 1995).

ასწავლეთ თქვენს მოსწავლეებს. ყველაზე მნიშვნელოვანი, რაც შეგიძლიათ გააკეთოთ თქვენი მოსწავლეებისთვის, არის მუდმივი, მკაცრი, კულტურულად დაკავშირებული მითითებების (სწავლების, ინსტრუქციების) გზით მათთვის წერა-კითხვის, ლაპარაკის, ანგარიშის, ფიქრისა და კრეატიულობის სწავლება (Delpit, 2003). ძალიან ხშირად დაბალი სესიის ან უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების მიზნები მიმართულია მხოლოდ ძირითად, უნარ-ჩვევების სკენ. მოსწავლეებს ასწავლიან სიტყვებსა და ბგერებს, მაგრამ ვარაუდობენ, რომ მოთხრობის შინაარსის აღქმა უფრო გვიან ხდება. კნაფი, ტორნბული და შილდსი (Knapp, Turnbull, & Shields, 1990, გვ. 5) გვიჩვენებენ:

- ყოველთვის მიაქციეთ ყურადღება არსსა და მის გაგებას – მაგალითად, შემეცნებით საკითხავზე ორიენტირებით, ტექსტში მნიშვნელოვანი

განვრცეთ კვლევისას

ჟურნალის – „Theory into Practice“ – 1995 წლის ზაფხულის გამოშვება ეთმობა „Culturally Relevant Teaching“. იხ.: <http://www.coe.ohio-state.edu/TIP>, რომელიც პედაგოგებისთვისაა.

იდების დაკავშირებით, სტრიქონებს შორის არსებული ცნებების გააზრებით;

- სწავლების ადრეული ეტაპებიდანვე გააწინასწორეთ რუტინული დავალებები უჩვეულო (ახალი) და კომპლექსური ამოცანებით;
- ახსენით, რატომაა საჭირო უნარ-ჩვევების დაუფლება;
- იქონიეთ გავლენა აკადემიური საკითხების, უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის მიმართ დამოკიდებულებასა და წარმოდგენებზე;
- სწავლების პროცესში გამოიყენეთ ზედმეტობები (მაგალითად, ყოველწლიურად ერთი და იმავე მათემატიკურ უნარ-ჩვევებთან დაკავშირებული სწავლების გამეორება).

დაბოლოს, ასწავლეთ მოსწავლეებს, რას ნიშნავს, იყო უბრალოდ მოსწავლე. ადრეულ წლებში ეს ნიშნავს კლასში თავაზიანობის პირდაპირ სწავლებას: როგორ მოიპოვონ ლაპარაკის უფლება, როდის და როგორ შეანყევეთ მასწავლებელს, როდის იჩურჩულონ, როგორ მიიღონ დახმარება მცირერიცხოვან ჯგუფში, როგორ მისცენ ხელშემწყობი ახსნა-განმარტება. ზედა კლასებში ეს

გულისხმობს თქვენი საგნისთვის საჭირო უნარ-ჩვევების შესწავლას. დამცირების გარეშეც შეგიძლიათ სთხოვოთ მოსწავლეებს, ისწავლონ. სკოლაში და შინაურ ატმოსფეროში შეკითხვების დასმის სტილი ერთმანეთისგან განსხვავდება, მაგრამ მოსწავლეებს შეუძლიათ ორივე გზა აითვისონ ისე, რომ არც ერთს არ მიანიჭონ უპირატესობა.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხილეთ ჩანართი „რეკომენდაციები“.

თანაგვაროვნე პრაქტიკული კლასი

განსხვავება „მოთხოვნა ქაბას“ და პოლიკალგრაფიკის შორის. სტატისტიკოსები ამერიკის საზოგადოებაში მზარდ კულტურულ განსხვავებებზე მიუთითებენ. ძველი წარმოდგენები, რომ უმცირესობის ჯგუფის წევრები და იმიგრანტები კარგავენ თავიანთ კულტურულ ინდივიდუალობას და ამერიკულ კულტურასთან სრულად ასიმილირდებიან ან კულტურულად არასრულყოფილებად ითვლებიან, იცვლება ახლით, რომლებშიც აქცენტი კეთდება მულტიკულტურალიზმზე, განათლების ობიექტური (თანაბარი) შესაძლებლობებისა და კულტურული განსხვავებების წარმატებაზე.

რა არის პოლიკალგრაფიკი განათლება? მულტიკულტურული განათლება შექმნილია ყველა მოსწავლისთვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების უზრუნველსაყოფად. მულტიკულტურული იდეის მიხედვით, აშშ უნდა გადაიქცეს განსხვავებათა დამფასებელ საზოგადოებად. ჯეიმს ბენქსის აზრით, მულტიკულტურული განათლება ემყარება 5 პრინციპს. ესენია: ინტეგრაცია, მოსწავლეებისთვის ცოდნაზე არსებული წარმოდგენების გააზრებაში დახმარების განევა, ცრურწმენების გამორიცხვა, სკოლაში ყველა მოსწავლის სწავლისა და განვითარების ხელშემწყობი საზოგადოებრივი სტრუქტურების შექმნა და ყველა მოსწავლისათვის ეფექტიანი სწავლების მეთოდების გამოყენება.

რა არის კალგრაფიკი

კულტურის მრავალი კონცეფცია არსებობს. მათგან უმრავლესობა მოიცავს ადამიანების გარკვეული ჯგუფის ქცევის მმართველ ცოდნას, უნარ-ჩვევებს, წესებს, ტრადიციებს, შეხედულებებსა და ფასეულობებს: კულტურა ცხოვრებისა და არსებობის პროგრამაა. ყოველი ადამიანი გეოგრაფიული რეგიონით, ეროვნულობით, ეთნიკურობით, რასით, სქესით, საზოგადოებრივი კლასითა და რელიგიით განპირობებული კულტურული ჯგუფის წევრია. გარკვეული ჯგუფის წევრობა არაერთმნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ქცევასა და ფასეულობებს, მაგრამ გარკვეულ ფასეულობებსა და ქცევებს უფრო მეტად შესაძლებელს ხდის. თითოეული ჯგუფი მრავალფეროვნებით ხასიათდება.

ეკონომიკური და სოციალურ-კლასობრივი განსხვავებები

რა არის სსი და რით განსხვავდება ის საზოგადოებრივი კლასისგან?

სოციალური კლასი ასახავს საზოგადოებაში ჯგუფის პრესტიჟსა და ძალაუფლებას. ადამიანთა უმრავლესობამ იცის, რომელ კლასს მიეკუთვნება. სოციოლოგების მიერ გამოყენებული სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი (სეს) შემოსავლის, ძალაუფლების, რესურსების კონტროლისა და პრესტიჟის ამსახველი ტერმინია. სოციოეკონომიკურ სტატუსს რამდენიმე ფაქტორი განსაზღვრავს (არა მხოლოდ შემოსავალი); ხშირად ის ჩრდილავს სხვა კულტურულ განსხვავებებს. სეს-ის ზუსტი შეფასების კრიტერიუმი არ არსებობს. მკვლევართა უმრავლესობა სეს-ის ოთხ დონეს გამოყოფს: ზედას, საშუალოს, მუშათა და დაბალი კლასებისას. ამ ოთხი დონის ძირითადი მახასიათებლები მოყვანილია 5.1 ცხრილში.

იზაციის პროცესში და მათემატიკის გაკვეთილებზე გოგონებისა და ბიჭების მიმართ მასწავლებლის დამოკიდებულების ფაქტორი ძალიან მნიშვნელოვანია. ცრუ წარმოდგენების აღმოსაფხვრელად მასწავლებელს მრავალი სტრატეგიის გამოყენება შეუძლია.

ენოგრძივი განსხვავებები კლასში

რა არის კლასში ენოგრძივი განსხვავების წყარო? მოსწავლეთა შორის ენოგრძივი განსხვავება დიალექტებზე, ბილინგვიზმსა და კულტურაზე დაფუძნებული. დიალექტი არ არის მეორეხარისხოვანი ენა და მასზე მოლაპარაკე ადამიანებს პატივი უნდა ვცეთ. თუმცა, აკადემიური მიზნებისთვის საჭიროა ფორმალური ინგლისურის შესწავლა.

დიალექტი გავლენას ახდენს სიტყვების წარმოთქმაზე, ამიტომ მასწავლებლებმა უნდა შეძლონ შეცდომისა და დიალექტური განსხვავებების ერთმანეთისგან გამიჯვნა. დიალექტზე მოსაუბრე და ორენოვანი მოსწავლეები სხვადასხვა ჯგუფში ურთიერთობისთვის ხშირად კოდების „გადართვას“ მიმართავენ.

რა არის ორენოვანი განათლება? ორენოვანი მოსწავლეების პირველი ენა არ არის ინგლისური. ისინი ინგლისურს ისე სწავლობენ, როგორც მეორე ენას, შეიძლება შეზღუდულად ფლობდნენ ინგლისურს და ხშირად კულტურასთან დაკავშირებულ სოციალურ პრობლემებთან შეჯახება უწევდეთ. თუმცა, ორენოვანი მოსწავლეებისთვის ინგლისური ენის შესწავლაში დასახმარებლად არაერთხელ გამართულა დებატები. გამოკვლევებმა ცხადყო, რომ საუკეთესო ვარიანტია, თუ მათ პირველ ენის დავინყვებას არ აიძულებენ. რაც უფრო კარგად იცის მოსწავლემ პირველი ენა, მით უფრო სწრაფად ითვისებს მეორეს. ნებისმიერი ახალი ენის აკადემიური უნარჩვევების დაუფლებას 5-7 წელი სჭირდება.

კულტურულ ინკლუზიური კლასების შექმნა

რა არის კულტურულ ინკლუზიური კლასი?

კულტურულად რელევანტური პედაგოგიკა მიდგომაა, რომელიც სწავლასთან შეხების მეტი მნიშვნელობისა და ეფექტურობისთვის, ეთნიკურად განსხვავებული მოსწავლეების კულტურულ ცოდნას, გამოცდილებას, რეკომენდაციების სქემებსა და სწავლის სხვადასხვა სტილს მიმართავს. ის იყენებს და აძლიერებს მოსწავლეთა შესაძლებლობებს“ (Gay, 2000). გლორია ლედსონ-ბილინგსი აღწერს სწავლების კულტურულად რელევანტურ სამ პრინციპს: აკადემიური წარმატების მიღწევას, კულტურული კომპეტენციის განვითარება/შენარჩუნებასა და კრიტიკული აზროვნების განვითარებას არსებული მდგომარეობისთვის ბიძგის მისაცემად.

რა ელემენტებზეა დაფუძნებული სოციალიზაციური კლასი?

არსებობს ელემენტების ორი ჯგუფი, რომლებიც მოსწავლეებს კლასის საზოგადოებასთან აკავშირებს. ერთი ხაზს უსვამს მოსწავლეთა თვითდახმარებას – მიზნების დასახვისა და მათი მიღწევის უნარს. ეს მოიცავს აკადემიურ თვითეფექტიანობას, თვითკონტროლსა და დამოუკიდებლობას. მეორე ყურადღებას ამახვილებს მასწავლებლებთან, თანატოლებთან და ოჯახის წევრებთან ახლო ურთიერთობაზე.

განსხვავება და კონვერგენცია

სოციალიზაციისტიკა ფორმალური და არაფორმალური წესების სწავლება – როგორ, როდის, რა საკითხზე, ვისთან და რამდენ ხანს ისაუბრონ მოცემული კულტურის ჯგუფის შიგნით.

MyLabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com



MyLabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

კლასი მოსწავლეთა ერთობაა, რომელიც „მასწავლებლის ჩანაწერებში“ რამდენიმე მიმართულებით არის განხილული. დანაწერებასა და დამოკიდებულებას, რომელიც ძირს უთხრის ამ ერთობის მიზანს – სწავლას – სამართლიანად, მტკიცედ და ტაქტიკურად უნდა ვებძოლოთ. თქვენი, როგორც ამ ერთობის ლიდერის საქმიანობა და დამოკიდებულება გადამწყვეტი ფაქტორი იქნება, რომელიც ერთობის მიზნისაკენ სწრაფვას განაპირობებს.

ხოზოხი მოიქსაოდნა?

ქვემოთ მოცემულია პრაქტიკოსი მასწავლებლის რეაქცია ამ თავის დასაწყისში მოცემულ სასწავლო სიტუაციაზე, როცა კლასი ეთნიკური ნიშნით არის დაყოფილი.

ჯაჟაჟალ კლანი, მე-7 კლასის მეტყველების მასწავლებელი

ჯ. ვ. პოინტერის საშუალო სკოლა, ჰილსბორო, ორეგონი საშუალო სკოლაში ხშირად სოციალური საკითხები უფრო მნიშვნელოვნად მიიჩნევა, ვიდრე აკადემიური. არსებითია, რომ ყოველ მოსწავლეს იდენტობა აქვს თავის ჯგუფში, მაგრამ ამ იდენტობის შიში კროსკულტურული ურთიერთობებისას ქრება. მეტყველების სწავლებისას კულტურული გათვითცნობიერებისათვის მრავალი სავარჯიშო არსებობს, რაც კლასს მრავალფეროვან გარემოში ურთიერთობისას დაეხმარება. ამ ასაკის მოსწავლეებს უნდა ვასწავლოთ განსხვავებებით სიამაყე და არა მათ გამო შიში. იგნორირებისა და მიჩურმატების ნაცვლად, პრობლემაზე ღიად უნდა იმსჯელონ მოსწავლეებმა. ყოველ მათგანს იმის ცოდნა სჭირდება, რომ მისი იდენტობა და კულტურული წარმომავლობა დაცული იქნება მაშინაც, როცა ის უფრო დიდი და მრავალგვარი საზოგადოების წევრი გახდება. (იმისთვის, რომ ხელი შეუწყოს ინტეგრაციას კლასში ადგილებისა და ჯგუფების შერჩევისას, ყოველი მოსწავლის სახელი პატარა ბარათზე დაწერეთ, ბარათები პატარა ტომარაში ჩაყარეთ და მოსწავლეებს სთხოვეთ ტომრიდან ამოღებული ბარათის მიხედვით დაჯგუფება.

ლაჟოჟა პ. ჩილი

დარბი ვუდის დაწყებითი სკოლა, გალოვეი, ოჰაიო
მოჟას გ. ჩილი

ბიჩკროფტის საშუალო სკოლა, კოლუმბუსი, ოჰაიო კულტურულმა განსხვავებებმა, მიუხედავად მათი ეთნიკური, სოციალურ-კლასობრივი, თუ გეოგრაფიული ფესვებისა, შეიძლება მოსწავლეთა გაუცხოება და სწავლაზე გულის აცრუება გამოიწვიოს. მიუხედავად იმისა, რომ ამგვარი განცდა შეიძლება სკოლის ან საზოგადოებისთვის იყოს დამახასიათებელი, თქვენ შეგიძლიათ მინიმუმამდე შეამციროთ კულტურული ზემოქმედება და ხელი შეუწყოთ ინდივიდუალური და კულტურული განსხვავებების საფუძვლიან გაცნობიერებას.

მაგალითად სასწავლო წლის დასაწყისში ყურადღებით დააწყვილეთ ან დააჯგუფეთ მოსწავლეები და სთხოვეთ 10-15 წუთიანი კოლაბორაციული სამუშაოს შესრულება. ასეთი სამუშაოს შესრულებისას გამოიყენეთ გუნდური სავარჯიშოები, რაც საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს მეტი გაიგონ ერთმანეთის, როგორც ინდივიდების და არა როგორც დიდი კულტურული ჯგუფის წევრების შესახებ. მოიწვიეთ ზრდასრულები კლასში გუნდური სამუშაოს მოდელირებისა და იმ გზებზე სასაუბროდ, რომლითაც მათ კულტურული ცოდნა დაგროვეს.

კულტურული ბარიერებისა და მიკერძოებების გადალახვის კვალობაზე მოსწავლეებს თავისივე კულტურის წარმომადგენლებთან სტანდარტებზე დაფუძნებულ საკლასო

PRAXIS II™-ში წარმოგიდგენთ სცენარებსა და კითხვებს, რომლითაც შეამოწმებთ თქვენს ცოდნას მზარდი სირთულის ერთობაში, სადაც მასწავლებლები და მოსწავლეები ცხოვრობენ. თქვენს წინაშე დადგება იმ სტრატეგიებისა და გამოცდილების დანერგვის ამოცანა, რომელიც ხელს უწყობს ერთობის წევრი განსხვავებული მოსწავლის სწავლას.

პროექტებზე კოლაბორაციული მუშაობის ნება მიეცით და სთხოვეთ, ნამუშევარი წარმოადგინონ მათი კულტურისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური გზით. პროექტის გამო სხვადასხვა ჯგუფებთან შეხვედრების დროს სთხოვეთ მათ მშობლიურ ენაში გავრცელებული პატივისცემის გამომხატველი სიტყვებისა და ფრაზების სწავლება. ეს მოსწავლეებთან ურთიერთგაგების დამყარებაში დაგეხმარებათ და ისინი დარწმუნდებიან, რამდენად აფასებთ კლასში მათ წვლილს.

ლაჟი ჩანგალაჟი, მე-6 კლასის ეთიკისა და ფიზიკულტურის მასწავლებელი

ჰილიარდ სიტის სკოლები, ჰილიარდი, ოჰაიო

ჩემი უპირველესი მიზანია უსაფრთხო საკლასო გარემოს შექმნა, სადაც მოსწავლეები ისწავლიან, ერთმანეთს დაეხმარებიან, გარემო, სადაც დაშინებას ადგილი არ ექნება და განსხვავებას ღირსეულად დააფასებენ. მუშაობას იმ ქცევის მოდელირებით დავიწყებდი, რომლის მოლოდინიც მაქვს მათგან და ვისაუბრებდი იმის შესახებ, მათი აზრით რა დაგვეხმარებოდა მხარდამჭერი საკლასო გარემოს შექმნაში. დაწვრილ საკლასო ქცევის კოდექსს, რომლის ხელმოწერასაც მოსწავლეთა ერთობის ყველა წევრს ვთხოვდით. საკლასო კოდექსის „გამოქვეყნების“ შემდეგ დავავალედი ყურნალების, საოჯახო ფოტოების, ნახატების, სიტყვებისა და ფრაზების გამოყენებით ინდივიდუალური კოლაჟების შექმნას: „თქვენი აზრით, ვინა ხართ?“ თითოეულის შესახებ შეძლებისდაგვარად უხვი ინფორმაციის გაცნობის შემდეგ დავიწყებდით გაუგებრობისა და კულტურული ცრურწმენების კედლის წგრვას. არსებითად მიმართავთ საჭირო დროს ინვესტირებას საკლასო კლიმატის იმ შეცვლისათვის, რომ ყველა მოსწავლისათვის ხელმისაწვდომი გახდეს აკადემიური წინსვლა.

ჩანგალაჟი, მთავარი ასისტენტი

ჯენოას საშუალო სკოლა, უესტერვილი, ოჰაიო.

მნიშვნელოვანია სკოლის ხელმძღვანელისა და მასწავლებლის თანამშრომლობა. მე, როგორც ხელმძღვანელი მასწავლებელს ვურჩევდი, მოსწავლეებს შესთავაზონ მრავალი გზა შინაარსობრივი სტანდარტების პერსონიფიკაციებისა და მათი პიროვნულობის გათვალისწინებით. მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს ინდივიდუალური კულტურების გამო პიროვნული მხარდამჭერისა და სიამაყის გრძნობის გაღვივებაში წერითი ნამუშევრების, კვლევისა და პრეზენტაციის სხვადასხვა საშუალებებით. მასწავლებელი მოსწავლეებს საკუთარი კულტურის პატივისცემის შესაძლებლობას აძლევს და ამით აკადემიური ეფექტიანობისა და სასწავლო შინაარსის ათვისების საფუძველს ქმნის. ამგვარი საფუძვლის წყალობით მოსწავლეები შეძლებენ თანაკლასელების გამოცდილების გაგებას, რასაც შედეგად თანატოლთა პატივისცემის კულტურა მოჰყვება.

ბიპევიორისტული შეხედულებები სწავლის შესახებ



მასწავლებლის ჩანაწერები :

როგორ მოიქცეოდით?

რა არის სწავლა

სწავლა: განსაზღვრება

სწავლა ყოველთვის არ არის ის,

რაც ერთი შეხედვით ჩანს

სწავლის ადრეული თეორიები: იდეათა

ასოციაცია და კლასიკური განპირობება

ოპერანტული განპირობება : ახალი

საპასუხო რეაქციების მოსინჯვა

შედეგთა ტიპები

განმტკიცება

ნანამძღვრები და ქცევის ცვლილება

გამოყენებითი ბიპევიორული ანალიზი

ქცევის წახალისების მეთოდები

არასასურველ ქცევასთან გამკლავება

თითოეულ მოსწავლემდე მიღწევა:

ფუნქციონალური ბიპევიორისტული

შეფასება და პოზიტიური ქცევის

მხარდაჭერა

სწავლებისა და მენეჯმენტისადმი

ბიპევიორისტული მიდგომები

ჯგუფური მიდგომები

პირობითი კონტრაქტი

სიმბოლური განმტკიცება

თითოეულ მოსწავლემდე მიღწევა:

მწვავე ქცევითი პრობლემები

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა

და ქცევის მოდიფიკაცია : ქცევის

გაცნობიერება

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლის

ელემენტები

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა

სწავლებაში

თვითმენეჯმენტი

ქცევის კოგნიტური მოდიფიკაცია

და თვითინსტრუქტირება

პრობლემები და საკითხები

ბიპევიორისტული მეთოდების კრიტიკა

ეთიკური საკითხები

ბიპევიორისტული სწავლის

მრავალფეროვნება და კონვერგენცია

მრავალფეროვნება

კონვერგენცია

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცეოდნენ?

მასწავლებლის ჩანაწერი

შესანიშნავი ოლქი და შესანიშნავი სკოლა. თუ დავალებას თავს კარგად გაართმევთ, შეიძლება მომავალი წლიდან ძირითად შტატში მოხვდეთ. როდესაც სკოლას გაცნობდნენ, მომავალი კოლეგები თანაგრძნობით გიმზერდნენ და ბევრი მათგანი დახმარებას გთავაზობდათ. „მითხარით, თუ დახმარება დაგჭირდებათ, არ მოგერიდოთ“.

პირველი გაკვეთილის შემდეგ უკვე ხვდებით, რატომ გთავაზობდათ ამდენი მასწავლებელი და კოლეგა დახმარებას. როგორც ჩანს, წინამორბედ დამრიგებელს მენეჯმენტის არანაირი სისტემა – არანაირი წესრიგი არ გააჩნდა. თქვენი საუბრის პარალელურად, რამდენიმე მოსწავლე დადიოდა კლასში, ხელს გიშლიდათ ჯგუფთან მუშაობისას, ერთმანეთს აწვალდნენ, ხსნიდნენ თავიანთი (ან სხვების) ლანჩის ყუთებს წასახემსებლად. კლასში არის ერთი მეტად ქარიზმატული ლიდერი, რომელიც რეგულარულად ინვესტს არეულობას, არ ცნობს თქვენს ავტორიტეტს და ხელს უშლის თქვენს მცდელობას, შეინარჩუნოთ კლასში წესრიგი. უბრალო საუბარი და პირველი სავარჯიშოს წარდგენა 10 წუთს გაგრძელდა. პირვე-

ლი დღის დასრულების შემდეგ არაქათგამოცდილი და გაბრაზებული ხარო, ხმაც დაკარგეთ. თქვენ გსურთ, შეიმუშაოთ ეფექტიანი მენეჯმენტის სისტემა და მოამზადოთ მოსწავლეები საგაზაფხულო გამოცდებისათვის.

კრიტიკული აზროვნება

- როგორ მიუდგებოდით სიტუაციას?
- პირველად რომელ პრობლემასთან შეეცდებოდით გამკლავებას?
- ამ შემთხვევაში სასარგებლო იქნებოდა თუ არა დასჯისა და დაჯილოების მეთოდები?
- როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი პასუხების შემთხვევაში ახსენით, რატომ.

კოლაპსი

თქვენი კლასის ორ მოსწავლეს შორის გაითამაშეთ საორიენტაციო შეხვედრა; ერთი მათგანი იქნება ახალი მასწავლებელი, ხოლო მეორე — მის დასახმარებლად დანიშნული მენტორი მასწავლებელი. როგორ უნდა მოამზადოს მენტორმა ახალი მასწავლებელი? რა გეგმის შემუშავებაა შესაძლებელი ამ სიტუაციის დასაძლევად?

ამ თავს ვინყებთ „სწავლის“ ზოგადი განსაზღვრებით, რომელიც სხვადასხვა თეორიის მიმდევართა განსხვავებულ მიდგომებსაც ითვალისწინებს. ამ თავში განვიხილავთ თეორეტიკოსთა ერთი ჯგუფის – ბიჰევიორისტი თეორეტიკოსების შეხედულებებს, მე-7 და მე-8 თავებში შევხებით მეორე უმსხვილესი ჯგუფის – კოგნიტური თეორეტიკოსების შეხედულებებს, ხოლო მე-9 თავი დაეთმოთ კონსტრუქტივიზმის მიმდევართა შეხედულებებს.

ამ თავში ყურადღებას გავამახვილებთ სწავლის ოთხ ქცევით ანუ ბიჰევიორულ პროცესზე: იდეური ასოციაცია, კლასიკური პირობითი რეფლექსის გამომუშავება, ოპერანტული განპირობება და სწავლა დაკვირვებით. ბოლო ორ პროცესზე უფრო ხაზგასმით ვისაუბრებთ მას შემდეგ, რაც გავეცნობით სწავლების პროცესში გამოყენებითი ანალიზის მნიშვნელობას. ასევე განვიხილავთ სწავლის ბიჰევიორისტული მიდგომის ორ თანამედროვე მიმართულებას: თვითმენეჯმენტსა და კოგნიტური ქცევის მოდიფიკაციას, თავის დამთავრებისას თქვენ შეგეძლებათ უპასუხოთ შემდეგ კითხვებს:

- რა არის „სწავლა“?
- რა მსგავსებები და განსხვავებები არსებობს იდეათა ასოციაციას, კლასიკურ განპირობებასა და ოპერანტულ განპირობებას შორის?
- რა ოთხი ძირითადი შედეგი მოსდევს ამა თუ იმ, ნებისმიერ ქცევას და რა ეფექტი შეიძლება იქონიოს თითოეულმა მათგანმა?
- როგორ გამოიყენებდით ქცევის გამოყენებით ანალიზს (ჯგუფური შედეგები, შემთხვევითი შეთანხმებები, სიმბოლური ეკონომიკა [token economies, ფსიქოთერაპიის ტიპი – კარგი საქციელისათვის ადამიანის დაჯილდოება სიმბოლური ჯილდოთი, რომელიც შეიძლება ნამდვილ პრივილეგიაში გაცვალოს. რედ. შენ.] ან ფუნქციური ბიჰევიორისტული ანალიზი) საერთო აკადემიური და ქცევის პრობლემების გადასაჭრელად?
- რის სწავლა შეუძლიათ მოსწავლეებს დაკვირვების შედეგად და როგორ?
- რა არის ქცევის კოგნიტური მოდიფიკაცია და როგორ გამოიყენება ის სწავლების პროცესში?

სიტყვა „სწავლის“ გაგონებისას ბევრი ჩვენგანი მაშინვე სკოლაზე იწყებს ფიქრს. ჩვენ ვფიქრობთ იმ საგნებსა და უნარებზე, რომელთა დაუფლებაც გვინდა, მაგალითად: ალგებრაზე, ესპანურზე, ქიმიაზე და კარატეზე. თუმცა, სწავლა მხოლოდ სკოლით არ შემოიფარგლება. ადამიანი დაბადებიდან ყოველდღე სწავლობს რაღაცას: ჩვილები სწავლობენ ფეხების ქნევას თავიანთი სანოლის დასარწევად; თინეიჯერები სწავლობენ საყვარელი სიმღერების ტექსტებს; შუახნის ადამიანები სწავლობენ თავიანთი კვებისა და ვარჯიშის ჩვევებში ცვლილების შეტანას. ყოველ წელს ვსწავლობთ ჩაცმის ახალ სტილს, როცა ძველი სტილი (ერთ დროს საყვარელი) გადადის მოდიდან. ეს ბოლო მაგალითი ცხადყოფს, რომ სწავლა ყოველთვის არ არის გამიზნული. ჩვენ არ გვაქვს განზრახული ნერვიულობა, როცა სტომატოლოგის კბილის ბურღის ხმა გვესმის ან როცა სცენაზე ავდივართ, მაგრამ ამას მაინც ვაკეთებთ. მაშ, რა არის ეს ძლევამოსილი ფენომენი – „სწავლა“?

სწავლა: განსაზღვრება

ყველაზე ფართო გაგებით, „სწავლას“ ადგილი აქვს მაშინ, როცა გამოცდილების შეძენა ადამიანების ცოდნასა და ქცევაში მუდმივ ცვლილებას იწვევს. ეს ცვლილება შეიძლება იყოს გამიზნული ან უნებლიე, სწორი ან არასწორი, გაცნობიერებული ან გაუცნობიერებელი (Hill, 2002). ცვლილება, რომ სწავლად ჩაითვალოს, იგი უნდა იყოს ადამიანის გამოცდილების – გარემოსა და გარემოცვასთან მისი ურთიერთობის შედეგი. მხოლოდ მომნიშვნელოვანი ცვლილება, ისეთი, როგორიცაა სიმძლევში ზრდა და გაჭაღარავება, არ ითვლება სწავლად. დროებითი ცვლილებები, რომელთაც იწვევს ავადმყოფობა, დაღლა ან შიმშილი, ასევე არ შედის სწავლის განსაზღვრებაში. ორი დღის უჭმელი ადამიანი არ სწავლობს შიმშილს, არც ავადმყოფი ადამიანი სწავლობს ნელა სირბილს. რასაკვირველია, სწავლა თავის როლს ასრულებს შიმშილისა და ავადმყოფობისადმი ჩვენი რეაქციისა და ნაცვალგების ჩამოყალიბებაში.

რა არის სწავლა? ბიპევიორისტული თეორიები ხაზს უსვამენ გარეშე სტიმულის როლს, ყურადღებას ამახვილებენ ქცევისა და დაკვირვებად რეაქციებს.

სწავლა – პროცესი, რომლის მეშვეობითაც გამოცდილება იწვევს მუდმივ ცვლილებას ცოდნაში ან ქცევაში.



ჩვენი განსაზღვრების მიხედვით, სწავლის შედეგად გაჩენილი ცვლილებები ადამიანის ცოდნითა და ქცევით გამოიხატება. ფსიქოლოგთა უმრავლესობა იზიარებს ამ დებულებას, მაგრამ ზოგი ხაზს უსვამს ცოდნას, სხვები კი – ქცევას. კოგნიტური ფსიქოლოგიის წარმომადგენლები, რომლებიც ყურადღებას ცოდნის ცვლილებაზე ამახვილებენ, ფიქრობენ, რომ სწავლა შინაგანი გონებრივი საქმიანობაა, რომელზეც პირდაპირი დაკვირვება შეუძლებელია. როგორც შემდეგ თავში ნახავთ, სწავლის პროცესის შემსწავლელი კოგნიტური ფსიქოლოგიის მიმდევრები დაინტერესებულნი არიან ისეთი გონებრივი საქმიანობით, როგორიცაა ფიქრი, მახსოვრობა და პრობლემების გადაჭრა (Schwartz, Wasserman, & Robbins, 2002).

ამ თავში ჩამოთვლილი ფსიქოლოგები, ზემოთ აღწერილისგან განსხვავებით, **სწავლის ბიჰევიორისტულ თეორიას** ანიჭებენ უპირატესობას. ბიჰევიორისტული შეხედულება გულისხმობს, რომ სწავლის შედეგი ქცევის ცვლილებაა და ხაზს უსვამს ადამიანზე გარეშე მოვლენების გავლენის მნიშვნელობას. ბიჰევიორიზმის ზოგიერთი ადრინდელი წარმომადგენელი, მათ შორის ჯ.ბ. უოტსონი, რადიკალური პოზიციის გამომხატველია. მისი აზრით, ფიქრის, განზრახვისა და სხვა შინაგანი ფსიქიკური მოვლენების მეცნიერულად და სრულყოფილად შესწავლა შეუძლებელია. ეს „მენტალიზმები“, როგორც ის უწოდებს, საერთოდ არ უნდა ყოფილიყო მოხსენიებული სწავლის ახსნისას. სანამ ჩვენ ბიჰევიორისტულ ახსნებს ჩავუღრმავებოდეთ, მოდით, ნამდვილ საკლასო ოთახში შევიხედოთ და სწავლის შესაძლო შედეგებს დავაკვირდეთ.

სწავლის ბიჰევიორისტული თეორიები – სწავლის ისეთი ზოგადი ახსნა, რომელიც ხაზს უსვამს ქცევის დაკვირვებად კომპონენტებს-სტიმულებსა და რეაქციებს.

ბიჰევიორული მიზნები – სწავლების მიზნები, რომლებიც ფორმულირებულია დაკვირვებადი ქცევის ტერმინებით.

სწავლა ყოველთვის არ არის ის, რასაც ჩვენი შეხედულება ჩანს

ელისაბედი კვირების განმავლობაში ემზადებოდა კოლეგა მასწავლებელთან სოციალურ სწავლებათა მერვე კლასში გაკვეთილის ჩასატარებლად და უკვე მზად იყო დამოუკიდებლად მოქმედებისათვის. როდესაც ის საკლასო ოთახის კარს მიუახლოვდა, დაინახა, რომ სხვა ადამიანიც უახლოვდებოდა ამ კლასს. ეს მისტერ როსი იყო, მისი კოლეჯის ხელმძღვანელი. უცებ ელისაბედს სახისა და კისრის კუნთები საოცრად დაეძაბა, ხელები აუკანკალდა.

– თქვენი სწავლების მეთოდებზე დასაკვირვებლად შემოვიარე, – თქვა მისტერ როსმა, – ეს ჩემი პირველი დასწრება იქნება. წუხელ ვერ დაგიკავშირდით, ამის შესახებ რომ მეთქვა.

ელისაბედი შეეცადა დაეძაბა თავისი ემოცია, მაგრამ როდესაც გაკვეთილისათვის საჭირო მასალებს აგროვებდა, ხელები ისევ უკანკალდებოდა.

– მოდით დღეს ვითამაშოთ. მე ვიტყვი სიტყვებს, შემდეგ თქვენ მეტყვით იმ სიტყვას, რომელიც პირველად მოგივათ თავში. ხელის აწევა არ არის საჭირო. უბრალოდ, სიტყვები ხმამაღლა წამოიძახეთ და მე მათ დაფაზე ჩამოვწერ. მაგრამ ყველანი ერთდროულადაც ნუ ილაპარაკებთ. დაიცადეთ, სანამ თქვენი ამხანაგი დაასრულებს და შემდეგ უკვე თქვენ წამოიძახეთ. მამასე, პირველი სიტყვაა: „მონობა.“

„სამოქალაქო ომი.“ „ლინკოლნი.“ „თავისუფლება.“ „ემანსიპაციის პროკლამაცია.“ პასუხები მალე გაისმა. ელისაბედმაც შვება იგრძნო, რადგან მიხვდა, მოსწავლეებმა გაიგეს თამაშის წესები.

– ძალიან კარგი – ახლა შემდეგი სიტყვა: „სამხრეთი.“

„სამხრეთი კაროლინა.“ „სამხრეთი დაკოტა.“ „საზღვაო პორტი საუტსტრიტი.“ „არა, კონფედერაცია, შე სულელი.“ „ცივი მთა.“ „ჯუდ ლო.“ ამ უკანასკნელ პასუხზე კლასში სიცილი ატყდა.

– ჯუდ ლო! – თქვა ელისაბედმა ღიმილით, – „ცივი მთა“ გადიოდა წინა კვირას ტელევიზორში.“ შემდეგ თვითონაც გაიცინა. სულ მალე ყველა მო-

სწავლე იცინოდა. – კარგით, დაწყნარდით. აი შემდეგი სიტყვა: „ჩრდილოეთი.“ „ენძელები“. – მოსწავლეებმა კვლავ სიცილი დაიწყეს. „მუცლით მოცეკვავეები.“ საკლასო ოთახში სიცილმა იმატა, ვილაცამ სათანადო იმიტაციაც კი გააკეთა.

– ერთი წუთით, – შეაწყვეტინა ელისაბედმა, – თქვენმა სიტყვებმა ცოტა გადაუხვია მიმართულებიდან.

– მიმართულებიდან გადაუხვია? ბეისბოლი! – დაიძახა ბიჭმა, რომელმაც პირველად ჯუდ ლო ახსენა. ის ადგა და მეგობარს ქალაქის ბურთები ესროლა ოთახის ბოლოში, თან როჯერ კლემენის თამაშის სტილს იმეორებდა.

„ნიუ იორკ მეტები.“ „არა ასტორები.“ „ბურთის თამაშები.“ „ჰოთ დოგები.“ „პოპკორნი.“ „კინოები.“ „V“ „ცივი მთა.“ „ჯუდ ლო.“ პასუხები ახლა იმდენად სწრაფად მოდიოდა, რომ ელისაბედს მათი შეჩერება აღარ შეეძლო. ჯუდ ლოს წამოძახილმა რატომღაც კიდევ უფრო გააძლიერა სიცილი და უცებ ელისაბედი მიხვდა, რომ მან დაკარგა კლასის კონტროლი.

– კარგით. რადგან ამდენი იცით სამოქალაქო ომის შესახებ, დახურეთ წიგნები და ამოიღეთ საწერი კალმები, ამ ტესტის დასამთავრებლად 20 წუთი გაქვთ – თქვა მან უკვე გაბრაზებით. მან ჩამოარიგა სამუშაო ფურცლები, რომელთა შევსებას კლასში ღიად, ერთობლივი ძალისხმევით აპირებდა.

– თქვენ არ გითქვამთ, რომ ტესტი გვექნებოდა! ეს უსამართლობაა. ჩვენ ჯერ არ გაგვივლია ეს მასალა ბოლომდე. მე არაფერი დამიშავებია! – კლასში წუნწუნი და უკმაყოფილო შეძახილები გაისმა. ელისაბედმა რამდენჯერმე ყველაზე ბეჯითი მოსწავლეების ზიზღიანი გამოხედვაც კი დაიჭირა. – მე თქვენ დირექტორთან გიჩივლებთ, ეს მოსწავლეთა უფლებების დარღვევაა!

ბოლო კომენტარი მიზანში მოხვდა. კლასს ახლახან გაველო ადამიანთა უფლებები, სამოქალაქო ომზე გადასასვლელად მოსამზადებელი მასალის სახით. როცა მათ პროტესტებს ისმენდა, ელისაბედი თავს საშინლად გრძნობდა. როგორ უნდა შეეფასებინა მას ეს „ტესტები“? სამუშაო ფურცლების პირველ სექციაში მოცემული იყო სამოქალაქო ომის ფაქტები, მეორეში კი მოსწავლეებს უნდა შეედეგინათ ომში მონაწილეებთან ინტერვიუების ახალი პროგრამა.

– კარგით, ეს არ იქნება ტესტი. მაგრამ თქვენ მოგინევთ ამ ფურცლების შევსება ნიშნისთვის. მე თქვენთვის ერთობლივად მუშაობის უფლება უნდა მომეცა, მაგრამ თქვენმა დღევანდელმა საქციელმა დამანახვა, რომ არ ხართ მზად ჯგუფური მუშაობისთვის. თუ პირველ ნაწილს ჩუმად და უხმაუროდ გააკეთებთ, მაშინ მეორე ნაწილზე ერთობლივად მუშაობის ნებას მოგცემთ. – ელისაბედმა იცოდა, რომ მის მოსწავლეებს უყვარდათ ინტერვიუების შედგენის პროგრამებზე ერთად მუშაობა.

ელისაბედს თავისი დამკვირვებლისკენ გახედვისაც კი ეშინოდა, ნეტა რას წერდა ის თავის შენიშვნათა ბლანკში?

ერთი შეხედვით, ელისაბედის კლასში სწავლის პროცესი თითქმის არ მიმდინარეობდა. ელისაბედს ჰქონდა რამდენიმე კარგი იდეა, მაგრამ მან რამდენიმე შეცდომა დაუშვა სწავლის მისეული პრინციპების გამოყენებაში. მოცემულ ეპიზოდს ამ თავში რამდენჯერმე მივუბრუნდებით, რათა განვიხილოთ და გავაანალიზოთ მომხდარის სხვადასხვა ასპექტი. უპირველესად, აღსანიშნავია ოთხი მოვლენა, რომელთაგან თითოეული უკავშირდება სხვადასხვა სახის სწავლის პროცესს.

1) მოსწავლეებმა შეძლეს დაეკავშირებინათ სიტყვები *კაროლინა* და *დაკოტა სამხრეთთან*. 2) ელისაბედს ხელები უკანკალებდა, როცა მისი კოლეგა ზედამხედველი საკლასო ოთახში შევიდა. 3) მას შემდეგ, რაც ელისაბედს მოსწავლის კომენტარზე გაეცინა, კლასი მას სიცილში აჰყვა. 4) სასწავლო პროცესი გამოხატავს იდეათა ასოციაციას, კლასიკურ განპირობებას (პირობითი რეფლექსების გამომუშავებას), ოპერანტულ განპირობებას და დაკვირვებით სწავლას. ქვემოთ ჩვენ განვიხილავთ სწავლის ამ ოთხ სახეს; დავიწყებთ იდეათა ასოციაციით.

სწავლის ადრეული თეორიები: იდეათა ასოციაცია და კლასიკური განპირობება

სწავლის ყველაზე ადრეული ახსნა არისტოტელეს (384-322 წწ. ჩვ. წ. აღ-მდე) ეკუთვნის. მან თქვა, რომ ჩვენ საგნებს ერთად ვიმახსოვრებთ, 1 – როცა ისინი მსგავსია, 2 – როცა ისინი ერთმანეთის საპირისპიროა და 3 – როცა მოსაზღვრეა. ეს ბოლო პრინციპი ყველაზე მნიშვნელოვანია, რადგან ის ასოციაციით სწავლის ყველა ახსნაშია ნაგულისხმები. **დანწყილების** პრინციპის მიხედვით, როდესაც ორი ან რამდენიმე შეგრძნება ერთდროულად საკმაოდ ხშირად წარმოიშვება ხოლმე, ისინი ერთმანეთთან ასოცირებული ხდება. მოგვიანებით, როდესაც ამ შეგრძნებათაგან (**სტიმულთაგან**) მხოლოდ ერთ-ერთი იჩენს თავს, მეორესაც მაშინვე იხსენებენ ხოლმე (**საპასუხო რეაქცია**) (Richlin, 1991; Wasserman & Miller, 1997). მაგალითად, როდესაც ელისაბედმა ახსენა სიტყვა „სამხრეთი“, მოსაწავლეებმა ის მაშინვე „დაკოტასთან“ და „კაროლინასთან“ დააკავშირეს. მათ ეს სიტყვები ერთად რამდენჯერმე მოუსმენიათ. შეიძლება ამ ფრაზების შესწავლისას სწავლის სხვა პროცესებიც იყოს ჩართული, მაგრამ იდეათა ასოციაცია უმთავრესი ფაქტორია. იდეათა ასოციაცია ასევე დიდ როლს ასრულებს კლასიკური განპირობების სახელით ცნობილ სასწავლო პროცესში.

შეჩერდით! დაუფიქრდით! დაწერეთ! დახუჭეთ თვალები და ნათლად წარმოიდგინეთ შემწვარი ფრანგული კარტოფილი; ის მომენტი, როცა სკოლაში ძალიან შერცხვით; შოკოლადის ფილის გემო; სტომატოლოგის ბურღის ხმა. რა შეამჩნიეთ ამ სურათების წარმოდგენისას? ■

თუ ჩემნაირი ხართ, სტომატოლოგის ბურღის ხმის წარმოდგენა თქვენც დაგიჭიმავთ კისრის კუნთებს. მე მართლაც ნერწყვი მადგება შემწვარი ფრანგული კარტოფილისა და შოკოლადის წარმოდგენისას. სკოლაში განცდილი პირველი სირცხვილი, რაც გამახსენდა, ის იყო, როცა სალტოს გაკეთებისას მთელი სკოლის თვალწინ დავეცი. მცირე უსიამოვნების გრძნობა მაინც ახლავს ამ მოგონებას. **კლასიკური განპირობება (პირობითი რეფლექსის გამოუმუშავება)** ყურადღებას ამახვილებს ისეთ უნებლიე ემოციურ და ფსიქოლოგიურ რეაქციებზე, როგორიცაა შიში, კუნთების შეკუმშვა, ნერწყვის გამოყოფა ან ოფლიანობა. ამათ ზოგჯერ **რესპონდენტებს** ეძახიან, რადგან ეს სტიმულზე ავტომატური რეაგირებაა. კლასიკური პირობითი რეფლექსის გამოუმუშავების მეშვეობით შესაძლებელია ადამიანებსა და ცხოველებს ასწავლო ისეთ სტიმულზე ავტომატური და უნებური რეაგირება, რომლებსაც ადრე არავითარი ეფექტი არ ჰქონია, ან შეიძლება ძალიან განსხვავებული რეაგირება მოჰყვებოდა ხოლმე. სტიმული ავტომატურად იწვევს საპასუხო რეაქციას.

კლასიკური პირობითი რეფლექსი 1920-იან წლებში აღმოაჩინა ივან პავლოვმა, რუსმა ფიზიოლოგმა, რომელიც ცდილობდა დაედგინა; ჭამიდან რამდენი ხნის შემდეგ გამოყოფდა ძაღლი კუჭის წვენს. მან დაადგინა, რომ დროის ინტერვალები გამუდმებით იცვლებოდა. პირველად ძაღლებმა გამოყვეს ნერწყვი, როგორც მოსალოდნელი იყო, ჭამის დროს. შემდეგ – როგორც კი საკვები დაინახეს, ხოლო მერე – როგორც კი გაიგეს, რომ მეცნიერი ლაბორატორიას უახლოვდებოდა. პავლოვმა გადაწყვიტა, ხელი აედო თავის პირვანდელ ცდებზე და ამ მოულოდნელ ურთიერთდამოკიდებულებებზე გადართულიყო.

თავის პირველ ექსპერიმენტში პავლოვი აკვირდებოდა ძაღლების რეაქციას ჩანგლის ხმაზე. როგორც მოსალოდნელი იყო, ამ დროს არავითარი ნერწყვის გამოყოფა არ დაწყებულა. ამ მომენტისათვის ჩანგლის ხმაური **ნეიტრალური სტიმული** იყო, რადგან ის არ იწვევდა ნერწყვის გამოყოფას. შემ-

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

სწავლა ასოციაციებით (I, AI)

სწავლის დიდი ნაწილი შეიძლება მიეწერებოდეს იდეათა ასოციაციას. გაიხსენეთ შემთხვევა, როცა მასწავლებელმა წასწავლი რამე სტიმულთან დააწყვილა (მაგ. ანბანის ასოების სახელები და ა.შ.).

დანწყილება – ორი მოვლენის დაკავშირება მათი განმეორებითი თანხვედრის გამო.

სტიმული – მოვლენა, რომელიც იწვევს ქცევას.

პასუხი – დაკვირვებადი რეაქცია სტიმულზე.

კლასიკური განპირობება – ი. პავლოვის მიხედვით, ავტომატური რეაქციების დაკავშირება ნეიტრალურ სტიმულთან, რომელიც განმეორების შედეგად თვითონვე ხდება პირობითი სტიმული-იწვევს რეფლექსს ან ემოციურ რეაქციას

რესპონდენტები – პასუხები, როგორც წესი, ავტომატური და უნებლიე, გამოვლენილი კონკრეტული სტიმულის მიერ.

ნეიტრალური სტიმული – სტიმული, რომელიც არ არის დაკავშირებული რეაქციასთან.

უპირობო სტიმული (US) – სტიმული, რომელიც ავტომატურად იწვევს ემოციურ ან ფიზიოლოგიურ რეაქციას.

უპირობო რეაქცია (UR) – ბუნებრივად აღძრული ემოციური და ფიზიოლოგიური რეაქცია.

პირობითი სტიმული (CS) –
ნეიტრალური სტიმული, რომელიც
განმტკიცების შემდეგ აღძრავს
ემოციურ ან ფიზიოლოგიურ
რეაქციას.

პირობითი რეაქცია (CR) –
დასწავლილი რეაქცია
მანამდე ნეიტრალურ სტიმულზე.

დეგ პავლოვმა აჭამა ძაღლებს. ამის რეაქცია უკვე იყო ნერწყვის გამოყოფა. საკვები ამ შემთხვევაში წარმოადგენს **უპირობო სტიმულს**; რადგანაც არავითარი წინასწარი წერტილები ან „კონდიცირება“ არ არის საჭირო ნერწყვის გამოყოფასა და საკვებს შორის ბუნებრივი კავშირის დასადგენად. ნერწყვის გამოყოფა საკვებზე **უპირობო საპასუხო რეაქცია** იყო, იმიტომ, რომ მან ეს ავტომატურად გამოიწვია – არ იყო საჭირო არავითარი განპირობება.

ამ სამი ელემენტის – საკვების, ნერწყვის გამოყოფისა და ჩანგლის ხმის – გამოყენებით პავლოვმა გვიჩვენა, რომ შესაძლებელია ძალდი მიეჩვიოს ნერწყვის გამოყოფას ჩანგლის ხმის გაგონებისას. მან ეს მოახერხა ჩანგლის ხმის საკვებთან ასოცირებით. ის აახმაურებდა ხოლმე ჩანგალს და შემდეგ აჭმევდა ძაღლებს. მას შემდეგ, რაც პავლოვმა ეს რამდენჯერმე გაიმეორა, ძაღლებს ნერწყვის გამოყოფა ჩანგლის ხმის გაგონებისთანავე ეწყებოდათ, საკვების მიღებამდე. ახლა საკვები უკვე **განპირობებული (პირობითი რეფლექსის გამოსამუშავებელი) სტიმული** გახდა, ხოლო რეაქცია ჩანგლის ხმაზე – **განპირობებული საპასუხო რეაქცია**.

თუ თქვენ ფიქრობთ, რომ პავლოვის პირობითი რეფლექსი მხოლოდ ისტორიული მნიშვნელობის მატარებელია, მაშინ განვიხილოთ მცირე მონ-

ჩეკოვანდასიები: კლასიკური პირობითი ჩეულებს გაოყენება

დააკავშირეთ სასწავლო დავალებებთან
პოზიტიური, სასიამოვნო მოვლენები.

გაგალითები

1. ხაზი გაუსვით ჯგუფურ შეჯიბრს და თანამშრომლობას. ბევრ მოსწავლეს ინდივიდუალურ შეჯიბრსა და კონკურენციაზე ნეგატიური რეაქცია აქვს, რომელიც შეიძლება სწავლაზეც განზოგადდეს.
2. ეცადეთ, რომ სავარჯიშოთა განაწილების პროცესი სასიამოვნო იყოს. უფლება მიეცით მოსწავლეებს, თავად გადაწყვიტონ, თავისუფალი დრო როგორ გაანაწილონ რაციონალურად.
3. გახადეთ ბავშვებისათვის ნებაყოფლობითი კითხვა მიმზიდველი. მოაწყვეთ კომფორტული საკითხავი კუთხე ბაღიშებით, ფერადი წიგნებით. (დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. Morrow & Meinstein, 1986).

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, ნებაყოფლობით გა-
რისკონ და მიაღწიონ წარმატებას შფოთვის გა-
მომწვევ სიტუაციებში.

გაგალითები

1. დაავალეთ მორცხვ მოსწავლეს, ასწავლოს ორ თანაკლასელს რუკასთან მუშაობისას დავალების განაწილება.
2. გადადგით მცირე ნაბიჯები დიდი მიზნის მისაღწევად. მაგალითად, ყოველდღე და შემდეგ, კვირაში ერთხელ ჩაუტარეთ მოსწავლეებს უნი-

შნო შეუფასებელი ტესტები.

3. თუ მოსწავლეს ეშინია კლასის წინაშე საუბრის, მიეცით მას უფლება, მცირე ჯგუფის წინაშე, დამჯდარმა წაიკითხოს მოხსენება, შემდეგ იგივე გააკეთებინეთ უკვე ფეხზე მდგომს, მერე დაავალეთ მას, მოხსენება გააკეთოს პატარა ჩანაწერებს რვეულიდან სიტყვასიტყვით წაიკითხვის ნაცვლად. ბოლოს კი დაავალეთ, მოხსენება მთელი კლასის წინაშე წაიკითხოს.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, გაარჩიონ სიტუაცია-
თა მსგავსებები და განსხვავებები ისე, რომ შეე-
ძლოთ შესაბამისად მოვლენების განზოგადება
და განსხვავება.

გაგალითები

1. აუხსენით მათ, რომ უნდა ერიდონ უცნობებს, რომლებიც მათ საჩუქრებსა და სადმე მიყვანას სთავაზობენ, მაგრამ მიიღონ ეს შემოთავაზებები იმ შემთხვევაში, თუ ეს მშობლების თანდასწრებით მოხდება.
2. დაარწმუნეთ მოსწავლეები, რომლებიც ძალიან ღელავენ კოლეჯის მისაღები გამოცდების თაობაზე, რომ ეს გამოცდები არ განსხვავდება მათ მიერ ჩაბარებული სხვა ნებისმიერი გამოცდისგან.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://www.class.uidaho.edu/psyc390/lessons/lesson02/lesson2.htm>
<http://www.dushkin.com/connecttext/psy/ch06/ccapps.mhtml>

აკვეთი USA Today-ის სტატიიდან, სადაც აღწერილია „Y თაობისათვის“ – 1977-1994 წლებში დაბადებული ადამიანებისთვის გათვლილი პროდუქტების სარეკლამო კამპანია:

„Mountain Dew“-ს აღმასრულებლებს სარეკლამო სტრატეგიისთვის საკუთარი ტერმინი აქვთ: „პავლოვისეული კავშირი“. სერფინგის, სნოუბორდისა და სკეიტბორდის ტურნირებზე ნაწარმის ჩამორიგებისას დივე ბურვიკი, პეპსის მარკეტინგის უმაღლესი აღმასრულებელი დირექტორი (პეპსი მაუნთინ დიუს პროდუქციაში შედის) აცხადებს: „ბრენდსა და გასართობ გამოცდილებას შორის პავლოვისეული კავშირი არსებობს.“ (Hovoritz, April 22, 2002, p.B2)

შესაძლებელია, რომ ბევრი ჩვენი ემოციური რეაქცია სხვადასხვა სიტუაციაზე შექნილი და ნასწავლი იყოს ნაწილობრივ-კლასიკური განპირობების გზით. ექიმებს აქვთ ტერმინი „თეთრი ხალათის სინდრომი“. ამით აღწერენ ადამიანებს, რომელთაც წნევა უწევთ (უნებლიე საპასუხო რეაქცია) ექიმის კაბინეტში თეთრხალათიანი ადამიანის დანახვისას. მსგავსი საპასუხო რეაქცია – ელისაბედის აკანკალებული ხელები თავისი კოლეგის დანახვისას – შეიძლება გამოეწვიოს მისი საქმიანობის შემოწმების არასასიამოვნო გამოცდილებას. ახლა იმის უბრალო გაფიქრებაც კი, რომ მას ამოწმებენ, იწვევს გულისცემის აჩქარებას და ხელისგულების გაოფლიანებას. კლასიკური პირობითი რეფლექსი მოქმედებს როგორც მასწავლებლებზე, ისე მარკეტინგის მენეჯერებზეც. გახსოვდეთ, რომ ემოციები და დამოკიდებულება, ისევე როგორც ფაქტები და იდეები, საკლასო ოთახებში ისწავლება. ამ ემოციურმა სწავლამ ზოგჯერ შეიძლება ზეგავლენა მოახდინოს აკადემიურ სწავლაზე. კლასიკურ პირობითი რეფლექსზე დამყარებული პროცედურები შეიძლება იმისთვისაც იქნეს გამოყენებული, რომ დაეხმაროს ადამიანებს ადაპტაციის ხელშეწყობი საპასუხო ემოციური რეაქციების სწავლასა და გამომუშავებაში, როგორც „რეკომენდაციებში“ ნაჩვენები.

ოპერანტივი განაირობება: ახალი საპასუხო რეაქციების მოსიძევა

აქამდე ჩვენ ყურადღებას ვამახვილებდით უნებლიე საპასუხო რეაქციების ავტომატურ განპირობებაზე, როგორცაა, მაგალითად, ნერწყვის გამოყოფა და შიში. ცხადია, ადამიანის სწავლის ყველა ასპექტი არ არის ასე ავტომატური და უმიზნო. ქცევათა უმრავლესობა არ წარმოადგენს უნებლიე საპასუხო რეაქციას. ადამიანები აქტიურად ზემოქმედებენ თავიანთ გარემოსა და გარემოცვაზე სასურველი შედეგების მისაღებად. ამ განზრახ ჩადენილ ქმედებებს **ოპერანტები** (სპეციფიკური საპასუხო რეაქციები) ეწოდება. ოპერანტულ ქცევაში ჩართულ სასწავლო პროცესს ეწოდება ოპერანტული პირობითი რეფლექსის გამომუშავება (**ოპერანტული განპირობება**). ვმოქმედებთ რა ჩვენს გარემოზე, ჩვენ ვსწავლობთ ქცევის კონკრეტულ წესებს.

ზოგადად, მიჩნეულია, რომ ოპერანტული პირობითი რეფლექსის გამომუშავების კონცეფცია შეიმუშავა ბ. ფ. სკინერმა (B. F. Skinner, 1953). მან დაიწყო იმის მტკიცებით, რომ კლასიკური პირობითი რეფლექსის გამომუშავების კონცეფცია მართებულია სასწავლო ქცევის მხოლოდ მცირეოდენი მაგალითების მიმართ. ადამიანთა ქმედებების უმრავლესობა ოპერანტულია და არა საპასუხო. კლასიკური განპირობება აღწერს მხოლოდ იმას, თუ როგორ შეიძლება დაწყვილდეს არსებული ქცევა ახალ სტიმულთან. ის არ ხსნის იმას, თუ როგორ იძენს ხალხი ახალ ოპერანტულ ქცევას.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

ოპერანტული პირობითი რეფლექსის გამომუშავება საფუძვლები (I, I)

გქონდეთ იმის უნარი და შესაძლებლობა, რომ ახსნათ სწავლა ბიპევიორისტული პერსპექტივიდან. ჩაურთეთ თქვენს ახსნებს სასწავლისა და ჯილდოს კონცეფციები. კარგად უნდა გესმოდეთ სწავლაზე განმტკიცების ზეგავლენის მნიშვნელობაც.

ქცევა, როგორც საპასუხო რეაქცია ან მოქმედება, აღნიშნავს იმას, თუ რას მოიმოქმედებს ადამიანი კონკრეტულ სიტუაციაში. ჩვენ შეგვიძლია ქცევა წარმოვიდგინოთ ორ, დანყვილებულ გარემოებით გავლენად: ქცევის ნაწამძღვარსა და მის შემდგომ შედეგს შორის მოქცეულ „სენდვიჩად“ (Skinner, 1950). ამის მაგალითი ძალიან ადვილად შეიძლება დავინახოთ წინა პირობა-ქცევა-შედეგის, ან A-B-C ნიმუშზე. როცა მიმდინარეობს მოქმედება, მოცემული შედეგი ხდება მომდევნო A-B-C ციკლის წინა პირობა. ოპერანტული პირობითი რეფლექსის გამომუშავება აჩვენებს, რომ ქცევა იცვლება წინა პირობის და შედეგების ცვლილებებით ან ორივეთი ერთად. ადრეულ კვლევებში ყურადღება, ძირითადად, შედეგებზე იყო გამახვილებული.

შედეგთა გიჟები

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერჯით გაიხსენეთ თქვენი მასწავლებლები, რომლებიც დასჯისა და დაჯილდოების მეთოდებს იყენებდნენ. ეცადეთ, გაიხსენოთ დაჯილდოების ტიპები:

კონკრეტული ჯილდოები (სტიკერები, საკვები, პრიზები, სერთიფიკატები) _____
 საქმიანობასთან დაკავშირებული ჯილდოები (თავისუფალი დრო, თავისუფალი კითხვა, სავარჯიშო გამოცანები) _____
 „განმათავისუფლებელი“ ჯილდოები (არავითარი საშინაო დავალება, საკვირაო ტესტის გაუქმება) _____
 სოციალური ჯილდოები (აღიარება, ქება) _____

სასჯელის ფორმები:
 პრივილეგიების დაკარგვა (არ შეგიძლია დაჯდეს სადაც გინდა, იმუშაო მეგობრებთან ერთად) _____
 ჯარიმა (ქულების, ნიშნების, ფულის დაკლება) _____
 ზედმეტი სამუშაო (საშინაო დავალება, სპორტული დატვირთვები, აჭიმვები) _____ ■

ბიჰევიორისტული შეხედულების მიხედვით, შედეგები დიდწილად განაპირობებს იმას, გაიმეორებენ თუ არა ადამიანები ამ შედეგების გამომწვევ ქცევას. შედეგის ტიპსა და დროს შეუძლია გააძლიეროს ან შეასუსტოს ქცევა. პირველ ყოვლისა ქმედების გამაძლიერებელ შედეგებს განვიხილავთ.

განმტკიცება. იმის მიუხედავად, რომ ძირითადად **განმტკიცებას** „ჯილდოდ“ მიიჩნევენ, ამ ტერმინს ფსიქოლოგიაში სპეციფიკური მნიშვნელობა აქვს. **განმტკიცება** ნებისმიერი შედეგია, რომელიც აძლიერებს მის თანამდევ საქციელს. ამრიგად, განსაზღვრების მიხედვით **განმამტკიცებელი ქცევები** ზრდის მათს სიხშირესა და ხანგრძლივობას. როგორც კი შეამჩნევთ, რომ გარკვეული ქცევა დროის გასვლასთან ერთად მატულობს და ნარჩუნდება, შეგიძლიათ დაასკვნათ, რომ ამ ქცევაში ჩართული ადამიანისთვის ქცევის შედეგებიც მტკიცდება (Landrum & Kauffman, 2006). განმტკიცების პროცესის დიაგრამა შემდეგნაირად გამოიყურება:

შედეგი

ეფექტი

ქცევა → განმამტკიცებელი → განმტკიცებული ან განმეორებადი ქმედება

ოპერანტები – ნებელობითი და მიზანდასახული ქცევა, რომელსაც ახორციელებს ადამიანი ან ცხოველი.

ოპერანტული განპირობება – სწავლა, რომელშიც სწორი რეაქცია ან ქცევის ცვლილება განმტკიცდება ან შესუსტდება შედეგით ან წარსული გამოცდილებით. მას ასევე უწოდებენ ინსტრუმენტულ დასწავლასაც.

ნაწამძღვრები – მოვლენები, რომლებიც წინ უსწრებს ქცევას.

შედეგი – მოვლენა, რომელიც მოსდევს აქტივობას.

განმტკიცება – შედეგების გამოყენება ქცევის გაძლიერებისათვის.

განმამტკიცებელი – ქცევის შედეგი, რომელიც ზრდის რეაქციის განმეორებით განხორციელების ალბათობას.

შევგვიძლია დაბეჯითებით ვამტკიცოთ, რომ საკვები მშეიერი ცხოველისთვის განმამტკიცებელი იქნება, მაგრამ რამ შეიძლება შეასრულოს იგივე ფუნქცია ადამიანისთვის? არ არის გარკვეული, რატომ იძენს რაიმე მოვლენა ადამიანისთვის განმამტკიცებლის დანიშნულებას, მაგრამ არაერთი თეორია არსებობს იმის შესახებ, თუ როგორ მოქმედებენ განმამტკიცებლები. მაგალითად, ზოგი ფსიქოლოგის მტკიცებით, განმამტკიცებლები მოთხოვნილებებს აკმაყოფილებენ, მაშინ, როცა სხვები თვლიან, რომ განმამტკიცებლები ხსნიან დაძაბულობას და ახდენენ ტვინის გარკვეული ნაწილის სტიმულირებას (Rachlin, 1991). განმტკიცდება თუ არა რაიმე მოვლენის შედეგები, დამოკიდებულია ადამიანის მიერ მოვლენათა აღქმის უნარსა და მისთვის ამ მოვლენის მნიშვნელობაზე. მაგალითად, მოსწავლეთათვის, რომლებსაც თავიანთი საქციელისათვის პედაგოგები რეგულარულად გზავნიან დირექტორის კაბინეტში, ამ შედეგიდან მათთვის რაღაც განმამტკიცებლის ფუნქციის მატარებელია, თუმცა ჩვენ ამაში ვერაფერს ვხედავთ სასურველს. სხვათა შორის, სკინერს არაფერი უთქვამს იმაზე, თუ რატომ აძლიერებს განმამტკიცებელი ქცევას. მისი თქმით, უსარგებლო იყო ისეთ „წარმოსახვით კონსტრუქციებზე“ საუბარი, როგორიცაა მნიშვნელობა, მოლოდინი, საჭიროება ან დაძაბულობა. სკინერი უბრალოდ აღწერდა მოცემული ოპერანტის ზრდის ტენდენციას გარკვეული შედეგების შემდეგ (Hill, 2002; Skinner, 1953, 1989).

არსებობს ორი სახის განმტკიცება. **დადებითი განმტკიცება** (პოზიტიური) თავს იჩენს, როცა ქცევა იწვევს ახალ სტიმულს. მაგალითად, ახალი ტანისამოსის ტარება იწვევს კომპლიმენტებს, სკამიდან გადმოვარდნა იწვევს სიცილს კლასში და ა.შ.

აღსანიშნავია, რომ დადებითი განმტკიცება მაშინაც კი იჩენს თავს, როცა განსამტკიცებელი ქცევა (სკამიდან გადმოვარდნა) მასწავლებლის შეხედულებით სულაც არ არის დადებითი. მეტიც, შეუფერებელ ქმედებათა დადებითი განმტკიცება ბევრ საკლასო ოთახში განზრახ არ ხდება. მასწავლებლები ხელს უწყობენ პრობლემური ქცევის შენარჩუნებას მისი არაადეკვატურად განმტკიცების გზით. მაგალითად, ელისაბედმა უნებურად განმტკიცა პრობლემური ქცევა კლასში, როცა ბიჭის პირველ წამოძახილზე – „ჯუდ ლო“ – გაეცინა. პრობლემური ქცევა შეიძლება სხვა მიზეზებითაც განმტკიცებულიყო, მაგრამ შედეგი, რომელიც ელისაბედის სიცილს მოჰყვა, უმთავრეს როლს ასრულებდა.

როდესაც ქმედების გამაძლიერებელი შედეგი ახალი გამაღიზიანებლის გაჩენას (დამატებას) იწვევს, ამას დადებითი განმტკიცება ეწოდება. ამისგან განსხვავებით, პროცესს, როცა მოქმედების გამაძლიერებელი შედეგები იწვევს გამაღიზიანებლის გაქრობას (გამოკლებას), **უარყოფითი განმტკიცება** (ნეგატიური) ეწოდება. თუ გარკვეული მოვლენა იწვევს არასასიამოვნო სიტუაციის თავიდან აცილებას, საფიქრებელია, რომ მსგავს სიტუაციაში ეს მოქმედება გამეორდება. ერთ-ერთი მაგალითია მანქანის უსაფრთხოების ღვედის სასიგნალო ზარი. როგორც კი ღვედს გაიკეთებ, ეს გამაღიზიანებელი ხმაც წყდება. თქვენ იმეორებთ ამ მოქმედებას (იკეთებთ უსაფრთხოების ღვედს, როგორც კი მანქანაში ჯდებით) მომავალში, რადგან თქვენი საქციელით უარყოფთ გამაღიზიანებელს – სიგნალს აჩერებთ. განვიხილოთ ასევე მოსწავლეები, რომლებიც „ავად“ ხდებიან ზუსტად ტესტირების დაწყების წინ და მათ სკოლის ექიმთან გზავნიან. ეს ქმედება საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, თავი დააღწიოს არასასიამოვნო სიტუაციას – ტესტირებას. ამრიგად, „ავად“ გახდომა ნაწილობრივ შენარჩუნებულია უარყოფითი განმტკიცების გზით. მას უარყოფითი ეწოდება, რადგან ამ დროს გამაღიზიანებელი (ტესტი) ქრება და გაძლიერებულია, რადგან ის ქცევა, რომელმაც გამაღიზიანებლის გაქრობა გამოიწვია, იზრდება და მეორდება.

შესაძლებელია ასევე, რომ თავისი როლი კლასიკური პირობითი რეფლექსის გამომუშავებამაც შეასრულოს. შეიძლება მოსწავლეებს გამოუმუშავდეთ

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაგრცეთ

იმისათვის, რომ გაიგოთ, თუ რამდენად არის გავრცელებული განმტკიცება ადამიანთა ყოველდღიურ ცხოვრებაში, აწარმოეთ ჩანაწერები ნებისმიერ დროს, როცა გაცემთ ან მიიღებთ გამტკიცებას. ეძიეთ პოზიტიური ან ნეგატიური გამტკიცება და აწარმოეთ განრიგი. კიდევ ერთი შესაძლებლობაა, ჩაინიშნოთ გამტკიცებანი საკლასო და კოლეჯის ოთახებშიც კი. რა სახის გამაძლიერებლები შეინიშნება თქვენს კლასში?

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაგრცეთ

დადებითი განმტკიცება: ქება კარგი ნიშნებისათვის, ტესტებზე მაღალი ქულები, მოაწყვეთ კლასის დღესასწაული, თუ მთელი კლასი ტესტებში 85-ზე მაღალ შედეგს აჩვენებს. უარყოფითი განმტკიცება: ფეხსაცმლიდან ქვის გამოღება, მოვუწოდოთ სიჩუმისკენ ბავშვს, რომელიც გამგელებით იწვევს ხელს და ყვირის „მე ვიცი, მე ვიცი!“ (თქვენ უარყოფის განმტკიცებას იღებთ, რადგან ხმაური წყდება), მოგზაურობისას ისეთი ფეხსაცმლის ტარება, რომელიც ფეხს არ გტკენთ, მეუღლესთან მოპოვებულ მისი სიბრაზის თავიდან ასაცილებლად. პრეზენტაციული სასჯელი: დამატებითი შენიშვნების მიცემა, ცუდი ნიშნების წერა, ფიზიკური სასჯელი. ჩამორთმევის სასჯელი: ჯარიმები, გამოკეტვა, ექსკურსიაზე და შესვენებაზე არ გაშვება, სამსახურიდან დათხოვნა.

პოზიტიური განმტკიცება –

სასურველი სტიმულით ქცევის განმტკიცების უზრუნველყოფა.

ნეგატიური განმტკიცება –

ქცევის განმტკიცება უსიამოვნო სტიმულის მოშორებით.

აერსიული – მტკივნეული ან უსიამოვნო გამლიზიანებელი.

დასჯა – პროცესი, რომელიც ასუსტებს ან კრძალავს ქცევას.

პრეზენტაციული სასჯელი – უსიამოვნო სტიმულის გამოყენება არასასურველი ქცევის ალბათობის შემცირების მიზნით. ასევე უწოდებენ პირველი ტიპის დასჯას.

ჩამორთმევა/ჯარიმა – ქცევის განმეორებით განხორციელების ალბათობის შემცირება სასიამოვნო სტიმულის მოშორებით, მას აგრეთვე უწოდებენ მეორე ტიპის დასჯას.

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაგრძეთ

გაიხსენეთ რაიმე სასჯელი, რომელიც თავად ინვნიეთ ცხოვრების რომელიმე პერიოდში. რა გრძნობები დაგებადათ ამ დროს? ჩამოთვალეთ ეს შეგრძნებები (ნეგატიური შეგრძნებები, როგორიცაა სირცხვილი, სიბრაზე და ტკივილი, აღშფოთება და ა.შ. შემთხვევათა 90%-ში იჩენს თავს). მოქმედებს თუ არა სასჯელი? რა ნეგატიური ეფექტები მოჰყვება სასჯელს? თუ სასჯელი არაეფექტურია და გვერდითი მოვლენებიც აქვს, რატომ იყენებენ მას მასწავლებლები?

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრძეთ როდესაც მასწავლებელი არასასურველი ქცევის იგნორირებას ახდენს, ამ ქცევის გაქრობამდე ხშირად ხდება ხოლმე მისი გაძლიერება (გახშირება). როგორ ახსნით ამ ფენომენს?

რეფლექსი და ტესტირების დროს არასასიამოვნო ფიზიოლოგიურ რეაქციებს განიცდიდნენ.

უარყოფითი განმტკიცებაში სიტყვა „უარყოფითი“ სულაც არ გულისხმობს იმას, რომ განმტკიცებული მოქმედება აუცილებლად ნეგატიური ან ცუდი უნდა იყოს. ამ კონტექსტში ეს სიტყვა უფრო უარყოფითი რიცხვების მნიშვნელობის, მინუსის, გამოკლების მსგავსია. წარმოვიდგინოთ, რომ დადებითი ან უარყოფითი განმტკიცება არის ქცევის თანამდევი რაღაცის მატება ან კლება, რაც განმტკიცებს თავად ქცევას.

სასჯელი უარყოფითი განმტკიცება ხშირად ერევათ ხოლმე სასჯელთან. განმტკიცების პროცესი (დადებითი ან უარყოფითი) ყოველთვის იწვევს ქცევის გაძლიერებას. **სასჯელი** კი, მეორე მხრივ, იწვევს ქცევის ჩახშობას და შესუსტებას. ის ქცევა, რასაც სასჯელი მოჰყვება, ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ მომავალში განმეორდეს. ეს ის ეფექტია, სადაც შედეგს სასჯელის სახე აქვს, მაგრამ სხვადასხვა ხალხი სასჯელს სხვადასხვაგვარად აღიქვამს. ერთი მოსწავლისათვის სკოლიდან გაგდება შეიძლება სასჯელი იყოს, იმ დროს, როცა სხვისთვის ამას არავითარი მნიშვნელობა არ ექნება. სასჯელის პროცესი შეიძლება შემდეგ დიაგრამაზე გამოისახოს:

შედეგი

ეფექტი

ქცევა → დამსჯელი → შესუსტებული და შემცირებული ქცევა

განმტკიცების მსგავსად, სასჯელსაც ორი ფორმა, ორი სახე აქვს. პირველი სახის სასჯელს ეწოდება სასჯელის I ტიპი, მაგრამ ამგვარი განმარტება ნაკლები ინფორმაციის შემცველია, ამიტომ გამოვიყენებთ ტერმინს – პრეზენტაციული სასჯელი. ის თავს იჩენს მაშინ, როცა ქცევის თანამდევი სტიმული თრგუნავს ან ასუსტებს ქცევას. როდესაც მასწავლებლები წერენ დაბალ ნიშნებს ყოფაქცევაში, ზედმეტ სამუშაოს აძლევენ მოსწავლეებს და ა.შ., ისინი იყენებენ **პრეზენტაციულ სასჯელს**. მეორე სახის სასჯელი (სასჯელს II ტიპი) **ჩამორთმევის სასჯელია**, რადგან ის გულისხმობს სტიმულის გაქრობას/ჩამორთმევას. როცა მასწავლებლები ან მშობლები ბავშვების ცუდი ქცევის საპასუხოდ მათ ართმევენ პრივილეგიებს, ისინი მიმართავენ ჩამორთმევის სასჯელს. ორივე შემთხვევაში მიზანია იმ ქცევის შესუსტება, რომელმაც გამოიწვია სასჯელი. 6.1 ცხრილში ნაჩვენებია განმტკიცებისა და სასჯელის პროცესები.

განმტკიცების განრიგი

ქცევის ახალი ნების შესწავლისას, ადამიანი უფრო სწრაფად ისწავლის მას, თუ მისი ქმედება ყოველ სწორ პასუხზე წახალისებით განმტკიცდება. ეს არის **განგრძობადი განმტკიცების განრიგი**. შემდგომ, როცა ადამიანი ახალ უნარს უკვე დაეუფლება, მისი უკეთ შენარჩუნება შესაძლებელი იქნება, თუ მას განმტკიცებით არა ყოველჯერზე არამედ პერიოდულად. **პერიოდული განმტკიცების განრიგი** ეხმარება მოსწავლეებს იმ უნარ-ჩვევების შენარჩუნებაში, რომელთაც არ სჭირდება მუდმივი განმტკიცება.

არსებობს პერიოდული განმტკიცების ორი ტიპი. პირველი – სახელწოდებით **ინტერვალური განრიგი** – ემყარება განმტკიცებათა შორის არსებულ დროის ინტერვალს; მეორე – **პროპორციული განრიგი** კი – საპასუხო რეაქციათა რიცხვს, რომელსაც მოსწავლეები იძლევიან განმტკიცებებს შორის. ინტერვალური და პროპორციული განრიგი შეიძლება იყოს *მყარი* (განჭვრეტადი) და *ცვლადი* (განუჭვრეტადი). 6.1 ცხრილში მოცემულია განმტკიცების ხუთი შესაძლო განრიგი (განგრძობადი და ოთხი ტიპის პერიოდული

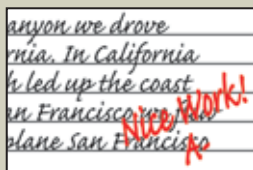
სქემა 6.1.

განმტკიცებისა და სასჯელის ბიძგები

უარყოფითი განმტკიცება და სასჯელი ხშირად ერთმანეთში ერევათ. მათ განსასხვავებლად უნდა გახსოვდეთ, რომ განმტკიცება ყოველთვის ქცევის გაძლიერებას იწვევს, სასჯელი კი მიზნად ისახავს ქცევის დათრგუნვასა და შემცირებას.

ნახალისებული ქცევა

დადებითი განმტკიცება
(„ჯილო“) მაგ: მაღალი ნიშნები



მიცემული
სტიმული

დათრგუნული ქცევა

პრაქტიკული სასჯელი
(I ტიპის სასჯელი) მაგ: გაკვეთილების შემდეგ დატოვება



ნეგატიური განმტკიცება
(„თავის დაღწევა“) მაგ: სახლის სამუშაოსგან გათავისუფლება



ჩამორთმეული
ან დაყოვნებული
სტიმული

ნეგატიური სასჯელი

(II ტიპის სასჯელი)
მაგ: არავითარი ტელევიზორი ერთი კვირის განმავლობაში



განმტკიცების უწყვეტი რეჟიმი
– განმტკიცების მიცემა ყოველი სწორი პასუხის შემდეგ.

განმტკიცების წყვეტილი რეჟიმი – განმტკიცების მიცემა გარკვეულ, მაგრამ არა ყველა რეაქციაზე.

ინტერვალის რეჟიმი – დროის ინტერვალის განმტკიცებებს შორის.

პროპორციული ნორმის რეჟიმი
– განმტკიცების პერიოდული რეჟიმი, რომელიც ემყარება სწორი პასუხების რაოდენობას.

განრიგები).

როგორ მოქმედებს სხვადასხვა განრიგი? შესრულების სიჩქარე დამოკიდებულია კონტროლზე. თუ განმტკიცება დამოკიდებულია თქვენ მიერ მიცემულ საპასუხო რეაქციათა რიცხვზე, მაშინ თქვენ მეტად აკონტროლებთ განმტკიცებას: რაც უფრო სწრაფად დააგროვებთ სწორ საპასუხო რეაქციათა რაოდენობას, მით უფრო სწრაფად მოხდება განმტკიცება. მასწავლებელი, რომელიც ამბობს: „როგორც კი თქვენ ამ 10 დავალებას სწორად შეასრულებთ, შეგიძლიათ დაისვენოთ“, შესრულების უფრო მაღალ დონეს უნდა მოელოდეს, ვიდრე მასწავლებელი, რომელიც ამბობს: „იმუშავეთ ამ დავალებებზე მომდევნო 20 წუთის განმავლობაში, შემდეგ მე შევამოწმებ თქვენს ნამუშევრებს და ვისაც 10 სწორი პასუხი ექნება, შეეძლება დასასვენებლად წასვლა.“

შესრულებისას ხანგრძლივობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად შეიძლება რეაქციის განჭვრეტა. განგრძობადი განმტკიცების და ორივე სახის მყარი განმტკიცების განჭვრეტა (პროპორციული და ინტერვალური) ადვილად და სწრაფად შეიძლება. ჩვენ განმტკიცებას ველით გარკვეულ მომენტებში და მალე ვნებდებით, როცა განმტკიცება ჩვენს მოლოდინს არ შეესაბამება. საპასუხო რეაქციის დასაფიქსირებლად ცვლადი განრიგი ყველაზე შესაფერისია. მართლაც, თუ განრიგი თანდათან იცვლება, სანამ ის ისე არ შესუსტდება, რომ განმტკიცება მხოლოდ ბევრი საპასუხო რეაქციის ან დროის დიდი

ცხრილი 6.1.

განმტკიცების განრიგი

განრიგი	განსაზღვრება	მაგალითი	საპასუხო რეაქციათა ნიმუშები	რეაქცია, რომელიც განმტკიცების შეჩერებას მოჰყვება
განგრძობადი	გაძლიერება ყოველი საპასუხო რეაქციის შემდეგ	ტელევიზორის ჩართვა	საპასუხო რეაქციების სწრაფი სწავლა	ძალიან მცირე ხანგრძლივობა, საპასუხო რეაქციის სწრაფი გაუჩინარება
მყარი ინტერვალი	გაძლიერება დროის გარკვეულ პერიოდში	ყოველკვირეული ტესტი	საპასუხო რეაქციათა რიცხვი მატულობს განმტკიცების დროის მოახლოებასთან ერთად, შემდეგ კლებულობს	მცირე ხანგრძლივობა. საპასუხო რეაქციათა სიხშირის სწრაფი ვარდნა, როდესაც განმტკიცების დრო გავლილია და განმამტკიცებელი არ ჩანს.
ცვლადი ინტერვალი	განმტკიცება დროის ცვლადი პერიოდების შემდეგ	დაუგეგმავი ტესტი	საპასუხო რეაქციათა ნელი, თანაბარი დონე, განმტკიცების შემდეგ ძალიან მცირე პაუზა	მეტი ხანგრძლივობა, საპასუხო რეაქციათა დონის ნელი დაცემა
მყარი პროპორცია	განმტკიცება მთელ რიგ საპასუხო რეაქციათა შემდეგ	კლასგარეშე სოციალური მუშაობა	სწრაფი საპასუხო რეაქცია, პაუზა განმტკიცების შემდეგ	მცირე ხანგრძლივობა, საპასუხო რეაქციათა დონის სწრაფი ვარდნა; საპასუხო რეაქციები უკვე მიღებულია და განმტკიცება აღარ იქნება
ცვლადი პროპორცია	განმტკიცება ცვლადი საპასუხო რეაქციების შემდეგ	სათამაშო ავტომატები	საპასუხო რეაქციათა ძალიან მაღალი დონე, განმტკიცების შემდეგ მცირე პაუზა	ყველაზე ძლიერი ხანგრძლივობა; საპასუხო რეაქციათა დონე მაღალი რჩება და თანდათანობით კლებულობს

ინტერვალის შემდეგ ჩნდება, ადამიანებმა შეიძლება ისწავლონ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში მუშაობა ყოველგვარი განმტკიცების გარეშე. საკმარისია, სათამაშო ავტომატთან აზარტულ მოთამაშეებს შეეხედოთ, რომ დაეინახათ, რაოდენ ეფექტურია სუსტი განმტკიცებების განრიგი.

განმტკიცების განრიგები სტიმულის გაქრობის შემდეგ გავლენას ახდენს ჩვენი საპასუხო რეაქციის ხანგრძლივობაზე. რა ხდება მაშინ, როცა სტიმული საერთოდ აღარ არის?

ჩაქრობა. კლასიკურ პირობით რეფლექსში საპასუხო რეაქცია ქრება, როცა არის პირობითი სტიმული, მაგრამ მას არ მოჰყვება უპირობო სტიმული (გაისმა ჩანგლის ხმა, მაგრამ ამას არ მოჰყვება საკვები). ოპერანტულ განპირობებაში ადამიანი ან ცხოველი არ გააგრძელებს ქცევას თუ ჩვეული განმამტკიცებელი დიდხანს არ გაჩნდება. საბოლოოდ კი ეს ქცევა გაქრება. მაგალითად, თუ თქვენ მუდმივად უგზავნით პროფესორს წერილებს ინტერნეტით, მაგრამ ის არასდროს გასასუხობთ, თქვენ შეიძლება თავი დაანებოთ მათ გაგზავნას. განმტკიცების ერთბაშად შეწყვეტა იწვევს ქცევის ჩაქრობას. ამ პროცესს



კაზინოს სათამაშო ავტომატები შეყოვნებული განმტკიცების კარგი მაგალითია: ადამიანები დაუნიებით „სწავლობენ“ საკუთარი ფულის დაკარგვას, რადგან ასეთი დაკარგვის ჯილდო შესაძლებელია იყოს (თუმცა იშვიათი და გაუთვალისწინებელი კუში).

შეიძლება რაღაც პერიოდი დასჭირდეს. თქვენ ეს კარგად გეცოდინებათ, თუ გამოცდილი გაქვთ ბავშვების უცაბედი სიბრაზისა და სიჯიუტის გამოხდომები, რომელთა შემცირებას იგნორირების გზით ცდილობთ. ხანდახან ბავშვი იმარჯვებს – თქვენ თავს ანებებთ იგნორირებას. ამ დროს ჩაქრობის ნაცვლად, თავს იჩენს პერიოდული განმტკიცება. ცხადია, ამან შეიძლება მომავალში უფრო ხანგრძლივი ჭირვეულობის გამოხდომებს შეუწყოს ხელი.

წინაპირობები და ქვეყნის სწავლება

ოპერანტიული პირობითი რეფლექსის წინა პირობანი – ქცევის წინამორბედი მოვლენები – ატარებს ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რა სახის ქცევა გამოიწვევს დადებით შედეგებს და რომელი – უსიამოვნოს. სკინერის მტრედებმა ისწავლეს საკვების კენკვა, როცა სინათლე ჩართული იყო. სიბნელეში ისინი ამისათვის აღარ ირგებოდნენ. სხვა სიტყვებით, მათ ისწავლეს წინა პირობა – სინათლის გამოყენება კენკვის დაწყების სიგნალად. მტრედები საკენკის კენკვისას, სტიმულს აკონტროლებდნენ, ასხვავებდნენ სტიმულს სინათლის ხარისხის მიხედვით.

ჩვენ ყველანი ვსწავლობთ განსხვავებას – სიტუაციის წაკითხვას. როდის უნდა სთხოვოთ მეგობარს მანქანა – დიდი უთანხმოების თუ მას შემდეგ, რაც წვეულებაზე ერთად ძალიან კარგი დრო გაატარეთ? წინა პირობის სიგნალია, როცა, მაგალითად, სკოლის დირექტორი ჰოლში დგას, ეხმარება მოსწავლეებს, განასხვავონ გაქცევის თუ დამალვის შესაძლო შედეგები. ჩვენ ხშირად ამგვარი წინა პირობის სიგნალებზე ვრეაგირებთ და ბოლომდე ვერ ვაცნობიერებთ, რომ ისინი ჩვენს ქცევაზე ახდენენ გავლენას.

სიგნალები განსაზღვრების მიხედვით სიგნალი არის წინაპირობითი სტიმულის გაჩენა გარკვეული ქცევის დაწყებამდე. სიგნალის მიცემა განსაკუთრებით სასარგებლოა იმ ქცევათა დასადგენად, რომლებმაც გარკვეულ დროს უნდა იჩინონ თავი, მაგრამ რომლებიც ადვილად მიეცემა დავინწყებას. მოზარდებთან მუშაობისას, მასწავლებლები მათ საქციელს მას შემდეგ უსწორებენ, რაც ფაქტი მომხდარია: „როდის ისწავლი, რომ ასე არ უნდა მოიქცეო ხოლმე?“ – ამგვარი შესხენებები ხშირად გაღიზიანებას იწვევს. შეცდომა უკვე დაშვებულია და მოზარდს ორი არჩევანი აქვს: მისცეს მასწავლებელს პირობა, რომ ასე აღარ მოიქცევა ან თქვას: „თავს რატომ არ დამანებებთ?“ არც ერთი პასუხი არ იქნება დამაკმაყოფილებელი. ამის ნაცვლად არაგანსჯადი სიგნალის მიცემას შეუძლია დაგვეხმაროს ამ ნეგატიური კონფორტაციების თავიდან აცილებაში. როცა მოსწავლე სიგნალის შემდეგ შესაფერის საქციელს სჩადის, მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლის ეს მიღწევა განამტკიცოს შექებით, იმის

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

სტიმულის კონტროლის მაგალითები: ხშირად აღმომოჩენია, რომ სამსახურში წასვლისას, ძველი შენობის ავტოსადგომთან მივდიოდი მაშინაც, როცა ჩვენი ახალი შენობა ქალაქის მეორე ბოლოში გადაიტანეს. ძველ სიგნალებს/სტიმულატორებს მე ავტომატურად ძველ შენობასთან მივყავდი. კიდევ ერთი მაგალითი – ბანკის მძარცველი დაიჭირეს, როცა ის დევნიას ავტომატურად გაჩერდა შუქნიშნის წითელ შუქზე. წითელი შუქის სტიმულმა მისზე ავტომატური კონტროლი დაამყარა.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ

ჩამოთვალეთ ის მინიშნებები და სიგნალები, რომლებიც შეიძლება გამოიყენოთ შემდეგი საქციელის მისაღწევად: (1) კლასი გიყურებთ ინსტრუქციების მოსასმენად; (2) მოსწავლეები საჭირო გვერდზე შლიან წიგნებს ზარის დარეკვისას; (3) მოსწავლეები მთელ ყურადღებას თქვენ გითმობენ; (4) მოსწავლე კი არ მირბის, მიდის კარისკენ დასვენების ზარის დარეკვის შემდეგ.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ წინა პირობანი (I, AI)

გაიაზრეთ და გააანალიზეთ, როგორ მოქმედებს წინა პირობები სწავლაზე. კარგად გაეცანიოთ სიგნალებისა და მინიშნებების ეფექტურად გამოყენების ტექნიკას.

ჩაქრობა – დასწავლილი, პირობითი რეაქციის თანდათანობითი შესუსტება და ჩაქრობა.

სტიმულის კონტროლი – სტიმულის არსებობით ან არარსებობით ქცევის გამოწვევის შესაძლებლობა.

სიგნალი/ნიშანი – სტიმული, რომელიც სასურველ ქცევის განხორციელებას უზრუნველყოფს.

სხრილი 6.2

ნეიროლოგიური მინიშნებანი: საჭირო ნაბიჯების ჩამონათვალი

ამ ჩამონათვალის გამოყენებით მოსწავლეებს ასხენებენ, როგორ უნდა გახდნენ ეფექტური ხელმძღვანელები. როცა ისინი გამოცდილებას იძენენ, ეს ჩამონათვალი ნაკლებად საჭირო ხდება.



გახსოვდეთ.....



.....1. ყოველთვის მოამზადეთ გაკვეთილები;



.....2. ისაუბრეთ გარკვევით;



.....3. იყავით მეგობრულები;



.....4. დაეთანხმეთ მოსწავლეს, როცა ის სწორად პასუხობს;



.....5. შეასწორეთ შეცდომები. შეჩერდით! გაეცით სწორი პასუხი. ნება მიეცით მოსწავლეს, თავად გააკეთოს ეს;



.....6. შეაქვთ კარგი ნამუშევარი;



.....7. ეცადეთ, გაკვეთილი მზიარული და სახალისო იყოს;



.....8. ზედმეტად ნუ დახმარებით მოსწავლეებს;



.....9. შეავსეთ ყოველდღიური ფურცლები;

.....10. შეგიძლიათ თავად დაამატოთ რჩევები?

წყარო: ნიგინიდან Achieving Educational Excellence: Behavior Analysis for School Personnel (Figure, p.89), by B. Sulzer-Azaroff and G.R. Mayer, 1994, San Marcos, CA: Western Image, P.O. Box 427. Copyright © 1994 by Beth Sulzer-Azaroff and G. Roy Mayer.

იხეივდება ავტორთა ნებართვით.

მინიშნება – შეხსენება, რომელიც მოსდევს სიგნალს იმაში დასარწმუნებლად, რომ პიროვნება სიგნალზე რეაგირებს.

ნაცვლად, რომ ის შეცდომისათვის დასაჯოს.

მინიშნება ზოგჯერ მოსწავლეებს სჭირდებათ დახმარება, რათა ისწავლონ სიგნალებზე სათანადო რეაგირება ისე, რომ სიგნალი განმასხვავებელ სტიმულად იქცეს. ერთ-ერთი გზა ამ საკითხის გადასაჭრელად გვთავაზობს კიდევ ერთი დამატებითი სიგნალის გაგზავნას. ამ მეორეული სიგნალებს, რომლებიც პირველს მიჰყვებიან, **მინიშნება** ეწოდება. ქცევის სწავლებისათვის მინიშნებისა და სიგნალის გამოყენების ორი გზა არსებობს. პირველი: დარწმუნებით, რომ ის გარემოებითი სიგნალი, რომლის გამოყენებასაც გეგმავთ, წინ უსწრებს თქვენ მიერ გამოყენებულ მინიშნებას. ამრიგად, მოსწავლე ისწავლის სიგნალზე რეაგირებას და არ იქნება დამოკიდებული მხოლოდ მინიშნებაზე; და მეორე: გააქრეთ ეს სიგნალი რაც შეიძლება სწრაფად, რათა მოსწავლე არ გახდეს მასზე დამოკიდებული (Alberto & Troutman, 2006).

სიგნალისა და მინიშნების მაგალითები მოსწავლეთათვის კარგი თვალსაჩინოებაა. 6.2 სქემაზე მოცემულია საჭირო ნაბიჯების ჩამონათვალი. წყვილში მუშაობა სიგნალია, ჩამონათვალი – მინიშნება. როცა მოსწავლეები დაეუფლებიან ამ პროცედურებს, მასწავლებელს შეეძლება შეწყვიტოს ჩამონათვალის გამოყენება, მაგრამ შეიძლება შეახსენოს მოსწავლეებს ნაბიჯები. როცა აღარც წერიით და აღარც ზეპირი მინიშნებები აღარ არის საჭირო, ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეებმა ისწავლეს წყვილში მუშაობისას გარემო სიგნალებზე სათანადოდ რეაგირება. მათ ისწავლეს ქცევა სიტუაციაში, სადაც თვითონ უნევედათ ხელმძღვანელობა. ამის მიუხედავად, მასწავლებელი უნდა აგრძელებდეს სიტუაციის დაკვირვებასა და ზედამხედველობას, უნდა აფასებ-

დეს კარგ ნამუშევარს და ასწორებდეს შეცდომებს. სწავლების დაწყების წინ, მასწავლებელმა შეიძლება მოუწოდოს მოსწავლეებს, დახუჭონ თვალები და ისე წარმოიდგინონ თვალსაჩინოება. იმ დროს, როცა მოსწავლეები საუბრობენ, მასწავლებელი უნდა უსმენდეს და აგრძელებდეს მოსწავლეთა წვრთნას, რათა ისინი უკეთ დაეუფლონ ხელმძღვანელობის უნარ-ჩვევებს.

გამოყენებითი ბიჰევიორული ანალიზი

გამოყენებითი ბიჰევიორული ანალიზი არის ბიჰევიორისტული სწავლის პრინციპების გამოყენება ქცევის შესაცვლელად. ამ მეთოდს ხანდახან **ქცევის მოდიფიკაციას** უწოდებენ, მაგრამ ამ ტერმინს ბევრი ადამიანისათვის უარყოფითი დატვირთვა აქვს და მას ხშირად არასწორად იგებენ (Alberto & Troutman, 2006; Kazdin, 2001).

იდეალურ შემთხვევაში გამოყენებითი ბიჰევიორული ანალიზი მოითხოვს იმ ქცევის ზუსტ განსაზღვრას, რომელიც უნდა შეიცვალოს; ასევე ამ საქციელის ფრთხილად გაზომვას, იმ წინა პირობისა და განმამტკიცებლის ანალიზს, რომელთაც შეუძლიათ შეინარჩუნონ შეუფერებელი საქციელი; ბიჰევიორისტულ პრინციპებზე დამყარებულ ინტერვენციებსა და ცვლილებათა ფრთხილ ანალიზს. გამოყენებითი ბიჰევიორული ანალიზის კვლევებში ხშირად გამოიყენება ABAB დიზაინი (აღწერილი I თავში). ეს ნიშნავს, რომ მეცნიერები ბაზისურად ზომავენ ქცევას (A), შემდეგ იყენებენ ინტერვენციას (B), შემდეგ წყვეტენ ინტერვენციას, რათა ნახონ, დაუბრუნდება თუ არა ქცევა საწყის წერტილს (A), დაბოლოს, კვლავ აგრძელებენ ინტერვენციას (B).

კლასთან მუშაობისას, მასწავლებლები ვერ მიჰყვებიან ბოლომდე ABAB საფეხურებს, მაგრამ მათ შეუძლიათ გააკეთონ შემდეგი:

1. ცხადად დააკონკრეტონ ქცევა, რომლის შეცვლაც სურთ, და აღნიშნონ არსებული დონე. მაგალითად, თუ მოსწავლე „უდარდელი და უყურადღებოა“, ნიშნავს კი ეს 2,3,4 ან მეტ შეცდომას ანგარიშში ყოველი 10-დან?
2. დაგეგმეთ სპეციფიკური ინტერვენცია წინა პირობის, შედეგების ან ორივეს ერთობლივი გამოყენებით. მაგალითად, შესთავაზეთ მოსწავლეს კომპიუტერთან მუშაობის ზედმეტი წუთები უშეცდომოდ დასრულებულ ყოველ ამოცანაში.
3. მუდამ მისდით გეგმას, ჩაინიშნეთ შედეგები და, საჭიროების შემთხვევაში, განაახლეთ გეგმა.

მოდით, განვიხილოთ მეორე საფეხურის – ინტერვენციის მიღწევის სპეციფიკური მეთოდები.

ქვეყნის წახალისების მეთოდები

როგორც უკვე განვიხილეთ, მოქმედების წახალისება მისი გაძლიერებაა. იხ. „სწავლის ისტორიები“ იმის საილუსტრაციოდ, თუ როგორ ახსოვს ერთ განმანათლებელს თავისი მასწავლებლის დადებითი მაგალითები ნახევარი საუკუნის შემდეგაც კი.

არსებობს რამდენიმე სპეციფიკური გზა არსებული მოქმედების წახალისების მეთოდები ან ახალი მოქმედების სასწავლად. მათ შორისაა ქება, ე.წ. პრემიის პრინციპი და პოზიტიური პრაქტიკა.

განმეხმარება მასწავლებლის ყოველდღიურად. ბევრი ფსიქოლოგი ურჩევს მასწავლებლებს, „ჩაუღრმავდნენ პოზიტიურს“ – შეაქონ მოსწავლეები კარგი საქციელისათვის, ყურადღებას ნუ მიაქცევენ ცუდ ქცევას. ზოგი მეცნიერი იმასაც მიიჩნევს, რომ „ქებისა და ყურადღების სისტემატური გამოყენება შეიძლება

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

გამოყენებითი ბიჰევიორული ანალიზი (I, C4)

როცა მასწავლებლებს სჭირდებათ შეცვალონ შეუსაბამო და არაეფექტური ქცევა კლასში, რომელთა შეცვლაც ვერ მოხერხდა სტანდარტული ტექნიკის მეშვეობით, ისინი ხშირად მიმართავენ ქცევის გამოყენებით ანალიზს. გაეცანით ამ ტექნიკის ინტერვენციაზე დამყარებულ განვითარებისა და დაწერვის ნაბიჯებს.

გამოყენებითი ბიჰევიორული ანალიზი – ბიჰევიორული სწავლის პრინციპების გამოყენება ქცევის გასაგებად და შესაცვლელად.

ქცევის მოდიფიკაცია – ნაწამდღვრებისა და შედეგების სისტემატური გამოყენება ქცევის შესაცვლელად.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

ქცევის გამოყენებით ანალიზზე თანამედროვე თვალსაზრისისთვის იხ.: Kazdin, A.E. (2001). *Behavior modification in applied settings* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth and Alberto, P.A., & Troutman, A.C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Saddle River, NJ: Prentice Hall.

mesame klasSi maswavlebeli namdvilad mravalferovan programas gvaswavlida. man SemoiRo Sromis saaTebi, gvikiTxavda istoriebs, yvelafers akeTebda imisaTvis, rom Cveni SesaZleblobebi da Zala gvegrZno.

maxsovs, rogor Sevitye niu-iorkis Sesaxeb, roca is erT-erT moTxrobas gvikiTxavda. maSin me gavifiqre: `erT dRes me waval niu-iorkSi.~ is gviyeboda mravalsarTulian saxlebsa da lift-ebze da aSkarad vgrZnobdi, rogor avdiodi da Cavdiodi liftiT. me misisipis erT dabaSi vizrdebodi da arasdros menaxa lifti.

is yovelTvis aRgviZravda raimes keTebis survils. klasidan or adamians airCevda xolme da kviraSi an TveSi erTxel saxlSi sadilze epati-Jeboda. bevri saSualebiT SeiZleboda am `privilegiisaTvis~ migeRwia _ yoveldRe sko laSi

`is axerxebda, rom yvela gamarjvebuli yofiliyo, aravin marcxdeboda~.

siaruliT, saSinao davalabis SesrulebiT, kargi moqalageobiT. yvelas SeeZlo kargi saCuqari daemsaxurebina. ar iyo aucilebeli, friadosani yofiliyavi.

vfiqrob, is specialurad awyobda saqmesise, rom saswawlo wlis ganmavlobaSi yvela moswavle misuliyo masTan saxlSi. axerxebda, rom yvela gamarjvebuli yofiliyo, aravin marcxdeboda. roca masTan saxlSi mivdiodiT, sadilis momzadebaSi vexmarebodiT. is gvaswavlida sufrisgaSlas, radgan Cven ar gvqonda saxlSi vercxlis dana-Cangali. is gvaswavlida, rom Cangali marcxniv unda dagvedo, dana da kovzi ki marjvni.

_ jorj binfordi, ganaTlebis konsultanti, riCmondi, virjiniis Stati.

წყარო: ნიგნიდან Mentors, Masters, and Mrs. MacGregor (pp.229-230) by J. Bluestein. Copyright © 1995 by Health Communities. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით

მასწავლებელთათვის იყოს ყველაზე ძლიერი მოტივაცია და კლასის მართვის საშუალება“ (Albert & Heward, 1997, p. 277; Albert & Heward, 2000). ამასთან დაკავშირებული სტრატეგიაა განმასხვავებელი განმტკიცება, ან შეუფერებელი ქცევის იგნორირება, ასევე კარგი საქციელის ნახალისება. მაგალითად, თუ მოსწავლე მიჩვეულია უსარგებლო კომენტარების („როდისაა თამაში პარასკევს?“) გაკეთებას, თქვენ ამგვარი წამოძახილი უყურადღებოდ უნდა დატოვოთ, მაგრამ როგორც კი თავს იჩენს, მაშინვე უნდა აღნიშნოთ და ხაზი გაუსვათ საკითხთან დაკავშირებულ კომენტარს (Landrum & Kauffman, 2006).

ქება-იგნორირების ამგვარი გამოყენება შეიძლება სასარგებლო იყოს, მაგრამ ნუ გეგონებათ, რომ ამ გზით საკლასო მენეჯმენტის ყველა პრობლემის გადაჭრა შეიძლება. რამდენიმე გამოკვლევამ გვიჩვენა, რომ ხელის შემშლელი ქცევა შენარჩუნებულია, როცა მასწავლებელი პოზიტიურ შედეგებს (ძირითადად შექებას) საკლასო მენეჯმენტის ერთადერთ სტრატეგიად იყენებს (McGoye & DuPaul, 2000; Pfiffner & O'Leary, 1987; Sullivan & O'Leary, 1990) აგრეთვე, თუ პრობლემური ქცევა თანატოლთა ყურადღებას იქცევს, მაშინ მასწავლებლის მხრიდან მისი იგნორირება დიდად მომგებიანი და წარმატებული ვერ იქნება.

არსებობს მეორე შეხედულება ქების გამოყენების შესახებ. კვლევებით აღმოჩენილი დადებითი შედეგები თავს იჩენს, როცა მასწავლებლები ფრთხილად და სისტემატურად აქებენ მოსწავლეებს (Landrum & Kauffman, 2006). მხოლოდ „კომპლიმენტების ჩამორიგება“ ვერ გამოასწორებს ქცევას. იმისათვის, რომ ქება შედეგიანი იყოს: (1) იგი უნდა განამტკიცებდეს ქცევას; (2) მან ცხადად და ხაზგასმით უნდა გამოკვეთოს ის საქციელი, რომლის განმტკიცებაც უნდა; (3) იგი უნდა იყოს დამაჯერებელი (O'Leary & O'Leary,

1977). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, შექება უნდა იყოს გულწრფელი აღიარება კარგად ჩამოყალიბებული ქცევისა ისე, რომ მოსწავლეებმა კარგად გაიგონ, რა გააკეთეს აღიარების მისაღებად. მასწავლებლები, რომლებსაც არა აქვთ გავლილი სპეციალური ტრენინგი, ხშირად არღვევენ ამ პირობებს (Brophy, 1981). მოსაზრებები შექების ეფექტურად გამოყენების თაობაზე, რომელიც ეფუძნება ბროფის-ის მიერ საკითხის ყოველმხრივ შესწავლას, მოცემულია მითითებებში.

ბევრი ფსიქოლოგის აზრით, ქება განაწყობს ბავშვებს არა საკუთრივ სწავლისთვის, არამედ იმისთვის, რომ დაიმსახურონ სხვების შექება. ალბათ საუკეთესო რჩევა იქნებოდა, კარგად გაგვეცნობიერებინა ქების ზედმეტად ან არასწორად გამოყენების პოტენციური საფრთხეები და ამის შესაბამისად მოგვეხდინა ლავირება.

განმამკითხველი პირი: პაპაიუს პრინციპი. ბევრ კლასში მასწავლებლის ყურადღებაზე უფრო ძლიერი და ადვილად ხელმისაწვდომია, მაგალითად,

ჩაკონკრეტოვებული: შექების სწორად გამოყენება

გამოიყენეთ შექება მკაფიოდ და სისტემატურად.

გაგალითები

1. ეცადეთ, რომ ქება ყოველთვის რაიმე კონკრეტულ ქმედებას მოჰყვეს.
2. მოსწავლე უნდა ხვდებოდეს, რა სპეციფიკური ქმედებისა და მიღწევისთვის აქვებენ. მოსწავლეს უთხარით: „შენ კედლის გაზეთი დროზე ჩამაბარე და თან კარგ მდგომარეობაში.“ და არა: „პასუხისმგებლობის მაღალი გრძნობა გაქვს.“

აღიარეთ ნამდვილი მიღწევები.

გაგალითები

1. დააჯილდოეთ გარკვეული მიზნის მიღწევა და არა მხოლოდ მონაწილეობა
2. არ დააჯილდოოთ მოსწავლეები, რომლებიც პროცესში არ მონაწილეობდნენ, მხოლოდ იმიტომ, რომ ჩუმად იყვნენ და კლასს ხელს არ უშლიდნენ
3. ქება მოაყოლეთ მოსწავლის გაუმჯობესებულ კომპეტენციას ან მიღწევის ხარისხს. უთხარით: „შევამჩნიე, რომ პასუხები ორჯერ გადაამოწმე. მიღებული ნიშანიც შენი დაკვირვებული სამუშაოს შედეგია.“

დაანესეთ ინდივიდუალურ შესაძლებლობებზე ან შეზღუდულ დაფუძნებული ქების სტანდარტები.

გაგალითები

1. შეაქეთ მოსწავლე, თუ ხედავთ პროგრესს წარსულთან შედარებით ან შექებით აღნიშნეთ მისი ახალი მიღწევები.
2. ეცადეთ, მოსწავლემ ყურადღება საკუთარ მიღწევებსა და პროგრესზე გაამახვილოს და არა სხვებისაზე.

დააკავშირეთ მოსწავლის წარმატება მონდობასა და შესაძლებლობასთან, რათა ირწმუნოს, რომ წარმატების მიღწევა კიდევ იქნება შესაძლებელი.

გაგალითები

1. ნუ გაავრცელებთ კლასში მოსაზრებას, რომ წარმატება შეიძლება დამოკიდებული იყოს ილბალზე, სხვის დახმარებაზე, ან მასალის სიადვილეზე.
2. სთხოვეთ მოსწავლეებს, გაიმბონ, რა პრობლემებს ნააწყდნენ მუშაობისას და როგორ გადაჭრეს ეს პრობლემები.

ეცადეთ, ქება მართლა განმამტკიცებელი იყოს.

გაგალითები

1. ნუ ეცდებით, დანარჩენ მოსწავლეებზე გავლენა მოახდინოთ რამდენიმე მოსწავლის შექებით. ეს ტაქტიკა ხშირად წამგებიანია, რადგან შეიძლება უხერხულობა აგრძნობინოთ იმ მოსწავლეს, რომელსაც აქვთ.
2. ნუ შეაქებთ დაუმსახურებლად მოსწავლეებს მხოლოდ იმიტომ, რომ დააბალანსოთ შეცდომები. ეს იშვიათადაა ნუგეშის მომცემი და ხშირად ხაზს უსვამს მოსწავლის უუნარობას, ნამდვილად დაიმსახუროს ქება.

დამატებითი ინფორმაციისთვის იხ.:

<http://moodle.ed.uiuc.edu/wiked/index.php/Praise>

ქებისადმი თქვენი მოსწავლეების დამოკიდებულების შესაფასებლად იხ.: <http://www.csu.edu.au/research/staff/burnett/Praise/PerScale.html>

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრძეთ

ქცევის ნახსილება/ჩახშობა
(I, B2)

გაიგეთ ტექნიკათა შესაბამისი მოხმარების წესები, რათა წაახსილოთ ან პირიქით, ჩაახშოთ სხვადასხვა საკლასო საქმიანობა. გქონდეთ ინფორმაცია ამ სახის ინტერვენციებთან დაკავშირებული პრობლემებისა და ნაკლოვანებების შესახებ.

სხვა მოსწავლეებთან გაზიარების შესაძლებლობა ან კლასის ცხოვრების გამოკვეთა. მაგრამ მასწავლებლები ამ შესაძლებლობებს, როგორც წესი, საკმაოდ არარეგულარულად სთავაზობენ მოსწავლეებს. ისევე როგორც შექების შემთხვევაში, ისე კარგი სწავლისა და ქცევისათვის პრივილეგიებისა და ჯილდოების მინიჭებითაც შეუძლია მასწავლებელს გააუმჯობესოს სწავლა და სასურველი ქცევა.

ეფექტური განმამტკიცებლების არჩევაში დაგვეხმარება დავიდ პრემაკის (1965) პატივსაცემად წოდებული **პრემაკის პრინციპი**. პრემაკის პრინციპის თანახმად, მაღალი სიხშირის ქმედება (საყვარელი საქმიანობა) შეიძლება დაბალი სიხშირის ქმედების (ნაკლებსასურველი საქმიანობა) ეფექტური განმამტკიცებელი გახდეს. ამას ხშირად „ბებოს წესსაც“ უწოდებენ: ჯერ ის გააკეთე, რაც მე მინდა, შემდეგ შეგიძლია ის გააკეთო, რაც შენ გინდა. ელისაბედმა ეს პრინციპი გამოიყენა თავის კლასში, როცა უთხრა მოსწავლეებს, რომ მათ შეეძლოთ ერთად ემუშავათ დავალების მეორე ნაწილზე, მათთვის საინტერესო პროგრამაზე, თუ პირველს ჩუმად, საკუთარი ძალებით დაასრულებდნენ.

რა უნდა აკეთოს მოსწავლემ, თუ არ ისწავლა? ამ კითხვაზე პასუხი მრავალ განმამტკიცებელს შეიძლება გულისხმობდეს და შეიცავდეს. ბევრი მოსწავლისათვის საუბარი, კლასში გადაადგილება, მეგობრის გვერდით ჯდომა, დავალებებისა და ტესტების მოშორება, ჟურნალების კითხვა, კომპიუტერთან მუშაობა ან თამაში საყვარელ საქმიანობას წარმოადგენს. საუკეთესო გზა იმისათვის, რომ გაარკვიოთ თქვენი მოსწავლეების განმამტკიცებლები, დასვენებებზე მათ საქმიანობაზე დაკვირვებაა.

იმისათვის, რომ პრემაკის პრინციპი ეფექტური იყოს, საჭიროა ჯერ დაბალი სიხშირის (ნაკლებსასურველი) საქმიანობა განხორციელდეს. მომდევნო დიალოგში დააკვირდით, როგორ კარგავს მასწავლებელი პრემაკის პრინციპის გამოყენების იდეალურ შანსს:

მოსწავლეები: „ო, არა! აუცილებელია, რომ დღეს გრამატიკაზე ვიმუშაოთ? სხვა კლასებში ის ფილმები განიხილეს, ამ დილით აუდიტორიაში რომ ვნახეთ.“

მასწავლებელი: „მაგრამ სხვა კლასებმა გუშინ დაასრულეს გრამატიკაზე მუშაობა. ჩვენც თითქმის მოვრჩით. თუ ჩვენ არ დავასრულებთ ამ გაკვეთილს, თქვენ გუშინ ნასწავლი წესები დაგავიწყდებათ.“

მოსწავლეები: „იქნებ წესები გაკვეთილის ბოლოს განვიხილოთ, ახლა კინოზე ვისაუბროთ.“

მასწავლებელი: „კარგით, ოღონდ სიტყვა მომეცით, რომ გაკვეთილის ბოლოს წინადადებებს მივუბრუნდებით.“

ფილმის განხილვა შეიძლება გაკვეთილის დასრულების განმამტკიცებელი გამხდარიყო. ასე კი კლასმა შეიძლება მთელი გაკვეთილი ფილმზე საუბარში გაატაროს. მაშინ, როცა განხილვები ყველაზე საინტერესო ხდება, მასწავლებელი იძულებულია, შეაჩეროს ის და გრამატიკის გაკვეთილს მიუბრუნდეს.

შოკიჩიკაა. რა ხდება მაშინ, როცა მოსწავლე მუდმივად განმამტკიცებლის გარეშე რჩება, რადგან არ შეუძლია დავალების შესრულება? განვიხილოთ შემდეგი მაგალითები:

- მეოთხეკლასელი მოსწავლე უყურებს მათემატიკაში თავის ბოლო საკონტროლოს შედეგებს: „ამოცანათა ნახევარში ნიშანი საერთოდ არაა წარმატებული, იმიტომ, რომ თითოეულში სულელური შეცდომა მომივიდა. ვერ ვიტან მათემატიკას!“
- მეათეკლასელი მოსწავლე ყოველდღე ცდილობს, გამოიგონოს რაიმე საბაბი, რომ თავიდან აირიდოს ბურთით თამაში ფიზკულტურის გაკვეთილზე.

ბავშვი ვერ იჭერს ბურთს და ამიტომ ცდაზეც კი უარს ამბობს.

ორივე სიტუაციაში მოსწავლეები თავიანთი სამუშაოსთვის არავითარ განმტკიცებას არ იღებენ, იმიტომ, რომ მათი საბოლოო სამუშაოს შედეგი არც ისე კარგია. არსებობს იმის მტკიცების საბაბიც, რომ მოსწავლე სულ მალე გადაიყვარება კლასს, საგანს და, შესაძლოა, ზოგადად მასწავლებელსა და სკოლას. ამის თავიდან აცილების ერთ-ერთი გზაა **ფორმირება**, მას, ასევე, **თანდა-თანობით მიახლოებასაც** უწოდებენ. ფორმირება გულისხმობს პროგრესის განმტკიცებას, იმის მაგივრად, რომ სრულყოფილებას ვუცადოთ.

ფორმირების მისაღწევად, მასწავლებელმა ის კომპლექსური ქცევა, რომლის დაუფლება და მიღწევაც სურს მოსწავლეს, უნდა დაეყოს მთელ რიგ მცირე ნაბიჯებად. ამის ერთ-ერთი საშუალება – სამუშაო **დავალებების ანალიზი** – შეიმუშავა რ. ბ. მილერმა (R. B. Miller, 1962). ეს ტექნიკა მან გამოიგონა, რათა დახმარებოდა შეიარაღებულ ძალებს პერსონალის წვრთნასა და მომზადებაში. მილერის სისტემა იწყება საბოლოო მიზნის განსაზღვრით, რომლის გაკეთებაც სტაჟიორს (ან მოსწავლეს) პროგრამის დასასრულისთვის უნდა შეეძლოს. შემდეგ ხაზგასმულია თითოეული ის ნაბიჯი, რომელმაც მოსწავლე საბოლოო მიზნამდე უნდა მიიყვანოს. ეს პროცედურა უნარებსა და პროცესებს ქვეუნარებად და ქვეპროცესებად შლის.

განვიხილოთ სამუშაო დავალებების ანალიზის მაგალითი. ვთქვათ, მოსწავლეებმა უნდა დაწერონ ბიბლიოთეკურ კვლევაზე დაფუძნებული მოხსენება. რა მოხდებოდა იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი ამ დავალებას აუხსენლად მისცემდა მათ? მოსწავლეებს შეიძლებ მასალები ერთ-ორ ენციკლოპედიაშია მოეძებნათ, შემდეგ კი მხოლოდ ენციკლოპედიაში ამოკითხულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით დაეწერათ მოკლე რეზიუმე. მოსწავლეთა მეორე ჯგუფს შეიძლება კომპიუტერის, სათაურებისა და ინდექსების გამოყენება სცოდნოდა, მაგრამ დასკვნების გამოტანაში შექმნოდა სირთულეები. მათ შეიძლება ჩაებარებინათ სქელტანიანი ნამუშევრები, სადაც სხვადასხვა იდეა იქნებოდა გაშლილი. მოსწავლეთა სხვა ნაწილს შეიძლება გამოსვლოდა დასკვნები, მაგრამ მათი ნაწერი გაურკვეველი და გრამატიკულად დაულაგებელი ყოფილიყო და მასწავლებელი ვერ მიმხვდარიყო, რას გულისხმობენ მოსწავლეები. დავალების შესრულებას ვერც ერთი ჯგუფი ვერ შეძლებდა, მაგრამ სხვადასხვა მიზეზის გამო.

სამუშაო დავალების ანალიზი იძლევა ლოგიკური თანმიმდევრობით დალაგებული ნაბიჯების სურათს, რომელსაც მიეყვართ საბოლოო მიზნამდე. ამ თანმიმდევრობის ცოდნამ შეიძლება მისცეს მასწავლებლებს იმის გარკვევის საშუალება, აქვთ თუ არა მოსწავლეებს საჭირო უნარი და შესაძლებლობები. ამასთან, თუ მოსწავლეები სიძნელეებს წააწყდნენ, მასწავლებელს შეუძლია ზუსტად დაადგინოს პრობლემური ადგილები. ფორმირების გზით მრავალი საქციელის გამოსწორება შეიძლება. განსაკუთრებით ისეთების, რომლებიც მოითხოვს დაჟინებას, გამძლეობას, დიდ გულმოდგინებას, დიდ სისწრაფესა და პრაქტიკას. რადგანაც ფორმირების პროცესი ბევრ დროს მოითხოვს, არ შეიძლება მისი გამოყენება მაშინ, როცა წარმატების მიღწევა შესაძლებელია უფრო ადვილი მეთოდებითაც, მაგალითად, სიგნალით.

ლაღვეითი (აოზიოზიუი) პრაქტიკა. პოზიტიურ პრაქტიკაში მოსწავლეები ერთ ქცევას მეორეთი ცვლიან. ეს მიდგომა განსაკუთრებით ეფექტიანია სასწავლო შეცდომებთან გასამკლავებლად. როცა მოსწავლეები შეცდომას უშვებენ, მათ ის მაშინვე უნდა გამოასწორონ და სწორი ვარიანტით შეცვალონ (Gibbs & Luy-



დ. პრემაკის პრინციპი – პრინციპი, რომელიც ამტკიცებს, რომ უფრო სასურველი მოქმედებებით შეიძლება ნაკლებად სასურველი მოქმედებების განმამტკიცება. მაგ. „მეგობრებთან ნახვალ თუ გაკვეთილებს ისწავლი“

ფორმირება – სასურველი მიზნისაკენ ან ქცევისაკენ მიმავალი თითოეული პატარა საფეხურის განმტკიცება.

თანმიმდევრული მიახლოება – კომპლექსური ქცევის შემადგენელი მცირე კომპონენტები.

ამოცანის ანალიზი – ამოცანის დაყოფა შემადგენელ ელემენტებად.

დადებითი პრაქტიკა – შეცდომის დაშვების შემდეგ მისი დაუყოვნებელი გამოსწორება.

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განავრცეთ
ნეგატიური გაძლიერების მაგა-
ლითები: მეათე კლასის მასწავ-
ლებელი ეუბნება კლასს, რომ ის,
ვინც ჩააბარებს მას დაუდე-
ვრად, უსუფთაოდ შესრულებულ
სამუშაოს, თავისუფალ დროს
მის გადაკეთებას დაუთმობს.
პირველი კლასის მასწავლებელი
ეუბნება გაბრაზებულ ბიჭუნას,
დაჯდეს ხესთან და დარჩეს იქ
მანამ, სანამ არ ჩათვლის, რომ
შეუძლია ხელახლა შეუერთდეს
თამაშს.

ben, 1985; Kazdin, 1984). იგივე პრინციპი შეიძლება იქნეს გამოყენებული, როცა მოსწავლეები არღვევენ საკლასო წესებს. იმის მაგივრად, რომ დაისაჯოს, მოსწავლეს შეიძლება სწორად მოქცევა მოსთხოვონ.

„რეკომენდაციებში“ გთავაზობთ პოზიტიური საქციელის ნამახალისებელ შეხედულებებს.

არასასურველ ქმედებებზე გაკლავება

რაც უნდა წარმატებით ართმევდეთ თავს დადებითი საქციელის ნახაღ-სებას, ყოველთვის დგება მომენტი, როცა არასასურველ საქციელთან გამკ-ლავება გინევთ. შეიძლება იმიტომ, რომ სხვა მეთოდები არ ამართლებს, ან იმიტომ, რომ თავად ქცევა სახიფათო და უშუალო რეაგირებას ითხოვს. გამოსავალს გვთავაზობს უარყოფითი განმტკიცება, მოყირჭება, შენიშვნის მიცემა, საპასუხო საფასური და სოციალური იზოლაცია.

უარყოფითი განმტკიცება. გავიხსენოთ უარყოფითი განმტკიცების ძირითადი პრინციპები: თუ მოქმედება აჩერებს ან თავიდან იცილებს რაიმე უსიამოვნოს, მაშინ მსგავს სიტუაციაში ეს მოქმედება კვლავ იჩენს თავს. უარყოფითი განმტკიცება მოქმედებად ელისაბედის კლასში, როცა მოსწავლეები წუწუნებდნენ და უკმაყოფილებას გამოთქვამდნენ, რითიც თავიდან აიცილეს ტესტი. ამრიგად, უარყოფითი განმტკიცებით მათ შეეძლოთ ესწავლათ მეტი წუწუნი და ჩივილი მომავალში.

ნეგატიური განმტკიცება შეიძლება სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად გამოიყენებოდეს. თქვენ შეგიძლიათ შეუქმნათ მოსწავლეებს უსიამოვნო სიტუაცია, რომლიდან თავის დაღწევა მათ კარგი საქციელის მეშვეობით შეეძლებათ. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითები:

მასწავლებელი მიმართავს მესამეკლასელებს: „როცა ყველაფერი თავის ადგილზე იდება და თქვენც წყნარად ისხდებით მერხებთან, გავალთ გარეთ. მანამდე შესვენებაზე ვერ გახვალთ.“

საშუალო სკოლის მასწავლებელი ეუბნება მოსწავლეს, რომელიც იშვიათად ასრულებს საკლასო დავალებებს: „როგორც კი დავალებას შეასრულებ, შეგიძლია შეუერთდე კლასს სააქტო დარბაზში. მაგრამ სანამ მუშაობ, უნდა დარჩე საკლასო ოთახში.“

სიმართლე რომ ითქვას, ჭეშმარიტი ბიჰევიორისტი შეიძლება არ დათანხმებოდა იმ აზრს, რომ ეს არის უარყოფითი განმტკიცების მაგალითი იმიტომ, რომ მის ასამუშავებლად მოსწავლის მხრიდან ძალიან ბევრი ფიქრია საჭირო. მასწავლებლები ვერ მოეპყრობიან თავიანთ მოსწავლეებს ლაბორატორიის საცდელი ცხოველებივით. მაგრამ მასწავლებლებს შეუძლიათ დარწმუნდნენ, რომ უსიამოვნო სიტუაცია გამოსწორდება მოსწავლეთა ქცევის გამოსწორებასთან ერთად.

თქვენ შეიძლება გაგიკვირდეთ, რატომ არ ითვლება ზემოთ განხილული უარყოფითი განმტკიცების მაგალითები სასჯელად. ცხადია, დასვენებისას კლასში დარჩენა და სპეციალური პროგრამის გაცდენა მაშინ, როცა მთელი შენი კლასი ესწრება მას, ნამდვილად სასჯელია. მაგრამ თითოეულ ამ შემთხვევაში ყურადღება გამახვილებულია გარკვეული ქმედების განმტკიცებაზე (საკლასო ოთახის მილაგებასა და საკლასო სამუშაოს დასრულებაზე). მასწავლებელი განამტკიცებს ქცევას გამაღიზიანებელი, არასასურველი „სასჯელის“ დასრულებით, როგორც კი თავს იჩენს სასურველი ქცევა. რადგანაც შედეგები გულისხმობს სტიმულის ჩამოშორებას, „გამოკლებას“, განმტკიცება უარყოფითია.

უარყოფითი განმტკიცება ასევე აძლევს მოსწავლეებს კონტროლის შანსს.

ჩაკოვენდასიები: პოზიტიური საქციელის წახალისება

დარწმუნდით, რომ პოზიტიური საქციელის თქვენული გაგება მოსწავლეებისთვისაც მნიშვნელოვანია.

პაპალითაუი

1. როცა კლასს აცნობთ წესებს, მათ შესრულებითვის დაადგინეთ პოზიტიური შედეგები, დარწმუნებისთვის კი — სასჯელი.
2. მიიღეთ შეცდომების გულწრფელი აღიარება მეორე შანსის მიცემის გზით: „რახან აღიარებ, რომ დავალება წიგნიდან გადაწერე, მე მოგცემ უფლებას ხელახლა დაწერო ის.“
3. შესთავაზეთ სასურველი ჯილდოები აკადემიური მოსწრებისთვის. მაგალითად, გაუზარდეთ დრო, გაათავისუფლეთ საშინაო დავალებებისა და ტესტებისგან ან დაუწერეთ ბონუს ქულები რთული სამუშაოსთვის.

როცა მოსწავლეები ახალ მასალას ეჭიდებიან ან ახალ უნარებს ცდიან, მიეცით ბევრი განმამტკიცებელი.

პაპალითაუი

1. იპოვეთ და შეაქეთ რაიმე კარგი თითოეული მოსწავლის პირველ ნამუშევარში.
2. უბიძგეთ მოსწავლეებს, რომ წაახალისონ ერთმანეთი: „ფრანგული გამოთქმა თავიდან ძნელი და უცნაურია. მოდიტ დავეხმაროთ ერთმანეთს.“

მას შემდეგ, რაც კლასში ახალი ქცევები დაინერგება, აწარმოეთ სპონტანური განმამტკიცება, რათა უზრუნველყოთ ხანგრძლივობა.

პაპალითაუი

1. შემოიღეთ კლასში სიურპრიზები კარგი მონაწილეობისთვის.
2. დაიწყეთ გაკვეთილი მოკლე წერილობითი ტესტით, სადაც იქნება ერთი ზედმეტი შეკითხვა. მოსწავლეებს შეეძლება, არ უპასუხოთ ამ კითხვას. მაგრამ კარგი და სწორი პასუხი მათ ბონუს ქულებს მიანიჭებს საბოლოო შეფასებისას.
3. დარწმუნდით, რომ კარგი მოსწავლეები დროდადრო ქებას იღებენ. მაგრამ ნუ მიაჩვენებთ მათ დაუმსახურებელ ქებას.

პოზიტიური ქცევის კონსტრუირების შესახებ დამატებითი ინფორმაციისათვის

იხ.: http://www.afcec.org/tipsforteachers/tips_c4.html

გამოიყენეთ პრიმაკის პრინციპი, რათა დაადგინოთ ეფექტური გამამტკიცებლები.

პაპალითაუი

1. დააკვირდით, როგორ ატარებენ მოსწავლეები თავისუფალ დროს.
2. დააკვირდით, რომელ მოსწავლეებს უყვართ ერთად მუშაობა. მეგობრებთან მუშაობის შანსი ხშირად კარგი განმამტკიცებელია.

გამოიყენეთ მანიშნებლები ახალი ქცევის წესების დასადგენად.

პაპალითაუი

1. დაკიდეთ კლასში სასაცილო ნიშნები, რათა მოსწავლეებს წესები შეახსენოთ.
2. სასწავლო წლის დაწყებისას, როდესაც ბავშვები საკლასო ოთახში შემოვლენ, დაახვედრეთ იმ მასალის სია, რომელიც მათ მთელი წლის განმავლობაში დასჭირდებათ.

ეცადეთ, რომ ყველა მოსწავლემ, მათაც კი, ვინც ხშირად პრობლემებს გიქმნით, მიიღოს თქვენგან შექება, პრივილეგიები, ან სხვა სახის ჯილდო.

პაპალითაუი

1. დროდადრო გადახედეთ მოსწავლეთა სიას, რათა დარწმუნდეთ, რომ ყველა ბავშვი იღებს თქვენგან შექებას.
2. დაადგინეთ სტანდარტები განმამტკიცებისთვის, რათა ყველას ჰქონდეს ჯილდოს მიღების შანსი.
3. გადახედეთ თქვენს მიდრეკილებებს. ბიჭები მეტი პრივილეგიებით სარგებლობენ თუ გოგონები? როგორ გაქვთ პრივილეგიები დანაწილებული სხვადასხვა რასისა და ეროვნების მოსწავლეებს შორის?

შექმენით განმამტკიცებლების სია

პაპალითაუი

1. ნება მიეცით მოსწავლეებს, თავად შემოგთავაზონ სხვადასხვა განმამტკიცებელი ან აირჩიონ ისინი თქვენი „მენიუდან“.
2. ესაუბრეთ სხვა მასწავლებლებსა და მშობლებს განმამტკიცებლების თაობაზე.

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაგრძეთ
სატიყცია: მეექვსე კლასის მასწავლებელმა აღმოაჩინა, რომ ერთ-ერთი მისი მოსწავლე დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულებისას, ქაღალდის თვით-მფრინავებს უშვებდა. მან მისცა მოსწავლეს ქაღალდების დასტა და უთხრა, ეკეთებინა ქაღალდის თვითმფრინავები, სანამ ეს დასტა არ დასრულდებოდა. პირველი 10 წუთის განმავლობაში მოსწავლე ამას ხალისით აკეთებდა. მაგრამ ბოლოს ის დაიღალა და გაჩერება მოუწია. ამ გამოცდილების შემდეგ ეს მოსწავლე დამოუკიდებელი სამუშაოსთვის დათმობილ დროს უკეთ იყენებდა.

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაგრძეთ
რბილი შენიშვნები: პირველ კლასში კითხვის გაკვეთილზე მის მაქორმემა შენიშნა, რომ ერთ მოსწავლეს ყურადღება გაფანტული ჰქონდა და წიგნს ვერ კითხულობდა. ამ დროს მასწავლებელი ჯგუფთან მუშაობდა და შეეძლო უბრალოდ დაეძახა მისთვის: „კენი, სამუშაოს დაუბრუნდი. ყურადღება ნუ გეფანტება.“ მაგრამ მასწავლებელმა ჩათვალა, რომ ამით მოსწავლეს კლასის წინ შეარცხვენდა და თან სხვებსაც გაუფანტავდა ყურადღებას. ამის მაგივრად ის მიუახლოვდა კენის, დაუსვა მას რამდენიმე კითხვა და სთხოვა შემდგომ მოეყოლა, როგორ მთავრდებოდა მოთხრობა. მასწავლებელმა მიზანს მიაღწია მოსწავლის შერცხვენის გარეშე. მან მისცა კენის ბიძგი და მოტივი მუშაობისათვის.

მოყირჭება – ინდივიდს უწევს ქცევის განხორციელება, იმის მიუხედავად, აინტერესებს თუ არა ის და აქვს თუ არა მოტივაცია.

საყვადური – შენიშვნა ცუდი ქცევის გამო; განსჯა.

დასვენების გაცდენა და კლასიგან ჩამორჩენა, მართალია, არასასიამოვნო მოვლენებია, მაგრამ თითოეულ შემთხვევაში მოსწავლეები ინარჩუნებენ კონტროლს. როგორც კი ისინი სათანადოდ მოიქცევიან, უსიამოვნო სიტუაცია დასრულდება. ამისგან განსხვავებით, სასჯელი ფაქტის შემდეგ იწყებს მოქმედებას და მოსწავლეს არ შეუძლია მისი ასე ადვილად კონტროლი და განსაზღვრა.

უარყოფით განმტკიცებას რამდენიმე წესი აქვს: აღწერეთ სასურველი ცვლილება პოზიტიურად. არ მოიტყუოთ. დარწმუნდით, რომ შეგიძლიათ თქვენი უსიამოვნო სიტუაციის გაძლიერება. მიჰყევით ბოლომდე, ჩივილის მიუხედავად. მოითხოვეთ ქცევა და არ დასჯერდეთ პირობებს. თუ უსიამოვნო სიტუაცია სრულდება, როცა მოსწავლე გპირდებათ შემდეგში უკეთ მოქცევას, თქვენ ასე პირობების მიცემას განამტკიცებთ და არა ქცევას (Alberto & Troutman, 2006; O’Leary, 1995)

მოყირჭება-საზიარო. პრობლემის გადაჭრის კიდევ ერთი საშუალებაა, დაჟინებით მოითხოვოთ, რომ მოსწავლემ განაგრძოს მოქმედება, სანამ არ დაიღლება ამის კეთებით. ამ პროცედურას ეწოდება სატიყცია ანუ მოყირჭება. ამ პროცესს ძალიან ფრთხილი მიდგომა სჭირდება. იმის დაძალება, რომ მოსწავლემ რაღაც ხანგრძლივად აკეთოს, შეიძლება მოსწავლისთვის ემოციურად და ფსიქოლოგიურად საზიანო ან სახიფათო აღმოჩნდეს.

სატიყციის შესაფერისი გამოყენების მაგალითი უკავშირდება Krumboltz and Krumboltz-ს (1972). მეცხრე კლასის ალგებრის გაკვეთილზე მასწავლებელმა მოულოდნელად შეამჩნია, რომ ოთხი მოსწავლე უცნაურ მოძრაობებს აკეთებდა. მასწავლებლის დაჟინებული კითხვების შემდეგ, მათ ბოლოს აღიარეს, რომ ისინი კენწლავდნენ წარმოსახვით ბურთებს. მასწავლებელმა თავი მოიკატუნა, თითქოს ამ ახალ იდეას ენთუზიამით შეხვდა და შესთავაზა კლასს, რომ ეს ყველას გაეკეთებინა. თავიდან კლასში სიცილი და ხუმრობები გაისმა. მეორე წუთში კი ხმაური შეწყდა და ერთმა მოსწავლემ წარმოსახვითი ბურთებით „თამაშსაც“ თავი გაანება. მაგრამ მასწავლებელმა დაიფინა, რომ ყველას გაეგრძელებინა თამაში. ხუთი წუთის შემდეგ მასწავლებელმა მისცა მათ გაჩერების უფლება. მას შემდეგ წარმოსახვითი ბურთი კლასში არავის აუკენწლავს.

მასწავლებელმა შეიძლება მოსწავლეს იმდენ ხანს აცადოს რაიმე მოქმედების გაგრძელება, სანამ თვითონ მოსწავლე არ გაჩერდება, თუ, რა თქმა უნდა, ეს საქციელი ხელს არ უშლის კლასის საქმიანობას. მასწავლებელმა შეიძლება უბრალოდ მოახდინოს ამ ქცევის იგნორირება. გახსოვდეთ, რომ ქცევაზე რეაგირებით, რომლის იგნორირებაც შესაძლებელია, შეიძლება ეს ქმედება განამტკიცოთ კიდევ.

სატიყციის საშუალებით მასწავლებელი უნდა ეცადოს, არ დანებდეს, სანამ მოსწავლეები არ დანებდებიან. ალგებრის მასწავლებელს რომ ეიძულებინა ბავშვები 500-ჯერ დაენერათ ფურცელზე „მე აღარასოდეს ავკენწლავ წარმოსახვით ბურთს“, მოსწავლეები გულს იჯერებდნენ წერით და არა ბურთის თამაშით.

საყვადური. Junction Journal-ში, ჩემი ქალიშვილის დაწყებითი სკოლის გაზეთში, მეოთხეკლასელი მოსწავლის სტატიაში: „რატომ მომწონს სკოლა“ – შემდეგი სიტყვები ამოვიკითხე: „მე ჩემი მასწავლებელიც მომწონს. ის მეხმარება გაგებასა და სწავლაში. ის ყველას კარგად ექცევა. მე მომწონს, რომ როცა ის ვინმეზე ბრაზდება, ყველას წინაშე კი არ უყვირის, არამედ ცალკე ელაპარაკება ხოლმე.“

ხელშეშლელი საქციელის შემცირებისთვის რბილი, მშვიდი და პირადი შენიშვნები უფრო ეფექტურია, ვიდრე ხმამაღალი, საჯარო შენიშვნები (Landrum & Kauffman, 2006). კვლევებმა ცხადყო, რომ თუ შენიშვნა ხმამაღალია და

ის მთელ კლასს ესმის, მაშინ ხელშემშლელი საქციელი კიდევ უფრო მატულობს ან მუდმივ ხასიათს იღებს. ზოგ მოსწავლეს მოსწონს, როდესაც ცუდი საქციელის გამო ყურადღებას იპყრობს ან არ მოსწონს, როცა კლასელები ხედავენ, როგორ „მარცხდება“ ის მასწავლებელთან. თუ მოსწავლე არ არის შეჩვეული შენიშვნებს, თუ კლასში ზოგადად თბილი და პოზიტიური ატმოსფეროა, მაშინ ის ძალიან სწრაფად რეაგირებს პირად შენიშვნებზე (Kaplan, 1991; Van Houten & Doleys, 1983).

პასუხის სფერო. პასუხის საფასურის კონცეფცია ნაცნობია ყველასთვის, ვისაც ოდესმე ჯარიმა გადაუხდია. წესების დარღვევით ადამიანები კარგავენ განმამტკიცებელს – ფულს, დროს, პრივილეგიას (Walker, Shea, & Bauer, 2004). კლასში პასუხის საფასურის გამოყენება სხვადასხვა სახითა და გზებით შეიძლება. როდესაც მოსწავლე პირველად დაარღვევს წესს, მაშინ მასწავლებელი მას გაფრთხილებას აძლევს. მეორედ დარღვევის შემთხვევაში მასწავლებელი ჟურნალში მოსწავლის სახელის გასწვრივ ნიშანს წერს. მოსწავლე კარგავს დასვენების 2 წუთს ყოველ დაგროვილ ცუდ ნიშანზე. უფროსკლასელებისათვის ცუდმა ნიშნებმა შეიძლება ასახვა პოვოს კლასთან ჯგუფური მუშაობის პრივილეგიების დაკარგვაში ან კლასის ექსკურსიის გამოტოვებაში.

სოციალური იზოლაცია. ბიჰევიორისტულ მეთოდთაგან ერთ-ერთი ყველაზე საკამათოა **სოციალური იზოლაციის** სტრატეგია, რომელსაც ხშირად განმტკიცებისგან ტაიმ-აუტს უწოდებენ. პროცესი გულისხმობს ურჩი მოსწავლის 5-10 წუთით კლასიდან გაშვებას. მოსწავლეს მარტოს ტოვებენ ცარიელ ოთახში – ამ შემთხვევაში სასჯელი არის ადამიანებისგან სრული იზოლირება. დირექტორის კაბინეტში გაგზავნასა და საკლასო ოთახის კუთხეში დაყენებას ისეთი დიდი ეფექტი არ აქვს, როგორც ცარიელ ოთახში მარტო ჯდომას.

სიწყობილი. სასჯელი თავისთავად არ იწვევს პოზიტიურ ქცევას. მკაცრმა სასჯელმა შეიძლება აფიქრებინოს მოსწავლეს, რომ „ძლიერია მართალი“ და შურისძიების სურვილი გაუღვივოს (Alberto & Troutman, 2006; Walker და სხვები, 2004). ამრიგად, როცა ფიქრობთ მოსწავლის დასჯაზე, ამას ორი მიზანი უნდა ჰქონდეს. უპირველეს ყოვლისა, ეს უნდა იყოს სასჯელი, რომელიც შეაჩერებს არასასურველ მოქმედებას; მეორე მიზანი კი არის ის, რომ აუხსნათ მოსწავლეს, როგორ უნდა იქცეოდეს და ნააქვზოთ სწორი საქციელი. ასეთი მოქმედებით პრობლემური ქცევა ითრგუნება, პოზიტიური ალტერნატივა კი ძლიერდება. როგორც შემდგომ ვნახავთ, თანამედროვე მიდგომები განსაკუთრებით უსვამს ხაზს პოზიტიური საქციელის ნახალისებას. ჩანართი „რეკომენდაციები“ გვანვდის იდეებს იმის შესახებ, თუ როგორ გამოვიყენოთ

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ როგორია თქვენი დამოკიდებულება სწავლებაში გარეგანი განმამტკიცებლის და სასჯელის მიმართ? გასაუბრებისას მზად იყავით ამ კითხვებზე პასუხის გასაცემად.

პასუხის საფასური – დასჯა განმამტკიცებლის მოცილებით.

სოციალური იზოლაცია – დისციპლინის დამრღვევი მოსწავლის კლასიდან გაძევება 5-10 წუთით.

ტაიმ-აუტი – ყველა განმამტკიცებლის მოშორება. პრაქტიკაში – მოსწავლის იზოლირება კლასისგან მცირე დროით.



კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლისათვის ყველას დასანახად მიცემულ შენიშვნას ან საყვედურს სინამდვილეში მისი უარყოფითი ქცევის განმტკიცება შეუძლია; ამრიგად, მშვიდი, ინდივიდუალური საყვედური შესაძლოა უფრო ეფექტიანი იყოს.

სასჯელი დადებითი მიზნებისთვის.

თითოეულ მოსწავლელზე მიღწევა: უნაყოფო სწავლა გიაქვითვისებული შეფასება და აოჯიოიური ქვევის მსარქქქქ

ჩვეულებრივი და სპეციალიზებული კლასების მასწავლებლები წარმატებით იყენებდნენ ახალ მიდგომებს. ეს პროცესი იწყება შეკითხვით: „რისი მიღწევა სურთ მოსწავლეებს თავიანთი ქცევით – რა დანიშნულება აქვს მათს ქმედებებს?“ ამ შემთხვევაში ყურადღება მახვილდება არა იმაზე, რა ჩაიღინა მოსწავლემ, არამედ იმაზე, რატომ ჩაიღინა ეს (Lane, Falk & Wehby, 2006). ქცევის მიზეზები, როგორც წესი, ოთხ კატეგორიაში ერთიანდება (Barnhill, 2005; Maag & Kemp, 2003). მოსწავლეებს თავიანთი ქცევით სურთ:

1. მიიპყრონ სხვების – მასწავლებლების, მშობლების, თანატოლების – ყურადღება.
2. თავი დააღწიონ უსიამოვნო სიტუაციას – აკადემიურ ან სოციალურ მოთხოვნებს.
3. მიიღონ სასურველი საგანი ან საქმე.
4. დაიკმაყოფილონ სენსორული მოთხოვნილებები, მაგალითად აუტიზმით დაავადებული ბავშვების მოთხოვნილება, აქნიონ მკლავები.

თუ ცნობილია ქცევის მიზეზი, მაშინ მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიმუშაონ პოზიტიური ქმედების ხელშეწყობი ისეთი საშუალებები, რომლებიც „რატომ“ ფუნქციას ემსახურება. მე ვმუშაობდი საშუალო სკოლის დირექტორთან. მას ძალიან აფიქრებდა ერთი ბიჭის მდგომარეობა, რომელსაც რამდენიმე წლის წინ მამა გარდაცვლიდა და ახლა რამდენიმე საგანში – განსაკუთრებით მათემატიკაში – სერიოზული პრობლემები ჰქონდა. მოსწავლე მათემატიკის გაკვეთილს კვირაში მინიმუმ ორჯერ შლიდა და შემდეგ დირექტორის კაბინეტში ამოყოფდა ხოლმე თავს. დირექტორის მის მიმართ დიდ ყურადღებას იჩენდა. გაკიცხვის შემდეგ დირექტორი ამ მოსწავლეს სპორტზე ესაუბრებოდა; მას მოსწონდა ბიჭი და განიცდიდა, რომ არავინ ჰყავდა ისეთი, ვინც მისთვის მისაბაძი მაგალითი გახდებოდა. ამ შემთხვევაში ადვილია კლასში არეულობის ფუნქციის დადგენა – მისი მეშვეობით ხერხდებოდა მათემატიკის გაკვეთილისგან თავის დაღწევა (1) (უარყოფითი განმტკიცება), ან (2) დირექტორთან ყოფნა (დადებითი განმტკიცება, მცირეოდენი გაკიცხვის შემდეგ). დირექტორმა, მასწავლებელმა და მე შევიმუშავეთ მათემატიკის გაკვეთილზე ამ მოსწავლის პოზიტიური ქცევის ნახალისების გზა. მოსწავლეს დაენიშნა მათემატიკის დამატებითი გაკვეთილები და მათემატიკის პრობლემების მოგვარების შემდეგ მას ეძლეოდა დირექტორთან დროის გატარების საშუალება. ახალი პოზიტიური ქცევები იმავე მიზნებს ემსახურებოდა, რასაც ძველი პრობლემური ქცევა.

სასჯელი ქვევის ნახალისება მეოთხე თავში განხილული უნარშეზღუდულთა განათლების გაუმჯობესების აქტი (Individuals with Disabilities Education Improvement Act IDEIA, 2004) მოითხოვს უნარო და განსაკუთრებული საგანმანათლებლო რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეებისთვის სასურველი ქცევის ნახალისებას. **სასურველი ქცევის ნახალისების** (PBS) არსი ის არის, რომ პრობლემური საქციელი შეიცვალოს ისეთი ახალი ქმედებით, რომელიც მოსწავლისათვის იმავე მიზანს მოემსახურება. პრობლემური ქცევის ახსნისა და გაგების პროცესს **ფუნქციონალური ქცევითი შეფასება** ეწოდება (FBA). „ეს არის მეთოდებისა და პროცედურების ნაკრები, რომლებიც გამოიყენება უშუ-

სასურველი ქცევის ნახალისება
– პრობლემური ქცევის იმ სასურველი ქცევით ჩანაცვლება, რომელიც მოსწავლისთვის იმავე მიზანს ემსახურება.

ფუნქციონალური ქცევითი შეფასება – პროცედურები, რომლებიც გამოიყენება ქცევის მიზეზისა ან მისი ფუნქციონირების განსაზღვრისათვის, საჭირო ქცევის ნაწამდღვრების, უშუალოდ ქცევის, მისი შედეგების შესახებ ინფორმაციის მოსაძიებლად.

ალოდ ქცევისა და მისი შედეგების შესახებ ინფორმაციის შესაგროვებლად“ (Barnhill, 2005, p. 132). ამ შეფასებათაგან მიღებული ინფორმაციის მეშვეობით მასწავლებლებს შეუძლიათ შეიმუშაონ ინტერვენციის მეთოდი ისე, როგორც ჩვენ მოვიქცებით ზემოაღნიშნულ სიტუაციაში, იმ მოსწავლესთან მიმართებაში, რომელსაც არ ესმოდა და არ მოსწონდა მათემატიკა.

ჩაკონკრეტოვებული: სასჯელის გაყოფა

სცადეთ სიტუაციის ისე სტრუქტურირება, რომ სასჯელის ნაცვლად უფრო უარყოფითი განმტკიცება გამოიყენოთ.

გაგალითები

1. მიეცით მოსწავლეებს იმის საშუალება, რომ თავი აარიდონ არასასიამოვნო სიტუაციას (დამატებითი სავარჯიშოების შესრულება, ყოველკვირეული ტესტირება), როცა ისინი მიაღწევენ კომპეტენციის გარკვეულ დონეს.
2. ნუ მისცემთ მოსწავლეებს იმის უფლებას, რომ შეგაცვლინონ შეთანხმების პირობები.

იყავით თანმიმდევრული სასჯელის გამოყენებისას.

გაგალითები

1. ნუ გააძლიერებთ უნებლიეთ იმ საქციელს, რომლის დასჯასაც ცდილობთ. კონფრონტაციას ნუ გაახმაურებთ, რათა მოსწავლეები არ გახდნენ ე.წ. გამირები კლასის თვალში მასწავლებელთან დაპირისპირების გამო.
2. ეცადეთ, მოსწავლეებმა წინასწარ იცოდნენ, რა შედეგები მოჰყვება საკლასო წესების დარღვევას. ამისათვის უმცროსკლასელებს ჩამოუნერეთ ძირითადი საკლასო წესები, მაღალკლასელებს კი ეს წესები და მათი დარღვევის შესაძლო შედეგები სილაბუსებში ჩამოუთვალეთ.
3. უთხარით მოსწავლეებს, რომ სასჯელის მიღებამდე ისინი მხოლოდ ერთ გაფრთხილებას მიიღებენ. მშვიდად გააფრთხილეთ და განაგრძეთ გაკვეთილი.
4. შეეცადეთ სასჯელი შეძლებისდაგვარად მყისიერი იყოს.

ყურადღება გაამახვილეთ მოსწავლის ქმედებაზე და არა მის პირად თვისებებზე.

გაგალითები

1. შენიშვნა მიეცით მშვიდი, მაგრამ მკაცრი ხმით.
2. ერიდეთ შურისმგებლურ და სარკასტულ ტონს. ამ თქვენს ინტონაციას შეიძლება მოსწავლეების იმიტაციით მოჰკრათ ყური.
3. ხაზი გაუსვით პრობლემური ქცევის გამოსწორების აუცილებლობას და არა თქვენს პირად ანტიპათიას მოსწავლისადმი.
4. არ განასხვაოთ მოსწავლეები მათი ეროვნებისა და რასის მიხედვით.

შეუსაბამეთ სასჯელი დარღვევას.

გაგალითები

1. უმნიშვნელო დარღვევაზე ნუ გაამახვილებთ ყურადღებას, შეაჩერეთ ეს საქციელი მზერით ან უბრალოდ მიუახლოვდით ხელის შემშლელ მოსწავლეს.
2. დარწმუნდით, რომ სასჯელი დანაშაულს შეესაბამება – ნუ წაართმევთ მოსწავლეს დამსახურებულ თავისუფალ დროს წესების მხოლოდ ერთხელ დარღვევისათვის (Landrum & Kauffman).
3. ნუ გამოიყენებთ სასჯელის სახით საშინაო დავალებას ისეთი საქციელისათვის, როგორიცაა საუბარი კლასში.
4. თუ მოსწავლე ცუდად იქცევა თანაკლასელებში ავტორიტეტის მოსაპოვებლად, ეფექტური სასჯელი იქნება მისი მეგობრებისგან ჩამოცილება.
5. თუ პრობლემური საქციელი დიდხანს გრძელდება, გაანალიზეთ სიტუაცია და გამოიყენეთ ახალი მიდგომა. შესაძლოა თქვენი სასჯელი არ იყო სერიოზული ან მოქმედებას არაადეკვატურად აძლიერებდა.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://www.ext.vt.edu/pubs/family/350-111/350-111.html>

ფუნქციონალურ ქცევით შეფასებაზე დამყარებული სასურველი ქცევის ნახალისება შეიძლება დაეხმაროს უუნარო, ჩამორჩენილ მოსწავლეებს, დაეწიონ კლასს. მაგალითად, ოლიგოფრენიით დაავადებული ხუთი წლის ბიჭის დესტრუქციული ქცევა თითქმის სრულიად აღმოფხვრეს შედარებით მოკლე

დროში PBS ინტერვენციის მეშვეობით, რომელიც ფუნქციონალურ შეფასებაზე იყო დაფუძნებული. ამ პროცედურას ასრულებდნენ ჩვეულებრივი სასწავლო პერსონალი და საგანგებოდ ამისთვის გამოყოფილი მასწავლებელი. ინტერვენცია გულისხმობდა იმის კონტროლს იყო თუ არა მიცემული დავალება სათანადო სირთულის, ამ დავალებების შესრულებაში მოსწავლის დახმარებას, იმის სწავლებას, როგორ მოითხოვოს მან დახმარება და შესვენებას მიცემული დავალებისგან (Soodak & McCarthy, 2006; Umbreit). თუმცა ასეთი მიდგომები მხოლოდ განსაკუთრებული საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის არ არის გათვალისწინებული. კვლევები ცხადყოფს, რომ დისციპლინური იურისდიქციისთვის განსახილველად გადაცემული შემთხვევების რიცხვი მცირდება, როცა მთელი სკოლა ყველა მოსწავლესთან მიმართებაში იყენებს ამ მიდგომებს (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998). რადგან დისციპლინური იურისდიქციისთვის განსახილველად გადაცემული შემთხვევების ნახევარი მოსწავლეთა 5%-ზე მოდის, ლოგიკურია, რომ ინტერვენციის პრინციპები შემუშავდება ამ მოსწავლეთათვის. ფუნქციონალურ შეფასებაზე დაფუძნებული პოზიტიური ქცევის ინტერვენცია 80%-ით ამცირებს ქცევით პრობლემებს (Crone & Horner, 2003).

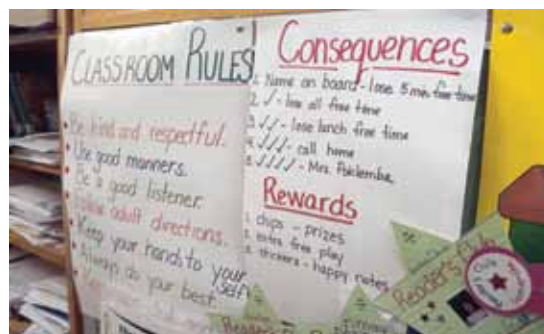
ფუნქციონალური ქცევითი შეფასების განხორციელება. ქცევის ფუნქციის დადგენაში შეიძლება სხვადასხვა პროცედურა დაგეგმარდეს. თქვენ შეგიძლიათ უბრალოდ გამოკითხოთ მოსწავლეები მათ ქცევებთან დაკავშირებით. ერთ-ერთი კვლევისას მოსწავლეებს ეკითხებოდნენ, რას აკეთებდნენ ისინი სკოლაში ისეთს, რაც მათ პრობლემებს უქმნიდა, რა ხდებოდა ამ ქმედების განხორციელების წინ და მის შემდეგ. იმის მიუხედავად, რომ მოსწავლეებს ხშირად არ ჰქონდათ გააზრებული, თუ რატომ იქცეოდნენ გამომწვევად, ჩანდა, რომ მათთვის მაინც მომგებიანი იყო იმ უფროსთან საუბარი, რომელსაც სიტუაციის გაგება სურდა და არა მათი გაკიცხვა (Murdock, O'Neill, & Cunningham, 2005). მასწავლებლებს შეუძლიათ დააკვირდნენ ასეთ მოსწავლეებს და სცადონ გაარკვიონ, როდის და სად იჩენს თავს პრობლემური ქცევა? რა სახის ქმედება და ადამიანები არიან მასში ჩართულნი? რა ხდებოდა მანამდე – რას ამბობდნენ და აკეთებდნენ სხვები და თავად ობიექტი? რა ხდება მოქმედების შემდეგ – რა თქვით ან გააკეთეთ თქვენ, სხვა მოსწავლეებმა და თავად ობიექტმა? რას იღებს ან რას აღწევს თავს ასეთი საქციელით ობიექტი – რა იცვლება მოსწავლის საქციელის შემდეგ? უფრო სტრუქტურირებული მიდგომა ნაჩვენებია 6.3 ნახაზით მოცემულ ანკეტაზე, რომელიც წარმოადგენს დაკვირვებისა და დაგეგმვის კითხვარს ფუნქციონალური ქცევითი შეფასებისთვის.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცთ სწავლება და მენეჯმენტი (I, A1; II, A3; I, C4) განსაზღვრეთ სწავლებისა და კლასის მენეჯმენტის ქცევით პრინციპებზე დაფუძნებული ძირითადი მიდგომები და მათი უპირატესობა და ნაკლოვანება.

დანეხებით კლასებში საკლასო ოთახში გამოკრული წესები, შედეგები და ჯილდოები სასურველი ქცევის შესხენებას ემსახურება.

სწავლებისა და მენეჯმენტისათვის გიგანტური პიკაპი

სწავლისადმი ბიჭვიორისტულმა მიდგომამ რამდენიმე სერიოზული საკითხი შეიტანა სასწავლო ამოცანების დადგენის, სწავლების სრულყოფისა და სახელმძღვანელო ინსტრუქციებში (ჩვენ ამ საკითხებს მე-13 თავში უფრო დანერგილებით მაშინ მივუბრუნდებით, როცა სწავლებას განვიხილავთ), ასევე



სქემა 6.3.

სტრუქტურული დაქირავების სასაქონლო ფუნქციონალი ქვემოთ გივხატავს ანალიზისათვის

მოსწავლის სახელი: _____ თარიღი: _____
სამიზნე ქცევა: ოპერატიულად განსაზღვრეთ ქცევა, რომელიც ყველაზე მეტად უშლის ხელს საკლასო ოთახში მოსწავლის ფუნქციონირებას. ასევე არ დაგავიწყდეთ აღნიშნოთ ინტენსიურობა (მაღალი, საშუალო, დაბალი), სიხშირე და ხანგრძლივობა. _____

როდის, სად, ვისთან ერთად, რა ვითარებაშია სამიზნე ქცევა ყველაზე ნაკლებად მოსალოდნელი?

გარე მოვლენები და კონტექსტური ცვლადები (მაგ., შიმშილი, ძილის ნაკლებობა, ნამღების მიღება):

უშუალო წანამძღვრები & შედეგები

წანამძღვარი	პრობლემური გარემო	შედეგები
— მოთხოვნა/თხოვნა — რთული დავალება — დღის დრო — ქმედების დადგენილი წესის შეწყვეტა — თანატოლთა პროვოცირება/ გაღიზიანება — არავითარი მასალა/აქტივობა — ვერ შეძლო სასურველის მიღება — ადამიანები — მარტო — სხვა	— არასტრუქტურირებული გარემო — არასტრუქტურირებული აქტივობა — ინდივიდუალური სამუშაო — ჯგუფური სამუშაო — საგანგებო რამ — სპეციფიკური საგანი/დავალება — ხალხმრავალი გარემო — ხმაურიანი გარემო — სხვა — სხვა	— ქცევა იგნორირებულია — შენიშვნის მიცემა — დირექტივების ვერბალური შეცვლა — ტაიმ-აუტი (ხანგრძლივობა: _____) — ინიციატივის დაკარგვა — დირექტივების ფიზიკური შეცვლა — ფიზიკური შეზღუდვა — კაბინეტში გაგზავნა — დროებითი დათხოვნა — სხვა

რა ფუნქციას (ებს) ემსახურება მოსწავლის სამიზნე ქცევა?

— თავის დაღწევა: — მოთხოვნისგან — პიროვნებისგან — აქტივობის/დავალებისგან — სკოლისგან — სხვა _____
— ყურადღება: — უფროსისგან — თანატოლისგან — სხვა _____
— მიიღოს სასურველი: — ნივთისგან — აქტივობისგან — სფეროსგან — სხვა _____
— ავტომატური სენსორული სტიმულაცია:

ჰიპოთეზა:

როდის _____ ჩნდება კონტექსტში _____
(წინაპირობა) (პრობლემური გარემო)
მოსწავლე ამღუავენებს _____ იმ მიზნით, რომ _____
(სამიზნე ქცევა) (შეძენილი ფუნქცია)
ეს ქცევა, როგორც წესი, თავს იჩენს ხოლმე _____
(გარე მოვლენები/კონტექსტური ცვლადები)

შემცვლელი ან კონკურენტული ქცევა, რომელსაც შეეძლო მოსწავლისთვის იგივე ფუნქცია შეესრულებინა; არის მოსწავლის რეპერტუარში შეცვლითი ქცევა, თუ ის პირდაპირ უნდა ასწავლონ?

თუკი არის, როგორ უნდა ასწავლოთ?

ჩამოთვალეთ მოსწავლის რამდენიმე პოტენციური მოტივაცია:

წყარო: „Functional behavior assessment in schools“ by G.P. Barnhill, Intervention in School and Clinic, 40,p. 138. Copyright 2005 by PRO-ED, Inc. იბეჭდება ნებართვით.

საკლასო მენეჯმენტის სისტემებში, როგორცაა: ჯგუფური შედეგები, პირობითი კონტრაქტები და სიმბოლური ეკონომიკა (Landrum & Kauffman, 2006). ეს მიდგომები სასარგებლოა მაშინ, როცა მიზანი არის ინფორმაციის სწავლება ან ქცევის შეცვლა და როცა მასალა არის თანმიმდევრული და ფაქტებზე დაყრდნობილი.

პირველ ყოვლისა განვიხილოთ ერთი ელემენტი, რომელიც ბიჰევიორისტული სწავლების ყველა პროგრამის ნაწილია – სწორი ქცევის განსაკუთრებული ვარჯიში. ამ შემთხვევაში ვარჯიშს არ მივყავართ ქცევის სრულყოფამდე. ამის მაგივრად, ის განხორციელებულ ქმედებას მუდმივს, უშეცდომოს ხდის. ამრიგად, სწორი ქმედებების ვარჯიში ძალიან მნიშვნელოვანია. როდესაც Newsweek-ის სტატიაში დევინ გორდონი ტაიგერ ვუდსს აღწერდა, მან თქვა:

„ტაიგერის ჩვევა გოლფის ბურთების თითქოს უმიზნო „დარტყმებისა“ დილიდან დაღამებამდე და ხშირად ტურნირების დროსაც, უკვე ლეგენდად იქცა. ე.წ. „დაღმასვლის“ პერიოდში ის ირმუნებოდა, რომ უბრალოდ დარტყმაზე მუშაობდა. ეს არავის სჯეროდა, სანამ ტაიგერმა ტურნირი არ მოიგო“ (გვ. 45).

ეჭვი არ არის, რომ ტაიგერი ვარჯიშობდა სტანდარტულ დარტყმებში, რომლებიც ტურნირისთვის სჭირდებოდა.

ბიჰევიორისტული მიდგომის თვალსაჩინოებისათვის განვიხილოთ ჯგუფური შედეგები.

ჯგუფური შედეგები

მასწავლებელმა შეიძლება განამყიციოს კლასი მისი ყველა წევრის ერთობლივი ქცევის საშუალებით. როგორც წესი, ეს გულისხმობს თითოეული მოსწავლისთვის ნიშნის მიმატებას კლასის ან ჯგუფის ერთობლივი ნიშნისათვის. **სწორი ქცევის თამაში** ამ მიდგომის მაგალითია. მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთად მსჯელობენ, როგორ შეიძლება, საკლასო ოთახი უკეთესი გახდეს. შემდეგ ისინი განსაზღვრავენ იმ ქცევებსა და მოქმედებებს, რომლებიც ხელს უშლის სწავლის პროცესს. ამ განხილვებზე დაყრდნობით იქმნება საკლასო წესები და კლასი ორ ჯგუფად იყოფა. ყოველთვის, როცა მოსწავლე არღვევს რომელიმე წესს, მის ჯგუფს ეწერება ნიშანი. წლის ბოლოს იმ ჯგუფს, რომელსაც ასეთი ნიშანი ყველაზე ცოტა აქვს, ეძლევა სპეციალური ჯილდო ან პრივილეგიები (უფრო დიდი დასვენებები და ა.შ.). თუ ჯგუფებს ასეთი ნიშნები ცოტა ექნებათ, ორივე მათგანი მიიღებს ჯილდოს. კვლევათა უმრავლესობის თანახმად, იმის მიუხედავად, რომ ეს თამაში მხოლოდ მცირე გაუმჯობესებას იწვევს აკადემიურ მოსწრებაში, სამაგიეროდ მკვეთრად აუმჯობესებს ქცევებს და აფერხებს მრავალი ქცევითი პრობლემის გაჩენას (Embry, 2002).

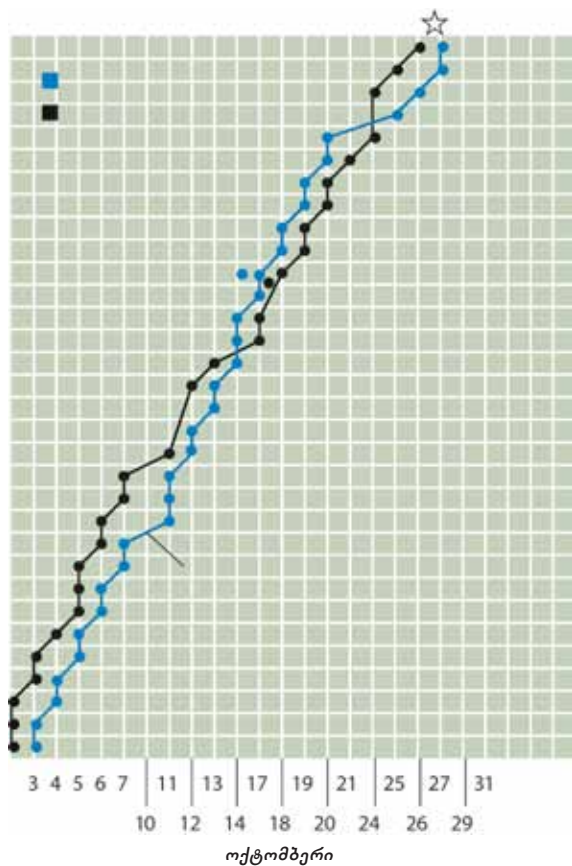
თქვენ შეგიძლიათ გამოიყენოთ ჯგუფური შედეგებიც, კლასის გუნდებად დაყოფის გარეშე. ანუ განმტკიცება შეიძლება დაეფუძნოს მთელი კლასის ქცევას. ვილსონმა და ჰოპკინსმა (1973) ჯგუფური შედეგების გამოყენებით აწარმოეს კვლევა კლასებში ხმაურის შესამცირებლად. განმამტკიცებლის როლში გამოიყენებოდა რადიომუსიკა მოსწავლეთა ოჯახებში და სხვადასხვა კაბინეტში. ყოველთვის, როცა ხმაური კლასში დადგენილ დონეზე დაბლა იწევდა, მოსწავლეებს შეეძლოთ რადიოს მოსმენა. ხმაურის მომატებისას, რადიოს რთავდნენ. ამ უბრალო მეთოდის წარმატების გათვალისწინებით, ეს პროცედურა შეიძლება გამოყენებული იყოს ნებისმიერ გაკვეთილზე, სადაც მუსიკა ხელს არ უშლის დავალების შესრულებას.

ჯგუფური მიდგომების გამოყენებისას სიფრთხილეა საჭირო. მთელი ჯგუფი არ უნდა დაისაჯოს ინდივიდის შეცდომებისა და ცუდი საქციელის გამო, თუკი ჯგუფი რეალურ გავლენას არ ახდენს ამ ინდივიდზე (Epanchin,

სქემა 6.4.

აიროპიტი კონკრეტული დავალების შესრულების

მოსწავლე და მასწავლებელი თანხმდებიან თითოეული დავალების შესრულების თარიღზე. გრაფიკზე ის ლურჯად არის აღნიშნული. ყოველთვის, როცა დავალება ბარდება, მისი შესრულების თარიღი გრაფიკზე შავად აღინიშნება. როდესაც დავალება ფაქტობრივად შესრულდება დაგეგმილ ვადაზე ადრე, მოსწავლე იღებს თავისუფალ დროს ან შეთანხმების მიხედვით დადგენილ სხვა სახის ჯილდოს.



წყარო: ნიგნიდან Achieving Educational Excellence: Behavior Analysis for School Personnel (Figure, p. 89), by B. Sulzer-Azaroff and G. R. Mayer, 1994, San Marcos, CA: Western Image, P.O. Box 427. Copyright © 1994 by Beth Sulzer-Azaroff and G. Roy Mayer. იბეჭდება ნებართვით.

Townsend, & Stoddard, 1994). ერთხელ მოწმე გავხდი აპლოდისმენტებისა და მხიარული შეძახილებისა, როცა მასწავლებელმა კლასში გამოაცხადა, რომ მათი ერთ-ერთი თანაკლასელი ბიჭი სხვა სკოლაში გადავიდა. ოთახში გაისმა შეძახილები: „აღარავითარი ნიშნები, აღარავითარი ნიშნები!“. ეს შეძახილები ეხებოდა მასწავლებლის სისტემას, დაენერა ნიშნები მთელი კლასისთვის ყოველთვის, როცა ვიღაც ცდილობდა გაკვეთილის მსვლელობისათვის ხელის შეშლას. ყოველი ნიშანი დასვენების 5 წუთის დაკარგვას ნიშნავდა. ბევრი ასეთი ნიშანი სწორედ ამ ბიჭის გამო იყო დაწერილი. მართალია, ის არასოდეს იყო ძალიან პოპულარული, მაგრამ ნიშანთა ამ საკმაოდ ეფექტურმა სისტემამ, საკუთარ კლასში ყველასაგან მოძულებული და გარიყული გახადა.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრცეთ დაუმატეთ სქემები 6.2, 6.3, 6.4 და 6.6 სწავლების თქვენეულ რესურსებს.

კარგი ქცევის თამაში – კლასი დაყოფილია ჯგუფებად და თითოეული ჯგუფი იღებს უარყოფით ქულებს მიღებული წესების ყოველი დარღვევისთვის.

ჯგუფის შედეგები – კლასის წახალისება და დასჯა ქცევის წესების შესრულების ან დარღვევისთვის.

პირობითი კონტრაქტი – შეთანხმება მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის იმის თაობაზე, თუ რა უნდა გააკეთოს მოსწავლემ, რომ მიიღოს განსაკუთრებული ჯილდო ან პრივილეგია.

შეტონით განმტკიცებული სისტემა – სისტემა, რომელშიც აკადემიურ სამუშაოში და კარგ ყოფაქცევაში მიღებული შეტონების (სიმბოლური ჯილდოების) გაცემა შეიძლება რომელიმე სასურველ ჯილდოზე.

თანატოლთა ზემოქმედება მხარდაჭერისა და წახალისების ფორმით, შეიძლება პოზიტიური გავლენის მატარებელი იყოს. ჯგუფური შედეგები ისეთ სიტუაციებშია რეკომენდებული, სადაც მოსწავლეებისთვის მნიშვნელოვანია თანატოლთა აღიარება (Theodore, Bray, Khele, & Jensen, 2001). თუ ზოგი მოსწავლის ცუდ საქციელს ახალისებს და აძლიერებს თანატოლთა ყურადღება და სიცილი, ამ შემთხვევაში ჯგუფური შედეგები შეიძლება სასარგებლო და კარგი დამხმარე საშუალება აღმოჩნდეს. მასწავლებლებმა შეიძლება აჩვენონ მოსწავლეებს, როგორ უნდა აღმოუჩინონ თანაკლასელებს თანადგომა. იმ მოსწავლეებთან, რომელთაც სიამოვნებთ ამ სისტემის საბოტაჟი, ცალკეული მოლაპარაკებები იქნება საჭირო.

პირობითი კონტრაქტი

პირობითი კონტრაქტის სისტემის თანახმად, მასწავლებელი თითოეულ მოსწავლესთან დებს შეთანხმებას, რომელშიც დაწვრილებითაა აღწერილია რა უნდა გააკეთოს მოსწავლემ პრივილეგიებისა და ჯილდოს მისაღებად. ზოგ პროგრამაში მოსწავლეები თავად განსაზღვრავენ განსამტკიცებელ ქცევებსა და ჯილდოებს, რომელთა მოპოვებაც შეიძლება. თვით ამ მოლაპარაკების პროცესს თავისთავად უკვე შეიძლება ჰქონდეს საგანმანათლებლო მნიშვნელობა, რადგან მოსწავლეები სწავლობენ საპასუხისმგებლო მიზნების დასახვასა და შეთანხმების პირობების შესრულებას. თუ მოსწავლეები მონაწილეობას იღებენ მიზნების დასახვის პროცესში, ისინი, როგორც წესი, უფრო თავდადებით ცდილობენ ამ მიზნების მიღწევას (Locke & Latham, 2002; Pintrich & Schunk, 2002).

დავალებების შესრულების კონტრაქტის (რომელიც მიზანშეწონილია საშუალო და მაღალი კლასებისთვის) მაგალითი მოცემულია 6.4 სქემაზე. ეს სქემა წარმოადგენს კონტრაქტს, ასიგნაციურ ფურცელს, ჩანაწერს მუშაობის მსვლელობის შესახებ. შესახებ ინფორმაციას წარმატების შეუძლია გააძლიეროს მოსწავლის მოტივაცია (Schunk, 2004). ამგვარი პროცედურები იმაშიც გეხმარებათ, რომ თქვენი კოლეგა პედაგოგების კლასების დავალებებისა და მათი შესრულების ვადების შესახებაც საქმის კურსში იყოს.

ამ თავში წარმოდგენილი რამდენიმე გვერდი სიმბოლური განმტკიცებისა და პირობითი კონტრაქტის შესახებ, უბრალოდ, ამ პროგრამათა მხოლოდ შესავალია. თუ გსურთ შექმნათ დაჯილდოების ფართომასშტაბიანი პროგრამა კლასში, პირველ ყოვლისა, ალბათ, პროფესიული რჩევა უნდა მიიღოთ. ამ საქმეში ხშირად სკოლის ფსიქოლოგს, მრჩეველს ან დირექტორს შეუძლია თქვენთვის დახმარების გაწევა.

სიმბოლური განმტკიცება

შეჩერდით! დაზიარდით! დანერჯით! როდესმე თუ მიგიღიათ მონაწილეობა პროგრამაში, რომელშიც შესაძლებელი იქნებოდა ქულებისა და ნიშნების დაგროვება, რომლებსაც შემდგომ ჯილდოში გაცვლიდით? ხართ თუ არა flyer club-ის წევრი, თუ ქულებს საკრედიტო ბარათზე იღებთ? აგროვებთ თუ არა მეტროს კლუბის მარკებს? სარგებლობთ თუ არა უფლებით, უფასოდ დაესწროთ კინოჩვენებას ყოველ 10 ნაყიდ ბილეთზე? ახდენს თუ არა გავლენას ამგვარი პროგრამის წევრობა თქვენს მსყიდველობით ჩვევებზე? ენვიეთ ვებგვერდს <http://www.bookitprogram.com> და ნახეთ კითხვის წამახალისებელი კლუბი პიცის მოყვარულთათვის. ■

ყველა მოსწავლისათვის, ვინც ამას იმსახურებს, ხშირად ძნელია დადებითი შედეგების უზრუნველყოფა. **სიმბოლური განმტკიცების სისტემა** იძლევა ამ პრობლემის გადაჭრის საშუალებას იმით, რომ მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას სიმბოლური ნიშნები მიიღონ როგორც აკადემიური მოსწრებისთვის, ისე კარგი ქცევისთვის. ეს სიმბოლური ნიშნები შეიძლება იყოს ქულები, სპეციალური აღნიშვნები, სათამაშო ფული ან ნებისმიერი რამ, რაც მოსწავლის საკუთრებად ჩაითვლება. პერიოდულად, მოსწავლეები დამსახურებულ სიმბოლურ ნიშნებს სასურველ ჯილდოში ცვლიან (Kazdin, 2001; Alberto & Troutman, 2006).

მოსწავლის ასაკის გათვალისწინებით, ჯილდო შეიძლება იყოს სათამაშოები, სკოლის აღჭურვილობა, განსაკუთრებული საკლასო სამუშაო ან სხვა პრივილეგია. როცა „სიმბოლური ეკონომიკის“ (ასე ამ სახის სისტემას ეწოდება) გამოყენება იწყება, ჯილდოები უნდა გაიცეს სამართლიანად და უწყვეტი განრიგის მიხედვით, ასევე შესაძლებელი უნდა იყოს სიმბოლური ნიშნების რაიმე სახის ჯილდოზე გაცვლა. როცა სისტემა კარგად ამუშავდება, სიმბოლური ნიშნები უკვე დროგამოშვებით უნდა გაიცეს და ჯილდოზე უფრო დიდი დროის გასვლის შემდეგ უნდა გაიცვალოს.

ერთ-ერთი სხვა ვარიანტის მიხედვით, მოსწავლეს უნდა მიეცეს საშუალება, კლასშივე დაიმსახუროს სიმბოლური ნიშანი და ის ჯილდოზე სახლში გაცვალოს. ეს გეგმა ძალიან მომგებიანია, როცა მასში მონაწილეობის მიღება მშობლებსაც სურთ. ამ დროს, როგორც წესი, მშობლები ყოველდღე ან კვირაში ორჯერ იღებენ შეტყობინებას წერილობით. შეტყობინებაში მოცემულია დროის გარკვეულ პერიოდში მიღებული ნიშნების რაოდენობა. ეს ნიშნები შეიძლება გაიცვალოს ტელევიზორთან გატარებულ წუთებზე, განსაკუთრებულ სათამაშოებზე ან მშობლებთან მეტი დროის გატარებაზე. შეიძლება ეს ნიშნები დაგროვდეს და შემდეგ უფრო დიდ ჯილდოზე გაიცვალოს, მაგალითად, მოგზაურობაზე. თუმცა, არ გამოიყენოთ ეს პროცედურა, თუ ეჭვობთ, რომ ცუდი შედეგებისთვის მოსწავლეს სასტიკად დასჯიან.

სიმბოლური განმტკიცების სისტემა ძალიან რთული და ხანგრძლივი პროცესია. როგორც წესი, იგი სამ შემთხვევაში გამოიყენება: 1) იმისთვის, რომ შეუუქმნათ მოტივაცია მოსწავლეებს, რომლებსაც არ აინტერესებთ სწავლა და არც სხვა მიდგომებზე რეაგირებენ; 2) იმ მოსწავლეების წასახალისებლად, რომლებსაც ყოველთვის დაბალი აკადემიური მოსწრება ჰქონდათ; (3) ისეთ კლასთან გასამკლავებლად, რომელიც კონტროლს არ ექვემდებარება. როგორც წესი, მოსწავლეთა ზოგიერთი ჯგუფი უფრო მეტ სარგებლობას იღებს „სიმბოლური ეკონომიკისგან“, ვიდრე სხვა ჯგუფები – ეს არის მოსწავლეთა გარკვეული კატეგორია – ბავშვები მენტალური პრობლემებით, აგრეთვე ის ბავშვები, რომლებიც ხშირად განიცდიან წარუმატებლობას და ასევე მცირე აკადემიური უნარებისა და პრობლემური ქცევის ბავშვები. ისინი დადებითად რეაგირებენ, როცა სიმბოლური განმტკიცება პირდაპირი და კონკრეტულია.

სანამ სიმბოლური ნიშნების სისტემას მოსინჯავდეთ, დარწმუნდით, რომ თქვენი სწავლების მეთოდები და მასალა ზუსტად შეესაბამება მოცემულ კლასს. ზოგჯერ კლასის აშლილობა და მოტივაციის ნაკლებობა მოითხოვს ცვლილებებს სწავლების პრაქტიკაში. შესაძლოა, კლასის წესები ბუნდოვანი ან შეუფერებელი იყოს; ტექსტი იყოს ზედმეტად იოლი ან, პირიქით, ზედმეტად რთული; ან მიმართულება იყოს არასწორად შერჩეული. ამგვარი პრობლემების შემთხვევაში, სიმბოლური ნიშნების სისტემამ შეიძლება დროებით გააუმჯობესოს სიტუაცია, თუმცა მოსწავლეებს მაინც ექნებათ აკადემიური მოსწრების პრობლემა.

სისტემატურად გამოყენებადი ბიჰევიორისტული პრინციპების უმრავლესობა ყურადღებას ამახვილებს საკლასო მენეჯმენტზე. შემდეგ თავში აღწერილია განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების ქცევის გასაუმჯობესებლად ბიჰევიორისტული პრინციპების წარმატებით გამოყენების

ორი მაგალითი.

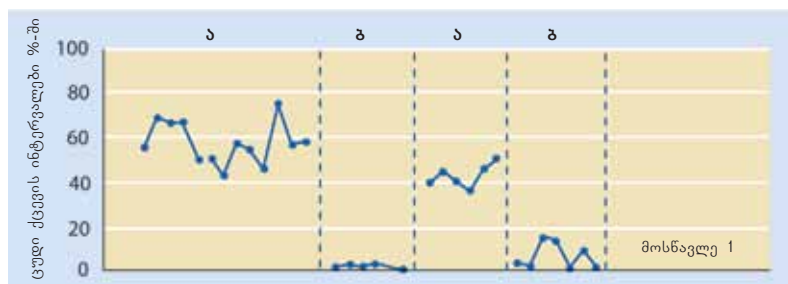
თითოეულ მოსწავლელზე მიღწევა: მწვავე ქვევითი პროგნოზები

მასწავლებლებს დიდ სირთულეებს უქმნიან ის მოსწავლეები, რომელთაც ქცევაში პრობლემები აქვთ. შემდეგ ორ კვლევაში ნაჩვენებია, როგორ დაეხმარება ასეთ მოსწავლეებს ბიჰევიორისტული პრინციპები.

ლეა თეოდორე და მისი კოლეგები (Lea Theodore, 2001) მუშაობდნენ მწვავე ემოციური აშლილობის მქონე ხუთი მამრობითი სქესის მოზარდის მასწავლებელთან. გამოქვეყნდა წესების მოკლე ჩამონათვალი (მაგ. არავითარი უნმანური სიტყვები, დაემორჩილე მასწავლებლის მოთხოვნას ხუთ წამში და ა.შ.), რომელიც დაბეჭდილი იყო ყველა მოსწავლის მერხზე მიმაგრებულ

სქემა 6.5.

ABAB ღიზინის გაყოფა იმ მოსწავლის შედეგების გაუმჯობესების გასაზომად, რომელსაც ქვევის სერიოზული პროგნოზები ჰქონდა.



წყარო: ამ ორი მიდგომის დეტალისათვის იხ.: „Randomization of Group Contingencies and Reinforces to Reduce Classroom Disruptive Behavior”, by L.A. Theodore, M.A. Bray, T.J. Kehler, & W.R. Jenson, 2001. *Journal of School Psychology*, 39, 267-277 and ‘Token Reinforcement and Response Cost Procedures: Reducing Disruptive Behavior of Preschool Children with Attention-Deficit/Hyperactive Disorder’ by K.E. McGoe & G.J. DuPaul, 2000, *School Psychology Quarterly*, 15, 330-343.

ბარათზე. მასწავლებელს თავის მაგიდაზე ჰქონდა მოსწავლეთა სია, წესების ყოველი დარღვევის აღსარიცხავად. ამ ჩამონათვალის ნახვა ადვილი შესაძლებელი იყო, ასე რომ, მოსწავლეებს შეეძლოთ ენახათ როგორც საკუთარი, ისე თანაკლასელების შედეგები. 45-წუთიანი პერიოდის ბოლოს, მოსწავლეს უნდა ამოერჩია ყუთიდან „ნომინაცია“. ყუთში მოთავსებული იყო შემდეგი ნომინაციები: მთელი ჯგუფის შედეგები, საუკეთესო ნიშნების მქონე მოსწავლე, ყველაზე ცუდი ნიშნების მქონე მოსწავლე, რიგითი მოსწავლეები, ერთი ჩვეულებრივი მოსწავლე. თუ არჩეულ მოსწავლეს ან მოსწავლეებს წესების დარღვევისთვის მიღებული ჰქონდათ ხუთი ან ნაკლები შენიშვნა, მაშინ მთელი კლასი იღებდა ჯილდოს. შესაძლო ჯილდოები იყო: გაზიანი სასმელი, ჩიფსები, კანფეტები ან კლასში გვიან მოსვლის უფლება. გამოიყენებოდა

ABAB დიზაინი – საბაზისო ხაზი, ორკვირიანი ინტერვენცია ან ორკვირიანი ჩამოშორება ინტერვენციისგან და ორკვირიანი დაბრუნება ჯგუფური შედეგებისკენ. ყველა მოსწავლემ გააუმჯობესა და უკეთესი შედეგი აჩვენა ამ წესების შესრულებისას, როცა დაჯილდოების სისტემა 6.5 ნახ-ზე მოცემული სქემის მიხედვით მუშაობდა. მოსწავლეებს მოსწონდათ აღნიშნული მიდგომა და მასწავლებლებისთვისაც მოსახერხებელი და ადვილი შესასრულებელი იყო.

მეორე კვლევაში კარა მაქგოი და ჯორჯ დუპაული (Kara McGoey & George DuPaul, 2000) მუშაობდნენ სამი დაწყებითი სკოლის მასწავლებლებთან. საქმე ეხებოდა ამ სკოლების ოთხ მოსწავლეს, რომელთაც მათ ჰქონდათ დიაგნოზი – ყურადღების დეფიციტი, ჰიპერაქტიურობა. მასწავლებელმა მოსინჯა როგორც სიმბოლური – ჟეტონით – განმტკიცების პროგრამა (მოსწავლეები იღებდნენ დიდ და პატარა ჟეტონებს საკლასო წესების შესრულებისას), ისე პასუხის საფასურის სისტემა (მოსწავლეები იწყებდნენ ყოველ დღეს თითოეული საკლასო აქტიურობისათვის ჯილდოდ მიღებული ხუთი პატარა და ერთი დიდი ჟეტონით, მაგრამ კარგავდნენ მათ წესების დარღვევისათვის). ორივე პროცედურა ამცირებდა წესების დარღვევას, მაგრამ მასწავლებლებისათვის პასუხის საფასურის სისტემა უფრო ადვილად განსახორციელებელი იყო.

სწავლის პროცესისადმი ბიჰევიორისტული მიდგომების განვითარების კვალობაზე ზოგმა მეცნიერმა ამ თეორიებს ახალი ელემენტი დაუმატა – ქცევის გაცნობიერება.

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა და ქმედის მოდიფიკაცია: ქმედის გახსნა

ბოლო წლებში ბიჰევიორისტ ფსიქოლოგთა უმრავლესობამ აღმოაჩინა, რომ ოპერანტული განპირობება გვთავაზობს სწავლის ძალიან შეზღუდულ ახსნას. ბევრმა ფსიქოლოგმა გააფართოვა სწავლის შესახებ საკუთარი შეხედულება და მასში კოგნიტური პროცესების შესწავლა ჩართო, რომლებზეც პირდაპირი დაკვირვება შეუძლებელია. ამ კოგნიტურ პროცესებს მიეკუთვნება მოლოდინი, აზროვნება, გონებრივი რუკები და რწმენა. ამ გაფართოებული შეხედულების სამი მაგალითია: დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა, თვითმართვა და ქცევის კოგნიტური მოდიფიკაცია.

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა

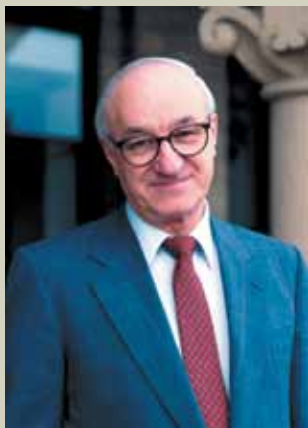
დაახლოებით 30 წლის წინ ალბერტ ბანდურამ (Albert Bandura) აღნიშნა, რომ სწავლის შესახებ ტრადიციული ბიჰევიორისტული შეხედულებები სწორი იყო, მაგრამ არასრული, რადგან სწავლის მხოლოდ ნაწილობრივ ახსნას იძლეოდა და მნიშვნელოვან ელემენტებს, ძირითადად სოციალურ გავლენებს, არ განიხილავდა. სწავლის შესახებ მისი ადრეული შრომები ეფუძნებოდა განმტკიცებისა და დასჯის ბიჰევიორისტულ პრინციპებს. თუმცა, ამას დაუმატა სწავლა სხვებზე დაკვირვებით. ამ შეხედულებას ეწოდა **სოციალური სწავლის თეორია** და იგი ნეობიჰევიორისტულ მიდგომად იქნა მიჩნეული (Bandura, 1977; Hill, 2002, Zimmerman & Schunk, 2003).

ბიჰევიორისტული მოდელის გარკვეული შეზღუდულობის ასახსნელად, ბანდურა ერთმანეთისგან განასხვავებდა ცოდნის შეძენას (სწავლა) და ამ ცოდნაზე დაფუძნებულ მოქმედებას (ქცევას). სხვა სიტყვებით, ბანდურა თვლიდა, რომ ჩვენ შეიძლება ვიცოდეთ იმაზე მეტი, ვიდრე წარმოვაჩინოთ. მაგ-

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს და განაგრცეთ დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა (II, B2)

დაადგინეთ, არის თუ არა მოცემული სიტუაცია დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლის შესაფერისი და აღწერეთ ეფექტური დაკვირვებითი სწავლის არსებითი ელემენტები.

სოციალური სწავლის თეორია – თეორია, რომელიც ხაზს უსვამს სწავლას სხვაზე დაკვირვების გზით.



დაკვირვებაზე დაფუძნებული
სწავლის ხაზგასმელად ალბერტ
ბანდურამ განავრცო
ბიჰევიორისტული თეორიები.

ალითების მოძებნა ბანდურას ადრეულ კვლევებში შეიძლება (Bandura, 1965). დაწყებითი სკოლების ბავშვებმა ნახეს ფილმი, სადაც ერთი ბავშვი გამეტე-ბით ურტყამდა თოჯინას. ერთმა ჯგუფმა ნახა, რომ ბავშვი აგრესიისთვის დაჯილდოვდა, მეორემ – რომ დაისაჯა, მესამემ ვერ ნახა შედეგი. როცა ისინი თავად გადაიყვანეს თოჯინიან ოთახში, ბავშვებმა, რომლებმაც ნახეს ფილმში ცემისა და დარტყმის განმტკიცება, თოჯინის ცემისას განსაკუთრებ-ული აგრესიულობა გამოიჩინეს. ისინი კი, ვინც ნახა თავდასხმისათვის სასჯე-ლის მიღება, ნაკლები აგრესიულობით გამოირჩეოდნენ. მაგრამ როცა ბავშ-ვებს ჯილდოს დაჰპირდნენ ფილმში ნანახი აგრესიის მიბაძვისთვის, ყველა მათგანმა გამოავლინა, რომ მათ ისწავლეს ეს ქცევა.

ამრიგად, წამახალისებლებმა შეიძლება გავლენა იქონიოს მოქმედება-ზე. მიუხედავად იმისა, რომ სწავლას შეიძლება ჰქონოდა ადგილი, იგი არ გამოვლინდებოდა მანამ, სანამ არ იქნებოდა ან შესატყვისი სიტუაცია, ან წამახალისებლები მის გამოსავლენად. ამან შეიძლება ახსნას ის ფაქტი, რა-ტომ არ იმეორებს ზოგი მოსწავლე „ცუდ საქციელს“, რაც უფროსებთან, თანატოლებთან ან მედიის საშუალებით უნახავს და მოუსმენია, მაგალითად, არ ეწევა და არ იგინება. ამგვარი საქციელის შესრულებაში მათ შეიძლება პიროვნულმა დასკვნებმა შეუშალოს ხელი. სხვა მაგალითებში ბავშვებს შეი-ძლება ნასწავლი ჰქონოდათ ასოების წერა, მაგრამ ცუდად წერდნენ, რადგან მათი მოტორული კოორდინაცია შეზღუდული იყო; ან შეიძლება მათ ისწავ-ლეს წილადის გამარტივება, მაგრამ ცუდი შედეგები ჰქონდათ ტესტების მიხედვით, რადგან ღელავდნენ მათი შევსებისას. ამ შემთხვევებში ბავშვების მიერ მოქმედების შესრულება არ არის მათი ცოდნის მაჩვენებელი.

ბოლო დროს ბანდურამ ყურადღება გაამახვილა ისეთ კოგნიტურ ფაქ-ტორებზე, როგორიცაა რწმენა, თვითაღქმა და მოლოდინი. აქედან გამომ-დინარე, მის თეორიას ახლა სოციალურ-კოგნიტური თეორია ეწოდება (Hill, 2002). სოციალურ-კოგნიტური თეორია (დანვრილებით მე-9-10 თავებში განხი-ლული) ერთმანეთისგან განასხვავებს დადგენილ და ჩანაცვლებულ სწავლას. დადგენილი სწავლა არის სწავლა კეთებით და მისი შედეგების განცდით. ეს შეიძლება ოპერანტულ განპირობებას მოგვაგონებდეს, თუმცა ისინი განსხ-ვავდებიან შედეგების მნიშვნელობით. ოპერანტული განპირობების მომხრეები თვლიან, რომ შედეგები აძლიერებს ან ასუსტებს ქცევას, დადგენილ სწავლაში კი შედეგები ინფორმაციის წყაროდ ითვლება. შედეგების ჩვენეული ინტერ-პრეტაცია ქმნის მოლოდინს, გავლენას ახდენს მოტივაციაზე და აყალიბებს რწმენას (Schunk, 2004). ამ წიგნში ჩვენ დადგენილი სწავლის – ანუ კეთებით სწავლის კიდევ ბევრ მაგალითს ვნახავთ და განვიხილავთ.

ჩანაცვლებული სწავლა გულისხმობს სწავლას სხვებზე დაკვირვებით. ადა-მიანებს და ცხოველებს შეუძლიათ ისწავლონ იმაზე დაკვირვებით, თუ რო-გორ სწავლობენ სხვა ადამიანები ან ცხოველები. ეს ფაქტი ეწინააღმდეგება ბიჰევიორისტულ იდეას, რომ სწავლის ასახსნელად კოგნიტური ფაქტორები არ არის საჭირო. თუ ადამიანებს შეუძლიათ ისწავლონ ცქერით, ისინი უნდა ძაბავდნენ თავიანთ ყურადღებას, ქმნიდნენ სურათებს, იმახსოვრებდნენ, აანალიზებდნენ და იღებდნენ გადაწყვეტილებებს, რომლებიც გავლენას ახ-დენს სწავლაზე. ამრიგად, სანამ მოქმედება და განმტკიცება დაიწყება, გონ-ებაში უკვე ბევრი რამ მიმდინარეობს. მე-9 თავში განხილული კოგნიტური სწავლა ჩანაცვლებული სწავლის მაგალითია – ეს არის სწავლა სხვებზე დაკვირვებით.

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლის ელემენტები

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერაით თქვენ წარმატებით გადიხართ გასაუ-

ბრებას საშუალო სკოლაში მუშაობის დასაწყებად. მორიგი შეკითხვა ასეთია: „ვინ არის თქვენთვის მასწავლებლის ნიმუში? დაგიჭერიათ თუ არა ოდესმე საკუთარი თავი სხვა მასწავლებლების მოქმედებისა და ფრაზების მიბაძვაში? რომელი წიგნის ან ფილმის პერსონაჟი მასწავლებელს გინდათ ჰგავდეთ? ■

დაკვირვებით სწავლის მეშვეობით ჩვენ ვსწავლობთ არა მარტო იმას, თუ როგორ განვახორციელოთ ესა თუ ის ქცევა, არამედ იმასაც, რა მოჰყვება ამ ქმედების განხორციელებას სხვადასხვა სიტუაციაში. დაკვირვება შეიძლება იყოს სწავლის ძალიან ეფექტური პროცესი. როდესაც ბავშვები პირველად იღებენ ხელში სავარცხელს, ფინჯანს ან ჩოგანს, ისინი, როგორც წესი, ივარცხნიან, სვამენ ან ურტყამენ კუნთოვანი სისტემისა და კოორდინაციის განვითარების დონის შესაბამისად. მოდით, უფრო დეტალურად განვიხილოთ, როგორ მიმდინარეობს სწავლა. ბანდურამ (1986) აღნიშნა, რომ დაკვირვებითი სწავლა მოიცავს ოთხ ელემენტს: ყურადღების მიქცევას, ინფორმაციისა და შთაბეჭდილების დამახსოვრებას, ქცევის განხორციელებასა და მისი გამეორების მოტივაციას.

უჩაღლეა. იმისათვის, რომ დაკვირვების შედეგად ისწავლო, საჭიროა ყურადღების მიქცევა. სწავლების პერიოდში უნდა ეცადოთ, გაკვეთილის მასალის ნათელი პრეზენტაციებითა და უმნიშვნელოვანესი მომენტების ხაზგასმით მიიპყროთ მოსწავლეთა ყურადღება. უნარის დემონსტრირებისას (მაგალითად, საკერაჲ მანქანაზე ან სახარატო ჩარხზე ჭრის სწავლა), საჭიროა მოსწავლეები მხარზემოდან უნდა გაკვირდებოდნენ და გიყურებდნენ, როგორ ასრულებთ სამუშაოს, ხედავდნენ თქვენს ხელებს იმავე პერსპექტივიდან, საიდანაც ისინი თავიანთ ხელებს უყურებენ. ეს სწორ მიმართულებას აძლევს მათს ყურადღებას და აიოლებს დაკვირვებით სწავლას.

შენახვა. იმისათვის, რომ გაიმეორო მოდელის ქცევა, საჭიროა მისი დამახსოვრება. ეს გულისხმობს ნიმუშის მოქმედების გონებრივ ასახვას ვერბალური ინსტრუქციების ან ვიზუალური ხატების სახით ან ორივეთი ერთად. შენახვა შეიძლება გაუმჯობესდეს გონებრივი რეპეტიციით (ქცევის იმიტაციის წარმოდგენა) ან რეალური ვარჯიშით. დაკვირვებით სწავლის შენარჩუნების ფაზაში ვარჯიში გვეხმარება სასურველი ქცევის ელემენტების (ნაბიჯების თანმიმდევრობის) დამახსოვრებაში.

ქმევის აკვა. მაშინაც კი, როცა უკვე „ვიცი“, როგორ უნდა გამოიყურებოდეს ქცევა, და გვახსოვს მისი ყველა ელემენტი და ნაბიჯი, შეიძლება ეს მოქმედება სრულყოფილად მაინც ვერ განვახორციელოთ. ხანდახან ჩვენ ძალიან ბევრი ვარჯიში, უკუკავშირი და გაძლოა გვჭირდება მოდელის ქცევის გამეორებისათვის. ქცევის აგების ფაზაში ვარჯიში მას უფრო სრულყოფილსა და მოქნილს ხდის.

მოტივაცია და განმტკიცება. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სოციალური სწავლის თეორია ერთმანეთისგან განასხვავებს სწავლასა და შესრულებას. ჩვენ შეიძლება დავეუფლოთ ახალ უნარს ან ქცევას დაკვირვებით, მაგრამ ვერ შევძლებთ მის შესრულებას, თუ არ გვექნება ქცევის შესრულების მოტივაცია ან წამახალისებელი ფაქტორი. განმტკიცებამ შეიძლება გარკვეული როლი შეასრულოს დაკვირვებით სწავლაში. თუ მოველით განმტკიცებას ქცევის მოდელის გამეორებისთვის, მაშინ ჩვენ შეიძლება უფრო მეტად ვიყოთ მოტივირებულნი, რომ ყურადღება მივაქციოთ, დავიმახსოვროთ და გავიმეოროთ ეს ქცევა. განმტკიცება მნიშვნელოვანია ცოდნის შესანარჩუნებლად. ადამიანი, რომელიც ახალი მოქმედების მოსინჯვას ცდილობს, ვერ გააკეთებს ამას განმტკიცების გარეშე (Ollendick, Dailey, & Shapiro, 1983; Schunk, 2004). მაგალითად,

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

სოციალურ-კოგნიტური თეორიისა და სასკოლო მიღწევების უკეთ გასაცნობად იხ.: Schunk, D.H. (1999). Social-self interaction and achievement. *Educational Psychologist*, 34, 219-227

სოციალური კოგნიტური

თეორია – თეორია, რომელიც სოციალური სწავლის თეორიას ამატებს ისეთ კოგნიტურ ფაქტორებს, როგორიცაა რწმენები, მე-კონცეფცია, მოლოდინები.

დაკვირვებაზე დაფუძნებული

სწავლა – სწავლა სხვებზე დაკვირვებისა და იმიტირების გზით.

დაკვირვებაზე დაფუძნებულ
სწავლის თეორიებში ხაზგას-
მულია კეთებითა და სხვებზე
დაკვირვებით სწავლის მნიშვნე-
ლობა.



არაპირდაპირი, ვიკაროზული
განმტკიცება – მოდელზე
დაკვირვებით გამოწვეული
ადამიანის ქცევის ნებისმიერი
ცვლილება-განმტკიცება ან
შესუსტება.

თუ არაპოპულარული მოსწავლე ჩაიცვამს სკოლაში პოპულარული ჯგუფის სტილში, მაგრამ ეს ჯგუფი მის იგნორირებას მოახდენს ან დასცინებს, მაშინ ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ ამ მოსწავლემ გააგრძელოს ასე ჩაცმა.

ბანდურა გამოყოფს განმტკიცების სამ ფორმას, რომელთაც შეუძლია-
თ წახალისონ დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა. 1) დამკვირვებელმა
შეიძლება გაიმეოროს ნიმუშის ქცევა და მიიღოს პირდაპირი განმტკიცება.
მაგალითად, როცა ტანმოვარჯიშე წარმატებით ასრულებს ბრუნს ან სხვა
ვარჯიშს და მწვრთნელისგან (ნიმუშისგან) იღებს შექებას.

არ არის აუცილებელი განმტკიცება პირდაპირი იყოს – არსებობს არაპირ-
დაპირი **ჩანაცვლებული განმტკიცებაც**. დამკვირვებელი შეიძლება ხედავდეს
სხვების განმტკიცებას გარკვეული ქცევის გამო და ამან გაზარდოს მის მიერ
ამ ქცევის განხორციელების შესაძლებლობა. მაგალითად, თუ თქვენ შეაქებთ
ორ მოსწავლეს იმისთვის, რომ მათ თავიანთ მოხსენებებში ლამაზი ილუს-
ტრაციები ჩართეს, რამდენიმე მოსწავლემ, რომლებიც აკვირდებიან თქვენს
შექებას, შეიძლება შემდეგ ჯერზე ილუსტრირებული მოხსენებები ჩაგაბარ-
ოთ. სატელევიზიო რეკლამების უმრავლესობა ამ ეფექტზეა აგებული. ადა-
მიანები რეკლამებში ძალიან კმაყოფილები ჩანან იმით, რასაც აკეთებენ და
ნაფარაუდევია, რომ მაყურებელსაც იმავეს გაკეთება მოუნდება. მაყურებლის
ქცევა ჩანაცვლებულად განმტკიცებულია მსახიობის აშკარა სიამოვნებით.
სასჯელიც შეიძლება იყოს ჩანაცვლებული: თქვენ მაგისტრალზე სიჩქარეს
ალარ გადააჭარბებთ, როცა ნახავთ, როგორ დააჯარიმეს ამისათვის რამდენ-
იმე ადამიანი.

განმტკიცების უკანასკნელი ფორმაა თვითგანმტკიცება ან საკუთარი გან-
მტკიცებულების კონტროლი. ამ სახის განმტკიცება მნიშვნელოვანია რო-
გორც მოსწავლეთათვის, ისე მასწავლებლებისთვის. ჩვენ გვინდა ჩვენი მო-
სწავლეები უკეთესები იყვნენ არა იმიტომ, რომ გარკვეული ჯილდო მიიღონ,
არამედ იმიტომ, რომ მოსწავლეებმა დააფასონ თავიანთი კომპეტენტურობის
ზრდა და ამით სიამოვნება მიიღონ. მასწავლებლისთვის თვითგანმტკიცება
ხშირად საქმიანობის გაგრძელების ერთადერთი საშუალებაა.

დაკვირვებაზე დაფუძნებულ სწავლაზე მოქმედი ფაქტორები.

რა უბიძგებს ადამიანებს სწავლისკენ და ნიმუშის ქცევისა და უნარების გამეორებისკენ?
როგორც 6.2 ცხრილშია ნაჩვენები, აქ რამდენიმე ფაქტორი მოქმედებს. დამ-
კვირვებლის განვითარების დონე ცვლის სწავლის პროცესს. რაც უფრო
იზრდებიან ბავშვები, უფრო ხანგრძლივად შეუძლიათ ყურადღების ფოკუ-
სირება, დამახსოვრების სტრატეგიების გამოყენება ინფორმაციის შესანახად
და საკუთარი თავის მოტივირება მეტი ვარჯიშისთვის. მეორე გავლენიანი
ფაქტორია ნიმუშის სტატუსი. ბავშვები უფრო მეტად იმ ადამიანის ქცევებს

ბაძავენ, ვინც უფრო კომპეტენტურად, პრესტიჟულად, ძლიერად და ხალისიანად მიაჩნიათ. ამრიგად, მშობლები, მასწავლებლები, უფროსი და-ძმა, სპორტსმენები, ფილმების გმირები, მუსიკოსები შეიძლება ნიმუშებად იქცნენ. ეს დამოკიდებულია ბავშვის ასაკსა და ინტერესებზე. მესამე ფაქტორი ისაა, რომ სხვებზე დაკვირვებით ვხვდებით, კონკრეტულად რომელი საქციელი

სქემა 6.2.

ლაპროკრაფი დაუქმებულ სწავლაზე მოქმედი ფაქტორები

მოდელირების დამახასიათებელი ეფექტები

განვითარების სტატუსი	განვითარების სრულყოფა-გაუმჯობესება გულისხმობს უფრო ხანგრძლივ ყურადღებას და ინფორმაციის გადამუშავების, სტრატეგიების გამოყენების, ქმედებისა და მეხსიერებითი რეპრეზენტაციების შედარების, აგრეთვე შინაგან მოტივატორებზე დაყრდნობის გაზრდის უნარს.
ნიმუშის პრესტიჟი და კომპეტენცია	დამკვირვებლები უფრო დიდ ყურადღებას აქცევენ კომპეტენტურ და მაღალი სტატუსის მქონდე მოდელებს. მოდელირებული ქცევის შედეგები შეიცავს ინფორმაციას ფუნქციონალური ღირებულების შესახებ. დამკვირვებლები ცდილობენ ისწავლონ ის ქმედება, რომლის შესრულებაც, მათი აზრით, მომავალში მოუწევთ.
ჩანაცვლებული შედეგები	მოდელისათვის შედეგი ატარებს ინფორმაციას ქცევის შესატყვისობისა და ქმედების მოსალოდნელი შედეგების შესახებ. ღირებულების მქონე შედეგები ახდენს დამკვირვებლების მოტივირებას. მახასიათებლებისა და კომპეტენციების მსგავსება არის შესატყვისობის მაუწყებელი და აძლიერებს მოტივაციას.
შედეგის მოლოდინი	დამკვირვებლები უფრო ისეთი ქცევის იმიტაციას ახდენენ, რომლებიც, მათი აზრით, მათთვის შესაფერისია და მოგებას ან ჯილდოს მოუტონს.
მიზნის დასახვა	დამკვირვებლები ისეთი ნიმუშის ქცევას იმეორებენ, რომელიც ეხმარება მათ მიზნის მიღწევას.
თვითეფექტიანობა	დამკვირვებლები მიმართავენ ნიმუშს, როცა სჯერათ, რომ შეუძლიათ ნიმუშის ქცევის სწავლა და შესრულება. მსგავს ნიმუშებზე დაკვირვება გავლენას ახდენს დამკვირვებლის თვითეფექტიანობაზე. („თუ მას შეუძლია ამის გაკეთება, მეც შევძლებ“).

წყარო: წიგნიდან *Learning Theories: An Education Perseptive (4th ed.)*, by D.H. Schuk. Published in Prentice Hall. Copyright © 2004 by Prentice Hall. იბეჭდება Pearson Education, Inc.-ის ნებართვით, Upper Saddle River, NJ.

უფრო შეგვეფერება. ამრიგად, ისეთი მისაბადი ნიმუშები, რომლებიც ადამიანს თავისი მსგავსი ჰგონია, უფრო ადვილად და სწრაფად იქცევა მიბადის ობიექტად (Pintrich & Schunk, 2002). ყველა მოსწავლე საჭიროებს წარმატებულ, უნარიან მისაბად ნიმუშებს, რომლებიც მასავით გამოიყურებიან და მასავით იქცევიან, მიუხედავად განსხვავებული ეთნიკური წარმომავლობისა, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსისა თუ სქესისა.

იხილეთ ცხრილი 6.2, სადაც ჩამოთვლილი მოქმედი ფაქტორებიდან ბოლო

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაცხადეთ

თვითეფექტიანობის გრძნობა უფრო ვრცლად განხილულია მე-9 თავში, ისევე, როგორც მასთან დაკავშირებული კონცეფცია მასწავლებლის ეფექტიანობის შესახებ. ბანდურას წიგნები თვითშეფასების თემაზე: Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of contro*. New York: Freeman. Bandura A. (Ed.). 1995. *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

თვითგანმტკიცება — ინდივიდის მიერ საკუთარი განმამტკიცებლების კონტროლი.

თვითეფექტიანობა — პიროვნების რწმენა საკუთარი კომპეტენტურობის შესახებ გარკვეულ სიტუაციაში.



რას სწავლობს ეს ბიჭი მამაზე დაკვირვებით?

© The New Yorker Collection
1990 Peter Steiner from cartoon-
bank.com.

ყველა უფლება დაცულია.

დაუკავშირეთ PRAXIS IIITM-ს და განაწილეთ
მიზანმიმართული, მოდელირება (II, B2)
მასწავლებლები ხშირად მიმართავენ მიზანმიმართულ, მოდელირებას, რათა ასწავლონ მოსწავლეებს ახალი ქცევა. განსაზღვრეთ ისეთი მახასიათებლები, რომლებიც ნიმუშს ეფექტურს ხდის.

ტალღის ეფექტი – ქცევის გავრცელება იმიტაციის გზით.

მოდელირება – ცვლილება ქცევაში, აზროვნებაში, ემოციებში, რაც ხორციელდება სხვა პიროვნებაზე, მოდელზე დაკვირვებით; სწავლა დაკვირვებისა და ნაბაძვის გზით.

სამი მოიცავს მიზნებსა და გამოცდილებას. თუ დამკვირვებელს აქვს მოლოდინი, რომ ნიმუშის გარკვეული საქციელი კონკრეტულ შედეგს მოიტანს (როგორც; მაგალითად, გარკვეული სავარჯიშო რეჟიმი იწვევს სპორტული ფორმისა და მოქმედების გაუმჯობესებას) და მისთვის ეს შედეგი ღირებულია, მაშინ მოსალოდნელია, რომ დამკვირვებელი მეტ ყურადღებას მიაქცევს ნიმუშს და ეცდება გაიმეოროს მისი მოქმედება. დაბოლოს, უფრო დიდი ალბათობა არსებობს იმისა, რომ დამკვირვებლები უკეთ ისწავლიან ნიმუშისგან, თუ მათ მაღალი **თვითეფექტიანობის** დონე აქვთ – ანუ თუ მათ სჯერათ, რომ შეუძლიათ მიზნის მისაღწევად საჭირო მოქმედების შესრულება ან ამ მოქმედების სწავლა მაინც (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002). მიზნებს, მოლოდინებსა და თვითეფექტიანობას უფრო ვრცლად მე-10 თავში განვიხილავთ.

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა სწავლებას

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ როგორ ჩართავთ დაკვირვებაზე დაფუძნებულ სწავლას სწავლების თქვენეულ მეთოდებში? რა სახის უნარის, დამოკიდებულებისა და სტრატეგიის აღება შეიძლება ნიმუშად თქვენი საგნიდან? ■

არსებობს დაკვირვებით სწავლის ხუთი შესაძლო შედეგი: ყურადღების მიმართვა, არსებული ქცევის ნახალისება, აკრძალვების შეცვლა, ახალი ქცევისა და დამოკიდებულების სწავლება და ემოციების გაღვიძება. განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

ყურადღების მიმართვა. სხვებზე დაკვირვებით ჩვენ ვსწავლობთ არა მარტო მოქმედებას, არამედ ვამჩნევთ ამ მოქმედებაში ჩართულ, გამოყენებულ ობიექტებსაც. მაგალითად, დანყებით კლასში, როცა ბავშვი ენთუზიზმით იწყებს თამაშს ყველასგან უგულვებელყოფილი სათამაშოთი, სხვა ბავშვებსაც უნდებათ ამ სათამაშოთი თამაში. ეს ხდება იმიტომ, რომ ბავშვის ყურადღება ამ კონკრეტულმა სათამაშომ მიიპყრო.

უკვე ნასწავლი ქმნის ჩვეულებას. ყოველ ჩვენგანს გამოუცდია საკუთარ თავზე, უცხო სიტუაციაში როგორ ცდილობ „დაიჭირო“ სხვა ადამიანებისაგან წამოსული მინიშნებები და სიგნალები. უცხო ადამიანების ქცევაზე დაკვირვება გვიკარნახებს, უკვე ნასწავლი ქცევებიდან რომელი გამოვიყენოთ და ავამოქმედოთ: რომელი ჩანგალი ვინმართ საღათის საჭმელად, როდის დავტოვოთ თავშეყრის ადგილი, როგორ ვისაუბროთ და ა.შ. სატელევიზიო და მუსიკის ვარსკვლავების ჩაცმისა და გარეგნობის სტილის გადაღებაც ამ ეფექტის ერთ-ერთი მაგალითია.

აქამდე უკვე გაქმნილია ან შესძენა. როცა მოსწავლეები ხედავენ, როგორ არღვევს მათი თანაკლასელი საკლასო წესებს და დაუსჯელი რჩება, მათ შეიძლება ისწავლონ, რომ წესების დარღვევას ყოველთვის არ მოსდევს არასასურველი შედეგი. თუ წესების დამრღვევი მოსწავლე კლასში პოპულარობით სარგებლობს, მაშინ მიზანმიმართული ეფექტი შეიძლება უფრო მკვეთრად იყოს გამოხატული. თუმცა, ეს **„ტალღის ეფექტი“** (Kounin, 1970) შეიძლება მასწავლებლის სასარგებლოდ მოქმედებდეს. როცა მასწავლებელი ეფექტურად უმკლავდება წესების დამრღვევს, განსაკუთრებით კი პოპულარულ დამრღვევს, სხვა მოსწავლეს შეიძლება წესის დარღვევის სურვილი აღარც გაუჩნდეს. ეს არ ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა უნდა დასაჯოს და შენიშვნა მისცეს ყველა

ჩემი პიროვნება: დავეხმარებო დავეხმარებო სწავლის გამოყენება

გახდით ისეთი ქცევისა და დამოკიდებულების ნიმუში, როგორიც გინდათ რომ ბავშვებს ასწავლოთ.

მაგალითები

1. გამოხატეთ მოწონება იმ საგნების მიმართ, რომლებსაც ასწავლით.
2. გამოხატეთ იმ გონებრივი ან ფიზიკური დავალების შესრულების სურვილი, რომლებსაც ბავშვებს ავალბათ. მე ერთხელ დავინახე, როგორ ჩაჯდა მასწავლებელი ქვიშაში, რათა ოთხი წლის ბავშვებისათვის ეჩვენებინა განსხვავება „ქვიშით თამაშსა“ და „ქვიშის სროლას“ შორის.
3. როცა მოსწავლეებს წიგნს უკითხავთ, აჩვენეთ მათ პრობლემის გადაჭრის გზები. მაგალითად, თქვით: „საინტერესოა, მახსოვს თუ არა, რაც ადრე წავიკითხე“ ან „ეს რთული წინადადება იყო, თავიდან წავიკითხავ.“
4. აჩვენეთ პრობლემის გადაჭრის გზები. ხმამაღლა იფიქრეთ რთულ პრობლემაზე მუშაობისას.

ნიმუშად გამოიყენეთ მოსწავლეთა თანატოლები, განსაკუთრებით – კლასის ლიდერები.

მაგალითები

1. ჯგუფური სამუშაოებისას ძლიერი მოსწავლეები დაანწყილეთ შედარებით სუსტებთან.
2. სთხოვეთ მოსწავლეებს გაჩვენონ განსხვავება „ჩურჩულსა“ და „სიჩუმეს“ შორის.

ეტადეთ დაანახოთ მოსწავლეებს, რომ კარგი ქცევა განმტკიცებას იწვევს.

მაგალითები

1. ხაზგასმით აღნიშნეთ კავშირი კარგ ქცევასა და კარგ შედეგებს შორის.
2. იყავით სამართლიანი განმტკიცებისას. როგორც კარგი, ისე პრობლემური მოსწავლეებისათვის უნდა მოქმედებდეს დაჯილდოების ერთი და იგივე წესი.

კლასის ქცევის მოდელირებაში დაიხმარეთ კლასის ლიდერებიც.

მაგალითები

1. სთხოვეთ ყველასთვის საყვარელ მოსწავლეს დაუამხანაგდეს იზოლირებულ და შეშინებულ თანაკლასელს.
2. როდესაც კლასში თანამშრომლობის მიღწევა გინდათ ან როცა კლასი არ არის მონდომებული, მიეცით წარმატებულ მოსწავლეს რაიმე საქმის ხელმძღვანელობის უფლება. პოპულარულ მოსწავლეებს შეუძლიათ მაგალითი მისცენ თანაკლასელებს, როცა უცხო ენათა გაკვეთილებზე დიალოგს წარმართავენ ან ბიოლოგიის გაკვეთილზე პირველები დაიწყებენ კვეთის პროცედურას.

დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლის შესახებ დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://mentalhelp.net/psychelp/chap4/chap4g.htm>

მოსწავლეს, ვინც წესებს არღვევს. მაგრამ როცა მასწავლებელი კონკრეტულ მოქმედებას მოითხოვს, მისი მოთხოვნის შესრულება „ტალღის ეფექტიდან“ სარგებლობის მიღების წინა პირობაა.

ახალი ქვეყნის სწავლება. მიზანმიმართული დიდი ხანია გამოიყენება ქორეოგრაფიაში, სპორტში, სხვადასხვა ხელობის შესწავლისას, აგრეთვე უნარების სასწავლებლად ისეთ სფეროებში, როგორიცაა სუფრის წესები, ქიმიის თუ ელექტრომედიცინა. მიზანმიმართული შეიძლება განგებ იყოს გამოყენებული კლასში გონებრივი უნარების შესაძენად და ჰორიზონტის გასაფართოებლად – ფიქრისა და აზროვნების ახალი გზების სასწავლებლად. მთელ რიგ შემთხვევებში, მისაბამ მაგალითის თავად მასწავლებლები წარმოადგენენ: სიტყვების სწორად წარმოთქმით დაწყებული, ეპილეფსიით დაავადებულ ბავშვთან მოქცევის ცოდნითა და სწავლისადმი ხალისიანი განწყობით დამთავრებული. მაგალითად, მასწავლებელმა შეიძლება ბავშვებს კრიტიკული აზროვნების ნიმუში აჩვენოს მოსწავლის მიერ დასმულ კითხვაზე „ხმამაღლა“ ფიქრის სახით. საშუალო სკოლის მასწავლებლებს, რომლებსაც აღელვებთ გოგონების სტერეოტიპული შეხედულებები კარიერასთან დაკავშირებით, შეუძლიათ კლასში სასაუბროდ

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაგრძეთ თვითმენეჯმენტი არ არის შეზღუდული რაიმე ჯგუფის ან თეორიის ჩარჩოებით. ფსიქოლოგები, რომლებიც კოგნიტიური განვითარების შესახებ ვიცოტსკის იდეებს შეისწავლიან (მე-2 თავი), ისევე ეხებიან ამ საკითხს, როგორც სწავლის სტრატეგიებით დაინტერესებული კოგნიტივისტი ფსიქოლოგები და აგრეთვე ის ფსიქოლოგები, რომლებიც თვითრეგულაციას მოტივაციის უმნიშვნელოვანეს ფაქტორად მიიჩნევენ (მე-10, მე-11 თავები)

თვითმართვა – საკუთარი ქცევის მართვა და ამ ქცევაზე პასუხისმგებლობის აღება. ასევე, სწავლის ბიპევიორისტულ თეორიაში, ბიპევიორული პრინციპების გამოყენება საკუთარი ქცევის შესაცვლელად.

მოიწვიონ არატრადიციული „ქალური“ საქმიანობით დაკავებული რამდენიმე ქალბატონი. კვლევები მოწმობს, რომ მიბაძვა შეიძლება განსაკუთრებით ეფექტიანი მაშინ იყოს, როდესაც მასწავლებელი იყენებს დაკვირვებითი სწავლის ყველა ელემენტს, განსაკუთრებით – განმტკიცებასა და ვარჯიშს.

მოსწავლეთათვის შეიძლება განსაკუთრებით ეფექტიანი გამოდგეს მათივე თანატოლ ნიმუშზე დაკვირვება. მაგალითად, შანკმა და ჰანსონმა შეადარეს (Schunk & Hanson, 1985) მეორეკლასელთათვის გამოკვლების სწავლების ორი მეთოდი. აღსანიშნავია, რომ ამ ბავშვებს ჰქონდათ სიძნელეები ამ უნარჩვევების სწავლაში. მოსწავლეთა ერთი ჯგუფი აკვირდებოდა მეორეკლასელთა მეორე ჯგუფის სწავლების პროცესს, ხოლო მეორე ჯგუფი აკვირდებოდა მასწავლებელს. შემდეგ ორივე ჯგუფი ერთსა და იმავე სასწავლო პროგრამაში მონაწილეობდა. მოსწავლეები, რომლებიც სწავლისას თანატოლებს აკვირდებოდნენ, უფრო მაღალ ნიშნებსაც იღებდნენ ტესტებში და უფრო დარწმუნებულნიც იყვნენ თავიანთ თავსა და შესაძლებლობებში. მოსწავლეთათვის, რომელთაც ეჭვი ეპარებათ თავიანთ შესაძლებლობებში, კარგი ნიმუში იქნებოდა ცუდი მოსწავლის მოსწავლე, რომელიც ბევრი მცდელობის შემდეგ საბოლოოდ მაინც აღწევს მიზანს – ეუფლება მასალას (Schunk, 2004).

პოუსითა აჯაოხაჲა. დაბოლოს, დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლის საშუალებით ადამიანებს შეიძლება განუვითარდეთ ემოციური რეაქცია ისეთი სიტუაციის მიმართ, როგორიც პირადად არასდროს გამოუცდიათ, მაგალითად, მათ შეიძლება გაუჩნდეთ ემოცია ფრენის ან მანქანის მართვის მიმართ. ბავშვი, რომელიც ხედავს, როგორ გადმოვარდა მისი მეგობარი საქანელიდან და მოიტეხა ხელი, შეიძლება ამის მერე ერიდოს საქანელებს. ბავშვები, რომელთაც ახსოვთ 11 სექტემბრის მოვლენები, შეიძლება ანერვიულდნენ, როცა დაინახავენ მიწასთან ახლოს მფრინავ თვითმფრინავს. ტელევიზორში გადმოცემული ზვიგენტა თავდასხმები ბევრ ადამიანს უჩენს ოკეანეში ღრმად შეცურვის შიშს. აღსანიშნავია, რომ რაიმეს შესახებ იფორმაციის მიღებაც დაკვირვებითი სწავლის ფორმაა. როცა თქვენი მოსწავლის მსგავს (ასაკით ან სიტუაციით) ადამიანს რაღაც ცუდი შეემთხვევა, თქვენს მოსწავლეებს შეიძლება დასჭირდეთ ვინმესთან თავიანთ ემოციებზე საუბარი.

„რეკომენდაციებში“ მოცემულია იდეები იმის თაობაზე, როგორ გამოიყენოთ დაკვირვებაზე დაფუძნებული სწავლა კლასში.

თვითმართვა

როგორია თქვენი აზრი?

ფიზიკური თერაპიის განყოფილება, სადაც თქვენ გადიხართ გასაუბრებას, თანამედროვე, კარგად აღჭურვილი დანესებულებაა. გისვამენ შეკითხვას: „ჩვენი ერთ-ერთი უდიდესი პრობლემა აქ და ამ სახის სხვა სარეაბილიტაციო ცენტრებში არის ჩვენი კლიენტების იძულება, შეასრულონ სავარჯიშო პროგრამა. თქვენ რა იდეების შეთავაზება შეგიძლიათ იმისათვის, რომ დაეხმაროთ ჩვენს კლიენტებს, მიჰყვნენ მათთვის დანიშნულ რეჟიმს?“ ■

თუ განათლების მიზანია აღზარდოს თვითგანათლების უნარის მქონე ხალხი, მაშინ მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ საკუთარი ცხოვრების მართვა, მიზნების დასახვა და თავიანთი განმამტკიცებლების მიღება. ზრდასრულობაში ჯილდოები ხშირად გაურკვეველია და მიზნების მიღწევასაც დიდი დრო სჭირდება. დაფიქრდით, რამდენი პატარა ნაბიჯის გადადგმაა საჭირო განათლების მისაღებად და პირველი სამსახურის საშოვნელად. ცხოვრება აღსავ-

სეა ისეთი ამოცანებით, რომლებიც ამ სახის **თვითმენეჯმენტს** მოითხოვს.

მოსწავლეები შეიძლება ჩართული იყვნენ საბაზისო ქცევის ცვლილების პროგრამის ყველა ნაბიჯის განხორციელებაში. მათ შეიძლება დახმარება გაგვიწიონ მიზნების დასახვაში, სამუშაოს დაკვირვებაში, მათი მოქმედებისა და მუშაობის შეფასებაში. დაბოლოს, მათ შეიძლება შეარჩიონ და მიიღონ განმამტკიცებლები.

მიზნის დასახვა. მიზნის დასახვის ფაზა ძალიან მნიშვნელოვანია (Pintrich & Schunk, 2002; Reeve, 1996). ზოგი კვლევა გულისხმობს, რომ სპეციფიკური მიზნის დასახვა და მათი ყველასთვის გაცნობა თვითმენეჯმენტის პროგრამის უმნიშვნელოვანესი ელემენტები შეიძლება იყოს. მაგალითად, ს. ქ. ჰაიესმა (S. C. Hayes) და მისმა კოლეგებმა გამოყვეს სწავლაში სერიოზული პრობლემების მქონე კოლეჯის სტუდენტები და ასწავლეს მათ სპეციფიკური მიზნების დასახვა. იმ სტუდენტებმა, რომელთაც დაისახეს მიზნები და აცნობეს მათ შესახებ ექსპერიმენტის ავტორებს, უკეთესი შედეგი აჩვენეს ტესტირებისას, ვიდრე იმათ, რომლებიც მიზნებს თავისთვის ისახავდნენ და მათ არავის უმხლდნენ (Hayes, Rosenfarb, Wulfert, Munt, Korn, & Zettle, 1985).

მაღალი სტანდარტები, როგორც წესი, იწვევს უკეთეს შესრულებას (Locke & Latham, 2002). სამწუხაროდ, მოსწავლის მიერ დასახულ მიზნებს აქვს სულ უფრო და უფრო ნაკლები მოლოდინების ასახვის ტენდენცია. მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს მოსწავლეებს მაღალი სტანდარტების შენარჩუნებაში მათი მიზნების მონიტორინგისა და მაღალი სტანდარტების განმტკიცების გზით.

ნაკრებების შეფასება და მონიტორინგი. მოსწავლეებმა შეიძლება მონაწილეობა მიიღონ ქცევის შეცვლის პროგრამის შეფასებასა და მონიტორინგში (Mace, Belfiore, & Hutchinson, 2001). თვითმონიტორინგისთვის შესაფერისი ქცევის რამდენიმე მაგალითია: შესრულებულ დავალებათა რაოდენობა, რაიმე უნარის სწავლისას დახარჯული დრო, წაკითხული წიგნებისა და გამოსწორებული პრობლემების რაოდენობა ან თუნდაც ერთი კილომეტრის გარბენისას დახარჯული დრო. მასწავლებლის ზედამხედველობის გარეშე შესასრულებელი დავალებები, მაგალითად, საშინაო დავალება და დამოუკიდებელი სამუშაო ასევე კარგი საშუალებებია თვითმონიტორინგისათვის. მოსწავლეები აწარმოებენ ცხრილს ან დღიურს, სადაც ჩაინიშნავენ კითხვის ნიშნით აღნიშნული მოქმედების სიხშირესა და ხანგრძლივობას. წარმატების ჩასანიშნა ბარათი ეხმარება უფროსკლასელებს, დავალებები დაყონ მცირე ნაწილებად და ნაბიჯებად, განსაზღვრონ მათი თანმიმდევრობა, დასახონ ყოველდღიური მიზნები და მათი საშუალებით თვალი მიადევნონ ყოველდღიურ პროგრესს. თავის მხრივ, ეს ბარათები ასევე ასრულებს მინიშნებების ფუნქციას, რომლებიც შეიძლება ისევე თავისუფლად გაქრეს, როგორც გაჩნდა.

თვითშეფასება გარკვეულწილად უფრო რთული რამაა, ვიდრე უბრალო თვითაღრიცხვა, რადგან ის გულისხმობს ხარისხის შეფასებას. მოსწავლეებს შეუძლიათ გონივრული სიზუსტით შეაფასონ თავიანთი ქცევა. განსაკუთრებით მაშინ, თუ მათ ისწავლეს კარგი შესრულებისა და ნაწარმის შეფასების სტანდარტები. მაგალითად, სვინიმ, სალვამ, კუპერმა და ტალბერტ-ჯონსონმა (Sweeney, Salva, Cooper, & Talbert-Johnson, 1993) ასწავლეს მოსწავლეებს, როგორ შეეფასებინათ საკუთარი კალიგრაფია ასოების ზომის, დახრილობისა და დაშორების მიხედვით. სწორი თვითშეფასების ერთი-ერთი საშუალება შეიძლება იყოს მასწავლებლების მიერ მოსწავლეთა შეფასებების პერიოდული შემოწმება და სწორი განსჯისთვის განმტკიცების მიცემა. უფროსი მოსწავლეები თვითშეფასების სასწავლებლად უფრო მეტად არიან მზად, ვიდრე პატარები. შესაძლებელია, აგრეთვე, ბონუს-ქულების დაწერა, როცა მასწავლებლისა და მოსწავლის შეფასებები ერთმანეთს ემთხვევა (Kalpan, 1991). თვითშეფასებას შეიძლება თან სდევდეს თვითშესწორებაც. მოსწავლეები ჯერ აფასებენ,

დაუკავშირეთ კვლევას და განაცხადეთ

გთავაზობთ ბელფიორისა და ჰორნიაკის (Belfiore & Hornyak, 1998) კითხვარს, რომელიც ეხმარება მოსწავლეებს საშინაო დავალების შესრულებაში:

1. შევასრულე თუ არა გუშინდელი საშინაო დავალება და ჩავაბარე თუ არა იგი მასწავლებელს?
2. ჩავინიშნე თუ არა რვეულში ყველა ის დავალება, რომელიც დღეს მომცეს?
3. ჩავდე თუ არა მთელი ჩემი საშინაო დავალება საშინაო დავალების საქალაქო დავალების დასასრულებლად?
4. მაქვს თუ არა თან საშინაო დავალების დასასრულებლად საჭირო ყველა მასალა?
5. საშინაო დავალების დაწყება შესრულებულია თუ არა ყველა საშინაო დავალება?
7. ვინმემ შეამოწმა, დასრულებულია თუ არა ყველა დავალება?
8. შემოწმების შემდეგ დავაბრუნე თუ არა მთელი საშინაო დავალების ფურცლები საქალაქო დავალებაში?
9. მივეცი ეს ფურცლები მასწავლებელს?

ჩემი მოსწავლე: მოსწავლის თვითმეცადინეობა

სისტემა დადებითი კუთხით გააცანით მშობლებსა და მოსწავლეებს.

მაგალითები

1. მოიწვიეთ მოსწავლის ოჯახი და ხაზი გაუსვით, რომ ეს შეიძლება სასარგებლო იყოს ოჯახის ყველა წევრისთვის.
2. შეიმუშავეთ პროგრამა მხოლოდ მოხალისეებისათვის.
3. აღწერეთ, თავად როგორ იყენებთ თვითმეცადინეობის პროგრამას.

დაეხმარეთ ოჯახებს და მოსწავლეებს, დაისახონ რეალური მიზნები.

მაგალითები

1. მოუყვანეთ მოსწავლეებს თვითმეცადინეობის მიზნების ისეთი მაგალითები, როგორიცაა: საშინაო დავალების ადრე დაწყება, უკვე წაკითხული წიგნების აღრიცხვა და ა.შ.
2. აჩვენეთ ოჯახებს, როგორ უნდა დაისახონ მიზანი და აწარმოონ წარმატებების აღრიცხვა.

ასწავლეთ მშობლებს თავიანთი შვილების წარმატებების ჩანერა და შეფასება (თვითონ).

მაგალითები

1. დაყავით სამუშაო ადვილად შესასრულებელ ეტაპებად.
2. წარმოადგინეთ კარგი ნამუშევრების ისეთი ნი-

მუშები, სადაც განსჯა უფრო რთულია, მაგალითად, კრეატიული წერა. ნაწერი თავისუფალ თემაზე.

3. მიაწოდეთ მშობლებს სარეგისტრაციო ფორმა ან საკონტროლო კითხვარი, რომ თვალყური ადევნონ თავიანთი შვილების პროგრესს.

წახალისეთ ოჯახები, დროდადრო შეამოწმონ მოსწავლის ჩანაწერების სიზუსტე და დაეხმარონ თავიანთი შვილებს თვითგანმტკიცების ფორმების განვითარებაში.

მაგალითები

1. პირველ ეტაპზე ხშირად შეამოწმეთ მოსწავლეები, თანდათან — უფრო იშვიათად.
2. შეამოწმებინეთ და-ძმას ერთმანეთის ნამუშევრები.
3. შეამოწმეთ ის უნარ-ჩვევები, რომლებსაც მოსწავლეები სახლში უნდა ეუფლებოდნენ, და დააჯილდოეთ ის მოსწავლეები, რომელთა თვითშეფასებაც ემთხვევა მათი ტესტების შედეგებს.
4. ნება მიეცით მოსწავლეებს, მშობლებთან გამოთქვან თავიანთი მოსაზრებები დაჯილდოების შესახებ — მათ მიერ კარგად შესრულებული სამუშაოსთვის.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.coun.uvic.ca/learn/program/hndouts.slfman.html>

შემდეგ ცვლიან და აუმჯობესებენ თავიანთ ნამუშევრებს. დაბოლოს, ისინი კიდევ ერთხელ ადარებენ გაუმჯობესებას სტანდარტებს (Mace, Belfiore, & Hutchinson, 2001).

თვითგანმტკიცება. თვითმეცადინეობის უკანასკნელი საფეხური თვითგანმტკიცებაა. თუმცა არსებობს აზრთა სხვადასხვაობა იმის თაობაზე, საჭიროა თუ არა ეს ეტაპი. ზოგი ფსიქოლოგის აზრით, მიზნის დასახვა და პროგრესის მონიტორინგიც საკმარისია და ამ პროცესში თვითგადმტკიცება არავითარ დამატებით ეფექტს არ იძლევა (Hayes და სხვები, 1985). ამისგან განსხვავებით, სხვები მიიჩნევენ, რომ კარგად შესრულებული სამუშაოსთვის საკუთარი თავის დაჯილდოებას შესრულების უფრო მაღალ დონემდე მიყვავართ, ვიდრე მხოლოდ მიზნის დასახვასა და პროგრესისთვის თვალის დევნებას (Bandura, 1986). თუ ხარ სწავლაში შეუპოვარი და მიზნის მიღწევამდე უარს ამბობ იმაზე, რაც მთელი გულით გინდა, მაშინ ჯილდოს მიღების პერსპექტივა შეიძლება შენი სამუშაოსთვის დამატებითი სტიმული იყოს. ამის გათვალისწინებით, შეგიძლიათ მოიფიქროთ თქვენთვის რაიმე განმამტკიცებელი, როცა ამ თავის კითხვას დაამთავრებთ. ამგვარი მიდგომა თავის დროზე მეც დამეხმარა ამ

თავის დაწერაში.

ზოგჯერ შეიძლება ოჯახებიც ჩაერთონ თავიანთი შვილების თვითმწე-
ვმენტის გამოუმუშავებაში. ერთობლივი მუშაობით, მასწავლებელს და მშობ-
ლებს შეუძლიათ ყურადღება ახალ მიზნებზე გაამახვილონ და ამავე დროს
ხელი შეუწყონ მოსწავლის დამოუკიდებლობის ზრდას. რუბრიკა – „რეკომენ-
დაციები“ – ზოგიერთ იდეას გთავაზობთ.

ზოგჯერ მოსწავლეთათვის თვითმწევემენტის სწავლებას შეუძლია
გადაჭრას მასწავლებელთა პრობლემები და ასევე მოგვცეს დამატებითი
სარგებელი. მაგალითად, შეჯიბრებებში მონაწილე 9-16 წლის ასაკის მოცურა-
ვეთა გუნდის მწვრთნელები, სიძნელეებს აწყდებიან ბავშვების მიერ ინტენ-
სიური მუშაობის მაჩვენებლების შენარჩუნებაში. ამიტომ მწვრთნელებმა შეი-
მუშავეს საწვრთნელი პროგრამა და იგი ოთხი გრაფიკის სახით წარმოადგინეს,
– ამ გრაფიკებს ყველა გუნდის წევრი უნდა მიჰყოლოდა. ეს ცხრილები აუზ-
თან გამოიკრა. მოცურავეებს თავად უნდა აღენიშნათ ამ ცხრილებზე ტურნი-
რების რაოდენობა და მათ მიერ თითოეული საწვრთნელი ეტაპის დასრულება.
რადგანაც ეს აღნიშვნები ღიად კეთდებოდა, მოცურავეებს შეეძლოთ დაე-
ნახათ თავიანთი და სხვათა მიღწევები და თვალყური ედევნებინათ სამუშაო
ეტაპების დასრულებისთვის. სამუშაოს ხარისხმა და ინტენსივობამ 27%-ით
იმატა. მწვრთნელებს ეს სისტემა იმიტომაც მოსწონდათ, რომ მოცურავეებს
მუშაობის დაწყება დაუყოვნებლივ, მწვრთნელის ნებართვის გარეშე შეეძლოთ.

ქვევის კოგნიტური მოდიფიკაცია და თვითინსტრუქცია

თვითმწევემენტი, ზოგადად, ნიშნავს მოსწავლეების მონაწილეობას ქვე-
ვის ცვლილების პროგრამის ძირითადი ნაბიჯების განხორციელებაში. **ქვე-
ვის კოგნიტური მოდიფიკაცია** აქცენტს აკეთებს აზროვნებასა და საკუთარ
თავთან საუბარზე. ამ მიზეზით, ბევრ ფსიქოლოგს ქვევის კოგნიტური მოდი-
ფიკაცია უფრო კოგნიტურ მიდგომად მიაჩნია, ვიდრე ბიჰევიორისტულად. აქ
მე იგი იმიტომ განვიხილეთ, რომ ქვევის კოგნიტური მოდიფიკაცია წარმოად-
გენს კოგნიტური სწავლებისადმი მიძღვნილ მე-7 და მე-8 თავებთან დამაკა-
ვშირებელ ერთგვარ „ხიდს“.

როგორც მეორე თავში აღვნიშნეთ, კოგნიტურ განვითარებაში არსებობს
საფეხური, როდესაც ბავშვები დავალების შესრულებისას ხელმძღვანელობენ
საკუთარ თავთან საუბრით. ისინი თავიანთ თავს ხშირად იმ სიტყვებით ეს-
აუბრებიან, რომელთაც მათი მშობლები და მასწავლებლები იყენებენ. ქვე-
ვის კოგნიტური მოდიფიკაციის პროცესში მოსწავლეებს ასწავლიან თვითინ-
სტრუქტირების გამოყენებას. მაიჩენბაუმმა (Meichenbaum, 1977) ჩამოაყალიბა
ხუთი საფეხური:

1. უფროსი ბავშვი ასრულებს რაღაც სამუშაოს თავის თავთან ხმამაღლა
საუბრის მეშვეობით (კოგნიტური მიბაძვა).
2. ბავშვი იმეორებს იმავე სამუშაოს ნიმუშის ინსტრუქციების მიხედვით (ცხა-
დი, გარეგანი ხელმძღვანელობით).
3. ბავშვი ასრულებს დავალებას და ამ დროს საკუთარ თავს ხმამაღლა აძ-
ლევს ინსტრუქციებს (ცხადი, თვითხელმძღვანელობა).
4. ბავშვი დავალების შესრულებისას, ჩურჩულით აძლევს საკუთარ თავს ინ-
სტრუქციებს (მოდუნებული თვითხელმძღვანელობა).
5. ბავშვი ასრულებს დავალებას და ამ დროს ხელმძღვანელობს პირადი საუ-
ბრებით (დაფარული თვითგანათლება).

ბრენდა მენინგმა და ბევერლი პეინმა (Brenda Manning & Beverly Payne, 1996)
ჩამოთვალეს ოთხი უნარი, რომლებიც აუმჯობესებს მოსწავლის სწავლას. ეს

**ქვევის კოგნიტური მოდიფიკა-
ცია** – პროცედურები, რომელიც
ემყარება ქვევის შესაცვლელად
როგორც ბიჰევიორულ (თვითინ-
სტრუქტირება), ისე კოგნიტური
სწავლის პრინციპებს (შინაგანი
მეტყველება).

თვითინსტრუქცია – ამოცა-
ნის საფეხურების შესაბამისად
საკუთარი თავისადმი მიმართული
მოთითებები.

სქემა 5.5.

პლაკატი, რომელიც შეასწავს მოსწავლეს, როგორ „ისაუბრონ საკუთარ თავთან“ მოსწავლის, ლაგაგაგის, მუშაობისა და შემოწმების უნარების სწავლაში.

ეს ოთხი პლაკატი შეადგინეს მეხუთეკლასელებმა, რათა დაემახსოვრებინათ თვითინსტრუქციის გამოყენების წესები. მოცემული „შპარგალკების“ ზოგი ნაწილი ამ მოზარდების დამახასიათებელ შინაგან სამყაროს ასახავს.

პლაკატი 1

მოსმენისას:

1. აქვს ამას რაიმე აზრი?
2. ვიგებ ამას?
3. კითხვა უნდა დავსვა, თორემ დამავიწყდება
4. ყურადღებით იყავი.
5. შევძლებ იმის გაკეთებას, რასაც ის მეუბნება?

პლაკატი 3

მუშაობისას:

1. სწრაფად ვმუშაობ?
2. შეყვარებულს არ უნდა მივაშტერდე და საქმეს უნდა დავუბრუნდე.
3. რა დრო დამრჩა?
4. თავიდან ხომ არ დავიწყო?
5. ეს რთულია ჩემთვის, მაგრამ მაინც შევძლებ!

პლაკატი 2

დაგეგმვისას:

1. ყველაფერს მოვუყარე თავი?
2. იქნებ ახლა ყურადღება არ მივაქციო მეგობრებს?
3. ჯერ მოვწესრიგებ.
4. რა თანმიმდევრობით უნდა გავაკეთო ეს?
5. ეს ხომ ვიცი!!!

პლაკატი 4

შემოწმებისას:

1. ყველაფერი მოვასწარი?
2. რა უნდა გადავასწორო?
3. შემიძლია ვიამაყო ამ სამუშაოთი?
4. ყველა სიტყვა დავწერე დავთვალე?
5. მგონი დავამთავრე. ყველაფერი მოვანსრიგე. ოცნებებში ხომ არ გადავიჭერი?

წყარო: ნიგინიდან Self-Talk for Teachers and Students: Metacognitive Strategies for Personal and Classroom Use by Brenda H. Manning, Beverly D. Payne. Published By Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 1996 By Pearson Education. ადაპტირებულია გამოცემლის ნებართვით.

უნარებია: მოსმენა, დაგეგმვა, მუშაობა და შემოწმება. როგორ დაეხმარება საკუთარი თავის კოგნიტური ინსტრუქტირება მოსწავლეებს ამ უნარების განვითარებაში? ერთ-ერთი შესაძლებლობაა პირადი ბუკლეტების ან საკლასო პლაკატების გამოყენება, რომლებიც კარნახობს მოსწავლეებს „ესაუბრონ საკუთარ თავს“ ამ უნარების შესახებ. მაგალითად, მეხუთეკლასელებმა მოცემული ოთხიდან თითოეული უნარისთვის შეადგინეს მინიშნებების ჩამონათვალი და გამოაკრეს კლასში. მოსმენის მინიშნებებში იყო ასეთი კითხვები: „აქვს ამას რაიმე აზრი?“ „ვიგებ ამას?“ „კითხვა უნდა დავსვა, თორემ დამავიწყდება.“ „ყურადღებით იყავი!“ „შევძლებ იმის გაკეთებას, რასაც ის მეუბნება?“ დაგეგმვის პლაკატებზე ეწერა: „ყველაფერს მოვუყარე

თავი?“ „ჯერ მოვწესრიგდები.“ „რა თანმიმდევრობით უნდა გავაკეთო ეს?“ „ეს ხომ ვიცი!“ აღწერილი და დანარჩენი ორი უნარის შესახებ პლაკატები ნაჩვენებია 6.6 სქემაზე. ამ პროცესის წარმატების მიზეზი ნაწილობრივ ის არის, რომ ჩამოთვლილი უნარებისთვის მინიმუმ-პლაკატების მოფიქრებაში თავად ბავშვები მონაწილეობენ. დისკუსიებში მონაწილეობით მოსწავლე უკეთ აცნობიერებს თავის შესაძლებლობებს და უფრო მეტად აკონტროლებს საკუთარ სწავლას.

სინამდვილეში, მაიქენბაუმისა და მისი კოლეგების მიერ განხორციელებული ქცევის კოგნიტური მოდიფიკაცია იმაზე გაცილებით მეტი კომპონენტისგან შედგება, ვიდრე მოსწავლისთვის მხოლოდ თვითინსტრუქტირების გამოყენების სწავლებაა. მაიქენბაუმის მეთოდები მოიცავს ასევე დიალოგსა და ინტერაქციას მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის, მაგალითის მიცემასა და მიბაძვას, რაღაცის აღმოჩენას ვილაციის ხელმძღვანელობით, მოტივაციურ სტრატეგიებს, უკუკავშირს, დავალების მისადაგებას მოსწავლის განვითარების დონესთან და სწავლების სხვა პრინციპებს. მოსწავლე პროგრამის შედგენაშიც კი არის ჩართული (Harri, 1990; Harris & Pressley, 1991). აქედან გამომდინარე, გასაკვირი არ უნდა იყოს, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ ქცევის კოგნიტური მოდიფიკაციის საფუძველზე გავითარებული უნარების ახალ სასწავლო სიტუაციებზე განზოგადება (Harris, Graham, & Perssley, 1992).

პრობლემა და საკითხები

წინა ქვეთავში მოცემული იყო მიმოხილვა – საკლასო ქცევის ცვლილების სტრატეგიები. უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს სტრატეგიები იარაღია, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს მაღალი პასუხისმგებლობის გრძნობით ან უპასუხისმგებლოდ. ამრიგად, რა საკითხები უნდა გვახსოვდეს ამ სტრატეგიების გამოყენებისას?

ბიჰევიორისტული მეთოდების კრიტიკა

როგორია თქვენი აზრი?

სამსახურის მისაღებად გასაუბრებაზე იმყოფებით. დირექტორი გეკითხებათ: „შარშანდელ მასწავლებელს ბევრი პრობლემა შეექმნა, როცა კლასში კარგი ქცევის მისაღწევად მოსწავლეების მოსყიდვას შეეცადა და მათ საშინაო დავალებებისგან ათავისუფლებდა. რას ფიქრობთ სწავლებაში სასჯელისა და ჯილდოს გამოყენების შესახებ?“ ■

სანამ ამ კითხვის პასუხზე ფიქრობთ, განსხვავებული პერსპექტივები-სათვის გაეცანით რუბრიკას „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“: „უნდა აჯილდოებდნენ თუ არა მოსწავლეებს სწავლისთვის?“ როცა ამ თავში აღწერილი სტრატეგიები სწორად არის გამოყენებული, მაშინ ისინი ეფექტური საშუალებაა იმისათვის, რომ ასწავლო მოსწავლეებს აკადემიურად სწავლა და მეტი დამოუკიდებლობის მიღწევა. თუმცა ეფექტური საშუალებების გამოყენება ავტომატურად არ გულისხმობს სამუშაოს შესანიშნავად შესრულებას. ამასთან ბიჰევიორისტული სტრატეგიები ხშირად დანერგილია არასისტემურად, არათანმიმდევრულად, არასწორად და ზედაპირულად (Landrum & Kauffman, 2006). თუნდაც საუკეთესო საშუალებების არასწორმა გამოყენებამ ძალიან სერიოზული პრობლემები შეიძლება წარმოქმნას.

ზოგი ფსიქოლოგი შიშობს, რომ სწავლის ყველა ეტაპზე ჯილდოს დაწესე-

ფსიქოლოგები და პედაგოგები წლების განმავლობაში კამათობდნენ იმის თაობაზე, უნდა დაჯილდოვდნენ თუ არა მოსწავლეები სასკოლო სამუშაოებისა და აკადემიური მიღწევებისთვის; ადრეულ 1900-იან წლებში პოლ ჩანსმა და ალფი კონმა (Paul Chance & Alfie Kohn) „Phi Delta Kappan“-ში გამოაქვეყნეს თავიანთი მოსაზრებები (მარტი 1991, ნოემბერი 1992, ივნისი 1993). შემდეგ ჯუდი კამერუნმა და ვ. დევიდ პირსმა (Judy Cameron & W. David Pierce, 1996) „Review of Educational Research“-ში გამოაქვეყნეს სტატია განმტკიცების შესახებ. ამავე ჟურნალში ეს სტატია კრიტიკის ქარცეცხლში გაატარეს მარკ ლეპერმა, მარკ კანვეიმ, მაიკლ დრეიკმა, ალფი კონმა, რიჩარდ რაინმა და ევარდ დეციმ (Mark Lepper, Mark Keavney, Michael Drake, Alfie Kohn, Richard Ryan & Edward Deci). ამ ადამიანთაგან ბევრმა გამოთქვა მოსაზრება ფსიქოლოგიური ბიულეტენის 1999 წლის ნოემბრის ნომერში. რა არგუმენტები არსებობს ამასთან დაკავშირებით?

არბუენსი მოსწავლეები ისჯებიან ჯილდოთი. ალფი კონი (1993) ფიქრობს, რომ „გამოყენებითი ბიჰევიორიზმი, არსებითად, ადამიანების კონტროლირების ტექნიკაა. ის, ფაქტობრივად, ნიშნავს შემდეგ გამოხატულებას: „გააკეთე ეს და მოგცემ ამას.“ მისი გამოყენება კლასში ბავშვზე ცდის ჩატარებას უფრო ნიშნავს, ვიდრე მასთან მუშაობას.“ (გვ. 784). ის ფიქრობს, რომ ჯილდოები არაეფექტურია, რადგან როცა ქება და პრიზები წყდება, ჩერდება მოქმედებაც. ჯილდოების შესახებ ჩატარებული 128

კვლევის გაანალიზების შემდეგ ედვარდ დეციმ, რიჩარდ კოესტნერმა და რიჩარდ რაინმა დაასკვნეს (1999): „ჩვენ მიერ დადგინდა, რომ ხელშესახები ჯილდო, არსებითად, ზღუდავს შინაგან მოტივაციას, მაშინაც კი, როცა ეს ხელშესახები ჯილდო შემოთავაზებულია როგორც კარგი ქცევისა და შესრულების ინდიკატორი, იგი მაინც ამცირებს საინტერესო აქტივობის შინაგან მოტივაციას“ (გვ. 658-659).

ჯილდოების პრობლემა აქ არ მთავრდება. კონის მიხედვით, მოსწავლეების დაჯილდოება სწავლისთვის ანელებს სასწავლო მასალისადმი მათს ინტერესს:

ყველა ეს ჯილდო აფიქრებინებს მოსწავლეს, რომ სწავლა არის დასაკრავების/სტიკერების, ოქროს ვარსკვლავების ან ნიშნის მიღების საშუალება ან, კიდევ უარესი – შესაძლებელია ნიშანი ფულზე ან თოჯინაზე გაიცვალოს, რაც უდრის გარეგანი ჯილდოს გარეგან ჯილდოზე გაცვლას. ყველაფერი ეს სწავლას მიზნიდან საშუალებად გადააქცევს. სწავლა შეიძლება გახდეს ბარიერი, რაც უნდა გადალახო ჯილდოს მისაღებად. მაგალითად, ავიღოთ გავრცელებული პროგრამა, რომლის მიხედვითაც ბავშვები იღებენ პიცის სერთიფიკატებს გარკვეული რაოდენობის ნიგნების წაითხვის სანაცვლოდ. ჯონ ნიკოლსი ილინოისის უნივერსიტეტიდან ხუმრობს, რომ ამ პროგრამის შედეგი არის: „მრავალი მსუქანი ბავშვი, რომლებსაც არ უყვართ კითხვა.“ (გვ. 785)

კონტარბუენსი სწავლა უნდა ჯილდოვდებოდეს. პოლ ჩენსის აზრით (1993):

ბამ შეიძლება მოსწავლეებს თავად სწავლისადმი დაუკარგოს ინტერესი (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Kohn, 1993, 1996; Lepper & Greece, 1978; Lepper, Keavney, & Drake, 1996; Ryan & Deci, 1996). კვლევებმა გვიჩვენა, რომ დაჯილდოების სისტემის გამოყენება რაიმე საგნით ისედაც დაინტერესებულ მოსწავლეებს ამ საგნისადმი ინტერესს უმცირებს. მეტიც, არსებობს იმის მაგალითებიც, რომ რომელიმე დავალების კარგად შესრულებისთვის მასწავლებლის შექება შეიძლება შემდეგში დაუკარგოს მოსწავლეებს მოტივაცია, თუ ისინი ასევე კარგად ვეღარ შეასრულებენ ახალ დავალებას. წარუმატებლობის შემთხვევაში, იმ მოსწავლეებმა, რომლებსაც ადრე ნიჭიერებისათვის აქებდნენ, შეიძლება გული აიცრუონ სწავლაზე და სავარჯიშო კეთებისას იმ მოსწავლეებზე ნაკლები სიამოვნება მიიღონ, რომლებიც წინათ ბევრითი შრომისთვის შეაქეს (Mueller & Dweck, 1998).

გასათვალისწინებელია დაჯილდოების სისტემის ეფექტები როგორც ინდი-

ბიჰევიორისტი ფსიქოლოგები განსაკუთრებით უსვამენ ხაზს იმ გარემოებას, რომ ჩვენ ვსწავლობთ გარემომცველი სამყაროს მოთხოვნილებათა შესაბამისად. შესატყვისი სიტუაციის მიხედვით. როგორც ბ.ფ. სკინერმა ჩამოაყალიბა: „[ადამიანები] გავლენას ახდენენ მსოფლიოზე, ცვლიან მას და თავად იცვლებიან თავიანთი ქმედებების შედეგად.“ სკინერი, კონისგან განსხვავებით, ხვდებოდა, რომ ადამიანები უკეთ სწავლობდნენ კეთილგანწყობილ და გულისხმიერებით გაჯერებულ გარემოში. მასწავლებლები, რომლებიც აქებენ და სხვა სახით აჯილდოებენ მოსწავლეებს, სწორედ ამგვარ გარემოს ქმნიან. თუ ამორალურია ბავშვებისთვის იმის შეტყობინება, რომ კითხვას სწორად უპასუხა, თუ ამორალურია ზურგზე ხელის მოთათუნება იმედის გამართლების ნიშნად, თუ ამორალურია სიხარულის გამოხატვა, როცა მოსწავლეს ესმის მასალა, ან მიზნის მიღწევის აღიარება ოქროს მედლის ან სერტიფიკატის მიცემით – მაშინ დაე, ცოდვილი ვიყო! (გვ. 788)

სპობს თუ არა ჯილდო ინტერესს? ქამერონმა და პირსმა (1994) დაასკვნეს: „როცა ხელშესახები ჯილდოები (მაგ. ვარსკვლავები, ფული) მიეცემათ მოსწავლეებს დავალების შესრულების და არა მარტო მონაწილეობის გამო და ის მოულოდნელად არის გადაცემული, შინაგანი მოტივაცია ნარჩუნდება (გვ. 49)“. მოგვიანებით აისენბერგმა, პირსმა და ქამერონმა (1999) კვლევას დაუმატეს: „დაჯილდოების პროცედურები, რომლებიც მოითხოვენ დავალებათა მაღალ დონეზე სპეციფიკურ შესრულებას, ანიჭებენ ამ დავალებას პერსონალურ ან სოციალურ მნიშვნელობას, რაც ზრდის შინაგან მოტივაციას“ (გვ. 677). ის ფსიქოლოგებიც კი, მაგალითად, ედვარდ დეცი და მარკ ლეპერი, რომლებიც ფიქრობენ, რომ ჯილდოებს შეუძლიათ მოსპონ შინაგანი მოტივაცია,

თანხმდებიან, რომ შესაძლებელია მათი პოზიტიური გამოყენებაც. როცა ჯილდოები აძლევს მოსწავლეებს ინფორმაციას მათ მიერ საგნის დაუფლების თაობაზე ან როცა გამოხატავს დაფასებას კარგად შესრულებული სამუშაოსთვის, მაშინ ისინი ზრდიან თავდაჯერებულობას და მოსწავლისათვის დავალებას უფრო საინტერესოს ხდიან; განსაკუთრებით ისეთი მოსწავლეებისთვის, რომლებიც თავდაპირველად დიდი ინტერესით არ ეკიდებოდნენ სამუშაოს. ისე არაფერი უწყობს ხელს წინსვლას, როგორც წარმატება. როგორც ჩენსმა ჩამოაყალიბა, თუ მოსწავლეები დაუფლებიან კითხვას და მათემატიკას ჯილდოების მეშვეობით, მათ არ დაავიწყდებათ კითხვა და მათემატიკა ქებისა და ჯილდოების შეწყვეტის შემდეგაც. ისწავლიდნენ ისინი ამას ჯილდოების გარეშე? ზოგი – კი, ზოგი – არა. თქვენ გააგრძელებდით ისეთ კომპანიაში მუშაობას, რომელიც არ გიხდით, მიუხედავად იმისა, რომ მოგწონთ თქვენი სამუშაო? შტატგარეშე თანამშრომელი ალფი კონი, იმ მიზეზით, რომ სტატიების წერაში ფულს უხდიან, დაკარგავს წერის ინტერესს?

კომპიუტერული სკოლა

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:
www.mylabschool.com

წყარო: ნიგნიდან “Sticking Up for Rewards”, by P. Chance, June 1993, Phi Delta Kappan, pp. 787-790. Copyright © 1993 by Phi Delta Kappan. იბეჭდება Phi Delta Kappan-ისა და ავტორის ნებართვით. ნიგნიდან “Rewards versus Learning: A Response to Paul Chance,” by A. Kohn, June 1993, Phi Delta Kappan, p. 783 and 785. Copyright © 1993 by Alfie Kohn. იბეჭდება Phi Delta Kappan-ისა და ავტორის ნებართვით.

ვიდუალურად ერთ რომელიმე მოსწავლეზე, ისე მისი გავლენა სხვა მოსწავლეებზეც. დაჯილდოების სისტემის გამოყენებამ და ერთი მოსწავლისათვის ზედმეტი ყურადღების მიქცევამ შეიძლება სხვა მოსწავლეებზე მავნე გავლენა იქონიოს. შესაძლოა, სხვა მოსწავლეებმა ისწავლონ, როგორ გახდნენ „ცუდები“ – ამის გამო იქნებ სხვა დროს ისინიც ჩართონ დაჯილდოების პროგრამაში? კვლევათა უმრავლესობა ცხადყოფს, რომ ინდივიდუალური ადაპტაციის სტრატეგიების (ვთქვათ, დაჯილდოების) გამოყენებას არა აქვს უარყოფითი გავლენა იმ მოსწავლეებზე, რომლებიც არ მონაწილეობენ მასში, როცა მასწავლებელს სჯერა ამ პროგრამის და მისი გამოყენების მიზეზებს ასაბუთებს ამ პროგრამის მიღმა დარჩენილ მოსწავლეებთან. სინდი ფოლკმა და პაულა სმიტმა (Cindy Fulk & Paula Smith, 1995) გამოკითხეს I-VI კლასების

98 მოსწავლე და დაასკვნეს, რომ „მასწავლებლები უფრო მეტად ზრუნავენ იმაზე, რომ მოსწავლეების მიმართ ყურადღება თანაბრად გაანაწილონ, ვიდრე თავად მოსწავლეები“ (გვ. 416). თუკი ზოგიერთი მოსწავლის ქცევა უარესდება, როცა მათი თანატოლები ჩართული არიან სპეციალურ პროგრამებში, მაშინ ამ თავში განხილული პროცედურები დაეხმარება მათ, დაუბრუნდნენ სათანადო ქცევის უნინდელ დონეს (Chance, 1992, 1993).

ეთიკური საკითხები

ამ თავში აღწერილი სტრატეგიების გამოყენებასთან დაკავშირებული ეთიკური საკითხები იმ პროცესების მიერ წამოჭრილი პრობლემების მსგავსია, რომლებიც გავლენას ახდენენ ადამიანებზე. რა არის ასეთი სტრატეგიების მიზნები? ეთანხმება თუ არა ისინი სკოლის მიზნებს? რა ეფექტი ექნება მასში მონაწილე ადამიანებზე ამ სტრატეგიებს? ხომ არ მიენიჭება მასწავლებელს ზედმეტი კონტროლის უფლება, თუ იგი უმრავლესობას წარმოადგენს?

მიზნები. ამ თავში განხილული სტრატეგიები შეიძლება გამოყენებული იყოს მოსწავლეებისათვის მხოლოდ იმის სასწავლებლად, რომ წყნარად ისხდნენ, ხელი ასწიონ, სანამ დაილაპარაკებენ და ა. შ. (Winett & Winkler, 1972). ეს ალბათ ტექნიკის არაეთიკური გამოყენება იქნებოდა. მართალია, მასწავლებელმა უნდა დაამყაროს კლასში გარკვეული წესრიგი და ორგანიზაცია, მაგრამ შეჩერება იმ დროს, როცა ქცევის გაუმჯობესება „სრული სვლით“ მიმდინარეობს, არ უზრუნველყოფს აკადემიურ მოსწრებას. მეორე მხრივ, ზოგ სიტუაციაში აკადემიური უნარების განმტკიცებამ შეიძლება გამოიწვიოს ქცევის გაუმჯობესება. აქცენტი უნდა კეთდებოდეს აკადემიურ სწავლაზე. აკადემიური გაუმჯობესება უფრო წარმატებით განზოგადდება სხვა სიტუაციებზე, ვიდრე ქცევაში მიღწეული ცვლილებები.

სპარაუზი. სასჯელს გვერდითი ეფექტიც აქვს: ის შეიძლება აგრესიული საპასუხო რეაქციის ნიმუშის როლში მოგვევლინოს და ნეგატიური ემოციური რეაქციები გამოიწვიოს. სასჯელი არაა საჭირო და ხშირად არაეთიკურიც კია, მაშინ, როცა უფრო ნაკლები პრობლემების მომტან პოზიტიურ ეფექტებს იმავე შედეგების მოტანა შეუძლია. როცა უფრო მარტივი, ნაკლებ შემზღუდველი პროცედურები არ ამართლებს, საჭიროა შედარებით რთული პროცედურების გამოყენება.

სტრატეგიის არჩევისას, მეორე გასათვალისწინებელი გარემოებაა სტრატეგიის გავლენა მოსწავლეზე. მაგალითად, მასწავლებლები ხანდახან ორგანიზებას უკეთებენ მოსწავლის დაჯილდოებას სახლში – საჩუქრით ან რაიმე აქტივობით – სკოლაში შესრულებული კარგი სამუშაოსთვის. თუმცა, თუ მოსწავლეს შინ სასტიკად სჯიან ხოლმე, ამგვარი განმტკიცება შეიძლება ძალიან საზიანო იყოს მისთვის. მეორე მხრივ, ინფორმაციას არადაამაკმაყოფილებელი სასკოლო მოსწრების შესახებ შინ შეიძლება უფრო მეტი დამცირება და შეურაცხყოფა მოჰყვეს.

ბიპევიორისტული სწავლის პრაქტიკონება და კონსპექტები

პრაქტიკონება

მოსწავლეთა უამრავი სასწავლო ისტორია იმავდროულად საოცრად მრავ-

სქემა 6.3.

რა მოგონთ? მოსწავლეთა მოსაზრებები განმამტკიცებელ უნახავს

- სახელი _____ კლასი _____ თარიღი _____
- გთხოვთ, ყველა კითხვას ამომწურავად უპასუხოთ.
1. ჩემი საყვარელი საგნებია:
 2. სამი რამ, რისი კეთებაც ყველაზე მეტად მომწონს კლასში:
 3. სკოლაში ყოველდღე 30 წუთი თავისუფალი დრო რომ მქონდეს საყვარელი საქმის საკეთებლად, მე ავირჩევდი:
 4. ჩემი ორი ყველაზე საყვარელი სასუსნავი:
 5. დასვენებაზე ყველაზე მეტად მიყვარს ... (სამი რამ):
 6. 1 დოლარი რომ მქონდეს, ვიყიდდი...
 7. სამი საქმე, რომელსაც კლასში სიამოვნებით გავაკეთებდი:
 8. ორი ადამიანი, ვისთან მუშაობაც ყველაზე მეტად მომწონს სკოლაში:
 9. სახლში ყოფნისას ძალიან მიყვარს... (ჩამოთვალეთ სამი რამ)

წყარო: ნიგნიდან *Modification of Child and Adolescent Behavior* (3rd ed.), by G. Blackman and A. Silberman. Published by Wadsworth, Belmont, CA. Copyright © 1979 by Wadsworth Publishing Co. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

ვალფეროვანიცაა. თქვენს კლასში ალბათ ბევრ მოსწავლეს რაღაცის ეშინია ან რაიმე ადევნებს. ზოგ მოსწავლეს შეიძლება საზოგადოების წინაშე ლაპარაკი ან ვინმესთან სპორტის რომელიმე სახეობაში შეჯიბრი აშინებდეს, სხვებს – რომელიმე ცხოველი. ზოგიერთი მოსწავლისთვის სხვადასხვა საქმიანობა თუ საგნები ასრულებს განმამტკიცებლის როლს, თუმცა – არა ყველასთვის. თქვენი მოსწავლეები სწავლობენ სხვადასხვა ნიმუშისგან (მოდელისგან), რომლებსაც ხვდებიან სახლში, სამეზობლოში, ეკლესიაში ან თუნდაც, ქუჩაში. ზოგი მოსწავლე შეიძლება კარგი ნიშნის ხათრით სწავლობდეს, სხვებს ეს შეიძლება ნაკლებად ადარდებდეთ.

ამ თავში წარმოდგენილი კვლევა და თეორიები დაგეხმარებათ გაიგოთ, თქვენი მოსწავლეების სასწავლო ისტორიები როგორ ასწავლის „მათ“ ავტომატური საპასუხო რეაქციის გამოხატვას (ხელისგულების გაოფლიანება, გულისცემის აჩქარება). (შესაძლო კლასიკური განპირობება პრაქტიკაში). მათი სასწავლო ისტორიები შეიძლება მოიცავდეს განმამტკიცებლის მაგალითებს მათივე შეუპოვრობისა თუ წუნუნისათვის (ოპერანტიული განპირობება პრაქტიკაში). ჯგუფში მუშაობის შანსი ზოგი მოსწავლისთვის შეიძლება განმამტკიცებელი იყოს, ზოგისთვის კი – სასჯელი. ზოგი მასწავლებელი იყენებს ისეთ კითხვარს, როგორიც 6.3 ცხრილშია მოცემული – მოსწავლეთათვის ეფექტური განმამტკიცებლების დასადგენად. ყოველთვის გახსოვდეთ: ის, რაც ერთისთვის განმამტკიცებელია, მეორისათვის შეიძლება ასეთი არ აღმოჩნდეს და რომ მოსწავლეებმა შეიძლება ზედმეტად „ბევრი კარგი რამ მიიღონ“. განმამტკიცებლებმა შეიძლება დაკარგონ თავიანთი მნიშვნელობა, თუ მათ ჭარბად ვიყენებთ.

მრავალფეროვანი განმამტკიცებლების, მასწავლებლების, საკლასო ოთახებისა და სკოლების გარდა, დამატებით მათთან ერთად უზრუნველყოფილი უნდა იყოს ნიმუშების მრავალფეროვნებაც, ვინაიდან მოსწავლეები სწავლობენ დაკვირვებით. ხედავენ კი მოსწავლეები საკუთარ თავს სოციალურ კვლევებსა და მეცნიერულ ტექსტებში? არსებობენ ისეთი პერსონაჟები და ავტორები, რომლებიც ასახავენ მოსწავლეთა ფასეულობებსა და წარმომავლობას? ვისი ნამუშევარია გამოკრული კლასში? ვინ იღებს პრივილეგიებსა და პასუხიმგებლობას?

დაუკავშირეთ ვებ-გვერდს და განაგრცეთ

სწავლის თეორიები

<http://tip.psychology.org/>

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრცეთ
გამოიყენეთ ცხრილი 6.3 „რა მოგონთ? მოსწავლეთა მოსაზრებები განმამტკიცებლის შესახებ“, იმისათვის, რომ შეარჩიოთ იდეები და უზრუნველყოთ თქვენი მოსწავლეებისთვის შესაფერისი განმამტკიცებლები; გაამდიდრეთ ამ მოსაზრებებით თქვენი პორტფოლიო.

ქონეპაგენსია

იმის მიუხედავად, რომ თქვენს კლასში მრავლად იქნება განსხვავებული სასწავლო ისტორიები, არსებობს კონვერგენციებიც – პრინციპები, რომლებიც მიესადაგება ყველა ადამიანს:

1. არავინ იმეორებს ხალისით ქცევას, რომელიც დასჯადი ან იგნორირებულია. წარმატების თუნდაც მინიმალური განცდის გარეშე ძალიან ძნელია გულმოდგინების გამოჩენა.
2. როდესაც ესა თუ ის საქციელი მასში მონაწილე ადამიანისათვის დადებით შედეგებს იწვევს, მას უფრო ხშირად იმეორებენ.
3. მასწავლებლები ხშირად არ იყენებენ ხოლმე განმამტკიცებელს შესაბამისი სწორი საქციელისთვის. ჩვეულებრივ. ისინი რეაგირებენ არასწორ, უადგილო ქმედებებზე, რითაც ზოგჯერ ამ პროცესში ყურადღების განმტკიცებას ახდენენ.
4. იმისათვის, რომ ეფექტური იყოს, ქება ნამდვილი მიღწევის გულწრფელ აღიარებას უნდა წარმოადგენდეს.
5. ფუნქციონირების რა დონეზეც უნდა იყვნენ მოსწავლეები, მათ შეუძლიათ ისწავლონ საკუთარი ქცევის მართვა და ამ ქცევისთვის პასუხისმგებლობის აღება.

ხდება ერთ დროს ნეიტრალური სტიმულის გამოვლენა და დაწყება სტიმულთან, რომელიც ემოციურ ან ფსიქოლოგიურ რეაქციებს იწვევს. მოგვიანებით მხოლოდ ეს „ადრე ნეიტრალური“ სტიმული იწვევს საპასუხო რეაქციებს – ნეიტრალური სტიმული იქცა განპირობებულ სტიმულად.

რა არის სწავლა?

რა არის სწავლა. მიუხედავად იმისა, რომ სწავლის ცნების განმარტებასთან დაკავშირებით საყოველთაო შეთანხმების მიღწევა ვერ ხერხდება, ბევრი ეთანხმება აზრს, რომ სწავლა თავს იჩენს მაშინ, როცა გამოცდილება იწვევს ცვლილებას ადამიანის ქცევაში და ცოდნაში. სქესობრივი მომწიფებით, ავადმყოფობით, დაღლილობით ან შიმშილით გამოწვეული ცვლილება არ შედის სწავლის ზოგად განსაზღვრებაში. ბიჰევიორისტი თეორეტიკოსები ხაზს უსვამენ გარემოს სტიმულთა როლს სწავლაში და ყურადღებას ამახვილებენ ქცევაზე – ისეთ საპასუხო რეაქციებზე, რომლებზე დაკვირვებაც შესაძლებელია. ბიჰევიორისტული სწავლა მოიცავს იდეათა ასოციაციით სწავლას, კლასიკურ განპირობებას, ოპერანტულ განპირობებასა და დაკვირვებაზე დაფუძნებულ სწავლას.

სწავლის ადრეული თეორიები: ილათა ასოციაციის და კლასიკური განპირობება

როგორ იმსხვე ნეობრალური სტიმული განპირობებულ სტიმულად? კლასიკური პირობითი რეფლექსის დროს

კლასიკური პირობითი რეფლექსის ყოველდღიური გამო-

ალითები: ნერწყვის გამოყოფა საყვარელი საჭმლის სუნის შეგრძნებისას, დაძაბულობა კბილის საბურღი მანქანის ხმის გაგონებაზე, ნერვიულობა სცენაზე ასვლისას... დანარჩენი თავად დაუმატეთ.

ოპერანტული განპირობება:

ახალი საპასუხო რეაქციის მოსიძველე

რა აქვს უფასო განპირობება? სსჯელად? სკინერის ოპერანტული განპირობების კონცეფციის მიხედვით, ადამიანები სწავლობენ თავიანთი მიზანდასახული საპასუხო რეაქციის ეფექტების გავლენით. ადამიანისათვის მისი ქმედების თანამდევ შედეგთა ეფექტები შეიძლება ასრულებდეს განმამტკიცებლის ან სასჯელის როლს. შედეგი მიიჩნევა განმამტკიცებლად, თუ ის აძლიერებს ან ინარჩუნებს იმ საპასუხო რეაქციას, რომელმაც თავის დროზე ეს შედეგი გამოიწვია. შედეგი ითვლება სასჯელად, როცა ის ამცირებს ან თრგუნავს გამომწვევ საპასუხო რეაქციას.

უაყოფითი განპირობება და სასჯელი სხივად ერთმანეთში აკრავთ. განმტკიცების პროცესი (ნეგატიური

თუ პოზიტიური) ყოველთვის გულისხმობს ქცევის გაძლიერებას. მასწავლებელი აძლიერებს (განამტკიცებს) სასურველ ქცევას რაღაც არასასურველის ჩამოშორებით *მაშინვე, როცა სასურველი ქცევა იჩენს თავს*. რადგანაც შედეგები ითვალისწინებს სტიმულის ჩამოშორებას ან „გამოკლებას“, განმტკიცება ნეგატიურია; სასჯელი კი გულისხმობს ქცევის შემცირებასა და დათრგუნვას. როდესაც ქცევას სასჯელი მოსდევს, ნაკლებ მოსალოდნელია, რომ მომავალში მსგავს სიტუაციაში იგი კვლავ გამოვრდეს.

როგორ შეიძლება წაახალისოთ ქვეყნის უცვლელი რეჟიმი (დამყარებული, განსაზღვრული რაოდენობის საპასუხო რეაქციებზე) წაახალისებს საპასუხო რეაქციათა სიხშირეს, ცვალებადი რეჟიმი კი (დამყარებული ცვალებადი რაოდენობის საპასუხო რეაქციებსა და დროის ცვლად ინტერვალებზე) გააძლიერებს საპასუხო რეაქციების სიმტკიცეს.

რა განსხვავებაა მინიშნებასა და სიგნალს შორის? სიგნალი წინმსწრები სტიმულია. მას ადგილი აქვს ზუსტად მანამ, სანამ მოქმედება დაიწყება. მინიშნება დამატებითი სიგნალია, რომელიც თან სდევს პირველ სიგნალს. თუ გინდათ, რომ გარემოს ესა თუ ის სტიმული სიგნალად იქცეს, იგი უშუალოდ წინ უნდა უსწრებდეს მინიშნებას, რათა მოსწავლეებმა ისწავლონ სიგნალზე რეაგირება და არ იყვნენ დამოკიდებულნი მხოლოდ მინიშნებაზე. შემდეგ ჩააქრეთ მინიშნება რაც შეიძლება მალე, რათა მოსწავლეები არ გახდნენ მასზე დამოკიდებულნი.

გამოყენებითი გიჟეფიორული ანალიზი

გამოყენებითი გიჟეფიორული ანალიზის საფეხები.

1. მკაფიოდ ჩამოაყალიბეთ ქცევა, რომელიც უნდა შეიცვალოს. 2. დაგეგმეთ სპეციფიკური ინტერვენცია წანამდგრების შედეგების ან ორივეს ერთობლივი გამოყენებით. 3. თვალი ადევნეთ და ჩაინიშნეთ შედეგები და, თუ საჭიროა, მოახდინეთ გეგმის მოდიფიკაცია.

როგორ შეიძლება პრაქტიკის პრინციპი, დაგეგმვით განგეგმვის დაგეგმვა? პრემიის პრინციპი ადასტურებს, რომ მაღალი სიხშირის ქცევა (საყვარელი საქმიანობა) შეიძლება იყოს დაბალი სიხშირის ქცევის (ნაკლებ საყვარელი საქმიანობის) ეფექტური განმამტკიცებელი. მოსწავლეთათვის შესაფერისი განმამტკიცებლის დადგენის საუკეთესო საშუალებაა, უყუროთ და დააკვირდეთ, თუ რას აკეთებენ ისინი თავისუფალ დროს. მოსწავლეთა უმრავლესობისთვის საყვარელი საქმიანობაა საუბარი, მოძრაობა, მეგობრის გვერდით ჯდომა, ჟურნალების კითხვა, ან

თამაში, მათ, აგრეთვე, ძალიან მოსწონთ, როცა არ აქვთ საკეთებელი ტესტი ან დავალება.

როგორ აკის ურავიერება შესაფერისი მიღგოვა? ფორმირება ეხმარება მოსწავლეებს, განავითარონ ახალი საპასუხო რეაქცია მცირე დროში. ამრიგად, ის სასარგებლოა კომპლექსური უნარების განვითარებისას, რთული მიზნების მისაღწევად მუშაობის პროცესში, აგრეთვე ისეთი საქმიანობისას, რომელიც ხანგრძლივია, მოითხოვს გულმოდგინებას, სიზუსტესა და სისწრაფეს. რადგანაც ფორმირების პროცესი დიდ დროს მოითხოვს, ის არ უნდა გამოვიყენოთ ისეთ შემთხვევებში, სადაც წარმატების მიღწევა უფრო მარტივი მეთოდებითაც შეიძლება.

რა უნდა გაითვალისწინოთ სსჯელის გამოყენებისას?

სასჯელი თავისთავად არ იწვევს დადებით ქცევას. ამრიგად, ყოველთვის, როდესაც გადაწყვეტთ სასჯელის გამოყენებას, თქვენ ის ორმხრივი თავდასხმის ნაწილად უნდა აქციოთ. 1. განახორციელეთ სასჯელი და დათრგუნეთ არასასურველი ქცევა. 2. ცხადად და გარკვევით ჩამოაყალიბეთ, როგორ უნდა იქცეოდნენ მოსწავლეები სინამდვილეში და ამ სასურველი ქცევისთვის იქონიეთ განმამტკიცებელი. ამრიგად, იმ დროს, როცა ითრგუნება პრობლემური ქცევა, ძლიერდება პოზიტიური ალტერნატიული საპასუხო რეაქცია.

როგორ უნდა გამოვიყენოთ უნაწირონალური გიჟეფიორისგული უფასება და პოზიტიური ქვეყნის წახალისება მოსწავლის ქვეყნის გასაუფრგვასეგლად?

ფუნქციონალური ბიჟევიორისტული შეფასებისას მასწავლებელი შეისწავლის პრობლემური ქცევის (წინა პირობებს) და შედეგებს მისი მიზეზებისა და ფუნქციების დასადგენად. შემდეგ იქმნება პოზიტიური ქცევის მხარდამჭერი პროგრამები – მათ უნდა ჩაანაცვლონ პრობლემური ქცევა ახალი ქცევით, რომელიც მოსწავლისთვის იგივე დანიშნულების მქონეა, მაგრამ აღარ შეიცავს პრობლემას.

სწავლებისა და გენეჟგენისაღი გიჟეფიორისგული მიღგოვა

ჯგუფური შეფასების, კონგაჟგუისა და ჟგონის პარგაჟგით გარტვის სგრაგგუიგუი. ჯგუფური შედეგების გამოყენება მოიცავს განმტკიცებას მთელი კლასისთვის და მთელი კლასის ქცევას ემყარება. პირობითი კონტრაქტის პროგრამა ითვალისწინებს მასწავლებლის მიერ თითოეულ მოსწავლესთან კონტრაქტის დადებას, სადაც აღწერილი იქნება, რა უნდა გააკეთონ მათ პრივილეგიებისა და ჯილდოს მოსაპოვებლად.

ჟეტონების განმტკიცების პროგრამის ფარგლებში, მოსწავლეებს შესაძლებლობა ეძლევათ, დაიმსახურონ სიმბოლური ნიშნები (ქულები, სპეციალური აღნიშვნები, ჩიფსები და ა.შ.) როგორც აკადემიური მოსწრებისთვის, ისე კლასში კარგი ქცევისათვის. პერიოდულად, მოსწავლეებს შეუძლიათ გაცვალონ მათ მიერ მოპოვებული ჟეტონები სხვა სასურველ ჯილდოში. მასწავლებელმა ეს პროგრამები უნდა გამოიყენოს ძალიან ფრთხილად, ხაზი გაუსვას არა მარტო კარგ ქცევას, არამედ სწავლასაც.

ლაპროკვაპაჲ ღაუჲანაჲლი სწავლა და ქჷვეთს კოგნიტური პოლიჲიკაჲ: ქჷვეთს გასწოჲიკაჲ

განსხაჲაჲა სოციალური სწავლისა და სოციალურ-კოგნიტური თეორიის პოლიჲიკაჲ. სოციალური სწავლის თეორია იყო ადრეული ნეობიჲევიორისტული თეორია, რომელიც აფართოებდა ბიჲევიორისტულ შეხედულებებს განმტკიცებისა და სასჯელის შესახებ. ბიჲევიორისტული შეხედულებით, განმტკიცება და სასჯელი პირდაპირ ზემოქმედებს ქცევაზე. სოციალური სწავლის თეორიის მიხედვით, ნიმუშის (სხვა ადამიანი, რომლის ქცევასაც აკვირდებიან) დაჯილდოებამ ან დასჯამ შეიძლება შესაბამისად იმოქმედოს დამკვირვებლის ქცევაზეც. სოციალურ-კოგნიტური თეორია აფართოებს სოციალური სწავლის თეორიას და დაურთავს მას კოგნიტურ ფაქტორებს, როგორიცაა რწმენა, მოლოდინი და თვითაღქმა.

განსხაჲაჲა ღაღჲანილ და ჩანაჲვლაჲით სწავლას პოლიჲიკაჲ. დადგენილი სწავლა არის სწავლა საკუთარი გამოცდილებიდან. შემცვლელი სწავლა გულისხმობს სწავლას სხვებზე დაკვირვებით. ეს ეწინააღმდეგება ბიჲევიორისტულ მოსაზრებას იმის შესახებ, რომ კოგნიტური ფაქტორები არ არის საჭირო სწავლის ასახსნელად. სანამ ქცევა განხორციელდება და განმტკიცდება გონებაში, ბევრი რამ ხდება.

რა ელჲანაჲიკაჲსაჲან პოლიჲაჲა ღაპროკვაპაჲ ღაუჲანაჲლი სწავლა? იმისათვის, რომ ვისწავლოთ დაკვირვებით, ყურადღება უნდა მივაქციოთ სიტუაციის იმ

ასპექტებს, რომლებიც სწავლაში გვეხმარება. იმისთვის, რომ ნიმუშის ქცევა გავიმეოროთ, უნდა დავიმახსოვროთ ინფორმაცია. ეს გულისხმობს, ნიმუშის ქმედების ძირითადად ვერბალურ წარმოდგენას. შექმნის ფაზაში ვარჯიში და პრაქტიკა ქცევას უფრო სრულყოფილს და მოქნილს ხდის. ზოგჯერ ჩვენ ძალიან ბევრი ვარჯიში, გაძლოლა, უკუკავშირი გვჭირდება, სანამ ნიმუშის ქცევას გავიმეორებდეთ. დაბოლოს, მოტივაცია აყალიბებს დაკვირვებით სწავლას ნახალისებისა და განმტკიცების გზით. ჩვენ შეიძლება არ მოვახდინოთ ნასწავლი ქცევის დემონსტრირება, სანამ არ გავიჩინებთ საამისო სტიმული ან მოტივაციას. განმტკიცებას შეუძლია დაგვეხმაროს ყურადღების მოკრებაში, ნახალისოს ქცევის გამეორება ან ამ ქცევის დასახვეწი ვარჯიში და უზრუნველყოს ახალნასწავლი უნარის შენარჩუნება.

რა საუზნაჲიკაჲსაჲან პოლიჲაჲა თვითმანაჲჲენი? მოსწავლეებს შეუძლიათ თვითონ გამოიყენონ ბიჲევიორული ანალიზი საკუთარი ქცევების სამართავად. მასწავლებლებს შეუძლიათ წაახალისონ ისინი, განავითარონ თვითმანაჲჲენის სისტემა და უნარები. ამისათვის მათ უნდა მისცენ მოსწავლეებს საშუალება, დამოუკიდებლად დაისახონ მიზნები, თვალყური ადევნონ საკუთარ პროგრესს, შეაფასონ მიღწევები და აარჩიონ და მიიღონ თავიანთი განმანტკიცებლები. მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიყენონ ქცევის კოგნიტური მოდიფიკაცია – მაიქენბაჲის მიერ აღწერილი ქცევის ცვლილების პროგრამა, სადაც მოსწავლეებს პირდაპირ ასწავლიან თვითინსტრუქტირების გამოყენებას.

პროგნოზი და საჲითხეჲი

ჲიჲითაჲაჲ ჩისთჲის პოლიჲიკაჲსაჲან სოლჲა პოლიჲიკაჲსაჲან პოლიჲიკაჲ? სწავლის ბიჲევიორისტული მეთოდების ბოროტად გამოყენება არაეთიკურია. ბიჲევიორისტული მეთოდების კრიტიკოსები მიუთითებენ განმტკიცების თანამდევი საფრთხის შესახებ, რასაც შეუძლია შეამციროს სწავლისადმი ინტერესი ჯილდოებზე ზედმეტი აქცენტირებით და იმავდროულად უარყოფითი გავლენა იქონიოს მოსწავლეებზე. მასწავლებლებს შეუძლიათ ბიჲევიორისტული მეთოდების სათანადოდ და ეთიკურად გამოყენება.



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. ინ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახები: ანუ პრაქსის PRAXIS II™-თან

იმის მიუხედავად, სასწავლო წლის დასაწყისშივე დაიწყებთ პედაგოგიურ კარიერას თქვენს საკუთარ კლასში თუ წლის შუა რიცხვებიდან სხვა მასწავლებლის შემცვლელად, თქვენი მოღვაწეობის უპირველესი საჯარო ინდიკატორები იქნება თქვენი მოსწავლეების ქცევა და კლასის მართვის თქვენური უნარები. ამ თავის კითხვისას თქვენ გაცნობთ ბიპევიორიზმის მრავალ პრინციპს, რომლებიც შეგიძლიათ გამოიყენოთ საკლასო ქცევების, ეფექტური წესებისა და პროცედურების დასადგენად; ეს პრინციპები შეიძლება

გამოყენებულ იქნეს საკლასო ოთახში მიმდინარე სწავლის პროცესის ასახსნელად; ეს პრინციპები ნათელს მოჰფენს აგრეთვე მოსწავლეთა სწავლის მამოტივირებელ რთულ ფაქტორებს. (გახსოვთ, როგორ გეხმარებოდათ ყოველდღიური კალენდრის მიმოხილვა დღეებისა და თვეების ნუმერაციისა და სახელების დამახსოვრებაში?) PRAXIS II™-ით გამოცდით და შეამოწმებთ ბიპევიორიზმის თქვენურ ცოდნას, რომელიც დაგეხმარებათ საკლასო სიტუაციებთან გამკლავებაში.

ხოზოხ მოიქაოდნენ

ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე მასწავლებლის საპასუხო რეაქცია ამ თავის დასაწყისში წარმოდგენილ სასწავლო სიტუაციაზე – როგორ მოიქცეოდნენ ისინი კლასში, რომელიც კონტროლს არ ექვემდებარება.

მიომოი ნოკოლიმი საშუალო სკოლის მე-9-12 კლასების მასწავლებელი. ლინდენ მაქკინლის

სახელობის სკოლა, კოლუმბუსი, ოჰაიოს შტატი

კლასში წესრიგის დამყარების ერთ-ერთი პირველი ნაბიჯია ყოველდღიური რეჟიმის დაგეგმვა, რომლის შესრულებაც მოსწავლეებს მოეთხოვებათ. ყოველდღე დაფაზე გამოკრული ე. წ. „გასახურებელი“ სამუშაო, მიზანი და დავალებები ნახალისებს მოსწავლეს, დაუყოვნებლივ შეუდგეს საქმეს. შემდეგი მიზანი უნდა იყოს საკლასო წესების, ჯილდოებისა და მათი თანამდევნი შედეგების დადგენა მოსწავლეთა მონაწილეობით. მოსწავლეები კარგად რეაგირებენ ხელმძღვანელობის სამართლიან სტრუქტურაზე. ისინი უფრო მეტად ემორჩილებიან წესებს და თანატოლებსაც ეხმარებიან შეუფერებელი საქციელის დარეგულირებაში. ამ მიზნისათვის მე საკლასო მენეჯერებს ვიშვებებ ხოლმე. მოსწავლეები პასუხისმგებელნი არიან სპეციფიკური საკლასო მენეჯმენტის ფუნქციებისთვის, როგორცაა დასწრების ჩანიშვნა, კარზე კაკუნისას პასუხის გაცემა, დავალების რეგულაციის შეგროვება და ა.შ. კლასის მენეჯმენტში მონაწილეობით გზას უხსნი იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ლიდერის თვისებებს ავლენენ. ამ საქმეებს მოსწავლეები შეიძლება მონაცვლეობით აკეთებდნენ ისე, რომ რამდენიმე მოსწავლეს მიეცეს ლიდერობის უნარის განვითარების საშუალება.

ჯოლიზა პარკიანი მე-3 კლასის მასწავლებელი

აკადემიური ლიდერების მოსამზადებელი აკადემია,

მეფლ პაითისი, ოჰაიოს შტატი

მე რომ ახალ კლასში შევდიოდე, ჯერ მოსწავლეებთან შეთანხმებით საკლასო წესებს დავადგენდი. ვფიქრობ, მნიშვნელოვანია ამ პროცესში მოსწავლეთა ჩართვა, რადგან მათ კარგად იციან კლასში არსებული უთანხმოებებისა და პრობლემების შესახებ. შემდეგი მიზანი იქნებოდა კლასის ქარიზმულ ლიდერთან ორმხრივ პატივისცემაზე დამყარებული ურთიერთობის დამყარება – ამის შემდეგ სხვა მოსწავლეებიც შეეცდებიან, მიჰბადონ თავიანთ ლიდერს და გაიმეორონ მისი ქცევა. დაბოლოს, მე პერიოდულად შევახსენებდი მოსწავლეებს საკლასო წესებს იმ მოსწავლეების სიტყვიერად შექების გზით, რომლებიც ამ წესებს ემორჩილებიან. სწორ ქცევაზე ყურადღების გამახვილება გაცილებით ეფექტურია, ვიდრე ხშირი ყვირილი და საჯარო შენიშვნები, რომელთაც პირიქით – შეიძლება გააძლიერონ ცუდი ქცევა.

ჯაქალ კლანი მე-7 კლასის ენათმეცნიერების მასწავლებელი. გ.ვ. პოიერის

სახელობის საშუალო სკოლა,

პილსბორო, ორეგონის შტატი

სტრუქტურის ორგანიზებამ ან საერთოდ არარსებობამ უკარნახა ამ ბავშვებს, შეექმნათ თავიანთი ქცევის გზამკვლევი. რადგან ამ კლასისთვის ახალი ადამიანი ვიყავი, უნდა მესარგებლა ამ სიახლით. გამიზნული სწავლისათვის სასწავლო სტრუქტურის შექმნას მე საკუთარი თავის წარდგენით, ჩემი სასწავლო მიზნებისა და იმ მოლოდინების გაცნობით დაიწყებდი, რასაც კლასისგან მიინდა ველოდე. მოლოდინები უნდა იყოს მარტივი და გასაგები. მოლოდინი „კლასთან და მის თითოეულ წარმომადგენელთან პატივისცემით მოპყრობა“ თავის თავში ყველა „ნესს“ მოიცავს. ჩვენ დაიწყებდით თეორიული სიტუაციების განხილვით და გადაწყვეტდით, რა სახის ქცევა ჯდება ჩვენი მოლოდინის ფარგლებში. რადგანაც მოსწავლეები ჩართუნი იყვნენ გზამკვლევის შექმნაში, ისინი ეცდებიან ზედმიწევნით შეასრულონ ეს მითითებები. უფრო მიდრეკილნი იქნებიან მათი შესრულებისადმი. როგორც კი მოსწავლეები გაიაზრებენ, რა სახის ქცევაა მათგან მოსალოდნელი, შეიქმნება სასწავლო გარემო და შესაძლებელი გახდება სწავლის დაწყება.

ლაინელ პარკიანი მე-2 კლასის მასწავლებელი

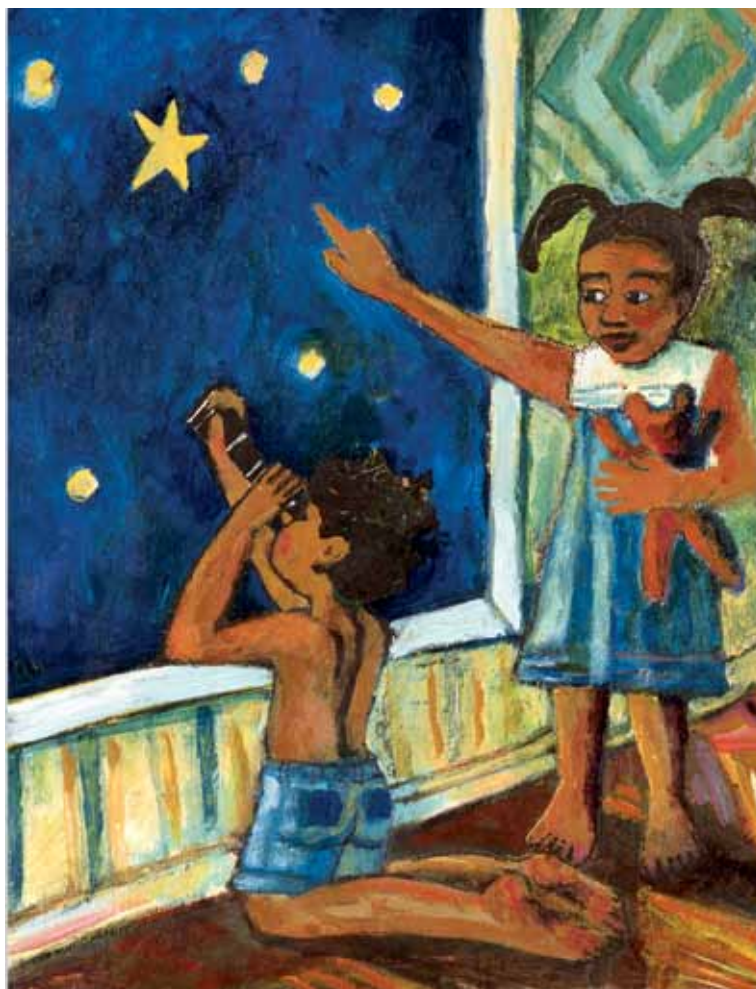
კლიმონტის დაწყებითი სკოლა, ბალვინი, მისურის შტატი

ამგვარ სიტუაციაში შებიჯება არასოდეს არის ადვილი.

ეცადეთ, არ გამოხვიდეთ მდგომარეობიდან. გახსოვდეთ, რომ ეს ბავშვები არ არიან ცუდები. მათ უბრალოდ არ იციან, რას მოელოთ მათგან. ამიტომ დროებით დაივიწყეთ ერთობისა და მონოლითური ჯგუფის შექმნის იდეა და გაუმუშავეთ კლასს თქვენი მოლოდინი. მზად იყავით იმისთვის, რომ ეს დიდ დროს წაიღებს. ნუ ინერვიულებთ, თუ რამდენიმე კვირის განმავლობაში ვერ შეასრულებთ სასწავლო გეგმას. დაადგინეთ განრიგი და წესები. მოსწავლეებს სჭირდებათ და სურვილიც აქვთ არსებობდეს საკლასო სტრუქტურა. ეცადეთ, კარგად გაიცნოთ კლასის ყველაზე პრობლემური მოსწავლე. გაარკვიეთ მისი ამგვარი ქცევის მიზეზი. შეიძლება მას მხოლოდ ყურადღება სჭირდება. დაანახეთ, რომ თქვენ განაღვლებთ მისი მდგომარეობა სკოლაში.

ერთ-ერთი გზა ერთობის შესაქმნელად არის დილაობით შეკრება იმ პრობლემების განსახილველად, რომლებიც აღელვებთ მოსწავლეებს და მუშაობა მათ დასაძლევად. არ დაგავიწყდეთ მოსწავლეთა შექება; შეატყობინეთ მათ კარგი ამბები. აჩვენეთ, რომ აფასებთ მათ ზრებსა და შეხედულებებს. როგორც კი კლასში პოზიტიურ ატმოსფეროს შექმნით, თქვენც და თქვენს მოსწავლეებსაც უფრო მეტი დრო დაგერჩებათ სწავლებისა და სწავლისათვის.

კოგნიტიური უნარები სწავლის უსახე



მასწავლებლის ჩანაწერები:

როგორ მოიქცეოდით?

კოგნიტიური პერსპექტივის ელემენტები

კოგნიტიური და ბიპევიორისტული

შეხედულებების შედარება

სწავლაში ცოდნის მნიშვნელობა

მეხსიერების ინფორმაციის

გადამუშავების მოდელი

სენსორული მეხსიერება

მუშა მეხსიერება

ხანგრძლივი მეხსიერება: სწავლის

მიზანი

ხანგრძლივი მეხსიერების

მოცულობა, ხანგრძლივობა

და შინაარსი

ექსპლიციტური მეხსიერება:

სემანტიკური და ეპიზოდური

იმპლიციტური მეხსიერება

ინფორმაციის შენახვა და აღდგენა

ხანგრძლივ მეხსიერებაში

მეტაკოგნიცია

მეტაკოგნიტიური ცოდნა და

რეგულაცია

გზა ყოველ მოსწავლემდე:

მეტაკოგნიტიური სტრატეგიები

სწავლისუნარმოკლებულ

მოსწავლეთათვის

ვხდებით ინფორმირებულები:

რამდენიმე საბაზისო პრინციპი

დეკლარაციული სწავლის

განვითარება

ექსპერტად გახდომა:

პროცედურული და პირობითი

ცოდნის განვითარება

მრავალფეროვნება და კონვერგენცია

კოგნიტურ სწავლაში

მრავალფეროვნება:

ინდივიდუალური განსხვავება

და მუშა მეხსიერება

მრავალფეროვნება:

ინდივიდუალური განსხვავებანი

და ხანგრძლივი მეხსიერება

ინდივიდუალური განსხვავებები

მეტაკოგნიციზმში

კონვერგენციები:

კავშირი ოჯახთან

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცეოდნენ?

მოსწავლის ჩანაწერი

თქვენი უფროსკლასელი მოსწავლეები, როგორც ჩანს, ისტორიის გაგებას დამახსოვრებასთან აიგივებენ. ისინი ტესტის თითოეული თავის მომზადებისას სახელმძღვანელოში მოყვანილ სიტყვებს ზუსტად, სიტყვასიტყვით იზეპირებენ. საუკეთესო მოსწავლეებიც კი ფიქრობენ, რომ ეს სწავლის საუკეთესო გზაა. მეტიც, როცა ცდილობთ, აიძულოთ ისინი, იფიქრონ ისტორიაზე, უკითხავეთ მათ ინფორმაციას ორიგინალური წყაროებიდან, სხვადასხვა საკითხზე ანყობთ დებატებს კლასში, განიხილავთ იმ პერიოდის მუსიკასა და მხატვრობას, რომელსაც იმ მომენტში გადიხართ, მოსწავლეები გიჯანყდებიან. „ეს ტესტი იქნება?“ „რატომ განვიხილავთ ამ ნახატებს – უნდა ვისწავლოთ ვინ და როდის დახატა ისინი?“ „რა კავშირი აქვს ამას ისტორიასთან?“ ის მოსწავლეებიც კი, ვინც მონაწილეობას იღებს დებატებში, იყენებენ სახელმძღვანელოში მოცემულ სიტყვებსა და ფრაზებს, თან არც იციან, რას ამბობენ.

კიიშიუილი აზროვნება

- რა რწმენები და მოლოდინი აქვთ ამ მოსწავლეებს და როგორ მოქმედებს ეს მათ სწავლაზე?
- რას ფიქრობთ, რატომ იყენებენ ისინი ასეთი დაუწინებით მექანიკურად დამახსოვრების სტრატეგიას?
- როგორ გამოიყენებდით იმას, რაც მოსწავლეებმა უკვე იციან, იმისათვის, რომ დახმარებოდით მათ, უკეთ, უფრო აზრიანად ესწავლათ?
- რა ზემოქმედებას მოახდენს მოსწრებაზე ეს საკითხები იმ კლასების მოსწრებაზე, რომელსაც თქვენ ასწავლით?

კოლაპოკასია

თქვენი კლასის 2-3 მოსწავლესთან ისაუბრეთ იმ მასწავლებლებზე, რომლებიც დაგეხმარნენ საკითხთან დაკავშირებული ცოდნის გაღრმავებაში. როგორ მიმართეს მათ თქვენი აზროვნება დამახსოვრებიდან უფრო სრულყოფილი გაგებისაკენ?

ამ თავში სწავლის ბიპევიორისტული თეორიიდან გადავალთ კოგნიტური შეხედულებების განხილვაზე. ეს გულისხმობს, რომ თუ ჩვენ „მოსწავლეებსა და მათ ქცევებს განვიხილავდით გარემოდან მომდინარე სტიმულების პროდუქტებად“, ამჯერად მათ განვიხილავთ, როგორც „გეგმათა, განზრახვათა, მიზანთა, იდეათა, მოგონებათა და ემოციათა წყაროებს, რომლებიც აქტიურად გამოიყენებიან სტიმულიდან მნიშვნელობისა და გამოცდილებიდან ცოდნის დაუფლების, ამორჩევისა და კონსტრუირებისთვის“ (Wittrock, 1982, გვ. 1-2). ამ თავს დავინყებთ სწავლისა და მეხსიერებისადმი ზოგადი კოგნიტური მიდგომებისა და სწავლაში ცოდნის მნიშვნელობის განხილვით. მეხსიერების უკეთ გასაგებად და აღსაქმელად განვიხილავთ ფართოდ აღიარებულ კოგნიტურ მოდელს, ინფორმაციის გადამუშავებას, რომლის მიხედვით ინფორმაცია გადამუშავდება სხვადასხვა შემნახავ სისტემაში. შემდეგ განვიხილავთ მეტაკოგნიციას, კვლევის სფეროს, რომელიც საშუალებას გვაძლევს, ჩავნვდეთ სწავლის პროცესში ინდივიდუალურ განსხვავებულობასა და განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებს. შემდეგ მივუბრუნდებით მოსაზრებებს იმის შესახებ, როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს დაეხმარონ მოსწავლეებს, გახდნენ უფრო ინფორმირებულები და გათვითცნობიერებულები. ამ თავის დასრულებისას შეგეძლება უპასუხოთ შემდეგ კითხვებს:

ბასთან დაკავშირებულ საკითხებს. შემდეგ მივუბრუნდებით მოსაზრებებს იმის შესახებ, როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს დაეხმარონ მოსწავლეებს, გახდნენ უფრო ინფორმირებულები და გათვითცნობიერებულები. ამ თავის დასრულებისას შეგეძლება უპასუხოთ შემდეგ კითხვებს:

- რა როლს ასრულებს ცოდნა სწავლაში?
- როგორია ადამიანის მეხსიერების მიერ ინფორმაციის გადამუშავების მოდელი?
- რა გავლენას ახდენს სწავლასა და დამახსოვრებაზე აღქმა, ყურადღება, სქემები და ქცევის სცენარი?
- რა არის დეკლარაციული, პროცედურული და პირობითი ცოდნა?
- რატომ ავიწყდებათ მოსწავლეებს ის, რაც ისწავლეს?
- რა როლს ასრულებს მეტაკოგნიცია სწავლასა და დამახსოვრებაში?
- რა საფეხურებისგან შედგება კოგნიტური უნარების განვითარება?

**დაუკავშირეთ სხვა თავებს
და განაგრძეთ**

კოგნიტიური სწავლების პრინციპებზე დამყარებული ორი ინსტრუქციის ნიმუში – ბრუნერის აღმოჩენითი სწავლა და აუსუბელის ახსნითი სწავლება – აღწერილია მერვე თავში

კოგნიტიური შეხედულება ფსიქოლოგიური სამყაროს ყველაზე ძველი და იმავდროულად ყველაზე ახალი „წერია“. ის ძველია, რადგან ცოდნის ბუნების, მიზეზის მნიშვნელობის და აზროვნების სტრუქტურის შესახებ ჯერ კიდევ ბერძენი ფილოსოფოსები მსჯელობდნენ (Hernshaw, 1987). თუმცა გვიანი 1800-იანი წლებიდან ბოლო რამდენიმე ათწლეულამდე დაიკარგა კეთილგანწყობა კოგნიტიური კვლევებისადმი და მათ მაგივრად ბიჰევიორიზმი დამკვიდრდა. შემდეგ, მეორე მსოფლიო ომის დროინდელმა კვლევებმა რთული ადამიანური უნარების განვითარების შესახებ, კომპიუტერულმა რევოლუციამ და აღმოჩენებმა ენის განვითარების გაგებაში სტიმული მისცა კოგნიტიური კვლევების აღორძინებას. ფაქტები მოწმობს, რომ ადამიანები გეგმავდნენ თავიანთ საპასუხო რეაქციებს, იყენებდნენ სტრატეგიებს უკეთ დამახსოვრებისთვის და ორგანიზებას უკეთებდნენ სასწავლ მასალას მათთვის დამახასიათებელი უნიკალურ ხერხებით (Miller, Galanter & Pribram, 1960; Schuell, 1986). განათლების საკითხებზე მომუშავე ფსიქოლოგები დაინტერესდნენ, როგორ აზროვნებენ ადამიანები, როგორ სწავლობენ ისინი ცნებებს და წყვეტენ პრობლემებს (მაგალითად, Ausubel, 1963; Bruner, Goodnow, & Austin, 1956).

კონცეპტუალური სწავლისა და პრობლემათა გადაწყვეტის ინტერესმა მალე გზა მისცა იმით დაინტერესებას, როგორ აისახება ცოდნა გონებაში და, კერძოდ, როგორ ხდება მისი დამახსოვრება. კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში 1970-80-იან წლებში კვლევათა უმნიშვნელოვანესი საკითხები გახდა დამახსოვრება, დავიწყება და მესხიერების მიერ ინფორმაციის გადამუშავების მოდელის შესწავლა.

სადღეისოთ იმატა ინტერესმა სწავლის, აზროვნებისა და პრობლემათა გადაჭრის სტრატეგიების მიმართ. **სწავლის შესახებ კოგნიტიური შეხედულება** შეიძლება მივიჩნიოთ ზოგადად შეთანხმებულ ფილოსოფიურ ორიენტაციად. ეს ნიშნავს, რომ კოგნიტიური თეორეტიკოსები იზიარებენ საბაზისო წარმოდგენებს სწავლისა და მესხიერების შესახებ. ყველაზე მნიშვნელოვანი კი ისაა, რომ კოგნიტიური ფსიქოლოგების აზრით, არსებობს გონებრივი პროცესები, შესაძლებელია მათი მეცნიერულად შესწავლა და ადამიანები თავიანთი კოგნიტიური აქტების აქტიური მონაწილენი არიან (Ashcraft, 2006).

კოგნიტიური და ბიჰევიორისტული შეხედულებების შედარება

სწავლის შესახებ კოგნიტიური და ბიჰევიორისტული შეხედულებები განსხვავდება. კოგნიტიური თვალსაზრისის მიხედვით, ცოდნა ისწავლება, ხოლო ცოდნის ცვლილება იწვევს ცვლილებას ქცევაში. ბიჰევიორისტული შეხედულების თანახმად, ახალი ქცევები თავისთავად არის ნასწავლი (Shuell, 1986). ორივე თეორია აღიარებს, რომ სწავლაში განმტკიცება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს, მაგრამ სხვადასხვა მიზეზის გამო. მკაცრი ბიჰევიორისტები მიიჩნევენ, რომ განმტკიცება აძლიერებს საპასუხო რეაქციას. კოგნიტიური თეორეტიკოსების აზრით კი განმტკიცება არის ინფორმაციის წყარო, რომელიც გვანდის ცნობებს იმის შესახებ, რა მოხდება ქცევის გამეორებისას ან ცვლილებისას.

კოგნიტიური შეხედულებების თანახმად სწავლა არა მხოლოდ „წერს“ ასოციაციებს ჩვენი ტვინის ცარიელ დაფაზე, არამედ აფართოებს იმ ცოდნას, რომელიც უკვე შეძენილი გვაქვს და ახდენს მის ტრანსფორმირებას (Greeno, Collins, & Rensick, 1996). იმის ნაცვად, რომ ადამიანები გარემო ფაქტორების პასიურ ზეგავლენას განიცდიდნენ, ისინი აქტიურ არჩევანს აკეთებენ, ავარ-

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრძეთ
გამოიყენეთ სექცია, სადაც
ლაპარაკია კოგნიტურ და ბი-
ჰევიორისტულ სწავლას შორის
განსხვავებათა შესახებ, რათა
დახვეწოთ თქვენი სწავლების
ფილოსოფიის ხარისხი. როგორ
უპასუხებდით გასაუბრებისას
კითხვას: „სწავლის რომელ
თეორიას ეყრდნობით და რა-
ტომ?“

**კოგნიტიური მიდგომა სწავ-
ლისადმი** — ზოგადი მიდგომა,
რომელიც სწავლას განიხილავს,
როგორც ცოდნის შეძენის,
დამახსოვრებისა და გამოყენების
აქტიურ ფსიქიკურ პროცესს.



სწავლისადმი კოგნიტური მიდგომა სწავლას აქტიურ პროცესად მიიჩნევს, სადაც მოსწავლეები ცოდნის უბრალო „მიღებები“ კი არ არიან, არამედ ახალ ინფორმაციას ეძებენ პრობლემის გადასაჭრელად და არსებული ცოდნის რეორგანიზებას ახდენენ ახლებურად წვდომის მისაღწევად.

ჯიშებენ, ამახვილებენ ყურადღებას, უგულებელყოფენ, ასახავენ და იღებენ მრავალ გადანყვეტილებას თავიანთი მიზნების რეალიზაციის პროცესში. შედარებით ძველი კოგნიტური შეხედულებები ხაზს უსვამს ცოდნის შეძენას. მაგრამ ახალი შეხედულებები ყურადღებას მის შექმნაზე/კონსტრუირებაზე/ამახვილებს (Anderson, Reder, & Simon, 1996; Greeno, Collins, & Resnick, 1996; Mayer, 1996).

განსხვავდება ასევე კოგნიტური და ბიპევიორისტული კვლევის მეთოდები. ბიპევიორისტულ პრინციპებზე დამყარებულ კვლევათა უმრავლესობა ხორციელდებოდა ცხოველებზე, ლაბორატორიულ პირობებში. კვლევების მიზანი იყო, დაედგინა დასწავლის რამდენიმე ზოგადი წესი, რომელიც მიესადაგებოდა ყველა უმაღლეს ორგანიზმს – მათ შორის ადამიანებს, ასაკის, ინტელექტისა და სხვა ინდივიდუალური განსხვავებების მიუხედავად. ამისგან განსხვავებით კოგნიტური ფსიქოლოგები შეისწავლიან სასწავლო სიტუაციათა დიდ მრავალფეროვნებას. რადგან ისინი ძირითადად ყურადღებას კოგნიტურ პროცესებში ინდივიდუალურსა და განვითარებასთან დაკავშირებულ განსხვავებულობაზე ამახვილებენ, ამდენად არ არიან დაინტერესებულნი სწავლის საერთო და ზოგადი წესების დადგენით. ეს არის იმის ძირითადი მიზეზი, რომ არ არსებობს სწავლის არც ერთი კოგნიტური მოდელი ან თეორია, რომელიც მთელს სფეროს მოიცავს.

სწავლაში ცოდნის პიიუვნელოგია

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერით სწრაფად ჩამოთვალეთ 10 ტერმინი, რომლებიც განეკუთვნება განათლების ფსიქოლოგიას. ახლა ჩამოთვალეთ 10 ტერმინი, რომელიც უკავშირდება კერამიკის წარმოებას. ■

თუ ვერ ერკვევით კერამიკის წარმოებაში, მაშინ ამ ტერმინების ჩამოთვლა 10 წუთით მეტს წაგართმევდათ, ვიდრე განათლების ფსიქოლოგიის ტერმინებისა. ზოგი თქვენგანი დასვამდა კითხვას: „საერთოდ, რა არის კერამიკის წარმოება?“ თქვენი პასუხი დამოკიდებულია იმაზე, რა იცით კერამიკის წარმოების შესახებ. (მინიშნება: ბოჭკოვანი ოპტიკა, კერამიკული კბილები და ძვლები, კერამიკული ნახევარგამტარები კომპიუტერებისთვის, თბოდაცავი კერამიკული ფილები მრავალჯერადი გამოყენების საჰაერო კოსმოსური აპარატებისთვის).

ცოდნა სწავლის შედეგია. როცა ვისწავლით კოგნიტური ფსიქოლოგიის ან კერამიკის პროდუქციის ისტორიას ან ჩოგბურთის წესებს, რაღაც ახალი გვე-

ცოდინება. მაგრამ ცოდნა იმაზე მეტია, ვიდრე სწავლის პროცესის საბოლოო პროდუქტი, ის ახალი ცოდნის გზამკვლევიცაა. კოგნიტური მიდგომა გულისხმობს, რომ სწავლის პროცესის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტი არის ის, რა ცოდნით მოდის ინდივიდი ახალ სასწავლო სიტუაციაში. რაც უკვე ვიცით, არის საძირკველი და ჩარჩო მომავალში სწავლის კონსტრუირებისთვის. ცოდნა მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს იმას, რას მივაქცევთ ყურადღებას, რას ჩავნებდებით, რას ვისწავლით, რას დავიმახსოვრებთ და რას დავივიწყებთ (Alexander, 1996; Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

კვლევის პეაჟალიტი. რექტისა და ლესლის ჩატარებული კვლევა (Recht & Leslie 1988) აჩვენებს ცოდნის მნიშვნელობას ახალი ინფორმაციის გაგებასა და დამახსოვრებაში. ეს ფსიქოლოგები იკვლევდნენ საშუალო სკოლის მოსწავლეებს, რომლებსაც ან ძალიან კარგი, ან ძალიან ცუდი კითხვის უნარი ჰქონდათ. მათ შეამოწმეს ამ მოსწავლეთა ცოდნა ბეისბოლის შესახებ და აღმოაჩინეს, რომ ბეისბოლის შესახებ ცოდნა არანაირად არ უკავშირდებოდა კითხვის უნარს. ამრიგად, მოსწავლეებისგან შეადგინეს ოთხი ჯგუფი: კითხვის კარგი უნარის მქონე მკითხველები/ბეისბოლის კარგი მცოდნეები, კარგი კითხვის კარგი უნარის მქონე მკითხველები/ბეისბოლის ცუდი მცოდნეები, კითხვის ცუდი უნარის მქონე მკითხველები/ბეისბოლის კარგი მცოდნეები, ცუდი კითხვის ცუდი უნარის მქონე მკითხველები/ბეისბოლის ცუდი მცოდნეები. შემდეგ მოსწავლეებს ოთხივე ჯგუფიდან წააკითხეს ამონარიდი, სადაც აღწერილი იყო ბეისბოლის თამაში და შეამოწმეს ისინი, რამდენად კარგად გაიგეს და დამახსოვრეს ტექსტი.

ამ გამოკითხვის შედეგებმა ცხადყო ცოდნის ძალა. კითხვის ცუდი უნარის მქონე მკითხველებს, რომლებიც კარგად ერკვეოდნენ ბეისბოლში, იმაზე მეტი ახსოვდათ, ვიდრე ბეისბოლში გაუთვითცნობიერებელ, კითხვის კარგი უნარის მქონე მკითხველებს და თითქმის იმდენივე, რაც ბეისბოლსა და კითხვაში კარგად გარკვეულ მოსწავლეებს. კითხვის ცუდი უნარის მქონე მკითხველებმა, რომლებმაც ბევრი არც ბეისბოლის შესახებ იცოდნენ, ამ გამოკითხვაში ყველაზე ცუდი შედეგი აჩვენეს. ამრიგად, ცოდნის მყარი საფუძველი უფრო მნიშვნელოვანია გაგებასა და დამახსოვრებაში, ვიდრე კითხვის კარგი უნარი – მაგრამ ღრმა ცოდნას პლუს კარგი კითხვის უნარი კიდევ უკეთესია.

ზოგადი და სპეციფიკური ცოდნა. ცოდნა, კოგნიტურ შეხედულების მიხედვით, მოიცავს როგორც სპეციფიკური საგნების გაგებას (მათემატიკა, ისტორია, ფეხბურთი და ა.შ.), ისე ზოგად კოგნიტურ უნარებს, როგორიცაა დაგეგმვა, პრობლემების გადაჭრა და ენის სწავლა (Greeno, Collins, & Resnick, 1996). ამრიგად, არსებობს სხვადასხვაგვარი ცოდნა. **დარგობრივ ცოდნას** კავშირი აქვს გარკვეულ საგანთან ან დარგთან. მაგალითად, იმის ცოდნა, რომ შორტსტოპი თამაშობს მეორე და მესამე ბაზებს შორის, სპეციფიკურია ბეისბოლისთვის. არსებობს ასევე ზოგადი ცოდნა – იმის ცოდნა, რაც ბევრ სხვადასხვა სიტუაციაში გამოიყენება. მაგალითად, **ზოგადი ცოდნა** იმის შესახებ როგორ წერო, იკითხო ან გამოიყენო კომპიუტერი, სასარგებლოა როგორც სკოლაში, ისე მის ფარგლებს გარეთაც. ცხადია, არ არსებობს ზუსტი გამყოფი ხაზი ზოგად და დარგობრივ ცოდნას შორის. როდესაც კითხვის სწავლას იწყებდით, შეიძლება გესწავლათ სპეციფიკური ფაქტები ჟღერადობისა და ასოების შესახებ. მაშინ ცოდნა ასოთა ჟღერადობის შესახებ სპეციფიკური იყო კითხვის სფეროსთვის. მაგრამ ახლა შეგიძლიათ უფრო ზოგადად გამოიყენოთ, როგორც ცოდნა ჟღერადობის შესახებ, ისე კითხვის უნარი (Alexander, 1992; Schunk, 2004).

ის, რაც ვიცით, ჩვენს მეხსიერებაში არსებობს. რაიმეს ცოდნა ნიშნავს მის დამახსოვრებას დროის განმავლობაში და იმის შესაძლებლობას, რომ მოძებნო ის გონებაში როცა დაგჭირდება. ფსიქოლოგები მეხსიერებას ფართოდ

სფეროს სპეციფიკური ცოდნა – ინფორმაცია, რომელიც სასარგებლოა ერთ კონკრეტულ სიტუაციაში ან კონკრეტულ თემასთან მიმართებაში.

ზოგადი ცოდნა – ინფორმაცია, რომელიც გამოსადეგია მრავალი სხვადასხვა ამოცანებისათვის; ინფორმაცია, რომელიც გამოიყენება სხვადასხვა სიტუაციაში.

შეისწავლიან. მოდით, ვნახოთ, რა შეიტყვეს მათ მის შესახებ.

მეხსიერების ინფორმაციის გადამუშავების მოდელი

არსებობს მრავალი თეორია მეხსიერების შესახებ, მაგრამ ყველაზე ფართოდ გავრცელებულია ინფორმაციის გადამუშავების ახსნა (Ashcraft, 2006; Hunt & Ellis, 1999; Sternberg, 1999). ჩვენ გამოვიყენებთ სწავლისა და მეხსიერების შესწავლის ამ კარგად გამოკვლეულ სისტემას.

მეხსიერების **ინფორმაციის გადამუშავების** ადრეული შეხედულებები მოდელად კომპიუტერს იყენებს. კომპიუტერის მსგავსად ადამიანის გონება იღებს ინფორმაციას, ახორციელებს ოპერაციას მასზე მისი ფორმისა და შინაარსის შესაცვლელად, ინახავს ინფორმაციას, ხელახლა პოულობს მას საჭიროების შემთხვევაში და გაცემული საპასუხო რეაქციების გენერირებას ახდენს. ამრიგად გადამუშავება მოიცავს ინფორმაციის დაგროვებას და მის ორგანიზებას უკვე არსებული ცოდნის საფუძველზე; მის კოდირებას; მის შენარჩუნებას; მის შენახვას; საჭიროების შემთხვევაში – ინფორმაციის მოპოვებას, მის აღდგენას. მთელ ამ სისტემას ხელმძღვანელობს მმართველი პროცესი, რომელიც განსაზღვრავს, როგორ და როდის გაედიდება და შემოედინება სისტემაში ინფორმაცია.

კოგნიტური ფსიქოლოგიის წარმომადგენელთა უმრავლესობისთვის კომპიუტერული მოდელი უბრალო მეტაფორაა ადამიანის გონებრივი აქტივობის შესახებ. მაგრამ სხვა კოგნიტური მეცნიერები, კერძოდ ისინი, ვინც ხელოვნურ ინტელექტს შეისწავლიან, ცდილობენ შექმნან და დააპროგრამონ ისეთი კომპიუტერი, რომელიც შეძლებდა ადამიანივით აზროვნებასა და პრობლემების გადაჭრას (Anderson, 2005; Schunk, 2000). ზოგი მეცნიერი მიიჩნევს, რომ ტვინის მუშაობა ჰგავს ერთდროულად მომუშავე ძალიან ნელ კომპიუტერებს, როდესაც თითოეული კომპიუტერი ასრულებს განსხვავებულ, სპეციფიკურ დავალებას (Ashcraft, 2006).

7.1 სქემაზე მოცემულია მეხსიერების მიერ ინფორმაციის გადამუშავების ტიპური მოდელის სქემატური გამოსახულება, რომელიც რამდენიმე მეცნიერის იდეის მიხედვითაა შედგენილი (Atkinson & Shiffrin, 1968; R. Gagné, 1985; Neisser, 1976). იმისთვის, რომ ეს მოდელი უკეთ გავიაზროთ, მოდით, განვიხილოთ მისი თითოეული ელემენტი.

სენსორული მეხსიერება

გარემოს სტიმულები (ხედები, ხმები, სუნის და ა.შ.) მუდმივად ახდენს ჩვენი სხეულის, მხედველობის, სმენის, გემოვნების, ყნოსვისა და შეგრძნების მექანიზმების ბომბარდირებას. **სენსორული მეხსიერება** არის საწყისი გადამუშავება, რომელიც გარდაქმნის ამ შემომავალ სტიმულებს ინფორმაციად, რათა მათგან აზრი გამოვიტანოთ. იმის მიუხედავად, რომ ხედვა და ხმები შეიძლება წამის მეასედების განმავლობაში გაგრძელდეს, ეს ტრანსფორმაციები (ინფორმაცია), რომელიც შეგრძნებებს წარმოადგენს, მოკლედ ინახება **სენსორულ სარეგისტრაციო ან სენსორულ საინფორმაციო ბანკში** (Driscoll, 2005; Sperling, 1960).

მეხსიერების მოცულობა, ხანგრძლივობა და შინაარსი. სენსორული მეხსიერების მოცულობა ძალიან დიდია და იმაზე მეტი ინფორმაციის დატევა შეუძლია, ვიდრე ერთბაშად გამკლავებას შევძლებთ. მაგრამ სენსორული მეხსიერების ეს დიდი მოცულობა ხანმოკლეა და გრძელდება ერთიდან სამ წამამდე. **შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ** გააქნიეთ ფანქარი (ან თითი) თქვენი

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ განიხილეთ ეს გამონათქვამები მეხსიერების შესახებ, რომელიც აღებულია: Klatzky, R. L., (1984). *Memory and awareness: An information processing perspective*. New York: Freeman, გვ. 122.

სწავლის შესახებ

სწავლა ერთ წელნიდან იმაზე მეტს ასწავლის, ვიდრე გამოცდილება 20-ში (როჯერ აშკი). რისი გაკეთებაც უნდა ვისწავლოთ, იმას ჩვენ კეთებით ვსწავლობთ (არისტოტელე).

მეხსიერების შესახებ

მეხსიერების ჭეშმარიტი ხელოვნება ყურადღების ხელოვნებაა (სემუელ ჯონსონი). ადამიანის მეხსიერება შეიძლება იქცეს მისი წარსულის თითქმის მუდმივი ცვლილებისა და დამახინჯების ხელოვნებად, ან მყოფად მისი ინტერესის მიხედვით (ჯორჯ სანტაიანა).

დავინწყების შესახებ

მალე ნასწავლი, მალევე გვაავიწყდება (ანდაზა). გონება ნელა ივიწყებს იმას, რაც დიდხანს ისწავლებოდა (სენეკა) თვალიდან შორს, გონებიდან – შორს (ანდაზა). ფიზიკური ზიანი უფრო ადვილად მიეცემა დავინწყებას, ვიდრე შეურაცხყოფა (ლორდ ჩესტერფილდი).

ინფორმაციის გადამუშავება – ადამიანის გონებრივი აქტივობა ინფორმაციის მიღების, შენახვისა და გამოყენებისთვის.

სენსორული მეხსიერება – სისტემა, რომელიც ძალიან მოკლე ხნით ინახავს სენსორულ ინფორმაციას.

ინფორმაციის გადამუშავება – ადამიანის გონებრივი აქტივობა ინფორმაციის მიღების, შენახვისა და გამოყენებისთვის.

სენსორული მეხსიერება – სისტემა, რომელიც ძალიან მოკლე ხნით ინახავს სენსორულ ინფორმაციას.

თვალეების გასწვრივ და ამ დროს პირდაპირ იყურეთ. კონკრეტულად რას ხედავთ? დაჭიმეთ მკლავი და მოუშვიოთ. რას გრძნობთ? ■

თქვენ ახლა თქვენი სენსორული სარეგისტრაციო მექანიზმის საშუალებით მოკლე სენსორული ინფორმაცია დაიჭირეთ. თქვენ ხედავდით ფანქრის კვალს, როცა რეალური ობიექტი უკვე ჩამოშორებულია თვალთახედვიდან და გრძნობდით დაძაბულებას მას შემდეგ, რაც მოადუნეთ კუნთი. სენსორულმა სარეგისტრაციო მექანიზმმა ინფორმაცია სტიმულის შესახებ ძალიან მოკლე დროის განმავლობაში დაიჭირა მას შემდეგ, რაც რეალური სტიმული ჩამოცილებულ იქნა (Lindsey & Norman, 1977).

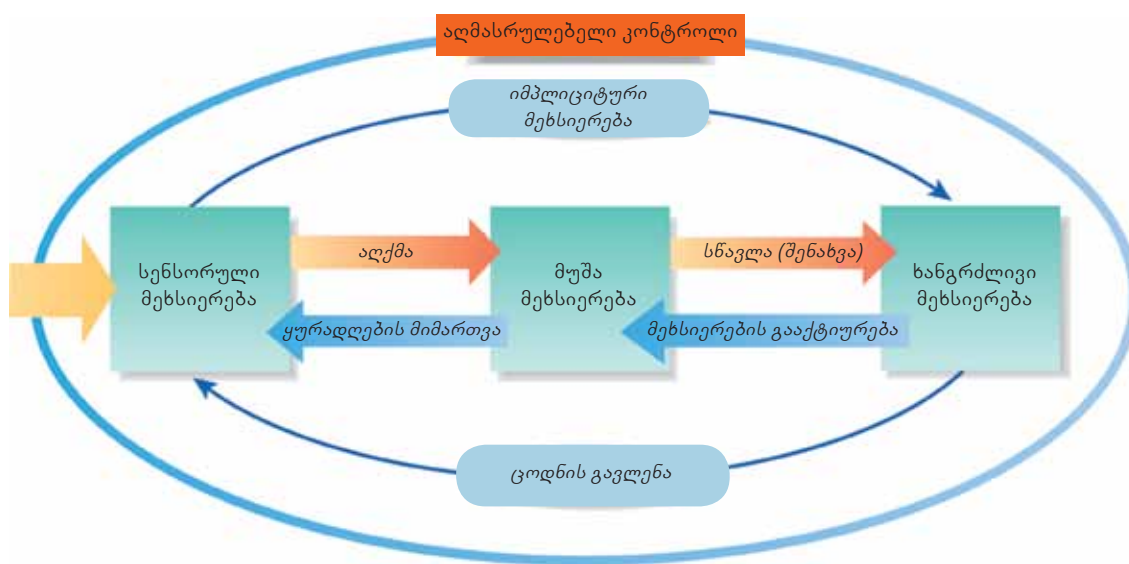
სენსორული ინფორმაციის შინაარსი წააგავს ორიგინალური სტიმულის შეგრძნებებს. ვიზუალური შეგრძნებები მოკლედაა კოდირებული სენსორული სარეგისტრაციო მექანიზმის მიერ გამოსახულებების სახით, თითქმის ფოტოსურათებივით. სმენითი აღქმა კოდირებულია ხმოვანი პატერნების სახით, რომლებიც ექოებს ჰგვანან. შესაძლოა, სხვა შეგრძნებებიც კოდირებულია. ამრიგად, რამდენიმე წამის განმავლობაში სენსორული გამოცდილების მონაცემები უცვლელი რჩება. ამ მომენტებში გვეძლევა შანსი, ავირჩიოთ ინფორმაცია და მოვახდინოთ მისი ორგანიზება შემდგომი გადამუშავებისათვის. აღქმა და ყურადღება უმნიშვნელოვანესია ამ საფეხურზე.

აღქმა. სტიმულის აღმოჩენისა და მისთვის მნიშვნელობის მინიჭების პროცესს აღქმა ეწოდება. ეს მნიშვნელობა ეფუძნება როგორც გარემოს ფიზიკურ ასახვას, ისე ჩვენს ცოდნას. მაგალითად, განვიხილოთ ეს ნიშნები: **13**. თუ შეკითხვა იქნება – რა ასოა ეს, ჩვენ ვუპასუხებთ: „B“-ს. თუ შეკითხვა იქნება

სქემა 7.1

ინფორმაციის გადამუშავების სისხემა

ინფორმაცია დაშიფრულია სენსორულ მეხსიერებაში, სადაც აღქმა და ყურადღება განსაზღვრავს, რა შეინახება სამუშაო მეხსიერებაში მომავალი მოხმარებისათვის. სამუშაო მეხსიერებაში ახალი ინფორმაცია უკავშირდება ცოდნას ხანგრძლივ მეხსიერებაში ზედმიწევნით გადამუშავებული და დაკავშირებული ინფორმაცია ხანგრძლივი მეხსიერების ნაწილად იქცევა და შეიძლება გააქტიურდეს ოპერატიულ მეხსიერებაში დასაბრუნებლად. იმპლიციტური მეხსიერება ფორმირდება ცნობიერი ძალისხმევის გარეშე.



სქემა 7.2

გეშტალტის პრინციპების მაგალითები

აღქმის გეშტალტისეული პრინციპები ხსნის, როგორ „ვხედავთ“ სტრუქტურებს გარემომცველ სამყაროში.



ა) ფიგურა-ფონი. რას ხედავთ? სახეებს თუ ვაზას? ერთი მთავარ ფიგურად აქციეთ, მეორე – ფონად.



ბ) სიახლოვე. ამ ხაზებს სამჯგუფად ხედავთ, ხაზებს შორის სიახლოვის გამო.



გ) მსგავსება. ამ ხაზებს ხედავთ, როგორც ცვალებად სტრუქტურას ხაზების მსგავსების გამო.



დ) დახურვა. დაყოფილ მოღუნულ ხაზებს აღიქვამთ წრედ.

წყარო: წიგნიდან Learning Theories: An Education Perspective (4th ed.), by D.H. Schunk. Published by Prentice Hall. Copyright © 2004 by Prentice Hall. იბეჭდება Pearson Education, Inc.-ის ნებართვით, Upper Saddle River, NJ.

– რა ციფრია ეს, პასუხი იქნება: „13“. თავდაპირველი ნიშნები იგივე რჩება. მათი მნიშვნელობა იცვლება თქვენი მოლოდინის შესაბამისად – თქვენ მათში ასოს, თუ ციფრის ამოცნობას მოელით. ბავშვისათვის, ციფრებისა და ასოების შესაბამისი ცოდნის გარეშე, ეს ნიშნები ყოველგვარ აზრს მოკლებული იქნება (F. Smith, 1975).

აღქმის ზოგიერთი თანამედროვე გაგება ეფუძნება საუკუნის დასაწყისში გერმანიაში (მოგვიანებით აშშ-ში) იმ ფსიქოლოგების მიერ ჩატარებულ კვლევებს, რომელთაც „გეშტალტ თეორეტიკოსებს“ (Gestalt theorists) უწოდებდნენ. „გეშტალტი“, რაც გერმანულად სტრუქტურას ან კონფიგურაციას ნიშნავს, გამოხატავს ადამიანის ტენდენციას, მოაწესრიგოს სენსორული ინფორმაცია სტრუქტურის ან ურთიერთმიმართების სახით. ერთმანეთთან დაუკავშირებელი ინფორმაციის ნაწილების ნაცვლად, როგორც წესი, აღვიქვამთ მოწესრიგებულ, აზრიანი მნიშვნელობის მქონე მთლიანობად. 7.2 სქემაზე წარმოდგენილია გეშტალტის რამდენიმე პრინციპი.

გეშტალტის პრინციპები აღქმის გარკვეული ასპექტების რაციონალური ასხნაა, თუმცა ისინი ამ პროცესის მთლიანად წვდომის საშუალებას არ იძლევიან. ინფორმაციის გადამუშავების თეორიაში კიდევ ორი სხვა განმარტება არსებობს იმის ასახსნელად, თუ როგორ ვგმობთ პატერნებს და ვანიჭებთ მნიშვნელობას სენსორულ ინფორმაციას. პირველს ჰქვია მახასიათებელთა ანალიზი, ანუ **აღმავალი გადამუშავება**, რადგან სტიმული უნდა გაანალიზდეს მახასიათებლებისა ან კომპონენტების მიხედვით და დაჯგუფდეს საზრისის მქონე სტრუქტურაში „ქვემოდან ზემოთ“. მაგალითად, ასო შედგება ორი სწორი ხაზისგან, რომლებიც 45 გრადუსიან კუთხეს ქმნიან. შუაში მათ ჰორიზონტალური ხაზი კვეთს. ყოველთვის, როცა ჩვენ მახასიათებლებს ვხედავთ ან მათ მიმსგავსებებს, მაგალითად A, A, A, და ა.შ. ჩვენ მასში ისევ ძველ A-ს ამოვიცნობთ (Anderson, 2005). ეს ხსნის იმას, როგორ შეგვიძლია სხვა ადამიანების ხელნაწერის გარჩევა და წაკითხვა. გონებაში ასევე შენახული გვაქვს A-ს **პროტოტიპი** (საუკეთესო მაგალითი ან კლასიკური შემთხვევა), რომელიც მახასიათებლებთან ერთად გვეხმარება სხვადასხვა შემთხვევაში ამ ასოს ამოცნობაში (Driscoll, 2005).

აღქმა მთლიანად მახასიათებლებსა და პროტოტიპებს რომ ეყრდნობოდეს, სწავლა ძალიან ნელი პროცესი იქნებოდა. საბედნიეროდ, ადამიანებს შეუძ-

აღქმა – სენსორული ინფორმაციის ინტერპრეტაცია.

გეშტალტი – გერმანული ტერმინი, რომელიც აღნიშნავს სტრუქტურირებულ მთელს. გეშტალტ-ფსიქოლოგების აზრით, ადამიანები აღქმის ხატებს აყალიბებენ დასრულებული მთლიანობების სახით.

აღმავალი გადამუშავება – აღქმა, რომელიც ეფუძნება ცალკეული განსაზღვრული თვისებების ერთ ცნობად მოდელში, პატერნში გაერთიანებას.

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს და განაგრცეთ

ყურადღება დიდ როლს ასრულებს სასწავლო საქმიანობებში. რა ნაბიჯების გადადგმა შეუძლია მასწავლებელს, ინსტრუქციების გაცემისას მოსწავლეთა ყურადღების მოსაპოვებლად და შესანარჩუნებლად?

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

დაახლოებით 20 წლის წინ ფლაველმა (Flavell 1985) აღწერა ყურადღების ოთხი ასპექტი ბავშვის განვითარებაში:

1. გაკონტროლებული: განვითარებული ყურადღების უფრო დიდი მოცულობა და მნიშვნელოვან დეტალებზე ყურადღების გამახვილებისა და უმნიშვნელოს იგნორირების უნარი.
2. დავალებზე სპეციალიზებული: უფროსკლასელები ყურადღებას ამახვილებენ უფრო რთულ სასწავლო მასალაზე (Berk, 2002).
3. დირექტივა: მათ უვითარდებათ მგრძნობელობა სიგნალების მიმართ (მასწავლებლის ხმა, მიმიკა), რომლის მიხედვითაც ისინი ხვდებიან, როდის და საით მიმართონ თავიანთი ყურადღება.
4. თვითმონიტორინგი: ისინი სწავლობენ იმის გარჩევას, სწორ სტრატეგიას იყენებენ თუ არა და საჭიროების შემთხვევაში მის შეცვლას.

პროტოტიპი – კატეგორიის საუკეთესო წარმომადგენელი ან საუკეთესო მაგალითი.

დალმავალი გადამუშავება

– აღქმა, რომელიც ემყარება ზოგადი მოდელებიდან კონკრეტულის მოლოდინს.

ყურადღება – სტიმულზე ფოკუსირება.

ავტომატურობა – უნარი, იმოქმედო დასწავლილი ამოცანების შესაბამისად გონებრივი ძალისხმევის გარეშე.

ლიათ აღქმის მეორე ტიპის გამოყენებაც, რომელიც ეფუძნება ცოდნასა და მოლოდინს, ე.წ. **დალმავალ გადამუშავებას**. იმისთვის, რომ პატერნები უცებ ვიცნოთ და გავარჩიოთ, ვიყენებთ იმ ცოდნას, რაც უკვე მოგვეპოვება მსგავსი სიტუაციის შესახებ – იმას, რაც უკვე ვიცით სიტყვების, სურათების ან სამყაროს ზოგადი მოწყობის შესახებ. მაგალითად, ზემოთ მოყვანილ ნიმუშებს ასო A-ად ვერ აღიქვამდით, რომაული ანბანის შესახებ ცოდნა რომ არ გქონოდათ. ამრიგად, ის, რაც უკვე იცით, დიდ გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რის აღქმას შეძლებთ. აღქმაში ცოდნის როლი გამოსახულია 7.1 სქემაზე მარცხნივ მიმართული ისრებით, ხანგრძლივი მეხსიერებიდან (შენახული ცოდნა) ოპერატიულ მეხსიერებამდე და შემდეგ სენსორულ მეხსიერებისკენ.

უჩაღლეი ჩოლი. მუშა მეხსიერება რომ ფერში, მოძრაობაში, ხმაში, სუნში, ტემპერატურასა და ა.შ. მომხდარი ყოველი ცვლილების საბოლოო სამყოფელი ყოფილიყო, ცხოვრება შეუძლებელი გახდებოდა. მაგრამ ყურადღება სელექციური ბუნებისაა. ამორჩეული სტიმულისათვის **ყურადღების** მიქცევით და სხვების იგნორირებით ვზღუდავთ აღქმისა და გადამუშავების შესაძლებლობას. ის, რასაც ყურადღებას ვაქცევთ გარკვეულ დონეზე, იმით იმართება, რაც უკვე ვიცით და რისი ცოდნაც გვჭირდება. ამრიგად, ყურადღება ჩართულია აღწერილ მეხსიერების სამივე პროცესში, რომლებიც 7.1 სქემაზეა გამოსახული და ეს სამივე პროცესი გავლენას ახდენს მასზე. ყურადღებაზე ასევე მოქმედებს ის, რაც იმ მომენტში ხდება გარშემო, დავალების სირთულე და თქვენი უნარი, მოახდინოთ ყურადღების კონცენტრაცია ან მისი კონტროლი (Driscoll, 2005). ზოგ მოსწავლეს, რომელსაც ყურადღების დეფიციტი აქვს, ძალიან უჭირს ყურადღებაზე კონცენტრირება და სხვა ხელშემშლელი სტიმულების იგნორირება.

ყურადღება შეზღუდული რესურსია და მას ძალისხმევა სჭირდება. ვფიქრობ, თავად გინევთ ცოტა წამუშავება, რათა ყურადღება მიაქციოთ ამ სიტყვებს ყურადღების შესახებ! ჩვენ შეგვიძლია მოცემულ დროში ყურადღება მივაპყროთ ერთ კოგნიტურ დავალებას (Anderson, 2005). მაგალითად, როცა მანქანის ტარებას ვსწავლობდი, არ შემეძლო ერთდროულად რადიოსთვისაც მესმინა და მანქანაც მემართა. ცოტაოდენი პრაქტიკის შემდეგ შევძელი რადიოს მოსმენა, მაგრამ როცა გზა გადატვირთული იყო, რადიოს ვთიშავდი. არაერთნაირი პრაქტიკის შემდეგ შემეძლო რადიოს მოსმენა, გაკვეთილის გეგმის შემუშავება და საუბარიც ტარების დროს. ეს შესაძლებელია იმიტომ, რომ ბევრი პროცესი, რომელიც თავდაპირველად ყურადღებას და კონცენტრაციას მოითხოვს, ვარჯიშისა და პრაქტიკის შემდეგ ავტომატური ხდება. სინამდვილეში **ავტომატურობას** დონე განსაზღვრავს. ჩვენ არ ვართ სრულიად ავტომატურები, თუმცა მეტნაკლებად ავტომატურები ვართ ჩვენს ქმედებაში ეს დამოკიდებულია იმაზე, რამდენად გავარჯიშებული ვართ, და ასევე სიტუაციაზე. მაგალითად, ყველაზე გამოცდილი მძღოლებიც კი ძალიან ყურადღებიანები ხდებიან ძლიერი ნისლის დროს (Anderson, 2005).

უჩაღლეა და სწავლეა. სწავლის პირველი ნაბიჯი ყურადღების მიპყრობაა. მოსწავლეებს არ შეუძლიათ იმ ინფორმაციის გადამუშავება, რომელსაც ვერ ცნობენ ან ვერ აღიქვამენ (Lachter, Forster, & Ruthruff, 2004). კლასში ბევრი ფაქტორი მოქმედებს მოსწავლის ყურადღებაზე. გაკვეთილის დასაწყისში თვალის მომჭრელმა ან გასაოცარმა ვიზუალურმა გამოსახულებებმა ან ქმედებებმა შეიძლება მიიპყრონ მოსწავლის ყურადღება. მასწავლებელმა ჰაერის წნევის შესახებ გაკვეთილი შეიძლება დაიწყოს ბუშტის გასკდომამდე გაბერვით. კაშკაშა ფერები, ხაზგასმა, დაწერილი ან წარმოთქმული სიტყვების წინა პლანზე წამოწევა, მოსწავლეებისადმი სახელით მიმართვა,

მოულოდნელი მოვლენები, დამაინტრიგებელი შეკითხვები, დავალებათა მრავალფეროვნება და სასწავლო მეთოდები, ასევე ხმის ტემბრისა და განათების ცვლილებები ან აქეთ-იქით სიარული – ყოველივე ამან შეიძლება მიიპყროს ყურადღება. მოსწავლეებმა კი უნდა შეინარჩუნონ ყურადღება და უნდა ფოკუსირებული იყვნენ სასწავლო სიტუაციის მნიშვნელოვან მომენტებზე. „რეკომენდაციებში“ მოსწავლეთა ყურადღების მისაპყრობად და შესანარჩუნებლად წარმოდგენილია დამატებითი მოსაზრებები.

მუშა მეხსიერება

სენსორულ მეხსიერებაში დაგროვილი ინფორმაციის შემდგომი გადამუშავება შესაძლებელია მაშინვე, როცა ის აღიქმება და ტრანსფორმირდება ხატებისა და ხმების პატერნებად (შეიძლება სხვა სახის სენსორულ კოდებად). **მუშა მეხსიერება** მეხსიერების სისტემის „სამუშაო დაზგა“, შეხების წერტილია, სადაც ახალი ინფორმაცია დროებით ინახება და შემდეგ ხდება მისი შეერთება ხანგრძლივ მეხსიერებაში დაგროვილ ცოდნასთან პრობლემების ამოსახსნელად ან ლექციის უკეთ გასაგებად. მუშა მეხსიერება შეიცავს იმას, რაზეც მოცემულ მომენტში ფიქრობთ. ამ მიზეზით ზოგი ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ მუშა მეხსიერება „ცნობიერების“ სინონიმია (Sweller, van Merriënboer, & Paas, 1998). სენსორული მეხსიერების ან ხანგრძლივი მეხსიერებისგან განსხვავებით მუშა მეხსიერების მოცულობა ძალიან შეზღუდულია – ბევრ თქვენს ლექტორს ავიწყდება რაღაც ლექციის მსვლელობისას, იმ დროს, როცა თქვენ ცდილობთ, დაიჭიროთ და გადამუშაოთ ინფორმაცია.

შეიძლება გაგებულნი გაქვთ **ხანმოკლე მეხსიერების** შესახებ. ეს ადრინდელი სახელია, ინფორმაციის გადამუშავების სისტემაში არსებული მეხსიერების მოკლე კომპონენტისა. ხანმოკლე მეხსიერება არ არის ზუსტად ის, რაც მუშა მეხსიერება. მუშა მეხსიერება მოცავს ორივეს – დროებით შენახვასა და აქტიურ გადამუშავებას – მეხსიერების სამუშაო დაზგას – სადაც აქტიური გონებრივი ძალისხმევა გამოიყენება როგორც ახალი, ისე ძველი ინფორმაციის გადამუშავებისას. მაგრამ ხანმოკლე მეხსიერება, როგორც წესი, ნიშნავს შენახვას, ახალი ინფორმაციის უშუალო დამახსოვრებას, რომელიც შეიძლება შენახულ იქნეს მხოლოდ 15-10 წამის განმავლობაში (Baddeley, 2001). ადრეული ექსპერიმენტების მიხედვით, ხანმოკლე მეხსიერების ტევადობა/მოცულობა ერთბაშად დაახლოებით 5-დან 9 ახალ ერთეულამდე იყო (Miller, 1956). მოგვიანებით ვნახავთ, რომ ამ შეზღუდვის გადალახვა შესაძლებელია ისეთი სტრატეგიების გამოყენებით, როგორიცაა დაჯგუფება ან ინფორმაციის ბლოკების წარმოქმნა, მაგრამ 5-დან 9-მდე შეზღუდვა, როგორც წესი, ყოველდღიურ ცხოვრებაში მაინც ძალაში რჩება. ადვილია ტელეფონის ნომრის დამახსოვრება მას შემდეგ რაც, მას უცებ მოძებნი წინგაკში, და ოთახის მეორე ბოლოში მიდიხარ დასარეკად. მაგრამ მაშინ რა ხდება, როცა ერთმანეთის მიყოლებით ორგან უნდა დარეკო? ორი ახალი ტელეფონის ნომრის შენახვას მეხსიერებაში ერთდროულად ალბათ ვერ შეძლებთ.

მუშა მეხსიერების შესახებ თანამედროვე შეხედულების მიხედვით, ის, სულ მცირე, სამი ელემენტისგან შედგება: ცენტრალური აღმასრულებელი, რომელიც აკონტროლებს ყურადღებისა და სხვა გონებრივ რესურსებს (მუშა მეხსიერების „მუშა“), ფონოლოგიური ყულფი, რომელიც ინახავს ვერბალურ და აკუსტიკურ ინფორმაციას და ვიზუალურ-სივრცითი სკეჩპედი (გრაფიკული ინფორმაციის შეყვანისა და რედაქტირების სისტემა) ვიზუალური და სივრცითი ინფორმაციისათვის (Gathercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004). **შეჩერდით! დაფიქრდით! დაწერეთ** ამოხსენით შემდეგი მაგალითი ეშკრაფტის (Ashcraft, 2006, გვ. 190) სახელმძღვანელოდან და ყურადღება მიაქცი-

მუშა მეხსიერება – მეხსიერების ფორმა, რომელში არსებული ინფორმაციაზეც ხარტ ფოკუსირებული მოცემულ მომენტში.

ხანმოკლე მეხსიერება – მეხსიერების სისტემის ის კომპონენტი, რომელიც ინფორმაციას ინახავს 20 წამის განმავლობაში.

ჩაკომენლახი: ყუაღლეის მოძოვა და შენაჩუნება

სიგნალების გამოყენება.

გაგალითები

1. შეარჩიეთ სიგნალი, რომელიც ეუბნება მოსწავლეებს, შეაჩერონ იმის კეთება, რასაც აკეთებენ და ყურადღება გაამახვილონ თქვენზე. ზოგი მოსწავლეები ამისათვის ოთახის გარკვეულ ადგილას გადაინაცვლებს ხოლმე, ათამაშებენ შუქს, მაგიდაზე ხელს ურტყამენ ან საკლასო პიანინოზე აკორდს იღებენ. ვიზუალური და სმენითი სიგნალები შეანაცვლეთ.
2. თავი აარიდეთ ყურადღების გამფანტავ მოქმედებას, როგორიცაა საუბრის დროს ფანქრის თამაში, რომელიც ხელს უშლის როგორც სწავლის, ისე ყურადღების კონცენტრირებას.
3. გაეცით მოკლე და მკაფიო მითითებები გადაადგილებამდე და არა მის დროს.
4. უმცროს მოსწავლეებთან იყავით მხიარული: გამოიყენეთ დრამატული ხმა, ჯადოსნური ქუდი ან ტაშის დაკვრის თამაში (Miller, 2005).

ეცადეთ უფრო ხმა მიაწვდინოთ მოსწავლეებს, ვიდრე გამოიძახოთ და დაუძახოთ მათ.

გაგალითები

1. მიუახლოვდით მოსწავლეს და თვლებში ჩახედეთ.
2. ისაუბრეთ მტკიცე მაგრამ არა მუქარით სავსე ხმით.
3. მიმართეთ ბავშვს სახელით.

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეთათვის გასაგებია დავალების ან გაკვეთილის მიზანი.

გაგალითები

1. დაწერეთ მიზნები და ამოცანები დაფაზე და განიხილეთ ისინი მოსწავლეებთან გაკვეთილის დაწყებამდე. სთხოვეთ მოსწავლეებს, შეაჯამონ და ხელახლა ჩამოთვალონ მიზნები.
2. შეეკითხეთ მოსწავლეებს, თუ რატომ სწავლობენ და სთხოვეთ მათ, მოიყვანონ მაგალითები იმისა, როგორ გამოიყენებენ შეძენილ ცოდნას.
3. დაუკავშირეთ ახალი მასალა წინა გაკვეთი-

ლებს – აჩვენეთ იმის სქემა ან რუკა, როგორ მიესადაგება ახალი თემები წინას და მომდევნო მასალებს.

თქვენს ახსნას შესძინეთ მრავალფეროვნება, ცნობისმოყვარეობა და სიურპრიზები, მოულოდნელობები.

გაგალითები

1. გაუღვიძეთ ცნობისმოყვარეობა ისეთი კითხვებით, როგორიცაა: „რა მოხდებოდა, რომ...?“
2. გაკვეთილის დაწყების წინ გაართეთ მოულოდნელი მოვლენის გათამაშებით, მაგალითად, ხმამაღალი უთანხმოებით.
3. შეცვალეთ ფიზიკური გარემო ოთახის მოწყობილობის ცვლილებით ან (საკლასო ოთახი, ეზო ა.შ.) გადაადგილებით.
4. გამოაცოცხლეთ სენსორული არხები ისეთი გაკვეთილის ჩატარებით, სადაც შესაძლებელი იქნება შეხება, გემოს გასინჯვა და ყნოსვა.
5. გამოიყენეთ მოძრაობები, მიმიკა და ხმის ტემბრი – იმოძრავეთ ოთახის გარშემო, მიუთითეთ, ისაუბრეთ რბილად და შემდეგ უფრო ხაზგასმით.

დასვით შეკითხვები და პასუხისათვის მიეცით მითითებები.

გაგალითები

1. ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რატომ არის მასალა მნიშვნელოვანი, როგორ აპირებენ მის სწავლას, რა სტრატეგიის გამოყენება სურთ ამისთვის.
2. მიეცით მოსწავლეებს მითითებები თვითშემოწმებისათვის და თვითშესწორებისთვის, სადაც ყურადღება გამახვილებული იქნებოდა ყველაზე ხშირ შეცდომებზე. დააწყვილეთ ისინი, რათა გააუმჯობესონ ერთმანეთის სამუშაო – ხანდახან ძნელია საკუთარ შეცდომებზე ყურადღების გამახვილება.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.inspiringteachers.com/tips/management/attention.html>

ეთ როგორ ხსნით მას: $(4+5) \times 2$
 $3 + (12/4)$

სენსორული აღმსრულებელი. იმ დროს, როცა ზემოთ მოყვანილ მაგალითს ხსნიდით, თქვენი მეხსიერების ცენტრალური აღმსრულებელი ყურადღებას ამახვილებდა თქვენთვის იმ მომენტში საჭირო ფაქტებზე (რამდენია $4+5$? 9×2 ?), იხსენებდა იმ წესებს, რომელი მოქმედება უნდა გაეკეთებინა პირველად და როგორ უნდა გაეყო. **ცენტრალური აღმსრულებელი** ზედამხედველობს ყურადღებას, ადგენს გეგმებს, იხსენებს ინფორმაციას და ახდენს მის ინტეგრაციას. ენის სწავლა, ლოგიკური აზროვნება, ინფორმაციის შემონახვა გრძელვადიან მეხსიერებაში გადასაცემად – ყველა ამ მოქმედებას და ბევრ სხვასაც მართავს ცენტრალური აღმსრულებელი. ამის ნახვა 7.3. ნახაზზე შეგიძლიათ. ცენტრალურ აღმსრულებელს ეხმარება და ხელს უწყობს ორი სისტემა – ფონოლოგიური მარყუჟი და ვიზუალურ-სივრცითი სკეჩპედი.

ცენტრალური აღმსრულებელი
 – მუშა მეხსიერების ის ნაწილი, რომელიც პასუხისმგებელია ყურადღების მონიტორინგზე, მის წარმართვაზე და სხვა მენტალურ რესურსებზე.

სქემა 7.3

მუშა მეხსიერების სამი ნაწილი

ცენტრალური აღმსრულებლის სისტემა მენტალური რესურსების გონებრივი შესაძლებლობების რეზერვია ისეთი კოგნიტური საქმიანობისთვის, როგორიცაა ყურადღების კონცენტრირება, ლოგიკური აზროვნება და გაგება. ფონოლოგიური ყულფი ინახავს ვერბალურ და ხმოვან ინფორმაციას, ხოლო ვიზუალურ-სივრცითი ხატი ინახავს ვიზუალურ და სივრცით ინფორმაციას. ეს სისტემა შეზღუდულია და შეიძლება დაინგრეს, თუ ინფორმაცია ზედმეტად ბევრია და რთული.



წყარო: წიგნიდან *Cognition* (3rd ed.), by M.H. Ashcraft. Published by Prentice Hall. Copyright © 2002 by Prentice Hall. იბეჭდება Pearson Education, Inc.-ის ნებართვით, Upper Saddle River, NJ.

ფონოლოგიური ყულფი.

ფონოლოგიური ყულფი არის მოკლევადიანი მეხსიერებისათვის სიტყვებისა და ხმების გამეორების სისტემა. ეს არის ადგილი, სადაც ათავსებთ „18-ს“ ($4+5=9 \times 2=18$) მაგალითის ზემოთა სექციაში, იმ დროის, როცა ანგარიშობთ $13+(12/4)$ მის ქვემოთ. ბადელი (Baddeley 1986, 2001) თვლიდა, რომ შეგვიძლია იმდენი რამ შევაკავოთ ფონოლოგიურ მეხსიერებაში, რამდენის გამეორება/რეპეტიცია (საკუთარი თავისათვის თქმა) შეგვიძლია 1,5-2 წამში. 7-ციფრიანი ნომერი ჯდება ამ შეზღუდვაში. მაგრამ რა მოხდებოდა, რომ გონებაში გვეცადა ამ 7 სიტყვის შენახვა: გამოხსნა, მითვისება, აბლაბუდა, ანტიინტელექტუალი, პრევენციული, კონფისკაცია, დოკუმენტაცია (Gray, 2002). გარდა იმისა, რომ ამ სიტყვების წარმოთქმისას ენა მოგტყდებათ, მათ გამეორებას 2 წამზე მეტი სჭირდება და უფრო ძნელი შესანახია სამუშაო მეხსიერებაში, ვიდრე 7 ციფრის ან 7 მოკლე სიტყვის შენახვა.

გახსოვდეთ - ჩადეთ თქვენს ოპერატიულ მეხსიერებაში - რომ განვიხილავთ ახალი ინფორმაციის დროებით შენახვას. ყოველდღიურ ცხოვრებაში შეგვიძლია ერთ ჯერზე ინფორმაციის 5-9 ერთეულზე ან 1,5 წამზე მეტის შენახვა. იმ დროს, როცა კრეფთ 7 ციფრიან ნომერს, რომელიც ახლახან მოძებნეთ, გონებაში - მეხსიერებაში - სხვა რამეებიც გიტრიალებთ - როგორ გამოიყენოთ ტელეფონი, ვის ურეკავთ და რატომ. ყურადღების მიქცევა არ გჭირდებათ, ეს არ არის ახალი ცოდნა. ზოგიერთი პროცესთაგანი, როგორიცაა ნომრის აკრეფა სატელეფონო აპარატზე, უკვე ავტომატური გახდა. მაგრამ ოპერატიული მეხსიერების შეზღუდულობის გამო, უცხო ქვეყანაში რომ ყოფილიყავით და უცხო სატელეფონო სისტემის გამოყენება გეცადათ, ნომრის დამახსოვრებისას პრობლემები გექნებოდათ, რადგან მისი დამახსოვრებისას თქვენი ცენტრალური აღმსრულებელი იმავდროულად ეცდებოდა სატელეფონო სისტემაში გარკვევას. ახალი ინფორმაციის მცირე ნაწილიც კი ძნელი დასამახსოვრებელი იქნება, თუ ახალი ინფორმაცია რთული და უცხოა, ან გჭირდებათ რამდენიმე ელემენტის შეერთება/შეკავშირება მისგან აზრის გამოსატანად (Sweller, van Merriënboer, & Paas, 1998).

ვიზუალურ-სივრცითი ხატი. განვიხილოთ გრეისეული (Gray, 2002) მაგალითი.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ თუ *p*-ს 180 გრადუსით მოატრიალებთ, რას მიიღებთ *b*-ს თუ *d*-ს? ■

ადამიანთა უმრავლესობა ამ კითხვაზე პასუხის გაცემას დაიწყებდა *p*-ს ვიზუალურად წარმოდგენით და მისი ბრუნვით. **ვიზუალურ-სივრცითი ხატი** არის ადგილი, სადაც ამ ხატზე მანიპულიაციას ახდენთ (ცხადია, მას შემდეგ, რაც თქვენმა ცენტრალურმა აღმსრულებელმა აღიდგინა ინფორმაცია 180 გრადუსის შესახებ). ვიზუალურ-სივრცით სკეჩპედში მუშაობას იმის მსგავსი ასპექტები აქვს, როგორც სურათზე ან რაიმე ობიექტზე რეალურ ყურებას. თუ თქვენ „*p*“ ამოცანა გაქვთ ამოსახსნელი და თან უყურებთ გამოსახულებას ეკრანზე, თქვენი მოქმედება შენელებდა ისევე, როგორც შენელებოდა ორ სხვადასხვა ობიექტზე წინ და უკან ყურებისას. მაგრამ „*p*“ ამოცანა რომ გქონოდათ ამოსახსნელი და თან ციფრებს გემეორებინათ, მაშინ ეს პროცესი არც ისე შენელებოდა. შეგიძლიათ გამოიყენოთ თქვენი ფონოლოგიური ყულფი და ვიზუალურ-სივრცითი ხატი ერთდროულად, მაგრამ თითოეული მათგანი სწრაფად ივსება და გადაიტვირთება. ყოველი სახის სამუშაო - ვერბალური და ვიზუალური, ტვინის სხვადასხვა უბანში სრულდება. როგორც მოგვიანებით ვნახავთ, არსებობს ინდივიდუალური განსხვავებები ამ სისტემათა ტევადობებს შორის (Ashcraft, 2006; Gray, 2002).

მუშა მეხსიერების სანჯახი და **შინაური**. ცხადია, მუშა მეხსიერების

ფონოლოგიური ყულფი - მუშა მეხსიერების ნაწილი. მეხსიერების აღდგენითი სისტემა ვერბალური და ხმოვანი ინფორმაციისათვის 1,5-2 წამში.

ვიზუალურ-სივრცითი ხატი - მუშა მეხსიერების ნაწილი, რომელიც წარმოადგენს ვიზუალური და სივრცითი ინფორმაციის სისტემას.

სისტემაში ინფორმაცია ხანმოკლეა, დაახლოებით 5-20წმ, თუკი არ იმეორებთ ინფორმაციას ან პროცესს რაიმე სხვა სახით. შეიძლება მოგეჩვენოთ, რომ 20 წამიანი მეხსიერების სისტემა არ არის ძალიან სასარგებლო და მომგებიანი. მაგრამ ამ სისტემის გარეშე უკვე დაგავიწყდებოდათ ის, რაც წინადადების პირველ ნაწილში წაიკიხეთ, სანამ მის ამ ბოლო სიტყვებამდე მოხვიდოდით. ეს აშკარად გააძნელებდა წინადადებათა გაგებასა და აღქმას.

მუშა მეხსიერებაში არსებული ინფორმაციის *შინაარსი* შეიძლება იყოს ხმების ან ხატების სახით, რომლებიც სენსორული მეხსიერების რეპრეზენტაციების მსგავსია. ან შესაძლოა ინფორმაცია უფრო აბსტრაქტულად იყოს სტრუქტურირებული მნიშვნელობის შესაბამისად.

ინფორმაციის შენარჩუნება მუშა მეხსიერებაში.

რადგანაც მუშა მეხსიერებაში ინფორმაცია ძალიან ხანმოკლეა და ადვილად იკარგება, ის მუდმივად უნდა გააქტიურდეს, რომ მოხდეს მისი შენარჩუნება. გააქტიურება მიმდინარეობს მანამ, სანამ ამ ინფორმაციაზე კონცენტრირებას ახდენთ, თუმცა აქტივაცია, ყურადღების გადატანასთან ერთად, მალევე ქრება. მუშა მეხსიერებაში ინფორმაციის შენარჩუნება წააგავს ერთ-ერთ საცირკო ნომერს – მაღალ ჯოხებზე თეფშების ტრიალს. ამ ნომრის შემსრულებელი დაატრიალებს ერთ თეფშს ჯოხზე, შემდეგ გადადის მეორეზე, მესამეზე და ა.შ., მაგრამ ისევ უნდა დაუბრუნდეს პირველს, სანამ ის იმდენად გაჩერდება, რომ ჯოხიდან ჩამოვარდეს. თუ არ განვაგრძობთ ინფორმაციის „დატრიალებას“ მუშა მეხსიერებაში – თუ მას გააქტიურებულ მდგომარეობაში არ შევინარჩუნებთ – ის „გადავარდება“ (Anderson, 2005, 1995). როცა აქტივობა ქრება, მას თან სდევს დავიწყება, როგორც ნაჩვენებია 7.4 სქემაზე იმისათვის, რომ მუშა მეხსიერებაში ინფორმაცია 20 წამზე მეტხანს იყოს გააქტიურებული, ადამიანთა უმრავლესობა გონებაში მის გამეორებას იწყებს.

არსებობს გამეორების ორი ტიპი (Craik & Lockhart, 1972). **ნასწავლის შენარჩუნება** გულისხმობს ინფორმაციის გონებაში გამეორებას. სანამ იმეორებთ ინფორმაციას, ის მუშა მეხსიერებაში განუსაზღვრელი დროით ნარჩუნდება. ინფორმაციის გამეორება სასარგებლოა იმის შესანარჩუნებლად, რის გამოყენებასაც გეგმავთ და შემდეგ ივიწყებთ, მაგალითად, ტელეფონის ნომერი ან ადგილის მდებარეობა რუკაზე.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ მეხსიერება და ინსტრუქცია (II, AI)

იმისათვის, რომ სწავლების პროცესი მაქსიმალურად ეფექტური იყოს, მასწავლებელი უნდა იცნობდეს მუშა მეხსიერების მახასიათებლებს. განიხილეთ მასწავლებელთა მიერ გამოყენებული ტექნიკა და ტაქტიკა, რომელიც ემატება ამ მახასიათებლებს.

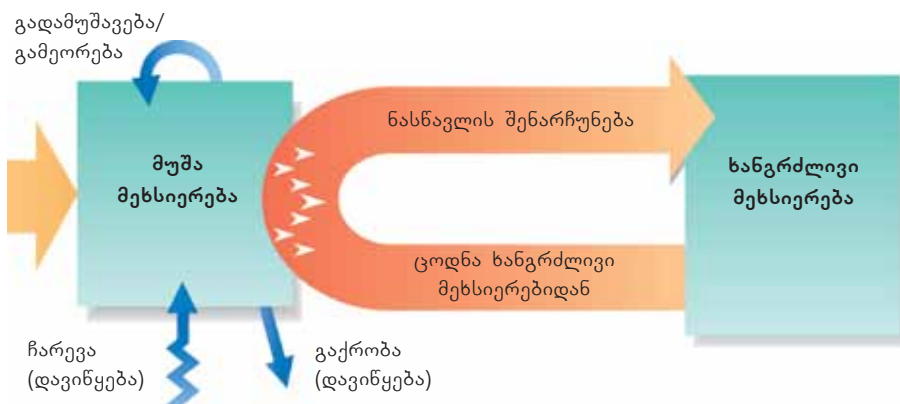
ნასწავლის შენარჩუნება –

ინფორმაციის მუშა მეხსიერებაში შენარჩუნება მისი მუდმივი გამეორების გზით.

სქემა 7.4

მუშა მეხსიერება

ინფორმაცია მუშა მეხსიერებაში შეიძლება იყოს აქტივირებული შესანარჩუნებელი გამეორების საშუალებით ან შეიძლება გადატანილ იქნეს ხანგრძლივ მეხსიერებაში იქ უკვე არსებულ ინფორმაციასთან დაკავშირების გზით (დამუშავებული გამეორება).



გადამუშავება/გამეორება – მეხსიერებაში ინფორმაციის ერთიან სისტემაში ორგანიზაციის და რეგულაციის პროცესები. ახალი ინფორმაციის დაკავშირება მეხსიერებაში შემონახულ სხვა ცოდნასთან, მასთან ასოციაციისა და სისტემატიზაციის გზით.

გამსხვილება – ინფორმაციის ბლოკური გადამუშავება, დამახსოვრების გასაადვილებლად მონაცემთა დაჯგუფება დიდ აზრობრივ ერთეულზე (მაგ. ტელეფონის ნომრის).

მეხსიერების დაქვეითება – მეხსიერების შესუსტება და გაფერმკრთალება დროთა განმავლობაში.

ხანგრძლივი მეხსიერება – ცოდნის მუდმივი საცავი.

გადამუშავება/გამეორება გულისხმობს დასამახსოვრებელი ინფორმაციის დაკავშირებას იმასთან, რაც უკვე იცით – ხანგრძლივ მეხსიერებაში არსებულ ცოდნასთან. მაგალითად, თუ გაიცანით ვიღაცა წვეულებაზე, ვისაც თქვენი ძმის სახელი ჰქვია, არ გჭირდებათ მისი სახელის გონებაში გამეორება, მის დასამახსოვრებლად მხოლოდ დაკავშირება უნდა მოახდინოთ. ამ სახის გამეორება არა მარტო აკავებს ინფორმაციას ოპერატიულ მეხსიერებაში, არამედ ხელს უწყობს მის ხანგრძლივ მეხსიერებაში გადანაცვლებას. გამეორება ისეთი პროცესია, რომელსაც აკონტროლებს ცენტრალური აღმსრულებელი, რათა ინფორმაციის გადამუშავების სისტემის საშუალებით ინფორმაციის შემოძინებას გაუმკლავდეს.

მუშა მეხსიერების შესაძლებლობების შეზღუდულობა შეიძლება ასევე გარკვეულწილად დაიძლიოს კიდეც **გამსხვილებით** – ინფორმაციის ბლოკების წარმოქმნით. ვინაიდან ინფორმაციის ცალკეული ნაწილების რაოდენობა და არა მათი მოცულობა შეზღუდულია მუშა მეხსიერებისათვის, შეგიძლიათ შეინარჩუნოთ ინფორმაცია, თუ შეძლებთ მისი ცალკეული ნაწილების დაჯგუფებას. განვიხილოთ მაგალითი: ვთქვათ გჭირდებათ ექვსი ციფრის დამახსოვრება 3, 5, 4, 8, 7 და 0. მათი უფრო ადვილად დამახსოვრება შესაძლებელი იქნება სამ ჯგუფად დაწყვილებით – თითოეულში ორ-ორი ციფრით (35, 48, 70) ან ორ ჯგუფად – თითოში სამ-სამი ციფრით (354, 870). ამ ცვლილებებით შესაკავებელი გაქვთ ინფორმაციის მხოლოდ სამი ან ორი ნაწილი და არა ერთდროულად ექვსი. ინფორმაციული ბლოკების წარმოქმნა გვეხმარება ტელეფონის ნომრის დამახსოვრებაში (Driscoll, 2005).

ლავინაჟა. ინფორმაცია შეიძლება მუშა მეხსიერებიდან შერევის ან გაქრობის გზით დაიკარგოს (იხ. სექცია 7.4). შერევა პირდაპირი მნიშვნელობისაა: ახალი ინფორმაცია გადამუშავებისას შეერევა ძველ ინფორმაციას ან აირევა ძველ ინფორმაციაში. როცა ახალი აზრები გროვდება, ძველი ინფორმაცია **ქრება** მუშა მეხსიერებიდან. ინფორმაცია ასევე იკარგება თანდათანობით გაქრობის გზით. თუ არ გააგრძელებთ ინფორმაციისათვის ყურადღების მიქცევას, სუსტდება მისი აქტივაციის დონე და ბოლოს იმდენად დაინეგს, რომ ინფორმაციის ხელახლა გააქტიურება შეუძლებელი ხდება – ის სავსებით ქრება.

სინამდვილეში დავინწყება ძალიან სასრგებლოა. მის გარეშე ადამიანების მუშა მეხსიერება ძალიან მალე გადაიტვირთებოდა და სწავლაც შეწყდებოდა. ასევე ძალიან პრობლემური იქნებოდა, თუ ყველა ის წინადადება გეხსომებოდა, რაც კი ოდესმე წაგიკითხავს, ყველა ხმა, რაც ოდესმე გაგიგონია და ყველა სურათი, რაც ოდესმე გინახავს. . . . გესმით ხომ, რასაც ვგულისხმობ? გარკვეული კერძო სახის ინფორმაციის მოძიება ინფორმაციის ზღვაში შეუძლებელი იქნებოდა. ძალიან მოხერხებულია, რომ არსებობს ისეთი სისტემა, რომელიც დროებით შეინახავს და გარკვეული სახის ინფორმაციას „გამოაცალკევებს“ იმ ყველაფრისგან, რაც კი ოდესმე მიგვიღია.

ახლა ხანგრძლივ მეხსიერებას მივუბრუნდებით. რადგანაც ეს ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხია მასწავლებელთათვის, მასზე ცოტა მეტხანს შევირდებით.

სანგრძლივი მეხსიერება: სწავლის მიზანი

მუშა მეხსიერება აკავებს იმ ინფორმაციას, რომელიც მოცემულ მომენტშია გააქტიურებული, მაგალითად, როგორცაა ტელეფონის ნომერი, რომელიც ახლახან მოძებნეთ და ახლაც უნდა აკრიფოთ. **ხანგრძლივი მეხსიერება** ინახავს ისეთ ინფორმაციას, რომელიც კარგადაა ნასწავლი, როგორცაა სხვა ტელეფონის ნომრები, რომლებიც უკვე იცით.

ხანგრძლივი მესხიერების მოხერხება, ხანგრძლივობა და შინაარსი

არსებობს მრავალი განსხვავება მუშა და ხანგრძლივ მესხიერებებს შორის, როგორც ეს 7.1 ცხრილიდან ჩანს, ინფორმაცია მუშა მესხიერებაში ძალიან სწრაფად შედის. ხანგრძლივი მესხიერების არქივში ინფორმაციის გადატანას კი დრო და ძალისხმევა სჭირდება. მაშინ, როცა მუშა მესხიერების მოცულობა შეზღუდულია, ხანგრძლივი მესხიერების მოცულობა, როგორც ჩანს, საერთოდ შეუზღუდავია. ამასთან, როგორც კი ინფორმაცია უსაფრთხოდ შენახული ხანგრძლივ მესხიერებაში, მას შეუძლია იქ სამუდამოდ დარჩეს. მუშა მესხიერებაში არსებული ინფორმაცია ხელმისაწვდომია დაუყოვნებლივ, რადგან ჩვენ ამ ინფორმაციაზე მოცემულ მომენტში ვფიქრობთ, ხოლო ხანგრძლივ მესხიერებაში დაგროვილ ინფორმაციამდე „მისვლა“ დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს. ბოლო დროს ზოგიერთ ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ არ არსებობს ორი სხვადასხვა მესხიერების „საცავი“ (მუშა და ხანგრძლივი). მათი აზრით, მუშა მესხიერება ხანგრძლივი მესხიერების ნაწილია, რომელიც გადაამუშავებს იმ დროს გააქტიურებულ ინფორმაციას – ამრიგად, მუშა მესხიერებაში უმეტესად მიმდინარეობს გადამუშავების პროცესი, ვიდრე – შენახვისა (Wilson, 2001). არსებობს ინფორმაციის გადამუშავების მოდელის მეორე სახის – ხანგრძლივი მუშა მესხიერების ცნება (Kintsch, 1998). **ხანგრძლივ მუშა მესხიერებას** აქვს აღდგენა/პოვნის სტრუქტურები და სტრატეგიები, რომელთაც ხანგრძლივი მესხიერებიდან საჭირო ინფორმაცია გამოაქვთ. როცა გარკვეულ სფეროში ცოდნასა და გამოცდილებას იღრმავებთ, თქვენ ქმნით ხანგრძლივი მუშა მესხიერების ეფექტიან სტრუქტურას ამ სფეროში პრობლემების გადასაჭრელად. ამრიგად, ხანგრძლივი მუშა მესხიერება მოიცავს ინფორმაციის მიგნებისთვის საჭირო სპეციფიკურ იარაღების ერთობლიობას, რომლებიც უმჯობესდებიან ამ სფეროში თქვენი გამოცდილების ზრდასთან ერთად.

ხანგრძლივი მუშა მესხიერება
– ინახავს იმ სტრატეგიებს, რომლებიც საჭიროა ხანგრძლივი მესხიერებიდან მუშა მესხიერებაში ინფორმაციის გადმოსატანად.

ცხრილი 7.1

მუშა და ხანგრძლივი მესხიერება

მესხიერების ტიპი	შეძინება	მოცულობა	ხანგრძლივობა	შინაარსი	აღდგენა /პოვნა
მუშა	ძალიან სწრაფი	შეზღუდული	ძალიან მოკლე — 5-20წმ	სიტყვები, სურათები, აზრები, ნინადადებები	დაუყოვნებელი
ხანგრძლივი	შედარებით ნელი	ფაქტობრივად შეუზღუდავი	ფაქტობრივად შეუზღუდავი	იდეთა სისტემები, პროცედურები, ეპიზოდები, სავარაუდოდ ხატები/ნარმოდ-გენები	დამოკიდებულია ორგანიზმზე და რეპრეზენტაციის ტიპზე

წყარო: წიგნიდან *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*, by F. Smith, 1975, New York: Holt, Rinehart and Winston. Copyright © Holt, Rinehart and Winston. ადაპტირებულია ავტორის ნებართვით.

ხანგრძლივი მესხიერების შინაარსი: დაქაჩაობა, პროცესუალობა და

განპირობება სოფნა. ის, რაც ვიცით, შენახულია ხანგრძლივ მესხიერებაში. ადრე ვსაუბრობდით ზოგად და სპეციფიკურ ცოდნაზე. ცოდნის კატეგორიებად დაყოფის კიდევ ერთი მაგალითია დეკლარაციული, პროცედურული და განპირობებული ცოდნა (Paris & Cunningham, 1996; Paris, Lipson, &

დეკლარაციული ცოდნა – ყველა ფაქტი, ინფორმაცია და გამოცდილება, რომელიც ჩვენთვის ნაცნობია.

პროცედურული ცოდნა – ცოდნა, რომელიც ვლინდება ამოცანის შესრულების პროცესში, „იცი – როგორ“.

პირობითი ცოდნა – იმის ცოდნა „როდის და რატომ“ უნდა გამოიყენო დეკლარაციული და პროცედურული ცოდნა.

Wixon, 1983). **დეკლარაციული ცოდნა**, რომლის დეკლარირება, განცხადებაც შეიძლება სიტყვებისა და ყველა სახის სიმბოლოთა სისტემების მეშვეობით. სიმბოლოთა სისტემა შეიძლება ნებისმიერი სახის იყოს – ბრაილის შრიფტი, სმენადაქვეითებულთა „ენა“, ცეკვა ან მუსიკალური ნოტაცია, მათემატიკური სიმბოლოები და ა.შ. (Farnham-Diggory, 1994). დეკლარაციული სწავლის სფერო უზარმაზარია. შეიძლება იცოდეს ძალზე სპეციფიკური ფაქტები (ოქროს ატომური წონაა 196,967), ზოგადი ფაქტები (ზოგიერთი ხის ფოთოლი შემოდგომაზე ფერს იცვლის), პირადი უპირატესობანი (არ მიყვარს ლიმას ლობიო), ან წესები (წილადების გაყოფისას ამოატრიალეთ გამყოფი და გაამრავლეთ). დეკლარაციული ცოდნის მცირე ერთეულები შეიძლება დაჯგუფდეს უფრო მსხვილ ერთეულებად. მაგალითად, განმტკიცებისა და დასჯის პრინციპები შეიძლება თქვენს აზროვნებაში ჩამოყალიბდეს ბიჰევიორისტული სწავლის თეორიად (Gagné, Yakovich & Yakovich, 1993).

პროცედურული ცოდნა არის იმის ცოდნა, როგორ უნდა გაკეთდეს რაღაც. მაგალითად, როგორ იყოფა წილადები ან იწმინდება კარბიურატორი – ეს არის მოქმედების ცოდნა მოქმედებისას. პროცედურული ცოდნა დემონსტრირებული უნდა იყოს. აღსანიშნავია, რომ წესის გამეორება – „წილადის გაყოფისას, გადმოატრიალეთ გამყოფი და გაამრავლეთ“ – აჩვენებს დეკლარაციულ ცოდნას. ეს მხოლოდ იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს წესის ჩამოყალიბება შეუძლიათ. მაგრამ პროცედურული ცოდნის ჩვენებისათვის, მოსწავლემ უნდა იმოქმედოს. როდესაც მას მაგალითში წილადის გაყოფა უწევს, ეს სწორად უნდა გააკეთოს. მოსწავლეები ამჟღავნებენ პროცედურულ ცოდნას, როცა ისინი თარგმნიან რაღაც ტექსტის ამონარიდს ესპანურად, სწორად ახარისხებენ გეომეტრიულ ფიგურას და ა.შ.

პირობითი ცოდნა არის იმის ცოდნა, როდის და როგორ გამოიყენო დეკლარაციული და პროცედურული ცოდნა. როდესაც ბევრი მათემატიკური მაგალითი გაქვს ამოსახსნელი, პირობითი ცოდნაა საჭირო იმისათვის, რომ იცოდეს, როდის გამოიყენო ერთი პროცედურა და როდის – მეორე, თითოეული ამოცანის ამოსახსნელად. პირობითი ცოდნა საჭიროა იმის გასარჩევად, რომელი ტექსტი საჭიროებს საგულდაგულო კითხვას და რომელი – უბრალოდ თვალის გადავლებას. ბევრი მოსწავლისათვის პირობითი სწავლა „საჯილდაო ქვაა“. მათ აქვთ ფაქტები და შეუძლიათ პროცედურის შესრულება, მაგრამ ისინი ვერ ხვდებიან, როგორ გამოიყენონ ცოდნა შესაბამის დროს.

ცხრილი 7.2 ასახავს, როგორ შეიძლება იყოს დეკლარაციული, პროცედურული

სხრილი 7.2

ცოდნის სახეები

	ზოგადი ცოდნა	დარგობრივი ცოდნა
დეკლარაციული	ბიბლიოთეკის მუშაობის საათები გრამატიკის წესები	ჰიპოტენუზას განსაზღვრება პოემა „Raven“-ის სტროფები
პროცედურული	ტექსტური პროცესორის გამოყენება მანქანის მართვა	ჟანგვა-აღდგენის განტოლების ამოხსნა მეთუნის ბორბალზე თიხის ნაკეთობის დამზადება
პირობითი	როდის დანებდეს და ახალი მიდ- გომა მოსინჯო როდის იკითხო გულდასმით და როდის – უბრალო თვალის გადავლებით	როდის გამოიყენო მოცულობის გამო- სათვლელი ფორმულა როდის მიიღებინო ბადესთან ჩოგბურ- თის თამაშისას

ლი და პირობითი ცოდნა ზოგადი ან რომელიმე სფეროსათვის სპეციფიკური.

ხანგრძლივი მესხიერების შენარჩუნების სიძნელეები. ალან პაივიო (1971, 1986; Clark & Paivio, 1991) ფიქრობდა, რომ ხანგრძლივ მესხიერებაში ინფორმაცია ინახება ვიზუალურ ხატების, ან ვერბალური ერთეულების, ან ორივეს სახით. ფსიქოლოგები, რომლებიც ეთანხმებიან ამ მოსაზრებას, თვლიან, რომ ვერბალურად ან ვიზუალურად კოდირებული ინფორმაციის სწავლა გაცილებით ადვილია (Mayer & Sims, 1994). ეს შეიძლება იყოს ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, რატომ არის მოსწავლეთათვის უფრო გასაგები იდეათა სიტყვებით ახსნა და მათი ვიზუალურად, ნახატში ასახვა, როგორც ჩვენ ამას სახელმძღვანელოებში ვაკეთებთ. მაგალითად, რიჩარდ მეიერმა და მისმა კოლეგებმა (Mayer, 1999a, 2001; Mautone & Mayer, 2001) აღმოაჩინეს, რომ ისეთი ილუსტრაციები, როგორიც მაგალითად 7.8 სქემაზეა მოცემული, ეხმარება მოსწავლეებს, უკეთესად გაიგონ მეცნიერული ცნებები. პაივიოს მოსაზრებას ჰყავს მიმდევრები, მაგრამ კრიტიკოსები ეწინააღმდეგებიან და ამტკიცებენ, რომ ხატების/წარმოდგენების უმრავლესობა მესხიერებაში ვერბალური კოდების სახით ინახება და როცა საჭირო ხდება, მაშინ ტრანსფორმირდება ვიზუალურ ინფორმაციად (Driscoll, 2005).

კოგნიტურ ფსიქოლოგთა უმრავლესობა ერთმანეთისგან განასხვავებს ხანგრძლივი მესხიერების ორ კატეგორიას: ექსპლიციტურსა და იმპლიციტურს. თითოეულ ამ კატეგორიას ქვედანაყოფებიც აქვს. ეს სქემა მოცემულია 7.5 ნახატზე. **ექსპლიციტური მესხიერება** არის ცოდნა ხანგრძლივი მესხიერებიდან, რომლის გახსენება და ცნობიერი გააზრებაც შესაძლებელია. ჩვენ ვაცნობიერებთ საკუთარ მოგონებებს – ვიცით, რომ გვახსოვს ისინი. **იმპლიციტური მესხიერება** ამისგან განსხვავებით არის ისეთი ცოდნა, რომლის გახსენებას ვერ ვაცნობიერებთ, მაგრამ გავლენას ახდენს ქცევასა და აზროვნებაზე ამის გაცნობიერების გარეშე. ეს სხვადასხვა სახის მესხიერება ასოცირებულია ტვინის სხვადასხვა ნაწილთან (Ashcraft, 2006).

ექსპლიციტური მესხიერება: სემანტიკური და ეპიზოდური

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

ილუზია და ილუზია სისწრაფი. განცხადება არის ცოდნის უმცირესი ერთეული, რომელიც შეიძლება გაგებულ იქნეს სწორად ან მცდარად. წინადადებაში „იღამ ითხოვა მაგიდის ანტიკვარული გადასაფარებელი“ ორი იდეაა:

1. იღამ ითხოვა მაგიდის გადასაფარებელი.
2. მაგიდის გადასაფარებელი ანტიკვარულია.

იდეები, რომლებიც იზიარებენ ინფორმაციას ისევე, როგორც ზემოთ ხსენებულ მაგალითში, ერთმანეთს უკავშირდებიან **პროპოზიციული ქსელით**. ეს სახელი კოგნიტურმა ფსიქოლოგებმა შემოიღეს. იდეათა სისტემაში ინახება მნიშვნელობა და არა ზუსტი სიტყვები და მათი ზუსტი წყობა. ზოგი იდეათა სისტემა ზემოთ მოყვანილ წინადადებას ასე შეინახავდა: „მაგიდის ანტიკვარული გადასაფარებელი ითხოვა იღამ“. მნიშვნელობა იგივე რჩება და ეს ის მნიშვნელობაა, რომელიც ინახება მესხიერებაში ურთიერთკავშირების ნაკრებთა სახით.

ექსპლიციტური მესხიერება – ხანგრძლივი მესხიერება, რომელიც გულისხმობს ინფორმაციის წინასწარგანზრახვლად და ცნობიერად აღდგენას.

იმპლიციტური მესხიერება – ცოდნა, რომელსაც ვიხსენებთ გაუცნობიერებლად, მაგრამ იგი გავლენას ახდენს ქცევაზე ან აზროვნებაზე.

სემანტიკური მესხიერება – მნიშვნელობის დამახსოვრება.

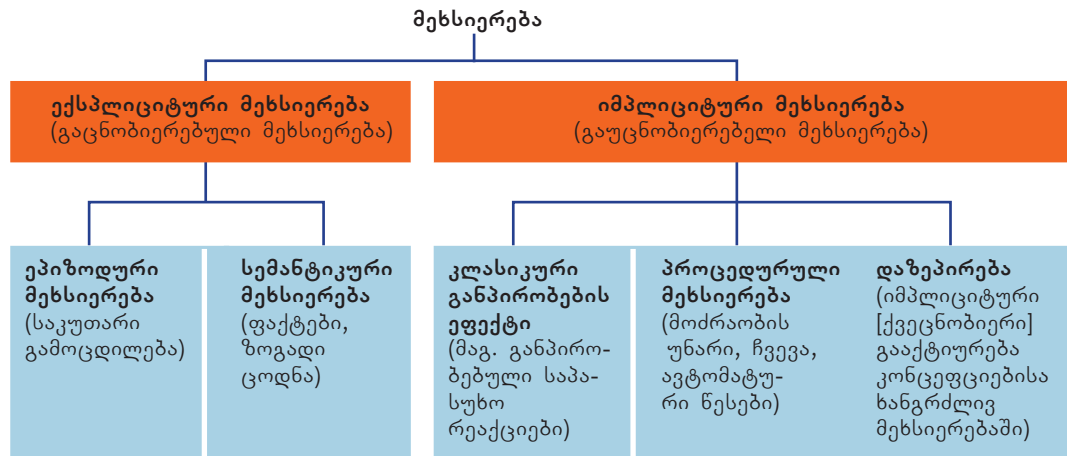
პროპოზიციული ქსელი – ურთიერთდაკავშირებული ცნებებისა და მიმართებების სისტემა, რომელშიც ცოდნა ხანგრძლივად ინახება.

სქემა 7.5

ხანგრძლივი მესხიერება: ექსპლიციური და იმპლიციური

მესხიერების ექსპლიციური და იმპლიციური სისტემები სხვადასხვა კანონით მოქმედებენ და ტვინის სხვადასხვა სისტემებს მოიცავენ.

ასევე ყოველი სახის მესხიერების ქვესახეებიც ტვინის სხვადასხვა სისტემას მოიცავენ.



წყარო: წიგნიდან *Psychology by Peter Gray*. Published by Worth Publishers. Copyright © 1991, 1994, 1999, 2000 by Worth Publishers. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

შესაძლებელია, რომ ინფორმაცია უმრავლესობა შენახული და წარმოდგენილი იყოს იდეათა სისტემაში. როცა ინფორმაციის ნაწილის გახსენება გვინდა, შეგვიძლია „გადავთარგმნოთ“ მისი მნიშვნელობა ჩვენთვის ნაცნობ ფრაზებად და წინადადებებად ან მენტალურ სურათებად. იმის გამო, რომ იდეები სისტემაშია გაერთიანებული, ინფორმაციის ერთი ნაწილის გახსენებამ შეიძლება გამოიყოს და გააქტიუროს სხვა მისი ნაწილი. ჩვენ არ ვაცნობიერებთ ამ სისტემებს, რადგან ისინი არ არიან ჩვენი ცნობიერი მესხიერების ნაწილი (Anderson, 1995a). დაახლოებით იმგვარად, როგორც ვერ ვაცნობიერებთ გრამატიკულ სტრუქტურას წინადადების დალაგებისას, არ გვჭირდება წინადადების მორფოლოგიური განხილვა მის წარმოსათქმელად.

საზოგადოებრივი/გამოცხადებადი. ხატები არის წარმოდგენები, რომლებიც ინფორმაციის სტრუქტურას ან ინფორმაციის სახეს ეყრდნობა (Anderson, 1995a). როცა ვქმნით ხატებს (როგორც გააკეთეთ „P“ ამოცანის ამოხსნისას) ვცდილობთ გავიხსენოთ ან ხელახლა შევექმნათ ინფორმაციის ფიზიკური მახასიათებლები ან მისი სივრცითი სტრუქტურა. მაგალითად, როცა გეკითხებიან, რამდენი ფანჯრის მინაა თქვენს სასტუმრო ოთახში, ადამიანთა უმრავლესობა გონების თვალთ წარმოდგენს ფანჯრებს და ითვლის მათ. რაც უფრო მეტი მინაა, მით მეტი დრო სჭირდება პასუხის გაცემას. თუ ინფორმაცია წარმოდგენილი იქნებოდა უბრალო დებულებით – „ჩემს სასტუმრო ოთახში შვიდი ფანჯარაა“ – მაშინ პასუხის გასაცემად ყველა ადამიანს ერთნაირი დრო დასჭირდებოდა, იმის მიუხედავად, რაოდენობა 1-ია თუ 24 (Mendell, 1971). თუმცა, როგორც ადრე ვნახეთ, მკვლევრები ვერ თანხმდებიან იმაზე, ზუსტად რა სახით და როგორ ინახება მესხიერებაში ხატები. ზოგი ფსიქოლოგი თვლის, რომ ხატები სურათების სახით ინახება მესხიერებაში. სხვები კი თვლიან, რომ იდეებს ვინახავთ ხანგრძლივ მესხიერებაში და შემდეგ, როცა საჭიროა, სურათებად

დაუკავშირეთ PRAXIS IIITM-ს და განაგრძეთ

საწყისი ცოდნა (I, AI)

საწყისი ცოდნა დიდ გავლენას ახდენს იმაზე, როგორ ვაგებთ და ვცნობთ ახალ ცოდნას.

გაეცანით სქემებისა და იდეათა სისტემების როლს ცოდნის კონსტრუირებაში და მათ ზეგავლენას სწავლის პროცესზე.

მესხიერების სტრატეგიები (II, AI)

იმიჯი – წარმოდგენები, რომელიც ფიზიკურ მახასიათებლებზე, გარეგნობაზე დაფუძნებული ინფორმაციით იქმნება.

ვაქცევთ მუშა მეხსიერებაში.

აღბათ არსებობს პროცესთა მახასიათებლები – რაღაც სახის მეხსიერება ხატებისთვის და რაღაც სახის – ხატის სიტყვით ან იდეით გამოსახატავად. ხატების „გონების თვალთ“ დანახვა არ არის ზუსტად იგივე, რაც რეალური სურათის დანახვა. გაცილებით რთულია გონებაში არსებულ ხატებზე ზემოქმედება ტრანსფორმაციის მიზნით, ვიდრე ნამდვილზე (Driscoll, 2005; Maltin & Foley, 1997). მაგალითად, რომ გქონდეთ პლასტმასის „p“, ძალიან მალე შეძლებდით მის ამოტრიალებას. მაგრამ გონებრივად ამოტრიალებას ბევრი ადამიანისათვის დიდი დრო სჭირდება. ამის მიუხედავად, სურათები ძალიან გვეხმარება ბევრი პრაქტიკული გადაწყვეტილების მიღებისას, მაგალითად, იმის წარმოსადგენად, როგორ გამოიყურება დივანი სასტუმრო ოთახში ან როგორ გაგორდება გოლფის ბურთი გარკვეული სახის დარტყმისას. ხატებმა შეიძლება ხელი შეუწყონ აბსტრაქტულ აზროვნებასაც. ფიზიკოსები, მაგალითად ფარადეი და აინშტაინი, აცხადებდნენ, რომ ხატების შექმნით ხშირად ახერხებდნენ რთულ პრობლემებში გარკვევას. აინშტაინი ირწმუნებოდა, რომ შეეძლო წარმოედგინა, როგორ მისდევდა სინათლის სხივს და ენოდა მას, როცა ფარდობითობის თეორიას ქმნიდა (Kosslyn & Koenig, 1992).

საქმეაი. იდეები და ერთეული ხატები კარგია ერთეული იდეებისა და ურთიერთობის წარმოსადგენად. მაგრამ ხშირად საკითხთან დაკავშირებული ჩვენი ცოდნა ასევე მოიცავს ხატებისა და იდეების კომბინაციას. ამ სახის რთული ცოდნის ასახსნელად მეცნიერებმა შეიმუშავეს სქემის ცნება (Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993). **სქემები** არის აბსტრაქტული ცოდნის სტრუქტურები, რომლებიც ახდენენ დიდი რაოდენობის ინფორმაციის ორგანიზებას. სქემა (მხოლოდითი ფორმა) არის პატერნი ან გზამკვლევი მოვლენის, ცნებების ან უნარის წარმოსადგენად. მაგალითად 7.6 სქემაზე არის განმტკიცების შესახებ ცოდნის სქემის ნაწილობრივი რეპრეზენტაცია.

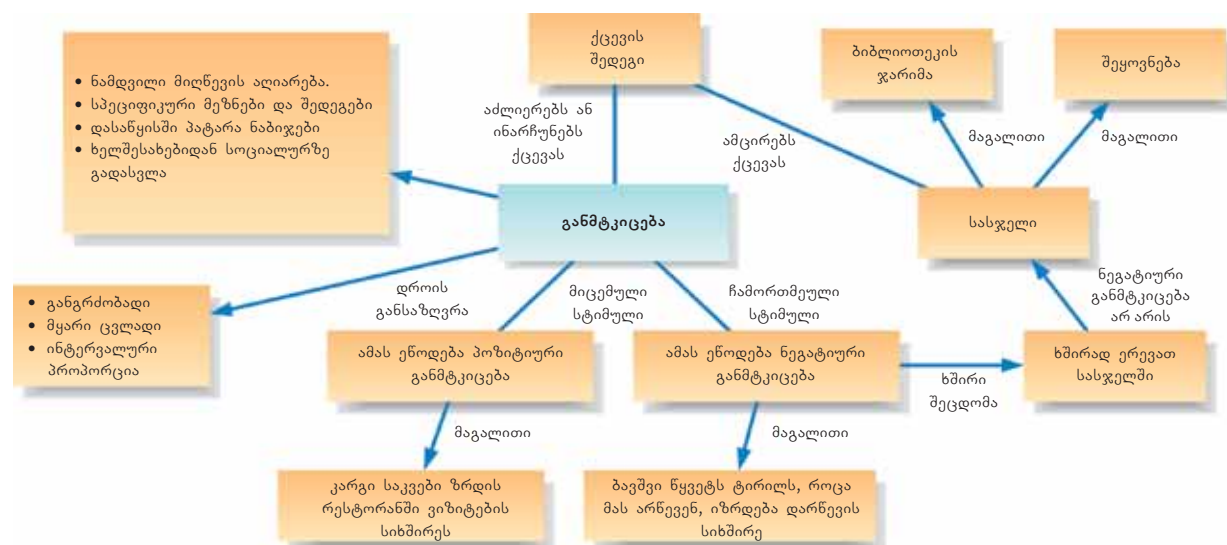
სქემა გვატყობინებს, რა ახასიათებს ამ კატეგორიას, რას უნდა მოველოდეთ ობიექტისა და სიტუაციისგან. ეს სტრუქტურა შედგება „ჭრილებისგან“, რომლებიც ამოვსებულია სპეციფიკური ინფორმაციით, როცა ვიყენებთ სქემას გარკვეულ სიტუაციაში. სქემები ინდივიდუალურია. მაგალითად, განმტ-

სქემები – 1. ბაზისური სტრუქტურები ინფორმაციის ორგანიზებისათვის; ცნებები. 2. აღქმისა და გამოცდილების მენტალური სისტემები ან კატეგორიები.

სქემა 7.6

„განმტკიცების“ ნაწილობრივი სქემა

„განმტკიცების“ ცნება მოქცეულია „შედეგთა“ ზოგად კატეგორიაში. ის დაკავშირებულია სხვა ცნებებთან, როგორიცაა რესტორნებში ჭამა თუ ჩვილთა ხელში დარწმუნება, გააჩნია ინდივიდის გამოცდილებას.



დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განავრცეთ
როგორ შეიძლება სხვადასხვა
ინდივიდის, ჯგუფისა და სო-
ციალური კონტექსტის სქემებმა
განსაზღვრონ ადამიანებისა და
სიტუაციების შესახებ არსებული
ინფორმაციის ინტერპრეტირება?

თხრობის გრამატიკა – თხრო-
ბის სხვადასხვა სტილის ტიპური
სტრუქტურა ან ორგანიზაცია.

სკრიპტი – საფეხურების მიმ-
დევრობის სქემა ან სავარაუდო
გეგმა რაიმე ჩვეულებრივ მოვ-
ლენაში, მაგალითად, სურსათის
შეძენის ან პიცის შეკვეთის
დროს.

კიცების ჩემული სქემა ალბათ სკინერის სქემასთან შედარებით ნაკლებად
სრულყოფილია. მეორე თავში პიაჟეს თეორიის განხილვისას დაახლოებით
სქემის მსგავს ცნებას წააწყდით.

როცა გესმით ნინადადება: „იღამ ითხოვა მაგიდის ანტიკვარული გადასა-
ფარებელი“, იმაზე მეტი იცით ამ სიტუაციის შესახებ, ვიდრე ამ ორ დებ-
ულებაშია ნაჩვენები, რადგან გონებაში გაქვთ სქემები თხოვების, მაგიდის
გადასაფარებლების, ანტიკვარიანობისა და, შესაძლოა, თავად იღას შესახებაც
კი. უთქმელადაც იცით, რომ გამცემს ახლა თავად აღარ აქვს მაგიდის გა-
დასაფარებელი, რადგან ის ახლა იღას ხელშია და რომ იღას ვალია, დაუბრუ-
ნოს ის მთხოვებელს (Gentner, 1975). ამ ინფორმაციათაგან არც ერთი არ არის
ექსპლიციტურად განცხადებული, მაგრამ ეს „სესხების“ შესახებ ჩვენი სქე-
მის ნაწილია. სხვა სქემები გვეხმარება დასკვნის გაკეთებაში, რომ ქსოვილი
პლასტმასისა არ არის (რადგან ის ანტიკვარულია) და იღამ ალბათ სტუმრები
დაპატიჟა სადილად. თქვენ რომ იღას მართლა იცნობდეთ, შეიძლება მის შეს-
ახებ თქვენი შექმნილი სქემა დაგეხმარებოდათ იმის გამოცნობაში, რამდენად
სწრაფად და რა მდგომარეობაში დააბრუნებს იღა გადასაფარებელს.

არსებობს კიდევ ერთი სახის სქემა. მას **თხრობის გრამატიკა** (ზოგჯერ
უნოდებენ ტექსტის ან ამბის სტრუქტურის სქემას) ეწოდება. ის ეხმარება
მოსწავლეებს, გაიგონ და დაიმახსოვრონ მოთხრობები (Gagné, Yekovich &
Yekovich, 1993; Rumelhart & Ortony, 1977). თხრობის გრამატიკა შეიძლება იყოს
რალაც ამის მსგავსი: მკვლელობა გახსნილია, იძებნება სამხილები და გამო-
ცანის გასაღები, მკვლელის ფატალური შეცდომა დადგენილია, იგება ხაფანგი
ექვმიტანილისგან აღიარების მისაღებად, მკვლელი ყლაპავს სატყუარას. . .
დანაშაული გახსნილია! სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოთხრობათა გრამა-
ტიკა არის ტიპური ზოგადი სტრუქტურა, რომელიც შეიძლება მიესადაგოს
ბევრ სპეციფიკურ ისტორიას. თხრობის გაგებისთვის ვირჩევთ მის შესაფერის
და შესაბამის სქემას. შემდეგ ვიყენებთ ამ ჩარჩოს იმის გადასაწყვეტად,
რომელი დეტალებია მნიშვნელოვანი ამ მოთხრობაში, რა ინფორმაცია უნდა
ვეძიოთ და რა დავიმახსოვროთ. მიჩნეულია, რომ სქემა არის თეორია იმის
შესახებ, რა უნდა მოხდეს მოთხრობაში. სქემა გვეხმარება ტექსტის „დაკითხ-
ვაში“, მიგვითითებს სპეციფიკურ ინფორმაციაზე, რომლის პოვნასაც ველით,
რათა ამბავი აზრიანი იყოს. თუ გავააქტიურებთ ჩვენს „საიდუმლო მკვლელო-
ბის სქემას“, მოთხრობის კითხვისას შეიძლება დადარაჯებული ვიყოთ მინიშ-
ნებებზე ან მკვლელის ფატალურ შეცდომაზე. შესაფერისი სქემის გარეშე
მოთხრობის, ტექსტის ან კლასში ახსნილი გაკვეთილის გაგება ძალიან ნელი,
რთული პროცესი იქნებოდა, დაახლოებით ისეთი, როგორიც სრულიად უცხო
ქალაქში რუკის გარეშე გზის გაკვლევაა. სქემას, რომელიც წარმოადგენს
მოვლენათა ტიპურ თანმიმდევრობას ყოველდღიურ სიტუაციებში, **სკრიპტი**
ან მოვლენათა სქემა ეწოდება. 3 წლამდე ბავშვებს აქვთ საბავშვო სცენარები
მათ ცხოვრებაში ცნობილი მოვლენებისათვის (Nelson, 1986).

როგორია თქვენი აზრი?

გასაუბრების დროს დაწყებითი კლასების ზედამხედველმა გკითხათ: „რა
სცენარი გაქვთ შემუშავებული ტიპური დღისთვის? მომიყევით, როგორ
უნდა წარიმართოს დღე წარმატებულად თქვენი გეგმის მიხედვით და რამ-
დენ დროს დაუთმობთ გეგმის თითოეულ სეგმენტს?“ ■

მსოფლიოში არსებული ცოდნის სქემათა და სცენარების სახით შენახ-
ვას აქვს თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეები. სქემა შეიძლება მრავალ
კონტექსტში იქნეს გამოყენებული, გააჩნია, რას ეხება იგი. მაგალითად,
თქვენი ცოდნა შეგიძლიათ გამოიყენოთ განმტკიცების შესახებ განათლების
ფსიქოლოგიაში ტესტის შესადგენად, იმის გასაანალიზებლად, რატომ გზავ-
ნიან მოსწავლეს ასე ხშირად დირექტორის კაბინეტში და ა.შ. იღას შესახებ

კარგად ჩამოყალიბებული სქემის არსებობა გაძლევთ საშუალებას, იცნოთ ის (მისი გარეგნული ცვლილებებიც კი), დაიმასხვროთ მისი მახასიათებელი შტრიხები და იზინასწარმეტყველოთ ქცევა. მაგრამ ეს არც არასწორი დასკვნების გაკეთებას გამოიწვევს. შეიძლება იდას შესახებ თქვენს სქემაში არასწორი ან მიკერძოებული ინფორმაცია გქოდეთ ჩართული. მაგალითად, თუ იდა თქვენი ეთნიკური ჯგუფისგან განსხვავდება და მისი ჯგუფის უპატიოსნობაში ხართ დარწმუნებული, შეიძლება დაასკვნათ, რომ იდა სულაც არ დააბრუნებს მაგიდის გადასაფარებელს. ამ მხრივ, შეიძლება რასისტულმა ან ეთნიკურმა სტერეოტიპებმა იფუნქციონერონ როგორც ადამიანების ინდივიდთა ქცევის არასწორი გაგების ან რასისტული დისკრიმინაციის სქემებმა (Sherman & Bessenoff, 1999). მეორე სახის ექსპლიციტური მეხსიერება ეპიზოდურია, რომელსაც ახლა განვიხილავთ.

ეპიზოდური მეხსიერება. მეხსიერებას ისეთი ინფორმაციის შესახებ, რომელიც დაკავშირებულია კონკრეტულ დროსა და ადგილთან, განსაკუთრებით თქვენი ცხოვრების ეპიზოდებსა და მოვლენებთან, ეპიზოდური მეხსიერება ეწოდება. **ეპიზოდური მეხსიერება** მოიცავს იმ მოვლენების ცოდნას, რომლებიც პირადად გამოცხადდეთ, ანუ შეგვიძლია ავხსნათ, როდის მოხდა ეს მოვლენა. ამისგან განსხვავებით, როგორც წესი, არ გვახსენდება, როდის შევიძინეთ სემანტიკური მეხსიერება. მაგალითად, შეიძლება გავიჭირდეთ იმის გახსენება, როდის ჩამოგიყალიბდათ სემანტიკური მეხსიერება სიტყვა „უსამართლობის“ მნიშვნელობის შესახებ. მაგრამ ძალიან ადვილად გაიხსენებთ იმ დროს, როცა თავად გეპყრობოდნენ უსამართლოდ. ეპიზოდური მეხსიერება ასევე თვალს ადევნებს მოვლენათა თანმიმდევრობას, ასე რომ, ეს კარგი „ადგილია“ ანექდოტების, ჭორებისა და ფილმების სიუჟეტების შესანახად.

თქვენი ცხოვრების დრამატულ ან ემოციურ მოგონებებს **გაელებების მოგონებები** შეიძლება ვუწოდოთ. ეს მოგონებები ცხადი და დასრულებულია, თითქოს ტვინმა მოითხოვა „ამ მომენტის ჩანერა, ჩაბეჭდვა“. სტრესის ქვეშ უფრო მეტი გლუკოზა მიდის ტვინში მისი მუშაობის გასააქტიურებლად და ერთგვარი სანჯავის როლს ასრულებს ტვინისთვის. ამ დროს სტრესით გამოწვეული ჰორმონები აწვდის ტვინს სიგნალს, რომ რაღაც მნიშვნელოვანი ხდება (Mayer, 2005). ამრიგად, ჩვენი ძლიერი ემოციური რეაქციები მეხსიერებაში უფრო ღრმა და ხანგრძლივ კვალს ტოვებს. ბევრ ადამიანს ძალიან ცხადად ახსოვს სკოლაში განცდილი ყველაზე პოზიტიური და ნეგატიური მოვლენები, მაგალითად, პრიზის მოგება ან დიდი დამცირების განცდა. ალბათ ზუსტად გახსოვთ, სად იყავით და რას აკეთებდით 11 სექტემბერს. 50 წელს გადაცილებულ ადამიანებს კარგად ახსოვთ ჯონ კენედის მკვლელობა. მთელი ჩემი სკოლა გამოეფინა Ft. Worth-ის ცენტრალურ ქუჩაზე, ტეხასის შტატში, მისი ავტოკოლონისათვის ტაშის დასაკრავად, როცა ის აეროპორტისაკენ მიემართებოდა დალასში გასაფრენად. იმ დროისათვის, როცა გეომეტრიის გაკვეთილზე დავბრუნდით, გავიგეთ, რომ მას ესროლეს დალასში. ჩემი მეგობარი, რომელიც მასთან საუზმეზე ზუსტად იმ დღეს იმყოფებოდა, განადგურებული იყო.

იმპლიციტური მეხსიერება

გადახედეთ 7.5 სქემას. ხედავთ, რომ არსებობს სამი სახის იმპლიციტური ან ცნობიერების გარეშე მეხსიერება: კლასიკური განპირობება, პროცედურული მეხსიერება და პრიმიტივის ეფექტები. კლასიკურ განპირობებისას, როგორც მეექვსე თავში ვნახეთ, ზოგმა ცნობიერების მიღმა არსებულმა მო-



იმპლიციტური მეხსიერება მოიცავს ისეთი სახის უნართა ცოდნას, რომელთა სწავლასაც შეიძლება გარკვეული დრო დასჭირვებოდეს. მაგრამ როცა ეს უნარი უკვე ნასწავლი და გათავისებულია, მას დიდი ხნით იმახსოვრებს ადამიანი და მის შესრულებასაც განსაკუთრებული კონცენტრირება აღარ სჭირდება (მაგ. ველოსიპედის ტარება).

ეპიზოდური მეხსიერება – ინფორმაციის ხანგრძლივად დამახსოვრება, რომელიც გარკვეულ დროსა და ადგილთან არის დაკავშირებული. ეს განსაკუთრებით ეხება პიროვნულ ცხოვრებისეულ მოვლენებს.

გაელებების მეხსიერება – ადამიანის ცხოვრების ემოციურად მნიშვნელოვანი მოვლენების მკაფიო, ცოცხალი გახსენება.

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრძეთ
იხ. „მასწავლებლის ჩანაწერები
პრაქტიკოსი მასწავლებლისათ-
ვის“, სადაც მოცემულია იდეები
იმის შესახებ, როგორ დავეხმარ-
ოთ მოსწავლეებს ინფორმაციის
შენახვასა და აღდგენაში.

პროცედურული მეხსიერება –
ხანგრძლივი მეხსიერება იმის
შესახებ, თუ როგორ უნდა გაა-
კეთო ესა თუ ის საქმე.

პროდუქცია – პროცედურული
მეხსიერების შინაარსი და წესები
იმის შესახებ, რა უნდა გაკეთ-
დეს მოცემულ განსაზღვრულ
პირობებში.

შევსება – აქტივაციის
გავრცელება ერთი ცნებიდან
მეორეზე, ცნების გააქტიურება
მეხსიერებაში.

დამუშავება – მნიშვნელობის
შევსება და გავრცობა არსებულ
ცოდნასთან ახალი ინფორმაციის
დაკავშირებით.

გონებამ შეიძლება გამოიწვიოს თქვენი შფოთვა ტესტირებისას ან გულის
ცემის გახშირება კბილის ბურღის ხმის გაგონებისას.

იმპლიციტური მეხსიერების მეორე ტიპია **პროცედურული მეხსიერება** უნ-
არების, ჩვეულებებისა და საქმის კეთებისათვის, სხვა სიტყვებით, მეხსიერება
პროცედურული ცოდნისათვის. რაიმე პროცედურის სწავლას, – როგორცაა
თხილამურებზე დგომა, ბურთის ჩანოდება ჩოგბურთში, განტოლების ამოხ-
სნა, დრო მიაქვს. მაგრამ, როცა ამას უკვე ისწავლი, ეს ცოდნა დიდი ხნით
რჩება მეხსიერებაში. პროცედურული მოგონებები წარმოდგენილია პირობა
– მოქმედების წესების სახით, რომელსაც ზოგჯერ პროდუქციებსაც უწოდებ-
ენ. **პროდუქციები** ზუსტად განსაზღვრავს, რა უნდა გაკეთდეს კონკრეტულ
სიტუაციაში: თუ გინდათ მიიღოთ A, გააკეთეთ B. A პროდუქცია შეიძლება იყოს
დაახლოებით ეს: „თუ გინდა სწრაფად ისრიალო თხილამურებზე, უკან ნელა
გადაიხარე“ ან „თუ თქვენი მიზანია მოსწავლეთა ყურადღების გაზრდა და
მოსწავლე იმაზე დიდხანს იყო ყურადღებით, ვიდრე ადრე, შეაქე ის.“ არ არის
აუცილებელი, რომ ადამიანები ყოველთვის აცხადებდნენ პირობა – მოქმედების
წესებს. ხშირ შემთხვევაში ისინი იმასაც ვერ ხვდებიან, რომ ასრულებენ ამ წე-
სებს. რაც უფრო მეტად არის გაგარჯიშებული პროცედურა, მით უფრო ავტო-
მატურია მოქმედება და მით უფრო იმპლიციტურია მეხსიერება (Anderson, 1995).

შეჩერდით | დაზიქრდით | დაწერდით შეავსეთ ცარიელი ადგილები: მო —

იმპლიციტური მეხსიერების უკანასკნელი ტიპია **პრიმიერება** ან იმ ინფორ-
მაციის გააქტიურება, რომელიც უკვე არსებობს ხანგრძლივ მეხსიერებაში
რალაც ცნობიერების გარეშე არსებული პროცესის მეშვეობით. ალბათ ნახ-
ეთ პრიმიერების პროცესი ზემოთ მოყვანილ შესავსებ მაგალითში. შეგეძლოთ
დაგეწერათ მოგონება მოსავლის, მონადირის, მომავალის, მოლოდინისა და
მო-ზე დაწყებული სხვა სიტყვების ნაცვლად. ასე რომ, პრიმიერებამ შეასრულა
თავისი როლი, რადგან სიტყვა მოგონება ამ თავში ბევრგან შეგვხვდა. პრი-
მიერება შეიძლება ფუნდამენტური პროცესი იყოს გახსენებისათვის, რადგან ამ
დროს აქტიურდება ასოციაციები და განიბნევა მეხსიერებაში (Ashcraft, 2005).

ინფორმაციის შენახვა და აღდგენა ხანგრძლივ მეხსიერებაში

ზუსტად რა ხდება ინფორმაციის მუდმივად შენახვისას – იმპლიციტური
და ექსპლიციტური მოგონებების შექმნისას? როგორ შეიძლება გამოვიყე-
ნოთ ეფექტურად თითქმის შეუზღუდავი უნარი სწავლისა და დამახსოვრებისა?
თავდაპირველად როგორ სწავლობთ ამა თუ იმ ინფორმაციას – როგორ
გადაამუშავებთ მას მუშა მეხსიერებაში დასაწყისში – ეს დიდად ზემოქმედებს
მომავალში მის გახსენებაზე. ერთი მნიშვნელოვანი მოთხოვნაა, რომ დააკა-
ვშიროთ ახალი ინფორმაცია ხანგრძლივ მეხსიერებაში უკვე შენახულ ცოდ-
ნასთან. წვდომა/გაგება რომ მოხდეს, ამაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს
საგულდაგულოდ დამუშავება, ორგანიზება და კონტექსტი.

საგულდაგულოდ დამუშავება ახალ ინფორმაციას მნიშვნელობას მატებს,
რადგან აკავშირებს უკვე არსებულ ცოდნასთან. სხვა სიტყვებით, ვიყენებთ სა-
კუთარ სქემებს და უკვე არსებულ ცოდნას იმისათვის, რომ გავიგოთ. ხშირად
ვცვლით ჩვენს ცოდნას ამ პროცესში. ხანდახან ავტომატურად ვამუშავებთ.
მაგალითად, ანტიკური რომის ისტორიული ფიგურის შესახებ პარაგრაფის
კითხვა ააქტიურებს ჩვენს უკვე არსებულ ცოდნას ამ პერიოდზე, ვიყენებთ
ძველ ცოდნას ახლის აღსაქმელად და გასაგებად.

მასალა, რომელიც საგულდაგულოდაა დამუშავებული სწავლის დროს, მო-

მავალში ადვილი გასახსენებელი იქნება. პირველი, როგორც უკვე ვნახეთ, საგულდაგულოდ დამუშავება გამოვრების ნაირსახეობაა. ის ინფორმაციას გააქტიურებულად ინარჩუნებს მუშა მესხიერებაში იმდენ ხანს, რამდენიც საკმარისია ხანგრძლივ მესხიერებაში არსებულ ცოდნასთან ახალი ინფორმაციის დასაკავშირებლად. მეორე, დამუშავება არსებულ ცოდნასთან დამატებით კავშირებს ქმნის. რაც უფრო მეტადაა ცოდნის ან ინფორმაციის ერთი ნაწილი დაკავშირებული ცოდნის სხვა ნაწილებთან, მით უფრო მეტი გზა იარსებებს მის თავდაპირველ სახემდე მისასვლელად. სხვა სიტყვებით, თქვენ გაქვთ რამდენიმე „იარაღი“ ან პრიმიერების სიგნალი იმ ინფორმაციის მისაგნებად და გამოსარჩევად, რომელსაც ეძებთ (Schunk, 2004).

რაც უფრო მეტად დაამუშავებენ მოსწავლეები ახალ იდეებსა და მოსაზრებებს, მით უფრო გაითავისებენ და ღრმად ჩასწვდებიან მათ და უკეთესად ემახსოვრებათ ისინი. მოსწავლეებს საგულდაგულოდ დამუშავებაში ვეხმარებით, როდესაც ვთხოვთ ტექსტი ან ინფორმაცია საკუთარი სიტყვებით გადმოსცენ, „გადათარგმნონ“, მოიყვანონ მაგალითები, აუხსნან თანატოლებს ან გამოიყენონ ეს ინფორმაცია ახალი პრობლემების გადასაწყვეტად. ცხადია, თუ მოსწავლეები დამუშავებას არასწორი ახსნის საფუძველზე აკეთებენ, ეს მცდარი წარმოდგენებიც დაამახსოვრდებათ.

ორგანიზება არის გადამუშავების მეორე ელემენტი, რომელიც აუმჯობესებს სწავლას. კარგად ორგანიზებული მასალის სწავლა და დამახსოვრება უფრო ადვილია, ვიდრე ინფორმაციის ნაწილებისა, განსაკუთრებით თუ ინფორმაცია რთული და ვრცელია. კონცეფციის სტრუქტურაში მოთავსება დაგეხმარებათ ისწავლოთ და დაიმახსოვროთ როგორც ზოგადი განსაზღვრებები, ისე სპეციფიკური მაგალითები. სტრუქტურა არის ერთგვარი გზამკვლევი იმ ინფორმაციისკენ, რომლის გახსენებაც გჭირდებათ. მაგალითად, 7.1 ცხრილში მოცემულია ორგანიზებული ინფორმაცია მუშა და ხანგრძლივ მესხიერებებში არსებული ინფორმაციის მოცულობის, ხანგრძლივობის, შინაარსისა და აღდგენის/გახსენების შესახებ. ცხრილი 7.2 გვაძლევს ორგანიზებულ ინფორმაციას ცოდნის ტიპების შესახებ; სქემა 7.6 ახდენს განმტკიცების შესახებ ჩემი ცოდნის ორგანიზებას.

კონტექსტი არის გადამუშავების მესამე ელემენტი, რომელიც გავლენას ახდენს სწავლაზე. ფიზიკური და ემოციური კონტექსტების ასპექტები – ადგილები, ოთახები, განწყობა, ჩვენი თანმხლები პირი – ისწავლება სხვა ინფორმაციასთან ერთად. მოგვიანებით, თუ ინფორმაციის გახსენებას შეეცდებით, ეს უფრო ადვილი იქნება მაშინ, როდესაც ახლანდელი კონტექსტი თავდაპირველის მსგავსი იქნება. კონტექსტი არის პრიმიერების მსგავსი, რომელიც ააქტიურებს ინფორმაციას. ეს დემონსტრირებული იყო ლაბორატორიაში. ორი მოსწავლე, რომლებიც მასალას ერთი სახის ოთახში სწავლობდნენ, უკეთეს შედეგს აჩვენებდნენ ამ ოთახის მსგავს გარემოში ჩატარებულ ტესტზე. შესაძარბელი ტესტები ჩატარდა ასევე ძალიან განსხვავებულ ოთახებშიც, სადაც ამავე მოსწავლეებმა უარესი შედეგი აჩვენეს (Smith, Glenberg, & Bjork, 1978). ამრიგად ტესტისთვის „ტესტის მსგავს“ გარემოსა და სიტუაციაში მომზადება შეიძლება აისახოს შედეგის გაუმჯობესებაზე. ცხადია, ყოველთვის ვერ მიხვალთ იმავე ან მსგავს ადგილას რაიმეს გასახსენებლად. მაგრამ თუ წარმოიდგენთ იმ ადგილმდებარეობასა და გარემოს, დღის მონაკვეთსა და კომპანიონებს, საბოლოოდ შეიძლება მიაღწიოთ სასურველ ინფორმაციამდე.

გადაწყვეტილების თეორიის ღონეები. კრეიკმა და ლოკჰარტმა (Craik & Lockhart, 1972) პირველად შემოგვთავაზეს **ინფორმაციის გადამუშავების თეორიის ღონეები**, როგორც ხანგრძლივი/ხანმოკლე მესხიერების მოდელის ალტერნატივა, მაგრამ გადამუშავების თეორიის ღონეები დაკავშირებულია ზემოთ განხილულ საგულდაგულო დამუშავებასთან. კრეიკი და ლოკჰარტი თვლიდნენ, რომ ინფორმაციის დამახსოვრების ხანგრძლივობას განსაზღვრავს ის,

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

კოგნიტივისტები ხაზს უსვამენ საგულდაგულო დამუშავების, ორგანიზებისა და კონტექსტის როლს ინფორმაციის ხანგრძლივ მესხიერებაში ეფექტური კოდირებისათვის. გაეცანით ამპროცესების გამოყენების ტექნიკებს.

ორგანიზაცია – ინფორმაციის დალაგების, მისი მენტალურ სისტემებასა და კატეგორიებში მოთავსების მუდმივი პროცესი. აგრეთვე კავშირების მონესრიგებული და ლოგიკური ქსელი.

კონტექსტი – ამა თუ იმ მოვლენასთან დაკავშირებული ფიზიკური ან ემოციური ფონი.

ინფორმაციის გადამუშავების თეორიის დონეები – თეორია, რომლის მიხედვითაც ინფორმაციის გახსენება ემყარება მისი გადამუშავების სიღრმეს.

აქტივაციის გავრცელება – ინფორმაციის ერთი ნაწილის გახსენება აქტიურებს (სტიმულს აძლევს) მასთან დაკავშირებული ინფორმაციის გახსენებას.

აღდგენა – ინფორმაციის ხანგრძლივ მეხსიერებაში ძიებისა და პოვნის პროცესი.

რამდენად ფართოდ/ექსტენსიურად არის ინფორმაცია დამუშავებული და დაკავშირებული სხვა ინფორმაციასთან. რაც უფრო სრულად არის ინფორმაცია გადამუშავებული, მით მეტი შანსი გვაქვს მისი გახსენებისათვის. მაგალითად, თუ გთხოვთ, გადამუშავების თეორიის დონეების მიხედვით დაალაგოთ ძაღლების სურათები მათი ბენჯის ფერის მიხედვით, მოგვიანებით ვერ გაიხსენებთ სურათთა უმრავლესობას. მაგრამ თუ გთხოვთ დაახარისხოთ ძაღლები იმის მიხედვით, რამდენად მოსალოდნელია, რომ გამოგეკიდონ ისინი დილის გარბენისას, ალბათ სურათთა უმრავლესობა გეხსომებათ. ძაღლების რეიტინგის შესადგენად ყურადღება უნდა მიაქციოთ სურათთა დეტალებს, დააკავშიროთ ძაღლების თვისებები საფრთხესთან ასოცირებულ მახასიათებლებთან და ა.შ. დახარისხების ეს პროცედურები მოითხოვს „ღრმა“ გადამუშავებას და სურათთა მახასიათებლების მნიშვნელობაზე კონცენტრირებას.

ინფორმაციის გახსენება ხანგრძლივი მეხსიერებიდან. როცა გვესაჭიროება ხანგრძლივ მეხსიერებაში შენახული ინფორმაციის გამოყენება, ვეძებთ მას. ხანდახან ძებნა გაცნობიერებულია, მაგალითად, როცა ხედავთ მომავალ ნაცნობს, იწყებთ მეხსიერებაში მისი სახელის ძებნას. სხვა შემთხვევაში ხანგრძლივ მეხსიერებაში ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება ავტომატურია, მაგალითად, როდესაც კრეფთ ტელეფონის ნომერს ან ხსნით მათემატიკურ მაგალითს თითოეული ნაბიჯის ძიების გარეშე ან სიტყვა მოგონება მოგდით თავში, როცა ხედავთ მო —————-ს. ხანგრძლივი მეხსიერება წარმოადგენს უზარმაზარ ხელსაწყოებით (უნარები, პროცედურები) და მარაგებით (ცოდნა, სქემები) სავსე თაროს სახით, რომელიც გამზადებულია მუშა მეხსიერების სამუშაო დაზგაზე გადასატანად და დავალების შესასრულებლად. თაროს (ხანგრძლივი მეხსიერება) ძალიან დიდი ტევადობა აქვს, მაგრამ ხანდახან ძნელია იმის მალე პოვნა, რასაც ეძებ. სამუშაო დაზგა (მუშა მეხსიერება) პატარაა და მასზე ყველაფერი უმაღლესი ხელმისაწვდომია. რადგან ის პატარაა, მარაგი (ინფორმაციის ნაწილები) შეიძლება დაიკარგოს, როცა დაზგა გადატვირთულია ან ინფორმაციის ერთი ნაწილი ფარავს (ერევა) მეორეს (E. Gagné, 1985).

აქტივაციის გავრცელება. ხანგრძლივ მეხსიერებაში ქსელების ზომა უზარმაზარია, მაგრამ მისი მხოლოდ მცირე ნაწილებია გააქტიურებული დროის ერთ გარკვეულ მონაკვეთში. მხოლოდ ინფორმაციის ის ნაწილი, რომელზეც მოცემულ მომენტში ვფიქრობთ, არის მუშა მეხსიერებაში. ამ უზარმაზარ ქსელში ინფორმაციის აღდგენა აქტივაციის გავრცელებით ხდება. როცა გარკვეული იდეა ან ხატი აქტიურია – როცა მასზე ვფიქრობთ – მასთან მჭიდროდ დაკავშირებული ცოდნაც ასევე შეიძლება გახდეს პრიმირებული ან ამოქმედებული და აქტივაცია ვრცელდება მთელ ქსელში (Anderson, 2005; Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993). ამრიგად, როცა ყურადღებას ვამახვილებ იდეაზე „სიამოვნებით გავისეირნებდი მანქანით და შევხედავდი ფოთოლცვენას“, მასთან დაკავშირებული აზრები: „ფოთლები უნდა გადავფოცხო“ და „მანქანას ზეთი აქვს გამოსაცვლელი“, მაშინვე ჩნდება გონებაში. როცა აქტივაცია ვრცელდება „მანქანით გასეირნებიდან“ „ზეთის გამოცვლაზე“, თავდაპირველი აზრი ან აქტიური მოგონება ქრება მუშა მეხსიერებიდან შეზღუდული ტევადობის გამო. ამრიგად, ხანგრძლივი მეხსიერებიდან ინფორმაცია ნაწილობრივ აღდგება ცოდნის ერთი ნაწილიდან ქსელში მასთან დაკავშირებულ იდეებზე აქტივაციის გავრცელებით. ხშირად ვიყენებთ ამ გავრცელებას საპირისპირო მიმართულებით, რათა აღვიდგინოთ საუბრის „ნაბიჯები“ დაახლოებით ასე: „სანამ გამოსაცვლელი ზეთის საკითხამდე მივიდოდით, რაზე ვსაუბრობდით? აა. . . ჰო, ფოთოლცვენის ნახვაზე.“ ხანგრძლივი მეხსიერების სწავლისა და გახსენების პროცესები ასახულია 7.7 სქემაზე.

ჩეკონსტრუქცია. ხანგრძლივ მეხსიერებაში ინფორმაცია კვლავ ხელმისაწვდომია, მაშინაც კი, როცა არ არის გააქტიურებული და მაშინაც, როცა არ ფიქრობთ მასზე მოცემულ მომენტში. თუ აქტივაციის გავრცელება ვერ „პოულობს“ ჩვენთვის სასურველ ინფორმაციას, მაშინ მისი პოვნა **რეკონსტრუქციის** მეშვეობით შეგვიძლია. ეს არის კოგნიტური „ხელსაწყო“ ან პრობლემათა გადაჭრის პროცესი, რომელიც იყენებს ლოგიკას, სიგნალებსა და სხვა სახის ცოდნას გონივრული პასუხისათვის გამოტოვებული ნაწილების შევსების გზით (Koriat, Goldsmith, & Pansky, 2000). ზოგჯერ რეკონსტრუქციული მოგონებები არასწორია. მაგალითად, 1932 წელს ფ. ქ. ბარტლეტმა (F. C. Bartlett) ჩატარა მრავალი ცნობილი კვლევა ისტორიების, მოთხრობების დამახსოვრების შესახებ. მან რთული, მათთვის უცნობი ამერიკული მოთხრობა წაუკითხა ინგლისის კემბრიჯის უნივერსიტეტის სტუდენტებს და დროის სხვადასხვა პერიოდის გავლის შემდეგ სთხოვდა მათ, გაეხსენებინათ იგი. სტუდენტების მიერ გახსენებული ისტორიები წაკითხულზე მოკლე და კემბრიჯის სტუდენტთა შესაბამის ცნებებასა და ენაზე იყო გადმოთარგმნილი. მაგალითად, მოთხრობაში ლაპარაკი იყო სელაპებზე ნადირობის შესახებ, მაგრამ ბევრი სტუდენტი იხსენებდა (ახდენდა რეკონსტრუქციას) „სათევზაო“ მოგზაურობას, საქმიანობას, რომელიც ახლოს იყო მათ გამოცდილებასთან და უფრო შეეფერებოდა მათ სქემებს.

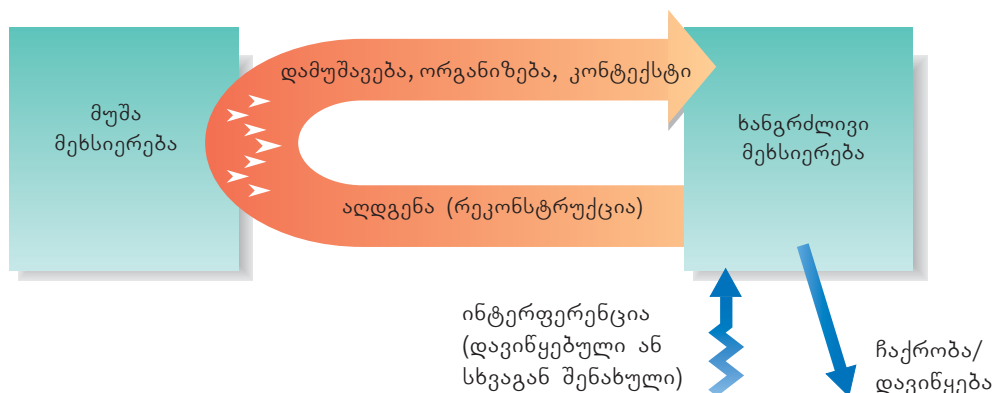
ერთ-ერთი არეალი, სადაც რეკონსტრუქციულ მეხსიერებას მნიშვნელოვანი როლის შესრულება შეუძლია, თვითმხილველის ჩვენებაა. ელიზაბეტ ლოფტუსმა (Elizabeth Loftus) და მისმა კოლეგებმა ჩატარეს მრავალი კვლევა, რომლებიც ცხადყოფდა, რომ გამოკითხვის დროს შეცდომაში შემყვან კითხვებსა და სხვა ინფორმაციას შეუძლია გავლენა მოახდინოს მეხსიერებაზე. მაგალითად, თავის კლასიკურ ნაშრომში ლოფტუსმა და პალმერმა (Loftus & Palmer, 1974) ცდის ობიექტებს აჩვენეს მანქანათა შეჯახების სლაიდები. მოგვიანებით, ექსპერიმენტატორები ეკითხებოდნენ მათ ერთ ნაწილს: „რა სიჩქარით მოძრაობდნენ მანქანები, როცა დაარტყეს ერთმანეთს?“ იმ დროს,

რეკონსტრუქცია – ინფორმაციის ხელახლა შექმნა მეხსიერების, ლოგიკის, მოლოდინისა და არსებული ცოდნის მიხედვით.

სქემა 7.7

ხანგრძლივი მეხსიერება

ჩვენ გავააქტიურებთ ინფორმაციას ხანგრძლივი მეხსიერებიდან, რათა მოვიშველიოთ ის მუშა მეხსიერებაში არსებული ახალი ინფორმაციის გაგებისთვის. გონებრივი სამუშაოსა და გადამუშავებისას (საგულდაგულო დამუშავება, ორგანიზება, კონტექსტი) ახალი ინფორმაცია შეიძლება პერმანენტულად ინახებოდეს ხანგრძლივ მეხსიერებაში. დავინყება გამონვეულია ინტერფერენციითა და დროში ჩაქრობით.



როცა სხვა სუბიექტებს კითხვას ასე უსვამდნენ: „რა სიჩქარით მიდიოდნენ მანქანები, როცა ერთმანეთს შეეჯახნენ?“ განსხვავება ზმნებში საკმარისი აღმოჩნდა სუბიექტთა მეხსიერებაზე ზეგავლენის მოსახდენად - „დარტყმის“ სუბიექტებმა დაასკვნეს, რომ მანქანები მოძრაობდნენ საათში 34 მილის სიჩქარით. მაგრამ „შეჯახების“ სუბიექტები თვლიდნენ, რომ სიჩქარე საათში 41 მილს შეადგენდა. ერთი კვირის შემდეგ „შეჯახების“ სუბიექტთა 32% ახსოვდა ჩამსხვრეული მინები შემთხვევის ადგილზე, იმ დროს, როცა „დარტყმის“ სუბიექტთა მხოლოდ 14% ახსოვდა მინა (არც ერთ სლაიდზე ჩამსხვრეული მინა არ ჩანდა).

ღაჟინაჟა ღა ხანგრძლივი მესხიერაჟა. ინფორმაცია მუშა მეხსიერებაში, სანამ მას მიეცემა შანსი გადავიდეს ხანგრძლივი მეხსიერების ქსელში, მართლა ქრება. არავითარი ძალისხმევითა და ძებნით არ შეიძლება მისი დაბრუნება. მაგრამ ხანგრძლივ მეხსიერებაში შენახული ინფორმაცია შეიძლება ხელმისაწვდომი იყოს სწორი სიგნალების გამოყენებით. ზოგი ადამიანი ფიქრობს, რომ ხანგრძლივი მეხსიერებიდან არასდროს არაფერი იკარგება, თუმცა კვლევები უარყოფს ამ მტკიცებას (Schwarz, Wasserman, & Robbins, 2002).

როგორია თქვენი აზრი?

გასაუბრებაზე დირექტორი გეკითხებათ: „ძალიან დიდი მასალის სწავლება გვინევს იმისთვის, რომ მოვამზადოთ მოსწავლეები სახელმწიფო შეფასებისათვის /გამოცდებისთვის. რას იზამდით იმისთვის, რომ დახმარებოდით მოსწავლეებს, დაიმახსოვრონ თქვენს გაკვეთილებზე ნასწავლი მასალა? ■

როგორც ჩანს, ინფორმაცია მეხსიერებიდან დროთა განმავლობაში ქრება და ინტერფერენციის შედეგად იკარგება. მაგალითად, მეხსიერება ესპანურ-ინგლისური სიტყვების შესახებ მცირდება იმ პერიოდიდან სამი წლის შემდეგ, რაც ადამიანმა უკანასკნელად გაიარა ესპანური ენის კურსი. შემდეგ ამ დონეზე რჩება 25 წლის განმავლობაში და კვლავ ეცემა 25 წლის შემდეგ. ამ სახის დაკნინების ერთ-ერთი ახსნაა ის, რომ ნერვული კავშირები, კუნთების მსგავსად, სუსტდება გავარჯიშებისა და გამოყენების გარეშე. 25 წლის გასვლის შემდეგ მოგონებები კვლავ ტვინშია, მაგრამ ზედმეტად სუსტია იმისთვის, რომ ხელახლა გააქტიურდეს (Anderson, 2005, 1995). ზოგი ნეირონი კი უბრალოდ კვდება. დაბოლოს, ახალმა მოგონებებმა შეიძლება ხელი შეუშალოს ან გააფერმკრთალოს ძველი მოგონებები. ასევე ძველმა მეხსიერებამ შეიძლება ხელი შეუშალოს ახალი მასალის დამახსოვრებას.

დროთა განმავლობაში გაქრობისა და ინტერფერენციის არსებობის მიუხედავად, ხანგრძლივი მეხსიერება მაინც შთამბეჭდავია. სკოლაში მიღებული ცოდნის დამახსოვრების შესახებ ჩატარებული თითქმის 100 კვლევის მიმოხილვისას ჯორჯ სემბმა და ჯონ ელისმა (George Semb & John Ellis, 1994) დაასკვნეს, რომ „საყოველთაოდ გავრცელებული მოსაზრებების საპირისპიროდ მოსწავლეები ინარჩუნებენ კლასში მიღებული ცოდნის უდიდეს ნაწილს“ (გვ.279). როგორც ჩანს, სასწავლო სტრატეგიები, რომლებიც წაახალისებენ მოსწავლეთა ჩართულობას და დაწყებითი სწავლის მაღალ მაჩვენებელს (როგორიცაა ხშირი ტესტები და გამეორებები, უკუკავშირები, მაღალი სტანდარტები, სრულყოფილი სწავლა და სასწავლო პროექტებში აქტიური მონაწილეობა), ასოცირებულია უფრო ხანგრძლივ შენარჩუნება-დამახსოვრებასთან.

ინტერფერენცია – პროცესი, რომლის განმავლობაშიც გარკვეული ინფორმაციის გახსენებას აფერხებს და გადაფარავს სხვა ინფორმაცია.

„რეკომენდაციებში“ მოცემულია სწავლებაში ინფორმაციის გადამუშავების შეხედულების გამოყენების მაგალითები.

ერთი კითხვა, რომელიც აინტრიგებს ბევრ კოგნიტურ ფსიქოლოგს, არის, რატომ სწავლობს და იმასსწავრებს ზოგი ადამიანი სხვებზე მეტს. მათთვის, ვინც ემხრობა ინფორმაციის გადამუშავების შეხედულებას, პასუხის ნაწილი მეტაკოგნიციზმის ცნებაში მდგომარეობს.

მეტაკოგნიცია

შესრულების მაკონტროლებელი პროცესები, რომლებიც ასახულია 7.1 სქემაზე, მეგზურობას უწევს ინფორმაციის გადამუშავების სისტემის მეშვეობით შემოდიანებულ ინფორმაციას. უკვე განვიხილეთ გაკონტროლების რამდენიმე პროცესი, მათ შორის ყურადღება, შენარჩუნების რეპეტიცია, საგულდაგულოდ დამუშავების რეპეტიცია, ორგანიზება. აღმასრულებელი კონტროლის ამ პროცესებს ხანდახან მეტაკოგნიტურ უნარ-ჩვევას უწოდებენ, რადგანაც შეიძლება მათი განზრახ გამოყენება კოგნიტურობის დასარეგულირებლად.

მეტაკოგნიტივი სოფნა და ჩაგულაში

დონალდ მაიჩენბაუმი და მისი კოლეგები **მეტაკოგნიციას** განმარტავენ, როგორც ადამიანთა „გაცნობიერებას საკუთარ კოგნიტურ მექანიზმებსა და მათი მუშაობის წესებში“ (Meichenbaum, Burland, Gruson & Cameron, 1985, p.5). მეტაკოგნიცია სიტყვასიტყვით ნიშნავს კოგნიციას (ცოდნა, შემეცნება) კოგნიციის შესახებ – ან ცოდნას ცოდნისა და სწავლის შესახებ. ეს მეტაკოგნიტური ცოდნა უმაღლესი რიგის კოგნიციაა, რომელიც გამოიყენება ისეთი კოგნიტური პროცესების მონიტორინგისა და რეგულირებისათვის, როგორიცაა ლოგიკური აზროვნება, გაგება-განაწილება, პრობლემების გადაჭრა, სწავლა და ა.შ. (Metcalf & Shimamura, 1994). ვინაიდან ადამიანები განსხვავდებიან თავიანთი მეტაკოგნიტური ცოდნისა და უნარის მიხედვით, ისინი განსხვავდებიან სწავლის ხარისხისა და სისწრაფის მიხედვითაც (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983; Morris, 1990).

მეტაკოგნიცია მოიცავს სასწავლო დავალებისადმი საუკეთესო მიდგომის შერჩევას. კარგი მეტაკოგნიტური უნარების მქონე მოსწავლეები ისახავენ მიზნებს, გეგმავენ საკუთარ საქმიანობას, ირჩევენ სწავლისადმი მიდგომას და საჭიროების შემთხვევაში ცვლიან სტრატეგიას.



დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

იხ. გამოცემა *Learning and Individual Differences* (1996ლ4) მეტაკოგნიციზმში ინდივიდუალური განსხვავების შესახებ.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ

მეტაკოგნიციზმი (I, AI)
მეტაკოგნიტური პროცესის ეფექტიანი გამოყენებისათვის ხშირად განასხვავებენ ორ მოსწავლეს – ერთს წარმატებულს და მეორეს – აკადემიურად ჩამორჩენილს. გაარკვიეთ, რა სახის სტრატეგიების გამოყენება შეუძლიათ მასწავლებლებს ინსტრუქციებში მეტაკოგნიციზმის როლის გაზრდისათვის.

შესრულების მაკონტროლებელი პროცესები – პროცესები, როგორცაა შერჩევითი ყურადღება, გაყოფა, დამუშავება, ორგანიზება, რომლებიც გავლენას ახდენს ინფორმაციის კოდირებაზე, შენახვაზე, მესხიერებაში აღდგენაზე.

მეტაკოგნიცია – ცოდნა ჩვენი საკუთარი აზროვნების პროცესის შესახებ.

ჩეკოვენდასიები: ინფორმაციის გადამამუშავების ილუზიის საკლასო ოთახში

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეები ყურადღებით გისმენენ.

გაგალითები

1. განავითარეთ სიგნალი, რომელიც ამცნობს მოსწავლეებს, შეწყვიტონ იმ მომენტში რამის კეთება და ყურადღება მოგაქციონ თქვენ. დააკვირდით, როგორ რეაგირებენ მოსწავლეები ამ სიგნალზე – არ მისცეთ სიგნალის იგნორირების უფლება. ივარჯიშეთ სიგნალის მიცემაში.
2. იმოდრავით ოთახში, გამოიყენეთ მიმიკები. ეცადეთ, თავიდან აირიდოთ მონოტონურად საუბარი.
3. დაიწყეთ გაკვეთილი ისეთი კითხვის დასმით, რომელიც სტიმულს აძლევს საკითხისადმი ინტერესს.
4. მიიქციეთ მოსწავლეების ინდივიდუალური ყურადღება მათთან მიახლოებით, სახელით მიმართვით ან მათთვის კითხვის დასმით.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს განასხვავონ აუცილებელი და მეორეული მნიშვნელობის დეტალები და ყურადღება გაამახვილონ ყველაზე მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე.

გაგალითები

1. თავი მოუყარეთ ინსტრუქციულ მიზნებს იმის დასადგენად, რას უნდა სწავლობდნენ მოსწავლეები. მასალა, რომელსაც გადიხართ, დააკავშირეთ თქვენი სწავლების მიზანთან: „ახლა მე ავხსნი, როგორ შეგიძლიათ დაფაზე დაწერილი მიზნის მისაღწევად მოიპოვოთ საჭირო ინფორმაცია.“
2. როცა მნიშვნელოვან აზრს გამოთქვამთ, დაყოვნდით, გაიმეორეთ, სთხოვეთ მოსწავლეს, გააკეთოს მისი პერიფრაზი, აღნიშნეთ ინფორმაცია დაფაზე ფერადი ცარცით, ან უთხარით მოსწავლეებს, ჩაინიშნონ ეს ინფორმაცია რვეულში ან ხაზი გაუსვან მას წიგნში.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს დააკავშირონ ერთმანეთთან ახალი ინფორმაცია და ძველი ცოდნა.

გაგალითები

1. მიმოიხილეთ ის რეკვიზიტები, რომლებიც ეხმარებიან მოსწავლეებს იმ ინფორმაციის გახსენებაში, რომელიც მათ დასჭირდებათ ახალი მასალის გასაგებად: „ვის შეუძლია გვითხრას ოთხკუთხედის განსაზღვრება? ახლა მითხარით, რა არის რომბი? კვადრატის ოთხკუთხედი? არის თუ არ არის კვადრატის რომბი? რა ვთქვით გუშინ, როგორ შეიძლება მათი განსხ-

ვავება? დღეს ჩვენ სხვა ოთხკუთხედებს განვიხილავთ.“

2. გამოიყენეთ დიაგრამა ან სქემა იმის თვალსაჩინოებისთვის, როგორ მიესადაგება ახალი მასალა იმ ჩარჩოს, რომელსაც ავითარებთ. მაგალითად: „ახლა, როცა იცით, რა შედის FBI-ის მოვალეობებში, როგორ ფიქრობთ, აშშ-ის მთავრობის ამ დიაგრამაში სად იქნება მისი ადგილი?“
3. ისეთი დავალებები მიეცით ბავშვებს, რომლებიც სპეციფიკურად მოითხოვენ ახალი ინფორმაციის გამოყენებას ძველთან მიმართებაში.

გამოიყენეთ გამეორება და ინფორმაციის მიმოხილვა.

გაგალითები

1. დაიწყეთ გაკვეთილი საშინაო დავალების სწრაფი და მოკლე მიმოხილვით.
2. ჩაატარეთ ხშირი და მოკლე ტესტები.
3. ჩართეთ ვარჯიში და გამეორება თამაშებში ან მოსწავლეებს შეადგენინეთ ერთმანეთის შესამოწმებელი ტესტები.

წარადგინეთ მასალა ცხადად და ორგანიზებულად

გაგალითები

1. გაკვეთილის მიზანი გასაგები უნდა იყოს.
2. მიეცით მოსწავლეებს მცირე ჩამონათვალი, რომელსაც უნდა მიჰყვნენ. იგივე ჩამონათვალი ტრანსპარანტზე გამოსახეთ, რომ თავადაც მისდიოთ მას. როცა მოსწავლეები სვამენ კითხვებს ან აკეთებენ კომენტარს, დაუკავშირეთ ის შესაბამის სექციას ჩამონათვალში.
3. გაკვეთილი შეაჯამეთ შუაში და ბოლოს.

ყურადღება გაამახვილეთ მნიშვნელობაზე და არა დამახსოვრებაზე

გაგალითები

1. ახალი სიტყვების სწავლებისას დაეხმარეთ მოსწავლეს, ასოციაციურად დააკავშიროს ახალი სიტყვა უკვე ნასწავლთან და გაგებულთან: „მტრობას იგივე ფუძე აქვს, რაც მტერს.“
2. ნაშთის სწავლებისას, სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაალაგონ 12 საგანი ორად, სამად, ოთხად, ხუთად, ექვსად და სთხოვეთ, დაითვალონ „ნაშთი“ თითოეულ შემთხვევაში. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/info-proc.html>

მეტაკოგნიცია მოიცავს ზემოთ განხილული სამი სახის ცოდნას: (1) დეკლარაციულ ცოდნას საკუთარი თავის, როგორც მსწავლელის შესახებ, იმ ფაქტორების შესახებ, რომლებიც გავლენას ახდენს შენს სწავლასა და მეხსიერებაზე და გარკვეული დავალების შესრულებისათვის აუცილებელ უნარ-ჩვევებზე, სტრატეგიებსა და რესურსებზე. (2) პროცედურული ცოდნა ან იმის ცოდნა, როგორ გამოიყენო სტრატეგიები. (3) განპირობებული ცოდნა დავალების დასრულების უზრუნველსაყოფად – იმის ცოდნა, როდის და რატომ გამოიყენო სტრატეგიები და პროცედურები (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004). მეტაკოგნიცია არის ამ დეკლარაციული, პროცედურული და კონდიციური ცოდნის სტრატეგიული გამოყენება მიზნების მისაღწევად და პრობლემების დასაძლევად (Schunk, 2004).

მეტაკოგნიტური ცოდნა გამოიყენება აზროვნებისა და სწავლის რეგულირებისათვის (Brown, 1987; Nelson, 1996). არსებობს სამი არსებითი უნარი, რომელთა საშუალებითაც ხორციელდება ეს პროცესი. ესენია: დაგეგმვა, მონიტორინგი და შეფასება. დაგეგმვა გულისხმობს იმის გადანყვეტას, რა დრო უნდა დაეთმოს დავალებას, რა სტრატეგიები უნდა გამოვიყენოთ, როგორ უნდა დავიწყოთ დავალების შესრულება, რა რესურსები უნდა შევავსოთ, რა თანმიმდევრობა უნდა დავიცვათ, რაზე არ დავკარგოთ დიდი დრო, რას მივაპყროთ განსაკუთრებული ყურადღება და ა.შ. მონიტორინგი არის მოცემული მომენტის აღქმა, გაცნობიერება იმისა, „რას ვაკეთებ“. მონიტორინგი მოიცავს კითხვას: „აქვს ამას რაიმე აზრი? ზედმეტად ხომ არ ვჩქარობ? საკმარისად ვისწავლე?“ შეფასება მოიცავს აზროვნების, სწავლის პროცესებისა და შედეგების შესახებ შეფასებების გაკეთებას. „სტრატეგიის შეცვლა ხომ არ იქნება უპრიანი? დახმარება ხომ არ ვითხოვო? დავნებდე? არის ეს ნაშრომი (ნახატი, მოდელი, ლექსი გეგმა, ა.შ.) დასრულებული?“

ცხადია, არ არის სავალდებულო და აუცილებელი ყოველთვის მეტაკოგნიტურები ვიყოთ. ზოგი მოქმედება რუტინად იქცევა ხოლმე. მეტაკოგნიცია უფრო სასარგებლოა მაშინ, როცა დავალებები ძალისხმევის დაძაბვას მოითხოვს, მაგრამ ძალიან რთულიც არ არის. შემდეგ დაგეგმვა, მონიტორინგი და შეფასება ხდება დამხმარე და ხელის შემწყობი. ისინი შეიძლება გამოვიყენოთ ავტომატურად, საკუთარი ძალისხმევის გაცნობიერების გარეშე (Perner, 2000). ექსპერტები ამ სფეროში გეგმავენ, აწარმოებენ მონიტორინგს და აფასებენ. მათ უჭირთ თავიანთ მეტაკოგნიტური ცოდნისა და უნარ-ჩვევების აღწერა (Bargh & Chartrand, 1999; Reder 1996).

გზა ყოველ მოსწავლეს: მეტაკოგნიტური სტრატეგიები სწავლის უნარყოვლად მოსწავლეთათვის

სწავლის უნარმოკლებულ მოსწავლეთათვის აღმასრულებელი კონტროლის პროცესები (ანუ მეტაკოგნიტური სტრატეგიები), როგორიცაა პროგრესის დაგეგმვა, ორგანიზება, მონიტორინგი და ადაპტაცია, განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ ნაკლებადაა ცნობილი (Kirk, Gallagher, Anatsiow, & Coleman, 2006). ამიტომ მიზანშეწონილი და აზრიანია ამ სტრატეგიების პირდაპირი სწავლება. ზოგი მიდგომა იყენებს მნემონიკას თითოეული ამ ნაბიჯების დასამახსოვრებლად. მაგალითად, მასწავლებლებს შეუძლიათ დაეხმარონ უფროს მოსწავლეებს წერითი სტრატეგიის სახელად DEFENDS-ის გამოყენებაში (Deshler, Ellis, & Lenz, 1996):

- აირჩიეთ (Decide) თქვენი აუდიტორია, მიზნები და პოზიცია.
- შეაფასეთ (Estimate) ძირითადი იდეები და დეტალები.
- დაადგინეთ (Figure) მთავარი იდეებისა და დეტალების თანმიმდევრობა.
- გამოხატეთ (Express) თქვენი პოზიცია დასაწყისში.
- აღნიშნეთ (Note) თითოეული მთავარი აზრი/იდეა და მისი მხარდამჭერი

არგუმენტები.

- სრულად გააგებინეთ (Drive) ბოლო წინადადება.
- ეძიეთ (Search) შეცდომები და შეასწოვეთ ისინი.

ცხადია, იმაზე მეტი უნდა გააკეთოთ, ვიდრე უბრალოდ მოუყვეთ მოსწავლეებს სტრატეგიის შესახებ – თქვენ ის მათ უნდა ასწავლოთ. მაიკლ პრესლიმ და მისმა კოლეგებმა (Michael Pressley, 1995) განავითარეს *კოგნიტური სტრატეგიების მოდელი* მოსწავლეთათვის მეტაკოგნიტური უნარ-ჩვევების სწავლების გზამკვლევის სახით. 7.3 ცხრილში მოცემულია ამ სტრატეგიების სწავლებისათვის საჭირო ნაბიჯები.

ახლა, როცა განვიხილეთ ინფორმაციის გადამუშავების ახსნა, იმის თაობაზე, როგორ არის ცოდნა წარმოდგენილი და დამახოვრებული, მოდით, მივუბრუნდეთ მართლა მნიშვნელოვან კითხვას: როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს ხელი შეუწყონ ცოდნის განვითარებას?

შსლაბით ინფორმირება: რაპლენივე საგანისო პრინციპი

ცხრილი 7.3

სასწავლო სტრატეგიები მოსწავლეთა მეტაკოგნიტური ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გასაუმჯობესებლად

პრესლისა და ვოლოშინისეული (Pressley & Woloshyn, 1995) ეს რვა გზამკვლევი დაგეხმარებათ სწავლებასა და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიაში.

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

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://www.unt.edu/csi/bank.html>

წყარო: ადაპტირებულია წიგნიდან Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books, p. 18.

ისეთი ცნებები, როგორიცაა „განმტკიცება“, მოიცავს დეკლარაციულ ცოდნას მახასიათებლებისა და სურათების შესახებ და პროცედურულ ცოდნას იმის შესახებ, თუ როგორ გამოვიყენოთ წესები სპეციფიკური შედეგების

კატეგორიებად დაყოფისთვის. დეკლარაციულ და პროცედურულ ცოდნას გავენიხილავთ ცალ-ცალკე. მაგრამ გახსოვდეთ, რომ რეალური სწავლა არის ამ ელემენტთა კომბინაცია და ინტეგრაცია.

დეკლარაციული სწავლის განვითარება

ინფორმაციის გადამუშავებაში დეკლარაციული ცოდნის სწავლა რეალურად არის ახალი იდეების უკვე არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება და აღქმის კონსტრუირება. როგორც უკვე ვნახეთ, ადამიანები უკეთ სწავლობენ, როცა მათ მყარი საფუძველი აქვთ იმ სფეროში, რომელსაც შეისწავლიან. ბევრი კარგად შემუშავებული სქემისა და სცენარის მეშვეობით, რომელიც გზას უკვლევს მათ, ახალი მასალა უფრო აზრიანი და გასაგები ხდება. ხანგრძლივ მეხსიერებაში კი ბევრი ადგილია ახალი ინფორმაციის ძველთან დაკავშირებისათვის. მაგრამ მოსწავლეს ყოველთვის არა აქვს ცოდნის კარგი საფუძველი. სწავლის ადრეულ ფაზაში ყველა ასაკის მოსწავლეს სჭირდება ცოტა მიმოიხედოს და დაათვალიეროს გარემო, ეძიოს მიმართულება და მინიშნებები. გარკვეული სფეროს ექსპერტებიც კი იყენებენ სასწავლო სტრატეგიებს, როცა წააწყდებიან უცხო მასალას ან ახალ პრობლემას (Alexander, 1996, 1997; Garner, 1990; Perkins & Salmon, 1989; Schuell, 1990).

რას წარმოადგენს ზოგიერთი შესაძლო სტრატეგია? ალბათ ყველაზე საუკეთესო მეთოდი იმისათვის, რომ დაეხმარო მოსწავლეს სწავლაში, რაც შეიძლება აზრიანი უნდა გახადო ყოველი გაკვეთილი.

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

აზრიანი გაკვეთილების მნიშვნელობა ნაჩვენებია ქვემოთ სმიტისეულ (Smith, 1975) მაგალითში.

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

1. კბოღუნგჰჟმსქტხნოგმცტრსოზსგრნმიყ
2. კითხვა ხტომა ხორბალი ღარიბი ძიება დაე
3. რაინდებმა გააჭენეს ცხენები ბრძოლის ველისაკენ. ■

თითოეული ხაზი თანაბარი რაოდენობის ასოებისგან შედგება. მაგრამ არსებობს ძალიან დიდი შანსი, რომ დავიმახსოვროთ მესამე ხაზის ყველა ასო, მეორე ხაზის ასოთა უმრავლესობა და ძალიან ცოტა პირველი ხაზიდან. პირველ ხაზს არავითარი აზრი და მნიშვნელობა არ აქვს. არ არსებობს მისი დამახსოვრების შანსი ხანმოკლე დაკვირვების შედეგად. ოპერატიულ მეხსიერებას ელემენტარულად არ შეუძლია მთელი ინფორმაციის შეკავება და სწრაფად გადამუშავება. მეორე ხაზი უფრო აზრიანია. არ არის აუცილებელი, რომ ყველა ასოს ხედავდეთ, რადგან თქვენი ხანგრძლივი მეხსიერება მაშინვე ამოატივტივებს მართლწერისა და გრამატიკის ელემენტარულ წესებს. მესამე ხაზი ყველაზე აზრიანია. უბრალო თვალის შევლელაც საკმარისია, რომ მთლიანად დავიმახსოვროთ იგი. რადგან ამ დროს წამოტივტივდება არა მხოლოდ მართლწერისა და გრამატიკის ელემენტარული წესები, არამედ სინ-

ტაქსის წესები და ალბათ ისტორიული ცოდნა რაინდების შესახებ (ისინი ხომ ბრძოლაში ტანკებით არ მიდიოდნენ). ეს წინადადება აზრიანია იმიტომ, რომ გაქვთ არსებული სქემები მის დასაწყობად. შედარებით იოლია სიტყვებისა და მნიშვნელობის ასოცირება ხანგრძლივ მეხსიერებაში უკვე არსებულ ინფორმაციასთან (Sweller, van Merriënboer, & Paas, 1998).

მასწავლებელთა მიზანია, გაკვეთილები ნაკლებად გახადონ პირველი ხაზისა და მეტად მესამე ხაზის მსგავსი. იმის მიუხედავად, რომ ეს ელემენტარული ჩანს, გაიხსენეთ, რამდენჯერ წაგიკითხავთ წინადადება ტექსტიდან ან მოგისმენიათ ახსნა მასწავლებლისგან, რომელიც თქვენთვის იგივე იყო, რაც ზემოხსენებული კბოლუნგპჯმსქტხნოგმცტრსობსგრნმიყ. გახსოვდეთ, სწავლის ისეთი წესების შეცვლას, რომლებსაც მოსწავლეები უკვე მიეჩვივნენ – მაგალითად, თავის დასაწყისში აღწერილი სიტუაცია რუბრიკაში „როგორ მოიქცეოდით?“ როდესაც მასწავლებელს სურდა გადაეყვანა მოსწავლეები გაზეპირებით სწავლიდან გააზრებულ სწავლაზე, მოსწავლეები ყოველთვის როდი იჩენდნენ ენთუზიაზმს. მოსწავლეები შეიძლება დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ ნიშნებს. მათ იციან, რომ დაზეპირებას ფრიადი მოაქვს, მათ იციან, რა არის ამ შემთხვევაში მოსალოდნელი. აზრიანი სწავლა უფრო სარისკოა და მეტ ძალისხმევას საჭიროებს. მე-8, მე-9, მე-11 და მე-13 თავებში განვიხილავთ იმ გზებსა და საშუალებებს, რომელთა მეშვეობითაც მასწავლებელს შეუძლია აზრიან სწავლას შეუწყოს ხელი. ამჯერად კი ნახეთ რუბრიკაში „ისტორიები სწავლის შესახებ – ხარკი სწავლებას“, როგორ გახადა მასწავლებელმა სწავლა აზრიანი თავისი ახალი მოსწავლეებისათვის.

ვიზუალური გაერსახულება და ილუსტრაცია. არის თუ არა სურათი სწავლებაში 1000 სიტყვის ტოლფასი? რიჩარდ მაიერი (Richard Mayer, 1999a, 2001) შეისწავლიდა ამ საკითხს რამდენიმე წლის განმავლობაში და აღმოაჩინა, რომ სიტყვებისა და სურათების სწორ კომბინაციას შეუძლია სწავლაში საგრძნობი ცვლილების შეტანა. მეიერის კოგნიტური თეორია „მულტიმედიაური“ სწავლის შესახებ – მოიცავს სამ იდეას:

ორმაგი კოდირება: ვიზუალური და ვერბალური მასალები სხვადასხვა სისტემაში გადამუშავდება (Clark & Paivio, 1991).

შეზღუდული შესაძლებლობა: მუშა მეხსიერება ვერბალური და ვიზუალური მასალებისთვის მკაცრად შეზღუდულია (Baddeley, 2001).

გენერაციული სწავლა: აზრიანი სწავლა მაშინ ხდება, როცა მოსწავლე კონცენტრირებას ახდენს რელევანტურ, მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე და ახდენს კავშირების გენერირებას (ანუ ქმნის/აშენებს კავშირებს) (Mayer, 1999a).²

პრობლემა: როგორ შევქმნათ ისეთი გაგება, რომელიც მოახდენდა ვიზუალური (სურათები, დიაგრამები, ფილმები) და ვერბალური (ტექსტები, ლექცია) წყაროებიდან მოპოვებული ინფორმაციის ინტეგრირებას მუშა მეხსიერების შეზღუდვების გათვალისწინებით. მეიერს და გილინის (1990) მოჰყავთ მაგალითი. მათ გამოიყენეს სამი სახის ტექსტი იმის ასახსნელად, როგორ მუშაობს ბორბლების დასაბერი ხელის ტუმბო. ერთ ტექსტში მოყვანილი იყო მარტო სიტყვები. მეორეში იყო სურათები მხოლოდ დამუხრუჭების სისტემისა და მუშაობის ეტაპების შესახებ, ხოლო მესამეზე (ამ უკანასკნელმა გააუმჯობესა მოსწავლეთა სწავლა და აღქმა) ტუმბოების როგორც „ჩართული“, ისე „გამორთული“ მდგომარეობა და აღწერილი იყო ტუმბოს მუშაობის ყოველი ნაბიჯი, მაგალითად, სქემა 7.8.

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

suzani erT Cveulebriv
saxlSi cxovrobd. misi moZa-
lade mama mTel ojaxs uqmnida
problemebs. suzans Zalian
uWirda yuradReba swavlisaTvis daeTmo. mas egona,
rom ubralod, suleli iyo. magram suzans mo-
swonda xatva da cekva da ojaxis wevrTa umrav-
lesobac uwonebda amas. roca misi deda gaeyara
qmars da ojaxTan erTad sxva StatSi gadavida
sacxovreblad, suzani Sexvda araCveulebriv mas-
wavlelebs, romlebmac daipyres misi fantazia da
mis niWze gaakeTes aqcenti. suzani filosofii
doqtori gaxda bavSvTa aRzrdisa da konsulta-
ciebis ganxrit – man sakuTari gamocdileba sx-
vebis dasaxmareblad gamoiyena. is mogviTxrobs
Tavisi inglisuris maswavleლის Sesaxeb.

ახალ ადგილას ჩემი გადაბარგების
ყველაზე აღმაფრთოვანებელი ნაწილი იყო
სწავლის ხელახლა დაწყება. მე გამანაწილეს
მალალი დონის ინგლისურის კლასი, ჩემი
სხვა კლასებიც ძალიან კარგი აღმოჩნდა.

არასდროს დამავიწყდება ის მომენ-
ტი, როცა პირველად მოვუსმინე ინგლი-
სურის მასწავლებელს – მისტერ ბორდერ-
სს. მე კლასში ვიჯექი და პირველად ჩემს
ცხოვრებაში შემეძლო მართლა მომესმინა,
ყურადღება მიმექცია ყველაფრისათვის,
რასაც მასწავლებელი იტყოდა. ეს შთამ-
ბეჭდავი გამოცდილება, საოცარი გრძნობა
იყო. მეჩვენებოდა, თითქოს თავი მქონდა
ახალი და ყველაფერი, რაც ადრე ჩემს

ტვინსა და ცხოვრებას
ფარავდა, გაიფანტა ჰაერ-
ში. ისე შემეძლო ჩემი ტვი-
ნის გამოყენება, როგორც

საჭირო იყო. სიმშვიდის გრძნობა დამეუ-
ფლა და უკვე შემეძლო თავისუფლად მე-
ფიქრა და გადამემუშავებინა ინფორმაცია,
იმაზე ნერვიულობის გარეშე, რა ხდებოდა
სახლში და დედაჩემი როგორ იყო.

სწავლა სულ უფრო და უფრო მომწონ-
და. სინამდვილეში სწავლა იმიტომ მიყვარ-
და, რომ მისტერ ბორდესი ხდიდა მას საინ-
ტერესოსა და მიმზიდველს.. მან საპროექტო
სამუშაოების კეთებაც მასწავლა. ერთ-ერთ
ჩემს პროექტში შეესპირის პერსონაჟი
გამოვიყენე. ძალიან მომწონდა ამ პროექ-
ტზე მუშაობა. შევამჩნიე ჩემი აკადემიური
მოსწრება სულ უფრო უმჯობესდებოდა,
იმის მიუხედავად, რომ წესით არ უნდა ვყო-
ფილიყავი ჭკვიანი. ჩემს დეიდაშვილს თავი-
სი ბიოლოგიის გაკვეთილისათვის ლაბორა-
ტორიული სურათებიც დაეუხატე. ცხადია,
ხატვა ჩემი ერთ-ერთი ნიჭია და ამიტომ
დიდი ძალისხმევა არ მჭირდება.. მაგრამ
ამის მიუხედავად, სიამაყეს ვგრძნობდი. ასე
რომ, დავიწყე დედაჩემის გაოცება, ისევე,
როგორც საკუთარი თავისა.

წყარო: "Hidden Lives: Examining th Lives of Resilient
European American Children," by S.H. Hendley. In Glo-
ria Swidler Boutte (ed.), Resounding Voices: School Expe-
rience of People from Diverse Ethnic Backgrounds. Pub-
lished By Allyn & Bacon, Boston, MA. Copyright © 2002
By Pearson Education. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

კიდევ მეხსიერების ერთი სახის სტრატეგია, რომელიც იყენებს სურათებს,
არის მნემონიკა.

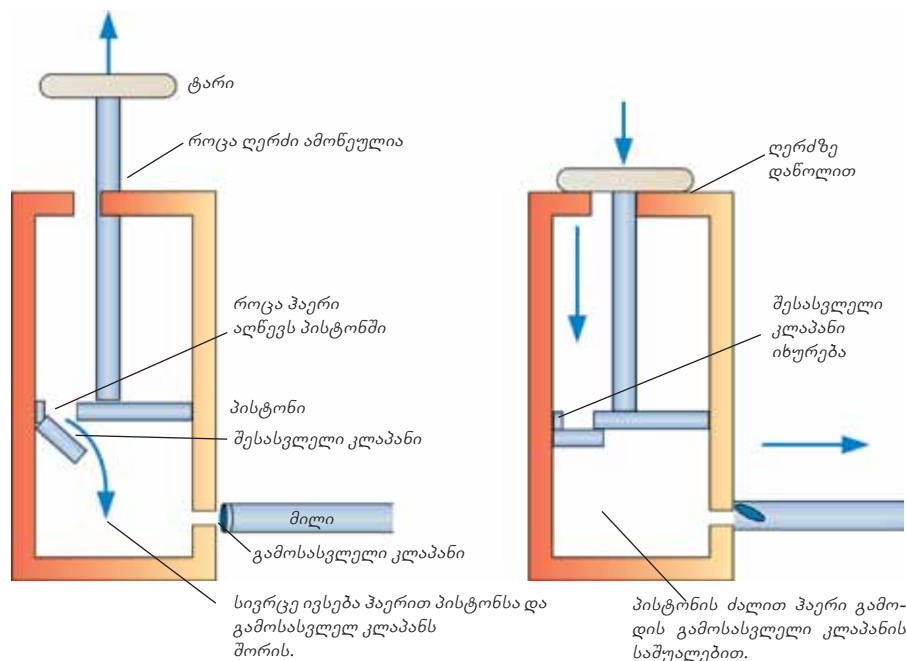
მნემონიკა. მნემონიკა არის მეხსიერების გაუმჯობესების სისტემატური პრო-
ცედურა (Atkinson და სხვები, 1999; Levin, 1994; Rummel, Levin, & Woodward,
2003). როცა ინფორმაციას არ აქვს საკმარისი მნიშვნელობა, მას მნემონი-
კური სტრატეგიები ავსებენ იმიტ, რომ დასასწავლად უკვე დადგენილ ამ
სიტყვებთან და წარმოდგენებთან ამყარებენ კავშირს.

ლოკის მეთოდი გამომდინარეობს ამ ლათინური სიტყვის მრავლობითი
რიცხვის ფორმიდან *locus*, რაც „ადგილს“ ნიშნავს. ლოკის გამოყენებისათ-
ვის ჯერ უნდა წარმოიდგინოთ ყველაზე ნაცნობი ადგილი, მაგალითად,
თქვენი სახლი ან ბინა, და აირჩიოთ გარკვეული მდებარეობანი. ნებისმიერ

სქემა 7.8

სუბათმუი და სიფუფი, როგორც მოსწავლეს აღმუშაო უმუშაოა

აქეს თუ არა სურათს სწავლებაში 1000 სიტყვის ფასი? სიტყვებისა და სურათების სწორ კომბინაციას, როგორც არის ქვემოთ მოყვანილი ილუსტრაცია, შეუძლია მნიშვნელოვანი ცვლილებები შეიტანოს სწავლაში.



წყარო: ადაპტირებულია წიგნიდან The World Book Encyclopedia. © 2003 World Book, Inc. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით www.worldbook.co

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

სამედიცინო დარგის სტუდენტები ხშირად იყენებენ მნემონიკას იმ უზარმაზარი მოცულობის ინფორმაციის დასამახსოვრებლად, რომელსაც სწავლის დროს აწყდებიან. გაეცანით მნემონიკის უმთავრეს მეთოდებსა და იმას, რა სახის ინფორმაციის დამახსოვრებისათვის არის ისინი ყველაზე შესაფერისი.

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაგრცეთ

„მნემონიკის შესახებ“ სექცია გამოიყენეთ იმისთვის, რომ დაეხმაროთ თქვენს სტუდენტებს მეცნიერული საგნებისა და ტერმინების დამახსოვრებაში.

მნემონიკა – დამახსოვრების ტექნიკა; ასევე, დამახსოვრების ხელოვნება.

ლოკის მეთოდი – დასამახსოვრებელი ერთეულების სპეციფიკურ ადგილთან დაკავშირების ტექნიკა.

დროს, როცა გჭირდებათ რაიმე სახის ჩამონათვალის დამახსოვრება, ეს მდებარეობანი თქვენი მოგონებების „ჩამოსაკიდებელ საკიდებად“ მოგვევლინებათ. უბრალოდ, მოათავსეთ თქვენი ინფორმაციული სიის ყოველი ერთეული ინფორმაცია ამ ადგილთაგან ერთ-ერთში. მაგალითად, ვთქვათ მაღაზიაში საყიდელი გაქვთ რძე, პური, კარაქი და ბურღული. წარმოიდგინეთ, როგორ ბლოკავს უზარმაზარი რძის ბოთლი შემოსასვლელ ჰოლს, ზარმაცი პურის ნაჭერს კი მისაღებ ოთახში დივანზე სძინავს, კარაქის ნაჭერი დნება სასადილო ოთახის მაგიდაზე, ბურღული კი მთელი სამზარეულოს იატაკს ფარავს. როცა საყიდელი ნივთების გახსენება გასურთ, უბრალოდ გონებით დაათვალიერეთ თქვენი სახლის ოთახები. კიდევ ერთი **საკიდის ტიპის მნემონიკაა** საკიდის სახით სტანდარტულ სიტყვათა ჩამონათვალის გამოყენება (ერთი არის ფუნთუშა, ორი არის ფეხსაცმელი). შემდეგ დასამახსოვრებელი საგნები უკავშირდება საკიდებს სურათებისა და ისტორიების სახით. რიტმი მნიშვნელოვანია ამ სახის მნემონიკაში.

თუ გინდათ ინფორმაციის ხანგრძლივად დამახსოვრება, მიზნის მიღწევაში დაგეხმარებათ **აკრონიმი** (აბრევიატურა) – სიტყვა, რომელიც შედგება დასამახსოვრებელი სიტყვების პირველი ასოებისგან. მაგალითად, HOMES გამოიყენება ჩრდ. ამერიკის კონტინენტზე არსებული 5 დიდ ტბის დასამახსოვრებლად (Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior). კიდევ ერთი მეთოდი ადგენს სიტყვებსა და წინადადებებს დასამახსოვრებელი სიტყვების პირველი ასოებისგან. ამ

ნიმუშის აღსაწერად მოვიყვანთ წმინდა ამერიკულ მაგალითს. აშშ-ში ნოტებს ინგლისური ანბანის პირველი შვიდი ასოთი აღნიშნავენ. ვიოლინოს გასაღებში ჩაწერილი სპეციფიკური აკორდის დასამახსოვრებლად, რომელიც ამერიკული ნოტების სისტემით ასე გამოიყურება – E, G, D, F, ამ ასოებისგან შეადგინეს სიტყვები, რომლებიც ერთმანეთს აზრობრივად უკავშირდებოდა და ქმნიდა წინადადებას: Every Good Boy Does Fine. რადგანაც სიტყვები აზრიანი უნდა იყოს და წინადადებას შეადგენდეს, ამ მიდგომას **ჯაჭვური მნემონიკის** შტრიხებიც აქვს. ეს არის მეთოდი, რომელიც დასამახსოვრებელი მასალის პირველ ერთეულს მეორეს უკავშირებს, მეორეს – მესამეს და ა.შ. ერთი სახის ჯაჭვური მეთოდის საშუალებით თითოეული ერთეული დაკავშირებულია შემდეგთან ვიზუალური ასოციაციის ან მოთხრობის სახით. მეორე სახის მეთოდის მიხედვით დასამახსოვრებელი ერთეულები ერთიანდებიან რიტმში.

სწავლებისას ყველაზე ხშირად იყენებენ **საკვანძო სიტყვის მეთოდს**. ჯოელი და მისი კოლეგები იყენებდნენ მნემონიკას საკვანძო სიტყვის მნემონიკური მეთოდის სასწავლებლად:

- ხელახლა დააკოდირეთ სასწავლო სიტყვები თქვენთვის უფრო ნაცნობ და კონკრეტულ სიტყვად – ეს არის საკვანძო სიტყვა.
- საკვანძო სიტყვა-მინიშნება ერთეულის განსაზღვრებასთან დააკავშირეთ წინადადების საშუალებით.
- გაიხსენეთ სასურველი განსაზღვრება.

მაგალითად, იმისათვის, რომ დაიმახსოვროთ ინგლისური სიტყვა carlin, რაც „მოხუც ქალს“ ნიშნავს, შეიძლება დააკოდიროთ ეს სიტყვა თქვენთვის უფრო ნაცნობ სიტყვასთან car (მანქანა). შემდეგ შეადგინეთ წინადადება: „მოხუცი ქალი ატარებდა მანქანას.“ როცა გკითხავენ ინგლისური სიტყვის მნიშვნელობას, გაგახსენდება საკვანძო სიტყვა მანქანა (car), რომელიც იწვევს თქვენი შედგენილი წინადადების მოგონებას მანქანისა და მოხუცი

სქემა 7.9

მნემონიკის გამოყენება კოვალენტური სწავლის სწავლისათვის

ილუსტრაცია გადმოსცემს ისტორიას, რომელიც დამახსოვრების ჩარჩო და საკიდებია რთული ტერმინების „დასაკიდად“, რომლებიც ბიოლოგიურ ფარულ-თესლიანთა ქვეჯგუფს ეკუთვნის.



იმის დასამახსოვრებლად, რომ ფარულთესლიანთა angiosperms ქვეჯგუფში შედიან ორლებნიანები (dicotyledons), რომლებშიც თავის მხრივ შედიან rubrales, sapindales და rosales, დააკვირდით სურათს, სადაც გამოსახულია ანგელოზი (angiosperms) და მისი მოშინაურებული დინოზავრი (dicotyledons). იგი ცდილობს აცოცდეს რუბიკის (rubrales) კუბიკზე, რათა ალოკოს მცენარის ტყბილი წვენი, რომელსაც ინგლისურად ჰქვია sap (sapindales). ეს წვენი ჩამოედინება ვარდიდან, ინგლისურად rose (rosales).

წყარო: Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text, by R. N. Carney and J. R. Levin, Educational Psychology Review, 14. Copyright © 2002 by Kluwer Academic Publishers. იბეჭდება გამომცემლისა და ავტორის ნებართვით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრცით მეხსიერების რა სტრატეგია არის გამოყენებული ჩამოთვლილ მაგალითებში:

- იმის დასამახსოვრებლად, რომ ბისმარკი ჩრდილოეთ დაკოტას დედაქალაქია, მოსწავლეები წარმოიდგენენ მის ინიციალებს ბისკვიტზე.
- სიტყვის separate (ცალკეული) მართლწერის სწავლებისთვის მასწავლებელმა უთხრა მოსწავლეებს, რომ ამ სიტყვაში იყო ვირთხა. ვირთხა ინგლისურად არის rat. მართლაც, თუ დაეკვირდებით, ენახათ, რომ ამ სიტყვის შუაში მოთავსებულია ასოთა ეს კონსტრუქცია – sepaRATE.
- მოსწავლემ ალაბამში წარმოებული პროდუქტების დასამახსოვრებლად მათი პირველი ასოებისგან შეადგინა სიტყვა CAPS – Cotton, Apples, Paper Products, Soybeans.
- თავისი საყიდლების სიის დასამახსოვრებლად მისი ტანერმა წარმოიდგინა ყველი ტელევიზორზე, ლიმონი – დივანზე, რძე – მაგიდაზე, ლობიო – დაწნულ კალათში და პამიდვრები ბუხარზე.
- მასწავლებელი იყენებს დროის შკალას, რათა დაანახვოს მოსწავლეებს ვიეტნამის ომის წინ, მის დროს და მის შემდეგ მომხდარი მნიშვნელოვანი მოვლენები.
- მოსწავლეებს სთხოვეს, შეედარებინათ თავიანთი რუტინული სამუშაო იმ სამუშაოსთან, რომელიც ექნებოდათ, სამოქალაქო ომის დროს რომ ეცხოვრათ.

საკიდის ტიპის მნემონიკა

– საკვანძო სიტყვებით ერთეულების დაკავშირების სისტემა.

აკრონიმი – სახელების, ფრაზების ან თანმიმდევრობების დამახსოვრების ტექნიკა, რომელიც გულისხმობს ყოველი სიტყვის პირველი ასოს გამოყენებით ახალი, დასამახსოვრებელი სიტყვის შექმნას.

ჯაჭვური მნემონიკა – მეხსიერების სტრატეგია, რომელიც გულისხმობს ასოციაციების დამყარების გზით ელემენტების დამახსოვრებას.

ნლების განმავლობაში მოსწავლეები დამასსოვრებას ეყრდნობდნენ სიტყვების, პროცედურების, ნაბიჯების, სახელებისა და ფაქტების სწავლისას. არის თუ არა ეს ცუდი აზრი?

არბუმენტი

მექანიკური დამასსოვრება

ქმნის ინერტულ ცოდნას.

ნლების წინ უილიამ ჯეიმსმა (William James, 1912) აღწერა მექანიკური დამასსოვრების შეზღუდვები. მან გადმოსცა ისტორია იმის შესახებ, რა შეიძლება მოხდეს მაშინ, როცა მოსწავლეები იმასსოვრებენ, მაგრამ არ ესმით რას:

ჩემს მეგობარს, როცა ის სკოლას ეწვია, სთხოვეს, შეემონებინა გეოგრაფიის დაწყებითი კლასი. თვალი რომ გადაავლო სახემძლვანელოს, მან თქვა: „წარმოიდგინეთ, რომ მიწაში უნდა გათხაროთ ასობით ათასი კილომეტრის სიღრმის ორმო, მის სიღრმეში ზედაპირთან შედარებით უფრო ეცხელება თუ ეციება?“ კლასში პასუხი არავინ გასცა. შემდეგ მასწავლებელმა თქვა: „დარწმუნებული ვარ, იციან, მაგრამ ვშიშობ კითხვა მთლად სწორად ვერ დასვით. ნება მომეცით მე ვცადო.“ ამრიგად მან აიღო ხელში წიგნი

და ჰკითხა: „რა მდგომარეობაშია დედამიწის ბირთვი?“ და კლასის ნახევარმა დაუყოვნებლად უპასუხა: „დედამიწის ბირთვი იმყოფება ევლკანური მაგმის, დნობის მდგომარეობაში“ (გვ. 50).

მოსწავლეებს დაზეპირებული ჰქონდათ პასუხი, მაგრამ წარმოდგენა არ ჰქონდათ, რას ნიშნავდა ის. შეიძლება მათ არ ესმოდათ სიტყვა „ბირთვი“ ან „ევლკანური დნობა“. ნებისმიერ შემთხვევაში ეს ცოდნა მათთვის სასარგებლო იყო მხოლოდ მაშინ, როცა ისინი ტესტის კითხვებს სცემდნენ პასუხს და მხოლოდ მაშინ, თუ კითხვა ფორმულირებული იყო ზუსტად ისე, როგორც მათ ჰქონდათ დამასსოვრებული. მოსწავლეები ხშირად ზუსტად იმასსოვრებენ განსაზღვრების სიტყვებს, მაშინ როცა არანაირი იმედი არ აქვთ, რომ გაიგებენ ტერმინს ან მასწავლებელი ნიშანს აკლებს ისეთი პასუხისთვის, რომელიც სიტყვა-სიტყვით არ მიჰყვება ტექსტს.

ჰოვარდ გარნერი ხმამაღლა აკრიტიკებდა მექანიკურ დამასსოვრებას და აწარმოებდა გაგების წინამონეწას. Phi Delta Kappan-ში (Siegel & Shaughnessy, 1994) ინტერვიუში მან განაცხადა:

ამერიკულ განათლებაში ყველაზე მეტად მაღელვებს ის, რომ ჩვენი საუკეთესო მოსწავლეებიც კი ჩვენს საუკეთესო სკოლებში



„რამდენჯერ უნდა გითხრა, რომ temple-ის წინ cat-ს აღნიშნავს, გარდა slave-ისა.“
წყარო: იბეჭდება Bo Brown-ის ნებართვით, Phi Delta Kappan.

ქალის შესახებ და საბოლოოდ სასურველ პასუხს იძლევი (Jones, Levin, Levin, & Beitzel, 2000). საკვანძო სიტყვის მეთოდი განსაკუთრებით ფართოდ გამოიყენება უცხო ენების სწავლისას. მაგალითად, ესპანური სიტყვა carta (წერილი) ძალიან ჰგავს ინგლისურს სიტყვას cart (ურიკა). ამრიგად, cart ხდება საკვანძო სიტყვა: შეიძლება წარმოიდგინოთ წერილებით სავსე ურიკა ან შეადგინოთ წინადადება: „წერილებით სავსე ურიკა გადატრიალდა“ (Pressley, Levin, & Delaney, 1982). კიდევ ერთი მიდგომა გამოიყენება იმისთვის, რომ დაეხმარონ მოსწავლეებს, დააკავშირონ მხატვრები თავიანთი ნახატების შტრიხებთან. 7.9 სქემაზე წარმოდგენილია მნემონიკური სურათების გამოყენების მაგალითი რთული მეცნიერული კონცეფციების სასწავლად (Garney & Levin, 2002).

საკვანძო სიტყვის მეთოდი არ მოქმედებს კარგად, როცა გარკვეული შინაარსობრივი ერთეულის საკვანძო სიტყვასთან გაიგივება რთულია. ბევრი სიტყვისა და იდეისთვის, რომლის სწავლაც ესაჭიროებათ მოსწავლეებს, ძალიან რთულია საკვანძო სიტყვის შერჩევა (Hall, 1991; Pressley, 1991). ასევე საკვანძო სიტყვების საშუალებით ნასწავლი სიტყვები შეიძლება ადვილად მიეცეს დავინებებს, თუ მოსწავლეს საკვანძო სიტყვასა და სურათს აძლევენ და ის ამას თავად არ აკეთებს. მასწავლებლის მიერ შექმნილი მეხსიერებითი კავშირები და ასოციაციები, შეიძლება არ შეესაბამებოდეს მოსწავლის ცოდ-

უბრალოდ გადიან განათლების ეტაპებს. *The Unschooled Mind*-ში მე მომყავს სამხილები, რომელიც ამტკიცებს გაგების არარსებობას – მოსწავლეების უუნარობას, მიიღონ ცოდნა, უნარ-ჩვევები და სხვა სახის აშკარა ცოდნა და გამოიყენონ ისინი ეფექტიანად ახალ სიტუაციებში. ამ სახის მოქნილობისა და ადაპტირებულობის არარსებობისას, მოსწავლეთა მიღებული განათლება ნაკლებად ფასეულია (გვ. 563-564)

კონტრარგუმენტი მექანიკური დამახსოვრება შეიძლება ეფექტიანი იყოს.

დამახსოვრება შეიძლება სულაც არ იყოს ახალი ინფორმაციის სწავლის ასეთი ცუდი გზა, რომელსაც აქვს მცირე თანდაყოლილი მნიშვნელობა, როგორცაა უცხო სიტყვები. ალვინ ვანგმა, მარგარეტ ტომასმა და ჯუდიტ ოულეტემ (1992) შეადარეს ტაგალოგის (ფილიპინელთა ეროვნული ენა) დაზეპირებისა და საკვანძო სიტყვის მეშვეობით სწავლის მიდგომები. კვლევისას, იმის მიუხადავად, რომ საკვანძო სიტყვის მეთოდი თავდაპირველად უფრო სწრაფი და უკეთესი საშუალება აღმოჩნდა, ხანგრძლივი დავიწყება უფრო მეტად ახასიათებდა იმ მოსწავლეებს, ვინც საკვანძო სიტყვის მეთოდით სწავლობდა, ვიდრე იმ მოსწავლეებში, ვინც სწავლისას მექანიკურ დამახსოვრებას იყენებდა.

არის დრო, როცა მოსწავლეებმა უნდა დაიმახსოვრონ და ჩვენ მათ ცუდ სამსახურს ვუწვევთ, როცა არ ვასწავლით, როგორ გააკეთონ ეს. ყველა დის-

ციპლინას აქვს საკუთარი ტერმინები, სახელები და წესები. მომავალში ჩვენ გვსურს საქმე ვიქონიოთ იმ ექიმებთან, რომლებმაც კარგად დაიმახსოვრეს ძელებისა და სხეულის ნაწილების სახელები და იმ წამლების სახელებიც, რომლებიც საჭიროა გარკვეულ ინფექციებთან საბრძოლველად. ცხადია, მათ შეუძლიათ წიგნში ამოიკითხოთ რაღაც ინფორმაცია და გამოიკვლიონ გარკვეული სახის მდგომარეობა, მაგრამ მათ უნდა იცოდნენ, საიდან დაიწყონ ეს. ჩვენ გვსურს ვიმუშაოთ ისეთ ბუნალტრებთან, რომლებიც ზუსტ ინფორმაციას გვანვდიან საგადასახადო კოდექსის შესახებ, ინფორმაციას, რომლის დამახსოვრებაც მათ უწევთ, რადგან ის იცვლება წლიდან წლამდე იმ სახით, რომ არ არის ყოველთვის რაციონალური და აზრიანი. გვინდა საქმე გვქონდეს ისეთ კომპიუტერის გამყიდველებთან, რომლებმაც დაიმახსოვრეს თავიანთი მარაგი და ზუსტად იციან, რომელი პრინტერი „წავა“ ჩვენს კომპიუტერზე. მხოლოდ იმიტომ, რომ რაღაც დაზეპირებითაა ნასწავლი, არ ნიშნავს, რომ ის ინერტული ცოდნაა. სინამდვილეში კითხვა, რომელიც უნდა დაისვას, როგორც გარდნერმა აღნიშნა ზემოთ, არის – შეგიძლიათ თუ არა გამოიყენოთ ინფორმაცია მოქნილად და ეფექტურად ახალი პრობლემების ამოსახსნელად.

როგორია თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:
www.mylabschool.com

ნას და მოგვიანებით დავიწყებას მიეცეს ან აირიოს. ამის შედეგად ზარალდება დამახსოვრება (Wang & Thomas, 1995; Wang, Thomas, & Ouellette, 1992). შედარებით უმცროს მოსწავლეებს სიძნელეები აქვთ საკუთარი სურათების შექმნაში. მათთვის მეხსიერების დახმარება ეყრდნობა ძირითადად აუდიო-სიგნალებს – რიტმს, როგორიცაა ‘Thirty days hath September’ (Willoughby, Porter, Blsito, & Yearsley, 1999).

ბევრი მასწავლებელი იყენებს მნემონიკას, რათა უცებ დაიმახსოვროს მოსწავლეთა სახელები. სანამ დაგვიგროვდება საკმარისი ცოდნა, რომელიც ჩვენი სწავლის გზამკვლევი გახდება, ხელსაყრელი იქნებოდა მნემონიკური მიდგომების გამოყენება ლექსიკონის შესაქმნელად და ფაქტების სასწავლად. ამას განათლების ყველა სპეციალისტი არ ეთანხმება. ამ აზრთა დაპირისპირებას ვნახავთ რუბრიკაში – „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“.

გაზეპირება. ძალიან მცირე რამეს სჭირდება გაზეპირება. ყველაზე დიდი პრობლემა, რასაც მასწავლებლები აწყდებიან, არის დაეხმარონ მოსწავლეებს ფიქრსა და გაგებაში და არა უბრალო დამახსოვრებასა და დაზეპირებაში. სამწუხაროდ, ბევრ მოსწავლეს, მათ შორის თავის დასაწყისში მოყვანილი სცენარის გმირ ბავშვებსაც, მექანიკური დამახსოვრება და სწავლა ერთი და იგივე ჰგონია (Iran-Nejad, 1990).

საკვანძო სიტყვის მეთოდი – სწავლის სისტემა, რომელიც გულისხმობს ახალი სიტყვებისა და ცნებების სწავლას მსგავსი ჟღერადობის სიტყვებთან და ხატებთან დაკავშირებით

გაზეპირება – ინფორმაციის დამახსოვრება მისი მუდმივი გამოვლენის გზით, შესაძლოა, მნიშვნელობის გაუზრებლადაც.

რიგში განლაგების ეფექტი – ჩამონათვალის თავსა და ბოლოში მოქცეული სიტყვების დამახსოვრების ტენდენცია.

ნაწილებად სწავლა – დასასწავლი მასალის უფრო პატარა ნაწილებად დაყოფა.

დანაწილების წესი – რაიმეს კეთება მოკლე პერიოდში შესვენებებით.

ინტენსიური დასწავლა – სწავლა ერთი ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში ინტერვალების გარეშე.

ამის მიუხედავად არსებობს ისეთი შემთხვევებიც, როცა რაღაც სიტყვა-სიტყვით უნდა დავიმახსოვროთ, მაგალითად, სიმღერის ტექსტი, ლექსი ან პიესა. როგორ გააკეთებდით ამას? თქვენ რომ ცდილობდით ერთეულთა სიის დამახსოვრებას, რომლებიც ერთმანეთს ძალიან ჰგვანან, შეიძლება აღმოაჩინოთ, რომ იმდენს ვერ დასახსოვრებთ, რამდენსაც დასასრულს და ვერ ახერხებთ შუა ნაწილის დამახსოვრებას. ამას ჰქვია **რიგში განლაგების ეფექტი**. **ნაწილებად სწავლას**, სიის უფრო მცირე სეგმენტებად დაყოფას შეუძლია დაგვეხმაროს ამ ეფექტის თავიდან აცილებაში, რადგან სიის რამდენიმე მცირე სიად გადამკეთება ნიშნავს, რომ უფრო ნაკლები შუა ნაწილი იქნება სასწავლი.

გრძელი ჩამონათვალის ან სიის დამახსოვრების კიდევ ერთი გზაა **დანაწილების წესი**. მოსწავლე, რომელიც კვირის განმავლობაში პერიოდულად სწავლობს ჰამლეტის მონოლოგს, ალბათ, უკეთეს შედეგს აღწევს, ვიდრე მოსწავლე, რომელიც ცდილობს მთელი მონოლოგი კვირა საღამოს დაიხეპიროს. განვიხილოთ დროში სწავლას **ინტენსიური დასწავლა** ეწოდება. მასობრივ პრაქტიკას მივყავართ დალილობამდე და მოტივაციის კლებამდე. გადანაწილებული პრაქტიკა გვაძლევს უფრო ღრმა გადამუშავების დროს და ინფორმაციის ხანგრძლივ მესხიერებაში გადატანის შანსს (Mumford, Costanza, Baughman, Threlfall, & Fleishman, 1994). ის, რაც ერთი სესიის შემდეგ დავინიშნავს მიეცემა, შეიძლება შემდეგ ჯერზე ხელახლა ვისწავლოთ.

ექსპერტად გახდომა: პროცესუალური და პირობითი ცოდნის განვითარება

ექსპერტები რაღაც გარკვეულ სფეროში ფლობენ ღირებულებებს დარგობრივ ცოდნაში ანუ ცოდნას, რომელიც გამოიყენება ერთ სპეციფიკურ სფეროში. ეს მოიცავს **დეკლარაციულ ცოდნას** (ფაქტებსა და ვერბალურ ინფორმაციას), **პროცედურულ ინფორმაციას** (იმის ცოდნას, როდის და რატომ უნდა იყოს ცოდნა გამოყენებული) და პირობით ცოდნას (იმის ცოდნას, როდის და რატომ უნდა გამოიყენონ ის, რაც იციან). ამასთან, როგორც ჩანს, ექსპერტებმა განავითარეს ხანგრძლივი მუშა მესხიერება თავთავიანთ სფეროებში და ადვილად და სწრაფად მიუწვდებოდათ ხელი საჭირო ინფორმაციაზე და პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიებზე თავიანთ სფეროში.

კიდევ ერთი მახასიათებელი განასხვავებს ექსპერტებსა და დამწყებებს ერთმანეთისგან. ექსპერტთა დეკლარაციული ცოდნის უდიდესი ნაწილი „პროცედურული“ გახდა. ეს ნიშნავს, რომ ის გადაიზარდა რუტინაში და მათი გამოყენება ავტომატურად შეიძლება მუშა მესხიერებისათვის დიდი მოთხოვნების გარეშე. ექსპლიციტური მოგონებები იმპლიციტური გახდა და ექსპერტი მათ უკვე ვეღარ აცნობიერებს. გაცნობიერებული აზროვნების გარეშე გამოყენებულ უნარ-ჩვევებს **ავტომატიზებულ საბაზისო უნარ-ჩვევებს** უწოდებენ. ამის მაგალითია არაავტომატურ მანქანაში სიჩქარეების გადართვა. თავდაპირველად უნდა გეფიქრათ თითოეულ ნაბიჯზე, მაგრამ როცა უფრო დახელოვნდებით (ექსპერტი გახდებით), ეს პროცესი ავტომატური ხდება. ყველა პროცედურა ავტომატური ვერ იქნება გარკვეული სფეროს ექსპერტებისათვისაც კი. მაგალითად, იმის მიუხედავად, რამდენად დახელოვნებული და ექსპერტი ხართ მანქანის მართვაში, მაინც გინევთ, ფრთხილად ადევნოთ თვალი თქვენ გარშემო მოძრავ მანქანებს. ამ სახის გაცნობიერებულ პროცედურას **დარგობრივი სტრატეგია** ეწოდება. ძირითადი ავტომატური უნარ-ჩვევები და სპეციალიზებული/დარგობრივი სტრატეგიები ისწავლება სხვადასხვა საშუალებებით (Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993).

როგორია თქვენი აზრი?



**მანქანის მართვა მოითხოვს
ავტომატიზებულ საბაზისო
უნარ-ჩვევებსაც და დარგობრივ
სტრატეგიებსაც.**

გასაუბრებაზე გეკითხებიან: „რა არის თქვენი მოსწავლის ძირითადი უნარი – საფუძველი მათი უფრო წარმატებული სწავლისთვის – და როგორ ასწავლიდით მათ?“ ■

ავტომატიზებული საბაზისო უნარ-ჩვევები. ფსიქოლოგთა უმრავლესობა გამოყოფს ავტომატური უნარის განვითარების სამ ეტაპს: კოგნიტურს, ასოციაციურსა და ავტონომიურს (Anderson, 1995b; Fitts & Posner, 1967). კოგნიტურ დონეზე, როცა პირველად ვსწავლობთ, მიზნის მისაღწევად ვიყენებთ დეკლარაციულ ცოდნას და ზოგადი პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიებს. მაგალითად, წიგნების თაროს აწყობის სწავლისას შეიძლება მივყვეთ ინსტრუქციულ სახელმძღვანელოს და თან აღვნიშნოთ ყოველი შესრულებული ნაბიჯი. ამ ეტაპზე თითოეულ ნაბიჯზე უნდა ვიფიქროთ. ამ დროს მუშა მესხიერება საკმაოდ დატვირთულია. ამ დროს, შეიძლება, ბევრმა ცდამ ამაოდ ჩავგვიაროს და შეცდომებიც დავუშვათ, მაგალითად, ჩვენი არჩეული ლურსმანი შეიძლება არ იყოს შესაფერისი.

ასოციაციურ დონეზე პროცედურის ცალკეული ნაბიჯები კომბინირებულია ან მიბმულია უფრო დიდ ერთეულებთან. ვიღებთ ლურსმანს და ვაჭედებთ მას საჭირო ხვრელში. ერთი ნაბიჯი რბილად გადადის მეორეზე. პრაქტიკაში ასოციაციური ეტაპი გადადის ავტონომიურ ეტაპზე, სადაც მიზანი დიდი ყურადღების გარეშე მიიღწევა. ამრიგად, თუ საკმარისი რაოდენობის წიგნის თაროებს ააწყობთ, უკვე შეგეძლება მისი კეთების პროცესში თავისუფლად ისაუბროთ და ნაკლები ყურადღება მიაქციოთ სამუშაოს. კოგნიტურიდან ასოციაციურზე და შემდეგ ავტომატურ დონეზე ეს გადასვლა ძირითადი კოგნიტური უნარ-ჩვევების განვითარებისას გამოიყენება ყველა სფეროში, გარდა მეცნიერებისა, მედიცინისა, ჭადრაკისა და მათემატიკისა.

რისი გაკეთება შეუძლიათ მასწავლებლებს იმისათვის, რომ დაეხმარონ მოსწავლეებს ამ ძირითადი უნარ-ჩვევების განვითარებაში და უფრო დახელოვნებულ მასწავლებლებად გახდომაში? ზოგადად ჩანს გადამწყვეტი მნიშვნელობის ორი ფაქტორი: წინაპირობითი სწავლა და პრაქტიკა უკუკავშირით. პირველი, თუ მოსწავლეებს არ აქვთ არსებითი თავდაპირველი ცოდნა (სქემები, უნარი და ა.შ.), ოპერატიულ მესხიერებაზე დატვირთვა ზედმეტად დიდი იქნება. მაგალითად, იმისათვის, რომ დაწერო ლექსი უცხო ენაზე, გარკვეულ დონეზე უნდა იცოდეთ ამ ენის სიტყვები და გრამატიკა, გარკვეულწილად ლექსის ფორმაშიც უნდა ერკვეოდეთ სიტყვების, გრამატიკისა და პოეზიის ფორმების სწავლა და იმავდროულად ლექსის დაწერის მცდელობა უკვე მეტისმეტი იქნებოდა.

მეორე, პრაქტიკა გაძლევთ საშუალებას უკუკავშირით ჩამოაყალიბოთ ასოციაციები, ამოიცნოთ სიგნალები ავტომატურად და შეკრათ ეს ნაბიჯები

**ავტომატიზებული საბაზისო
უნარ-ჩვევები — უნარები,
რომლებიც გაცნობიერების გარეშე
გამოიყენება.**

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და
განაცხადეთ
საბაზისო უნარების განვითარება, II A3

ეფექტური შესრულება, როცა
მსწავლელები დაეუფლებიან ძირითად
უნარების ავტომატურად
გამოყენებას. აღწერეთ რისი
გაკეთება შეუძლიათ მსწავლე-
ლებს, რომ დაეხმარონ მოსწავ-
ლეებს ძირითადი ავტომატური
უნარების გამოყენებაში.

უფრო მსხვილ „პირობა-მოქმედების წესებად“ ან პროდუქტებად. ზოგი სახის პრაქტიკა დაწყებითი დონიდანვე უნდა მოიცავდეს მთლიანი პროცესის გა-
მარტივებულ ვერსიას ნამდვილ კონტექსტში. პრაქტიკა ნამდვილ კონტექსტში
ეხმარება მოსწავლეებს არა მარტო იმის სწავლაში, როგორ გამოიყენონ უნ-
არი, არამედ, ასევე, როდის და რატომ (Collins, Brown, & Newman, 1989; Gagné,
Yekovich & Yekovich, 1993). ცხადია, და ეს ყველა ათლეთა მწვრთნელმა იცის,
თუ გარკვეული ნაბიჯი, კომპონენტი ან პროცესი პრობლემურია, ეს ელემენ-
ტი მხოლოდ გავარჯიშების შემდეგ შეიძლება გახდეს უფრო ავტომატური და
შემდეგ დაბრუნდეს მთლიან თანმიმდევრობაში, რათა შემცირდეს დატვირთვა
ოპერატიულ მეხსიერებაზე (Anderson, Reder, & Simon, 1996).

ღარგობრივი სტრატეგია. როგორც ადრე ვნახეთ, ზოგი სახის პროცედურული
ცოდნა, როგორიცაა გარშემო მოძრაობის მანქანებისთვის თვალყურის დევნება
საჭესთან ყოფნის დროს, არ არის ავტომატური, რადგან პირობები მუდ-
მივად ცვალებადია. როგორც კი გადაწყვეტთ სავალი ხაზის შეცვლას, ეს
მანევრი ავტომატურად სრულდება, მაგრამ გადაწყვეტილება ხაზის შეცვლის
შესახებ გაცნობიერებულია და დამოკიდებულია თქვენს გარშემო არსებულ
საგზაო მდგომარეობაზე. **ღარგობრივი სტრატეგია** არის გაცნობიერებულად
გამოყენებული უნარ-ჩვევები, რომელიც ახდენს აზრებისა და მოქმედების
ორგანიზებას მიზნის მისაღწევად. ამ სახის სწავლის მხარდასაჭერად მას-
წავლელებმა უნდა შექმნან პრაქტიკისა და ვარჯიშის შესაძლებლობა სხ-
ვადასხვა სიტუაციაში – მაგალითად, ივარჯიშეთ კითხვაში, კერძოდ, იკითხეთ
გაზეთები, სარეკლამო წარწერები, ჟურნალები, წიგნები, წერილები, სახელმძ-
ღვანელოები და ა.შ. კითხვით. შემდეგ თავში, რომელიც ეძღვნება პრობ-
ლემების გადაჭრასა და სასწავლო სტრატეგიებს, განვიხილავთ სხვა გზე-
ბს იმისათვის, რომ დავეხმაროთ მოსწავლეებს, განავითარონ ღარგისათვის
საჭირო სპეციფიკური სტრატეგია. ამჯერად კი მოდით, მივუბრუნდეთ მოსაზ-
რებას სწავლის მრავალფეროვნებისა და კონვერგენციის შესახებ.

გაქვეყნებულია და კონვერგენცია კონვერგენცია სწავლაში

ამ თავში განხილული ბევრი პროცესი და ცნება – ცოდნის მნიშვნელობა
სწავლაში; სენსორული, მუშა და ხანგრძლივი მეხსიერება; მეტაკოგნიცია –
ეხება ყველა მოსწავლეს. მაგრამ არსებობს ინდივიდუალური განსხვავებები
იმაში, რა იციან მოსწავლეებმა და როგორ გამოიყენება მათი მეხსიერება.

გაქვეყნებულია: ინდივიდუალური განსხვავება და მუშა მეხსიერება

როგორც ვიცით, მუშა მეხსიერებაში არსებობს როგორც განვითარების,
ისე ინდივიდუალური განსხვავებები. მოდით, განვიხილოთ რამდენიმე მა-
განი. მაგრამ მანამდე, სცადეთ ეს:

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ ხმამაღლა წაიკითხეთ ქვემოთ მოცე-
მული წინადადებები და გამოყოფილი სიტყვები:

მრავალი წლის განმავლობაში ჩემი ოჯახი და მეგობრები მუშაობდნენ
ფერმაში. **აღვიძეთ**

იმით, რომ ოთახი ჩახუთული იყო, ბობი გარეთ გავიდა სუფთა ჰაერის
ჩასასუნთქად. **გამოცდა**

ჩვენ ზღვაში 50 მილის სიღრმეზე შევედით, სანამ სანაპირო დაგვეკარგე-

**ღარგის სპეციფიკური სტრა-
ტეგია** — სპეციფიკური უნარ-
ჩვევები, რათა მიაღწიო მიზანს
რაიმე სფეროში ან პრობლემის
გადაჭრაში.

ბოდა თვალთახედვიდან. **ჯგუფი**

ჩამოთვალეთ გამოყოფილი სიტყვები. ვინ იყო ჩახუთულ ოთახში? ვინ მუშაობდა ფერმაში? ■

თქვენ ახლა საკუთარ თავზე გამოსცადეთ ტესტის მცირე ელემენტები მუშა მეხსიერების მოცულობის შესაფასებლად (Engle, 2001). ტესტი თქვენგან მოითხოვდა ორივეს გადამუშავებას და შენახვას – წინადადებების მნიშვნელობის გადამუშავებას და სიტყვების შენახვას/დამახსოვრებას (Ashcraft, 2006). რა შედეგი აჩვენეთ?

განვითარების განსხვავებები.

კვლევა აჩვენებს, რომ პატარა ბავშვებს ძალიან შეზღუდული მუშა მეხსიერება აქვთ, მაგრამ მათი მეხსიერების მოცულობა იზრდება ასაკთან ერთად. ახალანდელი კვლევა ცხადყოფს, რომ მუშა მეხსიერების სამი კომპონენტი – ცენტრალური აღმასრულებელი, ფონოლოგიური ყულფი და ვიზუალურ-სივრცითი ხატი – ზრდის მოცულობას 4 წლიდან მოზარდობის ასაკის ჩათვლით (arthercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004). არ არის გარკვეული, ეს ცვლილებები მეხსიერების მოცულობაში მომხდარი ცვლილებების შედეგია, თუ სტრატეგიათა გამოყენების გაუმჯობესებისა. კეისი (1998) თვლიდა, რომ „მთლიანი სივრცე“ ინფორმაციის გადამუშავებისთვის ერთნაირია ნებისმიერ ასაკში, მაგრამ პატარებმა უნდა გამოიყენონ ამ სივრცის მცირე ნაწილი იმისთვის, რომ დაიმახსოვრონ, როგორ შეასრულონ ისეთი ელემენტარული ოპერაციები, როგორიცაა თოჯინას ალება, საგნის სწორი დასახელების პოვნა/გახსენება ან დათვლა. ახალი ოპერაციის გამოყენება ბავშვის მუშა მეხსიერების დიდ ნაწილს იკავებს. მაგრამ, როგორც კი ეს ოპერაცია ნასწავლი და დაძლეულია, უფრო მეტი მუშა მეხსიერება ხდება ხელმისაწვდომი ახალი ინფორმაციის მცირე დროით შესანახად. ძალიან პატარა ბავშვებისათვის შეიძლება ბიოლოგიამაც შეასრულოს თავისი როლი. როცა ბავშვის ტვინი და ნერვული სისტემა მწიფდება და ვითარდება, გადამუშავება შეიძლება უფრო ეფექტიანი გახდეს ისე, რომ მუშა მეხსიერების უფრო მეტი ადგილი იყოს ხელმისაწვდომი (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

ბავშვები ზრდასთან ერთად განვითარებენ უფრო ეფექტიან სტრატეგიებს ინფორმაციის დამახსოვრებისათვის. ოთხი წლის ბავშვი იწყებს იმის გაგებას,

რომ გახსენება წარსულიდან რალაცის გამოძახილია. ოთხი წლის ასაკამდე ბავშვებს ჰგონიათ, რომ გახსენება არის ის, რასაც ისინი ხედავენ და იციან ახლა, ხოლო დავიწყება არის არცოდნა (Perner, 2000). ბავშვთა უმრავლესობა სპონტანურად აღმოაჩენს გამეორებას დაახლოებით 5-6 წლის ასაკში. სიგლერი (1998) აღწერს ცხრა წლის ბიჭს, რომელიც ქურდობის თვითმხილველი გახდა და შემდეგ გონებაში იმეორებდა ქურდის მანქანის ნომერს, სანამ პოლიციას არ უთხრა იგი. უფრო უმცროსი ასაკის ბავშვებს



არსებობს განვითარების რამდენიმე განსხვავება იმისა, თუ როგორ იყენებენ მოსწავლეები ინფორმაციას მუშა და ხანგრძლივ მეხსიერებაში.

შეიძლება ასწავლოთ ეს გამეორების სტრატეგია და ისინი მას ეფექტიანად გამოიყენებენ, თუ შეახსენებთ ამის შესახებ, მაგრამ ისინი ამ სტრატეგიას სპონტანურად არ გამოიყენებენ. ბავშვებს 10-11 წლის ასაკიდან განუვითარდებათ ზრდასრულთა მსგავსი მუშა მეხსიერება.

კეისის (Case 1998) თანახმად, პატარა ბავშვები ხშირად იყენებენ გონივრულ, მაგრამ არასწორ სტრატეგიებს პრობლემების გადასაჭრელად მათი შეზღუდული მეხსიერების გამო. ისინი ცდილობენ გააიოლონ დავალება მნიშვნელოვანი ინფორმაციის იგნორირებით ან სწორი გადაწყვეტილების მიღებისათვის საჭირო ნაბიჯების გამოტოვებით. ეს ნაკლებად ძაბავს მეხსიერებას. მაგალითად, რაოდენობათა შედარებისას ბავშვები მხედველობაში იღებენ მხოლოდ ჭიქაში წყლის სიმაღლეს და არა ჭიქის დიამეტრს, რადგან ეს მეხსიერების ნაკლებ დაძაბვას მოითხოვს. კეისის აზრით, სწორედ ამით შეიძლება აიხსნას ბავშვების უუნარობა, ამოხსნან პიაჟეს კლასიკური პრობლემები (იხ. სქემა 2.2).

არსებობს განვითარებასთან დაკავშირებული რამდენიმე განსხვავება იმაში, როგორ იყენებენ მოსწავლეები ორგანიზებას, საგულდაგულო დამუშავებასა და ცოდნას ოპერატიულ მეხსიერებაში ინფორმაციის გადამუშავებისას. დაახლოებით 6 წლის ასაკში ბავშვთა უმრავლესობა აღმოაჩენს ორგანიზაციული სტრატეგიების გამოყენების მნიშვნელობას, ხოლო 9-10 წლისათვის ისინი ამ სტრატეგიებს სპონტანურად იყენებენ. ამრიგად, როცა მათ შემდეგი სიტყვები აქვთ სასწავლო:

სავარძელი, ფორთოხალი, ვირთხა, ლამპა, მსხალი, ცხვარი, ბანანი,
პლედი, ანანასი, ცხენი, მაგიდა, ძაღლი

უფროსი ასაკის ბავშვებმა და ზრდასრულებმა შეიძლება დააჯგუფონ ეს სიტყვები ავეჯის, ხილის და ცხოველების კატეგორიებად. პატარა ბავშვებს შეიძლება ასწავლონ ორგანიზება მეხსიერების გასაუმჯობესებლად, მაგრამ ისინი ამ სტრატეგიებს არ გამოიყენებენ, თუ არავენ შეახსენებთ ამის თაობაზე. ასაკის მატებასა და მომწიფებასთან ერთად ბავშვები ასევე უკეთესად იყენებენ საგულდაგულო დამუშავებას, მაგრამ ეს სტრატეგიები ვითარდება გვიან ბავშვობაში. იდეების დასამახსოვრებლად იდეებისა და სურათების გამოგონება დაწყებითი სკოლის უფროსი კლასის მოსწავლეებისთვის და მოზარდთათვის არის დამახასიათებელი (Siegler, 1998).

ინდივიდუალური განსხვავება. განვითარების განსხვავების გარდა, არსებობს მუშა მეხსიერების ინდივიდუალური ვარიაციები და ამ განსხვავებებს აქვთ თავისი მნიშვნელობა სწავლაში. მაგალითად, კორელაცია მუშა მეხსიერების მოცულობის დასადგენ ტესტის ქულებსა და სქოლასტიკური შეფასების ტესტის (SAT) ვერბალურ ნაწილს შორის დაახლოებით 59-ია. მაგრამ არ არსებობს კორელაცია SAT-სა და უზრალო ხანმოკლე მეხსიერების მოცულობის დასადგენ ტესტს შორის. მუშა მეხსიერება ასევე დაკავშირებულია ინტელექტის ტესტების შედეგებთან. თუ დავალება მოითხოვს დიდ ყურადღებას და მაღალი დონის აზროვნებას/ფიქრს, მაშინ მუშა მეხსიერების მოცულობა ამ დავალების შესრულების უმთავრესი ფაქტორია (Ashcraft, 2006; Hambirck, Kane, & Engle, 2005; Ackerman, Beier, & Boyle, 2005; Unsworth & Engle, 2005).

ზოგ ადამიანს უფრო ეფექტური მუშა მეხსიერება აქვს სხვებთან შედარებით (Caruglia-Bull & Pressley, 1990; DiVesta & Di Cintio, 1997; Jurden, 1995). განსხვავებები ოპერატიულ მეხსიერებაში შეიძლება კავშირში იყოს ნიჭიერებასთან მათემატიკასა და ვერბალურ დისციპლინებში. მაგალითად, ერთ კვლევაში სუბიექტებს სთხოვეს, დაემახსოვრებინათ რიცხვთა სია, გვერდზე ნიშნების ადგილმდებარეობა, სიტყვები და ასოები (Dark & Benbow, 1991). სუბიექტები, რომლებიც წარმატებულნი იყვნენ მათემატიკაში, უკეთ იმახსოვრებდნენ ციფრებს და ადგილმდებარეობას, ვიდრე ვერბალურ დისციპლინაში ნიჭიერი

სუბიექტები, ვერბალური თვალსაზრისით კი, თავის მხრივ, უკეთესად იმახოს-ვრებდნენ სიტყვებს. ამ შედეგებზე დაყრდნობით, დარკსა და ბენზოუს მიაჩნიათ, რომ საბაზო განსხვავებები ინფორმაციის გადამუშავებაში დიდ როლს ასრულებს მათემატიკური ან ვერბალური ნიჭის განვითარებაში.

პრაქტიკული გამოცდები: ინდივიდუალური განსხვავებანი და სანგაგებო მუშაობა

ყველაზე დიდი ინდივიდუალური განსხვავება, რომელიც გავლენას ახდენს ხანგრძლივ მეხსიერებაზე, არის ცოდნა. როდესაც მოსწავლეებს აქვთ უფრო სპეციფიკური, დეკლარაციული და პროცედურული ცოდნა, მათ ამ სფეროში მასალის სწავლა და დამახსოვრება უფრო ეადვილებათ (Alexander, 1997). წარმოდგინეთ, როგორი იქნება თქვენთვის იმ სფეროს ტექნიკური სახელმძღვანელოს კითხვა, რომელშიც ნაკლებად ერკვევით და რომლისაც ბევრი არაფერი გაგეგებათ. თითოეული სტრიქონის დაძლევა გაგიჭირდებათ. თქვენ გინევთ კითხვის შეჩერება და სიტყვების განმარტებების მოძიება ლექსიკონში, შემდეგ იმ ცნებების შესახებ კითხვის გაგრძელება, რომლებიც არ გესმით. ძნელია იმის დამახსოვრება რასაც კითხულობთ, რადგან ერთდროულად ცდილობთ გაიგოთ და დაიმახსოვროთ. მაგრამ თუ გაქვთ კარგი ცოდნა საფუძვლად, სწავლა და დამახსოვრება უფრო მარტივი ხდება. რაც უფრო მეტი იცით, მით უფრო ადვილია კიდევ მეტის გაგება და ცოდნა. ეს ნაწილობრივ მართალია, იმიტომ, რომ ცოდნა აუმჯობესებს სტრატეგიების გამოყენებას. კიდევ ერთი ფაქტორია დაკავშირებული დარგობრივი ცოდნის განვითარებასთან და მის დამახსოვრებასთან. ესაა ინტერესი. სფეროში ექსპერტული გაგებისა და გახსენების განვითარებისთვის საჭიროა „უნარიისა (ანუ „ცოდნისა“) და აღტაცების (ანუ „ინტერესის“) მუდმივი ურთიერთმოქმედება“ (Alexander, Kulikowich, & Schulze, 1994, p. 334).

ადამიანები ასევე განსხვავდებიან დამახსოვრებისას წარმოსახვის გამოყენებით. არსებობს როგორც განვითარების, ისე ინდივიდუალური განსხვავებები. ბავშვები უფრო იყენებენ წარმოსახვას, ვიდრე ზრდასრულები. როდესაც ისინი მწიფდებიან კოგნიტურად, შეიძლება წარმოსახვის გამოყენება შეცვალონ ვერბალური ფორმულირებით. ზრდასრულობისას ზოგი ადამიანი სხვაზე უკეთ იყენებს წარმოსახვას დამახსოვრებისას, მაგრამ ადამიანთა უმრავლესობას შეუძლია გააუმჯობესოს წარმოდგენითი უნარ-ჩვევები ვარჯიშითა და პრაქტიკით (Schunk, 2004).

ამ წიგნის დასაწყისში როგორც ვნახეთ, რადგან ადამიანები იზრდებიან სხვადასხვა კულტურულ კონტექსტში, მათ აქვთ განსხვავებული ცოდნის „მარაგი“ (Moll, 1994; Nieto, 2004). 2.4 ცხრილში მოცემულია ლათინოამერიკული ოჯახების შესაძლო სასწავლო არეალები ლუის მოლის (Luis Moll) ჩატარებულ კვლევაში კულტურული ცოდნის შესახებ. გაიხსენეთ ბეისბოლის სწავლის ამ თავში მოყვანილი მაგალითი – ყურადღება, სწავლა და მეხსიერება ხელშემწყობია, როცა სწავლება ეფუძნება მოსწავლეთა თავდაპირველ ცოდნას.

ინდივიდუალური განსხვავებანი პედაგოგნიკაში

ზოგი განსხვავება მეტაკოგნიტურ უნარ-ჩვევებში განვითარების შედეგია. მაგალითად, პატარა ბავშვები, შეიძლება ვერ აცნობიერებდნენ გაკვეთილის მიზანს – მათ შეიძლება ეგონოთ, რომ მნიშვნელოვანია გაკვეთილის ბოლომდე მიყვანა, დასრულება. არ არის გამორიცხული, დავალების სირთულის განსაზღვრის უნარიც არ შესწევდეთ – შეიძლება ეგონოთ, რომ გასართობი

ლიტერატურისა და სამეცნიერო წიგნის კითხვა ერთი და იგივეა (Gredler, 2005). ასაკის მატებასთან ერთად ბავშვებს უფრო მეტად შეუძლიათ დაამყარონ აღმასრულებელი კონტროლი სტრატეგიებზე. მაგალითად, უფრო მეტად შეუძლიათ განსაზღვრონ, გაიგეს თუ არა განმარტება (Markman, 1977, 1979) ან ისწავლეს თუ არა საკმარისად, იმისათვის, რომ დაემახსოვრებინათ ერთეულთა სისტემა (Flavell, Friedrichs, & Hoyt, 1970). მეტაკოგნიტური შესაძლებლობები განვითარებას იწყებს დაახლოებით 5-7 წლის ასაკიდან და უმჯობესდება სკოლაში სიარულის პერიოდში (Flavell, Green, & Flavell, 1995; Garner, 1990). პირველ და მეორეკლასელებთან მუშაობისას ნენსი პერიმ აღმოაჩინა, რომ ორი კითხვის დასმა ეხმარებოდა ბავშვებს, გამხდრიყვნენ უფრო მეტაკოგნიტურები. ეს კითხვები იყო: „რა ისწავლე დღეს საკუთარი თავის შესახებ, როგორც მკითხველმა/დამწერმა?“ და „რა შეიტყვე, რისი გაკეთება შეგიძლია კიდევ, კიდევ და კიდევ?“ როდესაც მასწავლებლები ამ კითხვებს რეგულარულად სვამდნენ გაკვეთილების განმავლობაში, პატარა მოსწავლეებიც კი აჩვენებდნენ საკმაოდ რთული მეტაკოგნიტური გაგებისა და ქმედების დონეს (Perry და სხვები, 2000).

თუმცა მეტაკოგნიციზმში განსხვავებების ყველა სახე არ არის დამოკიდებული ასაკის მატებასა და მომწიფებაზე. არსებობს დიდი განსხვავება ერთი განვითარების დონის მოსწავლეებს შორისაც და ეს განსხვავება არ არის დაკავშირებული ინტელექტუალურ შესაძლებლობებთან. მეტიც, აღმატებულ მეტაკოგნიტურ უნარს შეუძლია დაბალი შესაძლებლობის დონეების კომპენსირება. ასე რომ, მეტაკოგნიტური უნარი ძალიან მნიშვნელოვანია მოსწავლეთათვის, რომელთაც ხშირად აქვთ პრობლემები სკოლაში (Schunk, 2004; Swanson, 1990).

მეტაკოგნიტური შესაძლებლობების ზოგი ინდივიდუალური განსხვავება შეიძლება გამოწვეული იყოს ბიოლოგიური განსხვავებებით ან სასწავლო გამოცდილების ვარიაციებით. მოსწავლეები შეიძლება ძალიან განსხვავდებოდნენ იმისდა მიხედვით, რამდენად აქვთ თავიანთი გარემოდან ინფორმაციის სელექციურად აკრეფის უნარი. მეტიც, ზოგ სწავლის უუნარო მოსწავლეს სინამდვილეში ყურადღების დარღვევები აღმოაჩნდა (Hallahan & Kauffman, 2006), კერძოდ, დიდი მოცულობის დავალებებთან დაკავშირებით (Pelham, 1981). სხვა სახის ყურადღების ან ქცევის სიძნელეები, რომლებიც ასოცირდება ყურადღების დარღვევასთან, შეიძლება დაკავშირებული იყოს სოციალურ-კულტურულ, ემოციურ, განვითარების, კოგნიტურ პრობლემებთან ან საგანმანათლებლო წყაროებთან, როგორც აღნიშნულია 7.4 ცხრილში.

ქონეპკენსიები: კავშირი ოჯახთან

ამ თავის ბოლო რამდენიმე ნაწილში განხილული იყო მოსაზრებები იმის თაობაზე, როგორ უნდა დაეხმარო მოსწავლეებს, გახდნენ უფრო განათლებულები და მცოდნეები. ესაა მეხსიერების სტრატეგიები, მნემონიკა, მეტაკოგნიტური უნარი, (როგორიცაა გაგების დაგეგმვა და მონიტორინგი) და კოგნიტური უნარი. ზოგი მოსწავლე სკოლაში უპირატესობით სარგებლობს, იმიტომ რომ ამ სტრატეგიებსა და უნარ-ჩვევებს სკოლაშივე სწავლობს. ერთ-ერთი საშუალება ამ განსხვავებულობაზე გავლენის მოსახდენად არის ბავშვის ოჯახთან დაკავშირება სწავლაში მხარდასაჭერად. ჩანართში „ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა“ მოცემულია იდეები ოჯახებთან მუშაობის შესახებ, რათა უფრო მეტად დაეხმარათ და ხელი შეუწყონ თქვენს მოსწავლეებს ამ უნარ-ჩვევების განვითარებაში.

სხრილი 7.4

ყურადღების სიმკვლევის მქონე წყაროების გამოკითხვა

თუ მოსწავლეებს ჰოლისტური პერსპექტივიდან შევხედავთ, შევძლებთ გავიგოთ მათი განსხვავებები. ADHD (ყურადღების დეფიციტის ჰიპერაქტიური აშლილობა) დიაგნოზიან ბავშვებთან მუშაობისას ვსამთ ამ კითხვებს:

პარადიგმა ან პერსპექტივა	საკვანძო კითხვა	საკვანძო ექსპერტები	პოტენციური შეფასებების მაგალითები	პოტენციური ინტერვენციების მაგალითები
სოციოკულტურული	ბავშვების ყურადღებისა და ქცევის სიძნელეები რამდენადაა გამოწვეული კულტურული განსხვავებებით?	კულტურულად მგრძნობიარე სოციალური მუშაკი, ფსიქოლოგი, მასწავლებელი.	ვიზიტები სახლში, კლასში დათვალიერებანი	კულტურულად მგრძნობიარე სასწავლო გეგმის შემუშავება, კულტურული მრავალფეროვნების სადღესასწაულო აღნიშვნა
ფსიქოაფექტური	ბავშვის ყურადღებისა და ქცევის სიძნელეები რამდენადაა გამოწვეული ემოციური ტრავმით, მღელვარება/დეპრესიით ან ტემპერამენტული განსხვავებულობით?	კლინიცისტი, ფსიქოლოგი, ფსიქიატრი, ლიცენზირებული კონსულტანტი	შეფასებები დეპრესიის, მღელვარების თაობაზე, ტემპერამენტის შეფასება.	ფსიქოთერაპია, ოჯახური თერაპია, ემოციურად ხელშემწყობი საკლასო გარემოს უზრუნველყოფა
განვითარების	რამდენადაა ბავშვის ყურადღებისა და ქცევის სიძნელეები გამოწვეული სხვადასხვა დონის განვითარებით?	პედიატრი, ბავშვთა განვითარების სპეციალისტი	ბავშვის განვითარების ინდექსები; დაკვირვება ბუნებრივ გარემოში	განვითარების კუთხით შესაფერისი სასწავლო გეგმის შემუშავება, ბიპვეიორისტული მოლოდინების გადამკეთება
კოგნიტური	რამდენადაა ბავშვის ყურადღებისა და ქცევის სიძნელეები გამოწვეული კრეატიული ქცევით ან სხვა პოზიტიური კოგნიტური განსხვავებებით?	ნიჭიერი სპეციალისტი; კოგნიტური ფსიქოლოგი	კრეატიული ინსტრუმენტები; კოგნიტური სტილის შეფასებები	ექსპრესიული ხელოვნების გამოყენება, კრეატიული სასწავლო გეგმა და სხვა კრეატიული მიდგომები
ბიოლოგიური	ბავშვის ყურადღებისა და ქცევის სიძნელეები რამდენადაა გამოწვეული ბიოლოგიური პრობლემებით ან ნეირობიოლოგიური განსხვავებებით?	ოჯახის ექიმი; ექიმი — სპეციალისტი (მაგ. ნევროლოგი, ფსიქიატრი)	სამედიცინო გამოკვლევა; სპეციალური სამედიცინო ტესტები.	წამლები (მაგ. რიტალინი), მკურნალობა ფიზიკური პრობლემების გასაგებად.
საგანმანათლებლო	ბავშვის ყურადღებისა და ქცევის სიძნელეები რამდენადაა გამოწვეული განსხვავებებით სწავლაში?	სწავლების სპეციალისტები; კლასის მასწავლებელი	სწავლების სტილის ინვენტარი; მრავალჯერადი ინტელექტუალური შეფასებები, სარწმუნო შეფასებები, ბავშვის პორტფელი	ბავშვის ინდივიდუალურ სწავლის სტილზე მორგებული სასწავლო სტრატეგიები.

წყარო: ადაპტირებულია ADD/ADHD alternatives in the classroom (p.54) by T. Armstrong. Copyright © 1999 by Asociacion for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ის ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია. ASCD-ი მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და ხელმისაწვდომს ხდის საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

ჩემი დაწესებულება: სწავლის ორგანიზება

მიეცით ოჯახებს სპეციფიკური სტრატეგიები, რომ დაეხმარონ თავიანთი შვილებს გავარჯიშებასა და დამახსოვრებაში.

გაგალობა

1. შექმენით „სუპერ მოსწავლის“ საშინაო დავალებები, რომელიც მოითხოვს გარკვეული მასალის სწავლას და თან ერთვის „მშობელთა წერტონის ბარათი“. ამ ბარათში მოცემულია დავალებისათვის შესაფერისი მარტივი დამახსოვრების სტრატეგია, რომელთა სწავლებაც მშობლებს შეუძლიათ შვილებისათვის.
2. შეადგინეთ მასალის გაგების შესამოწმებელი კითხვარი, ისე, რომ ოჯახის წევრს შეეძლოს თვალი გადაავლოს საკითხავ დავალებას და შეამოწმოს, რამდენად გაიგო ის ბავშვმა.
3. აღწერეთ გადანაწილებული პრაქტიკის მნიშვნელობა და მიაწოდეთ ოჯახის წევრებს იდეები იმის შესახებ, როდის და როგორ ჩაუერთონ გავარჯიშება უნარ-ჩვევებში, სახლის საუბრებსა და პროექტებში.

სთხოვეთ ოჯახის წევრებს, გაგაცნონ თქვენ და

თავიანთ ბავშვებს თავიანთი დამახსოვრებისა და ორგანიზაციის სტრატეგიები.

გაგალობა

1. შექმენით ოჯახური კალენდარი
2. წაახალისეთ ისეთი დაგეგმვითი მოლაპარაკებები, სადაც ოჯახის წევრები დაეხმარებიან მოსწავლეებს, დაშალონ დიდი დავალებები მცირე სამუშაოებად, დაისახონ მიზნები და მოიძიონ რესურსები.

იმსჯელეთ სწავლაში ყურადღების მნიშვნელობის შესახებ.

გაგალობა

1. წაახალისეთ ოჯახები, მოაწყონ ისეთი სასწავლო კუთხე ან სივრცე, რომელიც შორს იქნება ხელის შემშლელი ფაქტორებისგან.
2. დარწმუნდით, რომ მშობლებმა იციან საშინაო დავალების მიზანი.
დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:
<http://www.mtsu.edu/~studskl/hsindex.html> და
<http://www.nea.org/parents/schoolinvolve.html>

შეჯამება

კოგნიტიური პერსპექტივის ელემენტები

სწავლის კოგნიტიური და გიგანტიური უნარები იმის შესახებ თუ რა არის ნაწილი და განმარტების როლი.

კოგნიტიური თვალსაზრისის თანახმად, ცოდნა ისწავლება და ცოდნის ცვლილებები იწვევს ქცევის ცვლი-

ლებებს. ბიჰევიორისტული თვალსაზრისით კი ახალი ქცევა თავად ისწავლება. როგორც ბიჰევიორისტი, ისე კოგნიტიური თეორეტიკოსები თვლიან, რომ განმტკიცება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სწავლაში, მაგრამ სხვადასხვა მიზეზებით. მკაცრი ბიჰევიორისტების აზრით განმტკიცება აძლიერებს საპასუხო რეაქციებს. კოგნიტიური თეორეტიკოსები კი თვლიან, რომ განმტკიცება არის უკუკავშირის წყარო იმის შესახებ, რა მოხდება ქცევის, როგორც ინფორმაციის წყაროს გამოვლენის ან ცვლილების შემთხვევაში.

როგორ მოქმედებს სწავლაზე სოფლა? კოგნიტიური მიდგომა გულისხმობს, რომ სწავლის პროცესის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტი ის ცოდნაა, რომელიც ინდივიდს აქვს სასწავლო სიტუაციაში. ის, რაც უკვე ვიცით, დიდწილად განსაზღვრავს იმას, რას მივაქცევთ ყურადღებას, აღვიქვამთ, ვისწავლით, დავიმახსოვრებთ და დავივიწყებთ.

უნივერსალური ინფორმაციის გადამამუშავებელი ნიშნები-მოდელები

ქმნა უფრო დაწყებითი სკოლის უფროსკლასელებსა და მოზარდებს ახასიათებთ.

ზღაგით ინფორმირება: ზოგი პირითაჲ პირითაჲ

დეკლარაციული სოლის განვითარების სავი გზის ახსნა.

დეკლარაციული ცოდნა ვითარდება, როცა ახალი ინფორმაცია ინტეგრირდება უკვე არსებულ ჩვენეულ გაგებასთან. სწავლისა და დამახსოვრების ყველაზე სასარგებლო და ეფექტიანი საშუალებაა ახალი ინფორმაციის გაგება და სწავლა. დასამახსოვრებელი ინფორმაციის აზრიანად გარდაქმნა მნიშვნელოვანია და ხშირად მასწავლებლებისთვის უდიდესი გამოწვევაა (სირთულე). მნემონიკა არის დამახსოვრების დამხმარე საშუალება: იგი მოიცავს სამაგრის ტიპის მიდგომებს, როგორიცაა ლოკის მეთოდი, აკრონიმი, ჯაჭვური მნემონიკა და საკვანძო სიტყვის მეთოდი. ამის მისაღწევად ძლიერი, მაგრამ შეზღუდული გზა არის მექანიკური დამახსოვრება, რომლისთვისაც ხელშემწყობი შეიძლება იყოს ცალმხრივი სწავლა და პრაქტიკა.

აკომადაციური სოლის განვითარების ზოგი პითოდი.

ძირითადი ავტომატიზებული უნარ-ჩვევები და დარგობრივი სტრატეგიები – პროცედურული სწავლის ორი ტიპი – ისწავლება სხვადასხვა გზით. არსებობს ავტომატური უნარ-ჩვევების განვითარების სამი დონე: კოგნიტური (დეკლარაციული ცოდნის შესაბამისი ნაბიჯების ან მიმართულების მიყოლა), ასოციაციური (ინდივიდუალური ნაბიჯების კომბინირება უფრო მსხვილ გაერთიანებებად) და ავტონომიური (როცა მთელი პროცედურა შეიძლება დასრულდეს დიდი ყურადღების გარეშე). წინასწარი ცოდნა და პრაქტიკა უკუკავშირით ეხმარება მოსწავლეებს, გადაინაცვლონ დონიდან დონეზე. დარგისათვის სპეციფიკური სტრატეგიები არის მიზნის მისაღწევად ორგანიზებული ფიქრებისა და ქმედებების გაცნობიერებულად გამოყენებული უნარი. ამ ტიპის სწავლის წასახალისებლად მასწავლებლებმა უნდა უზრუნველყონ პრაქტიკული გამოყენების შესაძლებლობა ბევრ სხვადასხვა სიტუაციაში.

ხოხო მოიხაოდნა?

აქ მოყვანილია ზოგი პრაქტიკოსის მასწავლებლის პასუხი თავის დასაწყისში მოყვანილ სასწავლო სიტუაციაზე,



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. აბ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დახმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახი: ჯაჟიხაჲ PRAXIS II™-თან

სიძნელე, რომელსაც გადააწყდით მასწავლებლის საადრიცხო წიგნაკში, ცხადყოფს საგანმანათლებლო ფსიქოლოგიის საკითხების ურთიერთკავშირს. დაუსვით საკუთარ თავს კითხვები: შემიძლია ამ მოსწავლეებს თვითმარეგულირებელი მოსწავლეები ვუნდო? რა იციან მათ იმ სასწავლო დავალებების მოთხოვნებისა და ფასეულობების შესახებ, რომლებსაც მათ ვაძლევ? რამდენად ექსტენსიურია მათი რთული სასწავლო სტრატეგიების წყება? კოგნიტურ პერსპექტივაზე დაფუძნებული

ლი კვლევა ეხება ამ და კიდევ ბევრ სხვა საკითხებს.

ადამიანური მეხისერებისა და სწავლის შესახებ ცოდნა გავლენას ახდენს საკლასო ცხოვრების პრაქტიკის თითქმის ყველა ასპექტზე, სასწავლო გეგმის დიზაინით და სახელმძღვანელოებით, ტესტების შედგენით დაწყებული, ინსტრუმენტულ პროგრამულ უზრუნველყოფით დამთავრებული. PRAXIS IITM შეაფასებს თქვენს ცოდნას კოგნიტური პერსპექტივის კონტრიბუციაში.

სადაც ისტორიის გაკვეთილზე მოსწავლეები მასალას გამიზნულად იმახსოვრებდნენ.

პააკ სიში მე-9-12 კლასების მასწავლებელი

მედფორდის საშუალო სკოლა, მედფორდი

მასაჩუსეტის შტატი

მოსწავლეები ასეთ შემთხვევაში ყოველთვის მიმართავდნენ დაზეპირებას. მიუხედავად იმისა, რომ გარკვეულწილად

წარმატებას აღწევდნენ წარსულში, დგება ისეთი მომენტიც, როცა მოსწავლეები უფრო მაღალი დონის აზროვნებაზე უნდა გადავიდნენ. რადგანაც ეს არის უფროსი კლასების ისტორია და მოსწავლეთა დიდი ნაწილი კოლეჯში დააპირებს სწავლის გაგრძელებას, მათ უნდა ისწავლონ აზროვნებისა და სწავლის გასხვავებული საშუალებები.

სწავლის კრიტიკული ნაწილია გქონდეს იმის შესაძლებლობა, რომ საკითხის გარშემო გამართო დისკუსიები და ეს მნიშვნელოვანი არგუმენტებით მოახერხო. იმ კლასის მასწავლებელი რომ ვყოფილიყავი, სადაც მოსწავლეები ამდენ მნიშვნელობას ანიჭებენ ნიშნებსა და ტესტებს, დავამატებდი მეტ ზეპირ პრეზენტაციასა და წერით დავალებებს, რომლებიც აიძულებდნენ მათ იფიქრონ ფაქტობრივ მასალაზე და გააანალიზონ ინფორმაცია. ისტორიის ფაქტებისა და დეტალების ცოდნა არ არის იმდენად მნიშვნელოვანი, რამდენადაც იმის გააზრება, რა გავლენა მოახდინეს მათ აწმყოზე და რატომ არის გუშინდელი დღე ესოდენ მნიშვნელოვანი დღეს და ხვალ.

ეული ღოჯი მე-9-10 კლასების მასწავლებელი

ლოს-ანჯელესის გაერთიანებული ოლქის

სკოლა, ლოს-ანჯელესი, კალიფორნიის შტატი

ეს მოსწავლეები აშკარად იმ სტრატეგიებს იყენებენ, რომლებმაც წარსულში წარმატება მოუტანეს (დაზეპირება და ფაქტებისა და თარიღების რეგულირება), მაგრამ არ განუვითარდათ კრიტიკული აზროვნების უნარი. ზოგი მოსწავლე ძალიან წარმატებულად მოიხმარს ამ სტრატეგიას გარკვეულ დონემდე. ისინი შეპყრობილი არიან მხოლოდ იმის სწავლის სურვილით, რაც კლასიდან კლასში გადასასვლელადაა საჭირო.

იმისათვის, რომ მივცეთ ამ მოსწავლეებს საშუალება, დაინახონ ისტორია როგორც არა მარტო დროის სკალა, ვეტიყოდი, რომ მომდევნო თავისათვის ტესტირება კი აღარ იქნება, არამედ შევქმნიდი ამ სფეროს ამსახველ პროექტს. ალბათ თამაშს მოვანწყობდი – იმ დროისათვის დამახასიათებელ „ფეშენ შოუს“ ან ფესტივალს. ზოგმა მოსწავლემ შეიძლება მოინდომოს იმ დროის პერიოდის ქალაქის კონსტრუირება, რომელსაც შეისწავლის. მოსწავლეებს დასჭირდებოდათ სახელმძღვანელოში არსებული ინფორმაციის გამოყენება თავიანთი პროექტების შესაქმნელად. მათ ნიშანი დაენერებოდათ როგორც ორიგინალურობაში, ისე სამუშაოს ხარისხში. პროექტის ქულა ორი ტესტის ქულას გაუტოლდებოდა.

პითიელ ღ. კლაი მეთორმეტე კლასის მასწავლებელი

A.C. ახალი საშუალო სკოლა, სპრინგსი, ტეხასის შტატი

მოსწავლეებმა უნდა გაიგონ, რომ წარსული მოვლენები არსებით გავლენას ახდენს დღევანდელ მსოფლიოზე. აფორიზმი: „ისინი, ვინც არ იციან ისტორია, განწირულნი არიან გაიმეორონ იგივე“, მართალია, როგორც მათი მასწავლებელი, ხაზს გაუუსვამდი მიზეზ-შედეგობრიობის ურთიერთობას ისტორიის განმავლობაში და შევადარებდი

მათ ერთმანეთს. სპეციფიკური მოვლენების მიზეზებზე კონცენტრირებით, როგორიცაა ეკონომიკური პრობლემებით გამონეული რევოლუციები, მოსწავლეები გაიგებდნენ ამ სახის რევოლუციების ციკლურ ბუნებას. მოვლენები, როგორიცაა საფრანგეთის რევოლუცია და რუსეთის რევოლუცია, შეიძლება განხილულ იქნეს გამოკითხვითი სწავლით, ჯგუფური გადწყვეტილებით, ან როლების გათამაშებით. მოსწავლეებს შეიძლება მიეცეთ შესაძლებლობა, აღმოაჩინონ რევოლუციების ბუნება და გამოიყენონ ის, რაც უკვე ისწავლეს ახალ სიტუაციებში.

პალი აილა საშუალო სკოლის მასწავლებელი

Preparatoria Eugenio Garza Lagüera

Campus Garza Sada, Monterrey, N.L. Mexico

დავაკვირდი, რომ არსებობს ორი კონფლიქტი. პირველი, მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომი კოგნიტური სტრატეგიები (დაზეპირება) არ ეთანხმება მათ დავალებას (მაღალი დონის აზროვნება). მეორე, მოსწავლეები ვერ ხედავენ კავშირს მიმდინარე სიტუაციებსა და წარსულ მოვლენებს შორის. პირველი კონფლიქტისათვის, გამოვიყენებდი კოგნიტურ სტრატეგიებს, როგორიცაა რუკები, სქემები, შედარებითი ცხრილები და სხვა უახლესი თვალსაჩინო მასალები. ეს მისცემდა მოსწავლეებს საშუალებას, ესწავლათ მასალა. მეორე კონფლიქტის შემთხვევაში მოსწავლეებს ყურადღებას გავამახვილებინებდი წარსულის მნიშვნელოვან მოვლენაზე და ვთხოვდი მათ დაეკავშირებინათ ის თანამედროვე საერთაშორისო, ნაციონალურ, ადგილობრივ ან სოციალურ პრობლემებთან, ან იმასთან, რაც ხდება უშუალოდ მათ სკოლაში.

ქიპეკლი ღ. გრიჯაისი საბავშვო ბაღის მასწავლებელი.

დოდსონის დაწყებითი სკოლა,

პერმიტაჯი, ტენისის შტატი

მოშორდით სახელმძღვანელოს! საკითხის მოდერნიზებით ისტორია გახადეთ რელევანტური, რათა დააინტერესოთ მოსწავლეები, სანამ საერთოდ საუბარს დაიწყებდით. მოსწავლეებს ჯერ ყოველთვის ვაცნობ ხოლმე სიტუაციას, სანამ იმ პერიოდზე გადავიდოდე, რომლის ახსნასაც ვაპირებ. მაგალითად, ამერიკის რევოლუცია არსებითად მოიცავს იმ ადამიანებს, რომლებიც ძალიან ცდილობდნენ თავიდან აერიდებინათ იმ მცირე მონაპივარის დაკარგვა, რაც ჰქონდათ. ამგვარი სიტყვებით ახსნილი მასალა მოსწავლეებმა მაშინვე გაიგეს და თანაგრძნობით განიმსჭვალნენ კოლონისტების მიმართ. უცებ დაინტერესდნენ, როგორ შეაჩერეს კოლონისტებმა მეფე. შემდეგ როლებს ვათამაშებთ ხოლმე, რაც ბავშვებს ძალიან მოსწონთ. როგორც კი ისტორიული მოვლენა მათთვის პირადი ხდება, ისინი მზად არიან ნაიკითხონ ტექსტი დეტალების გასაგებად.

ჩთული კოგნიზური პროცესები



მასწავლებლის ჩანაწერები :

როგორ მოიქცეოდით?

ცნებების სწავლა და სწავლება

შეხედულებები ცნების სწავლის შესახებ

ცნებების სწავლების სტრატეგიები

ცნებების სწავლება აღმოჩენის გზით

ცნების სწავლება დემონსტრირების მეთოდით

გზა ყოველ მოსწავლემდე: ცნებების სწავლება და უნარშეზღუდულობა

პრობლემის გადაწყვეტა

გამოვლენა: პრობლემის განსაზღვრა

მიზნების განსაზღვრა და პრობლემის წარმოდგენა

პრობლემის გადაჭრის შესაძლო

სტრატეგიების აღმოჩენა

განჭვრეტა, მოქმედება და უკან

დაბრუნება

პრობლემის გადაჭრის

ხელისშემშლელი ფაქტორები

პრობლემის ეფექტიანი გადაჭრა:

როგორ იქცევინ ექსპერტები?

კრეატიულობა და პრობლემის

კრეატიულად გადაჭრა

კრეატიულობის განსაზღვრა

რა არის კრეატიულობის წყარო?

კრეატიულობის შეფასება

კრეატიულობა გაკვეთილზე

„დიდი კრეატიულობა“:

რეგულაციური ინოვაცია

როგორ გავხდეთ ექსპერტი მოსწავლე:

სწავლის სტრატეგიები და სწავლის

უნარ-ჩვევები

სწავლის სტრატეგიები და ტაქტიკა

ორგანიზაციის ვიზუალური

საშუალებები

კითხვის სტრატეგიები

სწავლის სტრატეგიების გამოყენება

სწავლება ტრანსფერისათვის

ტრანსფერის შესახებ არსებული

შეხედულებები

სწავლება დადებითი

ტრანსფერისათვის

მრავალგვარობა და კონვერგენცია

რთულ კოგნიტურ პროცესებში

მრავალგვარობა

კონვერგენცია

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცოდნენ?

მოსწავლის ჩანაწერები

როგორც ცნობილია, მოსწავლეს კარგი აკადემიური მოსწრების მისაღწევად სჭირდება გარკვეული უნარ-ჩვევები, მაგრამ მოსწავლეთა უმრავლესობას სწავლის ეს ჩვევები არ გააჩნია, ანუ არ იცის, როგორ უნდა ისწავლოს. კერძოდ, მათ არ შეუძლიათ დიდი მოცულობის ტექსტის წაკითხვა, გაგება და წაკითხულის დამახსოვრება, უჭირთ დიდი პროექტის შესრულება – უმრავლესობა დავალებას ბოლო წუთამდე არ ასრულებს. მოსწავლე ვერ ახერხებს სამუშაოს დაგეგმვას, ტექსტში განხილული მნიშვნელოვანი საკითხების გამოყოფას. ცხადია, რომ ყოველივე ეს ძალიან განუხებთ, სწავლის პროცესი ხომ უცილობლად გულისხმობს შესაბამისი უნარ-ჩვევების გამოყენებას. სწავლის პროცესში კონკრეტული მიზნის მისაღწევად მოსწავლეებს უნდა მისცეთ სხვადასხვა სახის მასალა, მაგრამ პრობლემა ისაა, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობა სამუშაოს მოცულობას ვერ უმკლავდება.

სახელმძღვანელოს წინა თავში ყურადღება გავამახვილეთ ცოდნის შეძენის ფაქტორზე – ადამიანის მიერ ინფორმაციის, იდეების დამახსოვრებისა და აზრის მინიჭების თავისებურებებზე. წინამდებარე თავში კი განვიხილავთ რთულ კოგნიტურ პროცესებს, რომლებიც უკავშირდება ინფორმაციისა და იდეების გაგებას, გააზრებას, წვდომას. გაგება მხოლოდ დამახსოვრებას ან საკუთარი სიტყვებით გადმოცემას არ ნიშნავს – ის გულისხმობს ცოდნის, იდეის სწორად ტრანსფორმაციასა და გამოყენებას, ანუ განიხილება, როგორც განათლების ზოგადი მიზნების/ამოცანების სისტემის „მაღალი დონის კოგნიტური მიზანი“ (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, Engelhart, Frost, Hill, & Krathwohl, 1956). ახლა კი ვნახოთ, რა გავლენას ახდენს კოგნიტური თეორიები სწავლების თანამედროვე მეთოდებზე.

ვინაიდან კოგნიტივიზმი ფილოსოფიური ორიენტაციაა და არა უნიფიცირებული თეორიული მოდელი, მასზე დაფუძნებული სწავლების მეთოდები ერთმანეთისაგან განსხვავდება. წინამდებარე თავში განვიხილავთ ოთხ ძირითად სფეროს, რომელშიც კოგნიტური თეორიები საკუთარ მიდგომას გვთავაზობს სწავლებასთან დაკავშირებით: კონცეპტუალური

კრიტიკული აზროვნება

- რა უნარ-ჩვევები სჭირდებათ მოსწავლეებს თქვენი საგნის ასათვისებლად, კონკრეტული გაკვეთილის მოსამზადებლად?
- რას გააკეთებდით იმისათვის, რომ სწავლის პროცესში მოსწავლეებს განუვითაროთ ის უნარ-ჩვევები, რომლებიც დაეხმარება მათ გაზაფხულზე დაგეგმილი ტესტირების წარმატებით გავლაში?

კოლაბორაცია

თქვენი ჯგუფის 3 ან 4 წევრთან ერთად ჩამოთვალეთ ის უნარ-ჩვევები და სწავლის სტრატეგიები, რაც მოსწავლეს დასჭირდება თქვენი კურსის ასათვისებლად. შემდეგ, წინამდებარე ტექსტის დახმარებით გააანალიზეთ სწავლის თქვენი კურსის ასათვისებლად საჭირო უნარ-ჩვევები.

სწავლა, პრობლემების გადაწყვეტა, კრეატიულობა და სწავლის სტრატეგიები და ტაქტიკა. დასკვნით ნაწილში კი ვნახავთ, როგორ უნდა მოხდეს სწავლის ერთი სიტუაციიდან მეორეზე გადასვლა ისე, რომ გაუმჯობესდეს სწავლის პროცესი. გარდა ამისა, შევძლებთ ვუპასუხოთ რამდენიმე მნიშვნელოვან კითხვას, სახელდობრ:

- რა ძირითადი მახასიათებლები აქვს კარგ გაკვეთილს, რომელზეც მოსწავლეებს მიენიჭებათ სასწავლო საგნის ძირითადი ცნებები?
- რა ეტაპების გავლაა საჭირო რთული პრობლემის გადასაჭრელად?
- რა როლი აქვს პრობლემის წარმოდგენას, ალგორითმებსა და ევრისტიკას პრობლემის გადაჭრის პროცესში?
- როგორ შეუძლია მასწავლებელს დაეხმაროს მოსწავლეს კრეატიულობის გამოვლენაში?
- როგორ შეიძლება გამოიყენოთ სწავლის ახალი სტრატეგიები და ტაქტიკა ტესტების, დავალების შესასრულებლად?
- როგორია ის სამი გზა, რომლითაც მასწავლებელს შეუძლია ხელი შეუწყოს სწავლის პოზიტიური გადატანის პროცესს?

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ პიაჟეს აზრით, ფორმალური ობიექტების სტადიამდე ადამიანს აბსტრაქტული ცნებებით აზროვნება არ შეუძლია. მაშ, როგორ სწავლობს ბავშვი ისეთ აბსტრაქტულ კონცეფციებს, როგორიცაა „გუშინ“ და „ბედნიერება“? შესაძლებელია თუ არა აბსტრაქტული კონცეფციების სწავლება პროტოტიპების გამოყენებით?

შეჩერდით! | დაზიარდით! | დანერჯით რატომ ვამბობთ ფინჯანზე, რომ ის ფინჯანია? რა თვისებებს გულისხმობს ეს ცნება („ფინჯანი“)? რა არის ნაყოფი? ბანანი ნაყოფია? პომიდორი ნაყოფია? ყაბაყსა და საზამთროზე რას იტყვით? ტკბილ პომიდორზე? ზეთისხილზე? როგორ ისწავლეთ, რა არის ხილისათვის დამახასიათებელი ნიშან-თვისებები? ■

ყოველივე ის, რაც ფინჯანისა თუ ხილის და, ზოგადად, სამყაროს შესახებ ვიცით, უკავშირდება ცნებებს და მათ შორის არსებულ კავშირებს (Arshcraft, 2006). მაგრამ რა არის ცნება? **ცნება** არის კატეგორია, რომელიც გამოიყენება მსგავსი მოვლენების, იდეების, საგნებისა თუ ადამიანების დასაჯგუფებლად. კონკრეტულ ცნებას, მაგალითად, „მოსწავლეს“ რომ ვიყენებთ, გვულისხმობთ ადამიანთა იმ კატეგორიას, რომელიც სწავლობს – ეს მათი საერთო დამახასიათებელი ნიშანია. ასაკობრივი განსხვავების გამო, ზოგი შეიძლება იყოს სკოლის მოსწავლე, ზოგი კი – არა. ასევე განსხვავებული შეიძლება იყოს სწავლის ობიექტი – ეს შეიძლება იყოს სპორტის გარკვეული სახეობა ან რაიმე საგანი, თუმცა ყველა მაინც ერთ კატეგორიაში – „მოსწავლე“ – ერთიანდება. უნდა ითქვას, რომ ცნება აბსტრაქტურია, ანუ რეალურ სამყაროში არ არსებობს. ცნება გვეხმარება უზარმაზარი მოცულობის ინფორმაციის სისტემატიზაციასა და მართვაში. მაგალითად, ფერთა გამა 7.5 მილიონ სხვადასხვა ფერს მოიცავს. ფერთა კატეგორიზაცია ჯგუფებად ამ მრავალფეროვნებასთან „გამკლავების“ საშუალებას გვაძლევს (Bruner, 1973).

შეხვედრები სწავლის სწავლის შესახებ

კვლევის სანყის ეტაპზე ფსიქოლოგები ვარაუდობდნენ, რომ არსებობს ცნებების **განმასხვავებელი მახასიათებლები**. მაგალითად, ნიგნი არის აკინძული გვერდებისაგან შემდგარი საგანი, თუმცა იგივეს ვერ ვიტყვით ელექტრონულ „ნიგნზე“. ცნების განმსაზღვრელი მახასიათებლების თეორიის მიხედვით ჩვენ კონკრეტულ მაგალითებს ვცნობთ მთავარი აუცილებელი ატრიბუტების აღნიშვნის საშუალებით.

დაახლოებით 1970 წლიდან ცნების ბუნების შესახებ არსებული შეხედულება იცვლება (Ashcraft, 2006). მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთ ცნებას (მაგალითად, ტოლფერდა სამკუთხედი) კონკრეტული მახასიათებლები აქვს, ამას ვერ ვიტყვით ცნებათა უმრავლესობაზე. მაგალითად, ინგლისური სიტყვა – ცნება „party“. რა არის მისი აღმნიშვნელი ატრიბუტები? ცხადია, პირველ რიგში გვახსენდება ქართული სიტყვა „წვეულება“, მაგრამ მისი შინაარსი შეიცვლება, თუ ამ სიტყვას გამოვიყენებთ პოლიტიკური მოვლენის ან სასამართლო საქმის მხარეთა მიმართ. კიდევ ერთი მაგალითი: ცნება „ფრინველი“. ფრინველები ცხოველთა სამყაროს სახეობაა, რომლისთვისაც დამახასიათებელია ფრენა. მაგრამ თუ ამ მახასიათებელს დავეყრდნობთ, ვიტყვით, რომ სირაქლემა ან პინგვინი ფრინველია? რა შეიძლება ვთქვათ თუნდაც ლამურაზე?

პროტოტიპი და ნიმუში (exemplars). მაშ, როგორ ვასწავლოთ ცნებები? არსებობს აზრი, რომ გონებაში გვაქვს ცნებების – (მაგალითად, „party“ ან „ფრინველი“) პროტოტიპი. ანუ გამოსახულება, რომელიც მოიცავს თითოეული ცნების არსს. **პროტოტიპი** ამა თუ იმ კატეგორიის საუკეთესო წარმომადგენელია. მაგალითად, ჩრდილოეთ ამერიკაში მცხოვრებისათვის „ფრინველის“

კონცეპტი, ცნება – საერთო თვისებებით ურთიერთდაკავშირებული იდეების, მიზნების, განცდილი შთაბეჭდილებების ერთობლიობა.

ცნების საუკეთესო წარმომადგენელი შეიძლება იყოს შაშვი (Rosch, 1973). ამ კატეგორიის სხვა წარმომადგენელი შეიძლება იყოს ამ პროტოტიპის მსგავსი (ვთქვათ, ბელურა) ანდა, ერთი მხრივ – მსგავსი, მეორე მხრივ კი – სრულიად განსხვავებული (მაგალითად, ქათამი, სირაქლემა). ამ კატეგორიის ჩამონათვალში შეიძლება იყოს ისეთი წარმომადგენელიც, რომლის შესახებაც გაგვიჭირდება იმის თქმა, ეკუთვნის თუ არა ის ამ პროტოტიპს. მაგალითად, ტელეფონი „ავეჯია“? ლიფტი „სატრანსპორტო საშუალებაა“? ზეთისხილი „ხილია“? თავსდება ამა თუ იმ კატეგორიაში ესა თუ ის საგანი, თუ არა, დამოკიდებულია თავსებადობის ხარისხზე. მარტივად რომ ვთქვათ, რომელიმე საგანი თუ მოვლენა ან, თუნდაც, იდეა უფრო კარგად ასახავს ცნებას, ვიდრე მეორე. (Ashcraft, 2006).

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

პროტოტიპი, სავარაუდოდ, აიგება სხვადასხვა მოდელისაგან მიღებული გამოცდილების საფუძველზე. ეს ბუნებრივად ხდება, ვინაიდან სხვადასხვა შთაბეჭდილება თანდათან ილექება და დროთა განმავლობაში ქმნის ტიპობრივი სავარძლის პროტოტიპს, ანუ ყველა იმ სავარძლისა, რომელზეც ოდესმე გმჯდარვართ (Schwartz & Reisberg, 1991).

სწავაჲი ლა სქეჲაჲი.

პროტოტიპისა და სახეობის გარდა, ცნების დადგენისას მივმართავთ აგრეთვე საკუთარ სქემატურ ცოდნას, პირდაპირ დაკავშირებულს ცნებასთან. საიდან ვიცით, რომ ფალსიფიცირებული ფული არ არის „ნამდვილი“ ფული, ის ხომ სავსებით აკმაყოფილებს ჩვენთვის ნაცნობი „ფულის“ პროტოტიპსა თუ ნიმუშს? ამ დასკვნამდე მივიღვართ ამ ფულის ისტორიის საფუძველზე: ეს ფული „არაკეთილსინდისიერმა“ ადამიანებმა დაბეჭდეს. აქედან გამომდინარე, ფულის ცნება უკავშირდება დანაშაულს, სიყალბეს, სახელმწიფო ხაზინას და ა.შ.

იაკობ ფელდმანის (Jacob Feldman, 2003) მიერ შეთავაზებული საბოლოო ასპექტი ცნების შესწავლისას არის სიმარტივის პრინციპი. ფელდმანის აზრით, ადამიანი ნიმუშის შესახებ უმარტივეს კატეგორიას, ანუ წესს აყალიბებს, რომელსაც ავრცელებს ყველა დანარჩენ სახეობაზე. ზოგჯერ მარტივი წესის დადგენა ძალიან ადვილია (მაგალითად, სამკუთხედთან დაკავშირებით), თუმცა ზოგჯერ დიდ სირთულეს იწვევს (ვთქვათ, ხილის შემთხვევაში). მაგრამ ადამიანი ყველა სახეობის ერთ ცნებაში გასაერთიანებლად მარტივ პირობებს ეძებს. ფელდმანის აზრით, სიმარტივის პრინციპი (simplicity principle) კოგნიტური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი უძველესი იდეაა: „ორგანიზმი ცდილობს ჩასწვდეს გარემოს ინფორმაციის ნაკადის მარტივ, უფრო გასაგებ, ლოგიკური თანმიმდევრობის მქონე, უფრო გამოსაძვგ ფორმაზე დაყვანის გზით“ (გვ. 231). ეს წინამდებარე სახელმძღვანელოს მე-7 თავში აღწერილი გეშტალტის თეორიის პრინციპებს გვაგონებს.

განმსაზღვრელი ატრიბუტები – თავისებურებები და თვისებები, რომლებიც საერთოა ერთი კატეგორიის საგნების, მოვლენებისა და ადამიანებისთვის.

პროტოტიპი – კატეგორიის საუკეთესო წარმომადგენელი ან საუკეთესო მაგალითი.

ეგზემპლარი – მოცემული კატეგორიის კონკრეტული მაგალითი, რომელიც გამოიყენება კლასიფიცირებისას.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

სწავლების კონცეფციები (II, 2) მასწავლებლები დიდ ძალისხმევას ანდომებენ ისეთი კონცეფციების ჩამოყალიბებას, რომლებიც არსებითია საგნის შესწავლისა და უნარების განვითარებისთვის; სწავლების კონცეფციების შესახებ ძირითადი შეხედულებების გააზრებასა და მათი ღირსებებისა და ნაკლოვანებების აღწერას.

სწავლის სწავლების სტრატეგია

როგორია თქვენი აზრი?

წარმოიდგინეთ, რომ გსურთ იმუშაოთ სკოლაში, სადაც ემიგრანტი ბავშვები სწავლობენ. სკოლის დირექტორი გისვამთ კითხვას: „როგორ ასწავლით აბსტრაქტულ ცნებებს მოსწავლეს, რომელიც ცოტა ხნის წინ ჩამოვიდა სომალიდან და არათუ ინგლისურზე, თავის მშობლიურ ენაზეც კი ვერ კითხულობს?“ ■

სწავლის პროცესში მნიშვნელოვანია როგორც პროტოტიპი, ისე განმსაზღვრელი მახასიათებლები. რეალურ სამყაროში არსებული პროტოტიპებისა და სახეობების მაგალითზე ბავშვები სწავლობენ მოზრდილთა მიერ მიწოდებულ უამრავ ცნებას (Tennyson, 1981), მაგრამ თუ სახეობა ბუნდოვანია (ზეთისხილი ნაყოფია?), გადაწყვეტილების მისაღებად უნდა მიმართო განმსაზღვრელ მახასიათებლებს. ზეთისხილი არის საკვები, რომელსაც მარცვალი საჭმელ ნაწილში, ნაყოფის შიგნით აქვს, რაც დამახასიათებელია ნაყოფისათვის. ამრიგად, ზეთისხილი უეჭველად ნაყოფია, მიუხედავად იმისა, რომ ის არ არის ნაყოფის პროტოტიპის მსგავსი (Schunk, 2004).

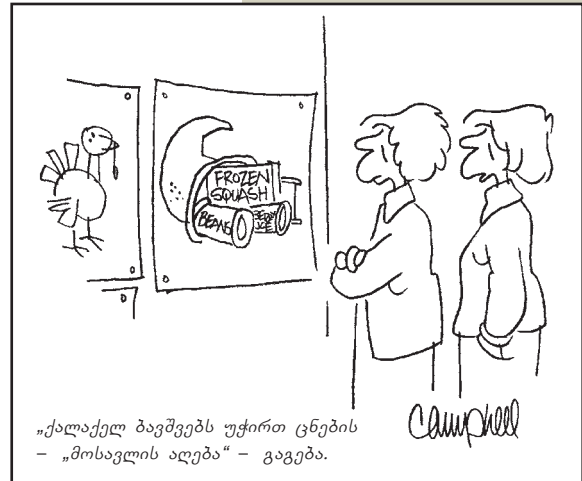
ცნების სწავლის მსგავსად, ცნებების სწავლებაც მოიცავს როგორც განმსაზღვრელ მახასიათებლებს, ისე პროტოტიპებს. ცნებების სწავლების ერთ-ერთ მიდგომას ეწოდება „ცნების დაუფლება“. ეს გზა ეხმარება მოსწავლეს კონკრეტული ცნების შესახებ აზრის აგებაში და იმ პრაქტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევების გავარჯიშებაში, როგორიცაა ჰიპოთეზის შემოწმება (Joyce, Weil, & Calhoun, 2006; Klausmeir, 1992).

ცნებას შეიძლება ჰქონდეს მრავალი ნიშანი და იყოს ცვალებადი. მაგალითად, ბოლოდროინდელმა ახალმა ტექნოლოგიებმა – შეტყობინებათა გავზავნის ოპერატიულმა საშუალებებმა – შეცვალეს ცნება „საუბრის“ შინაარსი.



სწავლის დაუფლების გაკეთების პრაქტიკა. განვიხილოთ მაგალითი იმისა, თუ როგორ დაეხმარა მე-5 კლასის მასწავლებელი თავის მოსწავლეებს მათთვის ნაცნობი ცნების გაგებაში და იმავდროულად აზროვნების უნარ-ჩვევის შემუშავებაში (Eggen & Kauchak, 2001, გვ. 148-151). გაკვეთილის დასაწყისში მასწავლებელმა მოსწავლეებს უთხრა, რომ რაღაც ჩაიფიქრა და მოსწავლეებმა ეს უნდა გამოიცნონ. მასწავლებელმა მაგიდაზე დადო ორი ნივთი წარწერით – „დადებითი მაგალითები“ (examples) და „უარყოფითი მაგალითები“ (non-examples) და დაუსვა მოსწავლეებს კითხვა: „როგორ ფიქრობთ, რა შეიძლება იყოს ჩანაფიქრის არსი?“. პირველი პასუხი იყო „რაც იჭმევს“. მასწავლებელმა დაფაზე სიტყვა „ჰიპოთეზა“ დაწერა და შეძლებისამებრ მოკლედ აუხსნა მოსწავლეებს ამ სიტყვის მნიშვნელობა. ამ სათაურის ქვეშ მან დაწერა გამოთქმული ვარაუდი – „ის, რასაც ვჭამთ“ და იკითხა, აქვთ თუ არა მოსწავ-

ლებებს სხვა ჰიპოთეზა. პასუხები იყო „ცოცხალი არსება“ და „ის, რაც მცენარეზე იზრდება“. მცენარეებისა და ცოცხალი არსებების შესახებ გამართული მოკლე დისკუსიის შემდეგ მასწავლებელმა წარუდგინა მოსწავლეებს პომიდორი, როგორც „მაგალითი“ და სტაფილო, როგორც „ჩაფიქრებულთან კავშირის არმქონე რამ“. ამის შემდეგ მოსწავლეებმა დაასახლეს სხვა ჰიპოთეზებიც – „ნითელი ობიექტი/საგნები“. სხვა მაგალითების (ატამი, გოგრა, ფორთოხალი) და არამაგალითების (სალათის ფოთოლი, კარტოფილი) განხილვის შედეგად მოსწავლეებმა შეძლეს ჩამოეყალიბებინათ ჰიპოთეზა „ნივთი, რომელიც შეიცავს თესლს საჭმელ ნაწილში“. შედეგად მოსწავლეებმა „ააგეს“ „ნაყოფის“ ცნება – საკვები, რომელიც შეიცავს თესლს საჭმელ ნაწილში (ან უფრო დახვეწილი განსაზღვრება: საკვებად გამოსადეგი მცენარის ნებისმიერი ნვინიანი ნაწილი, რომელიც ვითარდება ყვავილისაგან).



© Martha Campbell – წიგნიდან Phi Delta Kappan. იბეჭდება ნებართვით.

გაქვეითილის კოპონენგაჰი. ცნებების სწავლებისას გამოყენებული სტრატეგიის მიუხედავად, აუცილებლად დაგჭირდებათ ოთხი კომპონენტის გამოყენება: დადებითი და უარყოფითი მაგალითები, რელევანტური და არარელევანტური განმასხვავებელი ნიშნები, ცნების სახელი და დეფინიცია (Joyce, Weil, & Calhoun, 2006). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ისეთი ვიზუალური საშუალებები, როგორიცაა სურათები, დიაგრამები ან რუკები, ხელს უწყობს ცნებების შესწავლის პროცესს (Anderson & Smith, 1987; Mayer, 2001).

გაგალითები. რთული ცნებების სწავლებისას, განსაკუთრებით უმცროსი ასაკის თუ დაბალი ერუდიციის მქონე მოსწავლეებთან, საჭიროა მრავალი მაგალითის მოტანა. კატეგორიის ფარგლების დასადგენად საჭიროა როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მაგალითები. დისკუსია იმის შესახებ, თუ რატომ არ არის ღამურა ფრინველი (უარყოფითი მაგალითი), დაეხმარება მოსწავლეებს ცნება „ფრინველის“ საზღვრების დადგენაში.

ჩელენგური და აჩაჩელენგური ნიშნები. ფრენის უნარი, როგორც უკვე ვნახეთ, არ არის რელევანტური მახასიათებელი ნიშანი ცხოველებისა და ფრინველების კლასიფიკაციის დროს. მიუხედავად იმისა, რომ ფრინველთა უმრავლესობა დაფრინავს, ზოგიერთი ფრინველისთვის (სირაქლემა, პინგვინი) ეს არ არის დამახასიათებელი ნიშანი. ამასთანავე, ზოგიერთი არსება, როგორიცაა, მაგალითად, ღამურა, მფრინავი ციყვი, დაფრინავს, თუმცა ფრინველთა კლასს არ განეკუთვნება. ფრინველის ცნების გაცნობისას აუცილებელია, რა თქმა უნდა, ფრენის უნარის აღნიშვნა, მაგრამ, ამასთანავე, მოსწავლემ უნდა გააცნობიეროს, რომ ეს ცნება მხოლოდ ფრენის უნარით არ განისაზღვრება.

სახელწოდება. მხოლოდ სახელწოდების დამახსოვრება არ ნიშნავს, რომ ადამიანმა გაიგო ცნება. როგორც ზემოთ ვნახეთ, მოსწავლეები იყენებდნენ ცნებას „ნაყოფი“, თუმცა არ იცოდნენ, რომ პომიდორი, გოგრა და ავოკადო ნაყოფია.

განსაზღვრება. კარგი განსაზღვრება ორი ელემენტისაგან შედგება: ახალი ცნებისათვის ზოგადი კატეგორიის მიმნიჭებელი ელემენტი და ზუსტი განმსაზღვრელი ნიშნების მიმნიჭებელი ელემენტი (Klausmeier, 1976). მაგალითად, ნაყოფი საჭმელია (ზოგადი კატეგორია), რომელიც თესლს საჭმელ ნაწილში შეიცავს (განმსაზღვრელი ნიშანი). ტოლგვერდა სამკუთხედი არის მარტივი, შეკრული ფიგურა (ზოგადი კატეგორია), რომელსაც აქვს სამი ტოლი გვერდი და სამი ტოლი კუთხე (განმსაზღვრელი ნიშნები). ასეთი სახის დეფინიცია

გვეხმარება, მოვითავსოთ ცნება შესაბამისი ცოდნის სქემაში.

ცნებების სწავლებისას კარგი იქნება, თუ ვიხელმძღვანელებთ კარგად ცნობილი ჭეშმარიტებით – „ასჯერ გაგონილს ერთხელ ნანახი სჯობს“. უმცროსი ასაკის მოსწავლეებთან ცნების გაცნობა ილუსტრაციების საშუალებით აადვილებს სწავლის პროცესს. ამასთანავე, ისტორიიდან, ბუნებისმეტყველებიდან, მათემატიკიდან რთული ცნებების თვალსაჩინოდ წარმოდგენა დიაგრამებისა თუ გრაფიკების სახით სასურველია ყველა ასაკის მოსწავლეებთან. მაგალითად, ანდერსონისა და სმიტის (Anderson & Smith, 1983) მონაცემებით, სინათლის თვისებების შესახებ ტექსტის წაკითხვისას მოსწავლეთა მხოლოდ 20%-მა შეძლო იმის გაგება, თუ როგორ ვხედავთ საგნებს არეკლილი სინათლის მეშვეობით. მაგრამ ილუსტრაციის (იხ. ნახ. 8.1) ანალიზის შედეგად, ცნე-

სქემა 8.1

რთული სხეულის გაგება

ილუსტრაცია შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეს რთული ცნების გაგებაში.



როცა ხეს მზის სხივები ეცემა, ბიჭი ადვილად ხედავს მას. როგორ ხდება ეს?



A. სხივების ნაწილი ხიდან აირეკლება და ბიჭის თვალებისაკენ მიემართება.

წყარო: წიგნიდან Educator's Handbook: A Research Perspective red. V. Richardson-Koehler. გამომცემელი Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 1989 by Pearson Education. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

ბის არსი მოსწავლეთა 80%-მა გაიგო.

გაკვეთილის სტრუქტურა. ზემოთ განხილული ცნების „ნაყოფი“ ახსნა ცნების სწავლების კარგი მაგალითია რამდენიმე მიზეზის გამო. უპირველეს ყოვლისა იმიტომ, რომ დამახასიათებელ ნიშნებსა და განსაზღვრებაზე გადასვლამდე ყოველთვის უფრო ეფექტიანია დადებითი და უარყოფითი მაგალითების დადგენა (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000). ცნების სწავლებისას გაკვეთილი უნდა დავიწყოთ პროტოტიპების, ანუ საუკეთესო მაგალითების, წარმოდგენით, რათა დავეხმაროთ მოსწავლეებს კატეგორიის შესახებ წარმოდგენის შექმნაში. გაკვეთილზე ცნება „ნაყოფის“ წარმოდგენის შემთხვევაში მასწავლებელმა გაკვეთილი დაიწყო ნაყოფის კლასიკური მაგალითის – „ვაშლის“ – წარმოდგენით, შემდეგ კი გადავიდა ისეთ ნაკლებად ტიპობრივ მაგალითებზე, როგორიცაა პომიდორი და გოგრა. ამ მაგალითების წყალობით მოსწავლეებს შეეძენათ წარმოდგენა კატეგორიის მრავალფეროვნების შესახებ.

გარდა ამისა, მათთვის ნათელი გახდა, რომ კატეგორიის შიგნით არსებობს არარელევანტური მახასიათებელი ნიშნები. მრავალფეროვანი მაგალითების მეშვეობით (იგულისხმება ინფორმაციის მიწოდება იმის შესახებ, რომ ნაყოფს შეიძლება ჰქონდეს ერთი ან ბევრი თესლი, ის შეიძლება იყოს ან არ იყოს ტკბილი, ჰქონდეს სხვადასხვა შეფერილობა და ა.შ.) მასწავლებელმა მოახერხა **არასაკმარისი განზოგადების** თავიდან აცილება და სწორედ ამის მეოხებით მოსწავლეებმა გოგრა ნაყოფის სათანადო კატეგორიას მიაკუთვნეს.

გასათვალისწინებელია, რომ უარყოფითი მაგალითები, ერთი მხრივ, ძალიან ახლოს უნდა იყოს ცნებასთან, მაგრამ, მეორე მხრივ, ჰქონდეს ძალიან მკვეთრი განმასხვავებელი ნიშნები. მაგალითად, ტკბილი კარტოფილი და რევანდი ნაყოფი არ არის, თუმცა პირველი ტკბილია, მეორეს კი ნამცხვარში იყენებენ. უარყოფითი მაგალითების მოყვანა **ჭარბი განზოგადების** თავიდან აცილების კარგი საშუალებაა.

როცა დარწმუნდებით, რომ მოსწავლეებმა გაიგეს ცნების არსი, კარგი იქნება, თუ ჰკითხავთ, დააკვირდნენ თუ არა ისინი თავიანთი ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებისა და შემოწმების პროცესს. ანალიზი ეხმარება მოსწავლეებს განმარტებული კოგნიტური უნარ-ჩვევების განვითარებაში: ისინი რწმუნდებიან, რომ ადამიანი პრობლემის გადაჭრისას სხვადასხვა გზას მიმართავს (Joyce, Weil, & Calhoun, 2006).

სწავლა და პრაქტიკა და გავრცელება. ცნების არსის წვდომის შემდეგ საჭიროა ამ ცნების გამოყენებაზე გადასვლა, რაც მიიღწევა ამ ცნების მაგალითების სხვადასხვა კონტექსტში გამოყენებით: პრობლემების გადაჭრის, წერის, კითხვის, დისკუსიის თუ სხვა ნებისმიერი აქტივობის პროცესში. ამ გზით ხდება ცნების დაკავშირება მოსწავლის სქემატური ცოდნის სისტემასთან.

განზოგადების შეზღუდვა – კატეგორიიდან ზოგიერთი ნამდვილი წევრის გარიცხვა; ცნების შევიწროვება.

ზეგენერალიზაცია – იმ წევრების ჩართვა, რომლებიც არ შედიან კატეგორიაში. ცნების მეტისმეტი გაფართოება.

სხრილი 8.1.

სწავლის დაუფლების (შეფასების) ფაზები

ცნების დაუფლების პროცესი სამი ფაზისაგან შედგება. პირველ ფაზაში მასწავლებელი მიაწვდის მოსწავლეებს დადებით და უარყოფით მაგალითებს, რის საფუძველზეც ისინი ახერხებენ ცნების იდენტიფიკაციას. მეორე ფაზაში მასწავლებელი ამოწმებს, მოახერხებს თუ არა მოსწავლეებმა ცნების არსის წვდომა. დაბოლოს, მესამე ფაზაში მოსწავლეები ანალიზებენ აზროვნების პროცესის სტრატეგიებს.

პირველი ფაზა: ინფორმაციის წარმოდგენა და ცნების იდენტიფიკაცია

მასწავლებელი წარუდგენს მოსწავლეებს მაგალითებს. მოსწავლეები აღარებენ დადებითი და უარყოფითი მაგალითების დამახასიათებელ თვისებებს. მოსწავლეები აგებენ ჰიპოთეზას და ამოწმებენ მას. მოსწავლეები აყალიბებენ განსაზღვრებას ძირითადი მახასიათებლების მიხედვით.

მეორე ფაზა: ცნების წვდომის შემოწმება

მოსწავლეებს მოჰყავთ დამატებითი მაგალითები და აფასებენ მათ დადებითად ან უარყოფითად. მასწავლებელი ადასტურებს ჰიპოთეზას, ასახელებს ცნებას და განმარტავს ცნების არსს ძირითადი მახასიათებლების მიხედვით. მოსწავლეები ასახელებენ მაგალითებს.

მესამე ფაზა: მოსწავლეები აღწერენ აზროვნების პროცესის მიმდინარეობას

მოსწავლეები განიხილავენ ჰიპოთეზისა და მახასიათებელი ნიშნების როლს. მოსწავლეები მსჯელობენ ჰიპოთეზის ტიპისა და რაოდენობის შესახებ.

წყარო: Models of Teaching, 6/e by Bruce and Marsha Weil. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright 2000 by Pearson Education. **იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.**

ერთი მიდგომა, რომელიც ზოგიერთ სახელმძღვანელოში გვხვდება, ცნობილია „**ცნების რუკის**“ (concept mapping) სახელწოდებით (Novak, & Musonda,

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრძეთ
ცნებების რუკა (II, 2)
ცნებების რუკის შექმნისა და
გამოყენების შესახებ რჩევისა და
დამატებითი ინფორმაციისათვის
იხ. ვებ-გვერდი <http://www.graphic.org/concept.html>

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრძეთ
მსჯელობა (II, 1)
განახსენეთ ინდუქციური და
დედუქციური მსჯელობა. ახსენით
თითოეული მათგანის როლი
ცნებების შესწავლისას.

1991). ცნების შესახებ წარმოდგენის შესაქმნელად გამოიყენება 8.2 ნახაზზე ნაჩვენები „დიაგრამა“. კერძოდ, მე-8 კლასელი ემის მიერ დახაზულ რუკაზე ნათლად ჩანს, თუ როგორ წარმოუდგენია მას ცნება „მოლეკულა“; უფრო მეტიც, ისიც ჩანს, რომ ემის ერთი შეცდომა გაეპარა: მას მიაჩნია, რომ მყარ ნივთიერებაში მოლეკულებს შორის სივრცე არ არის.

ცნების აღქმის მოდელის ფაზები წარმოდგენილია 8.1 ცხრილში.

სწავლის სწავლება ალგორითმის გზით

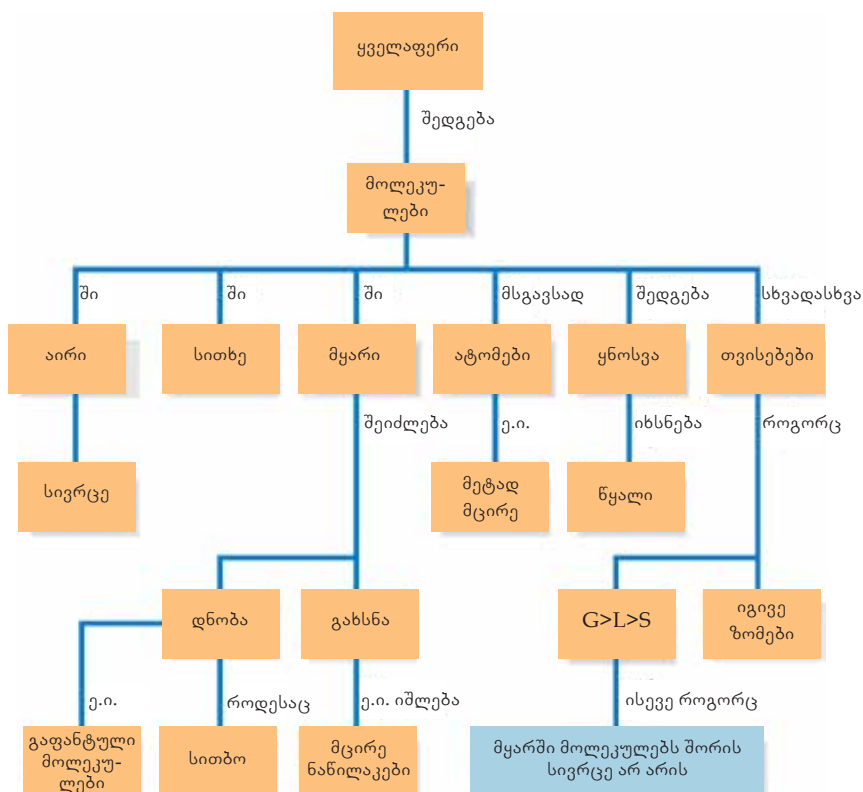
აზროვნების სფეროში ჯერომ ბრუნერის ადრეულმა კვლევებმა (Bruner, Goodnow, & Austin, 1956) განაპირობა მისი ინტერესი აზროვნების განვითარებისა და ცნების სწავლის მიმართ. ბრუნერის კვლევებმა აჩვენა, რაოდენ მნიშვნელოვანია შესასწავლი საგნის სტრუქტურის აღქმა. აქტიურ სწავლას ავტორი განიხილავდა, როგორც ინფორმაციის სწორად გააზრების საფუძველს, ხაზს უსვამდა ინდუქციური მსჯელობის მნიშვნელობას სწავლის პროცესში.

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

სქემა 8.2

ვერსიონალური

ცნება „მოლეკულის“ თავისუფალი გაგება მე-8 კლასელმა ემამ რუკის სახით წარმოადგინა. მას დაშვებული აქვს ერთი უზუსტობა – მყარ სხეულებში მოლეკულებს შორის სივრცე არ არის.



წყარო: from "A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning", by J.D. Novak and D. Musonda, American Educational Resource Journal, 28, figure p. 137. Copyright 1991 by the American Educational Research Association. იბეჭდება გამოცემის ნებართვით.

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

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

აღმოჩენა აქტიურობის პროცესში. ინდუქციური მიდგომისას, მოსწავლეს მოეთხოვება **ინტუიციური აზროვნება** (intuitive thinking). ბრუნერის აზრით, მასწავლებელს შეუძლია ხელი შეუწყოს ინტუიციური აზროვნების უნარის ჩამოყალიბებას მუშაობის პროცესში სპეციალური სავარჯიშოების (მაგალითად, აზრის დასრულება) გამოყენებით, აგრეთვე, მოსწავლეთა მიერ გამოთქმული ვარაუდების დადასტურებით ან უარყოფით მათივე არგუმენტების საფუძველზე. (Bruner, 1960). ვთქვათ, მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები გაეცნობიან მასალას ოკეანის დინებებისა და გემთმშენებლობის შესახებ, მასწავლებელი აჩვენებს მათ ძველი პორტების რუკებს და აძლევს დავალებას: დაადგინონ, რომელმა პორტმა მოიპოვა ძირითადი პორტის სტატუსი. სისტემატური კვლევის საშუალებით მოსწავლეები შეძლებენ საკუთარი ვარაუდების შემოწმებას. სამუხაროდ, რეალურად ინტუიციური აზროვნების ჩამოყალიბებას ხშირად ხელს უშლის ის გარემოება, რომ არასწორი პასუხების გამო მოსწავლე ისჯება და სწორი, მაგრამ ხშირად არაკრეატიული პასუხების გამო – ჯილდოვდება.

ჩვეულებრივ, განასხვავებენ ნამდვილ, დამოუკიდებელი აღმოჩენის გზით სწავლას (pure discovery learning), როცა მოსწავლე მუშაობს დამოუკიდებლად, მასწავლებლის დახმარების გარეშე, და **დახმარებით, ხელმძღვანელობით აღმოჩენას**, (guided discovery), როცა მასწავლებელი აძლევს მოსწავლეს გარკვეულ მიმართულებას. რიჩარდ მაიერმა (Richard Mayer, 2004), რომელიც 30 წელი აკვირდებოდა დამოუკიდებელი აღმოჩენის გზით სწავლის პროცესს, დაადგინა, რომ

მსგავსად ზომბებისა, რომელნიც მუდმივად ამოდიან სამარიდან, დამოუკიდებელი აღმოჩენის გზით სწავლის პროცესს მუდმივად ჰყავს მომხრეები. თუმცა იმათაც, ვინც პრაქტიკაში ფაქტებზე აგებულ თეორიებს (evidence-based approach) იყენებს, უნდა დასაბუთონ, რომ ეს მეთოდი მუშაობს. მიუხედავად იმისა, რომ მუდმივად ისმის მოწოდება თავისუფალი/დამოუკიდებელი სწავლის პროცესის მხარდასაჭერად, დამადასტურებელი არგუმენტების მოძებნა რთულია (გვ. 17).

დამოუკიდებელი აღმოჩენის მეთოდი სკოლამდელი ასაკის მოსწავლეთათვის უფრო მისაღებია, მაშინ როცა დაწყებით ან საშუალო სკოლაში გაკვეთილზე დამოუკიდებელი აქტივობა სწავლის პროცესზე ხშირად უარყოფით გავლენას ახდენს და უმართავია. უფრო მიზანშეწონილია, რომ მოსწავლეებმა მასწავლებლის დახმარებით იმუშაონ. მასწავლებელი წარუდგენს მოსწავლეებს რთულ სიტუაციებს, უსვამს საინტერესო კითხვებს. ვთქვათ, რატომ ქრება ალი დახურულ ჭურჭელში? ფანქარს წყალში რომ ჩადებ, რატომ გგონია,

ცნების რუკის შედგენა – მოსწავლის მიერ შედგენილი დიაგრამა ცნების მისეული გაგების შესახებ.

სწავლა აღმოჩენის გზით – ბრუნერის მიდგომა, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეები ორგანიზებას უკეთებენ და გარდაქმნიან მასალას ისე, რომ თავად აღმოაჩენენ ძირითად პრინციპებს.

ინდუქციური მსჯელობა – ზოგადი პრინციპების ფორმულირება, რომელიც ეყრდნობა კონკრეტული მაგალითებისა და დეტალების ცოდნას.

ინტუიციური აზროვნება – სწორად აღქმის ან საკითხის სწორად გადაჭრის წარმოსახვითი წვდომა.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

სწავლა აღმოჩენის გზით (I, 1) მრავალი მასწავლებელი, განსაკუთრებით მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნებისა, მიიჩნევენ, რომ მათი საგნების გააზრებულ სწავლას ყველაზე უკეთ უწყობს ხელს აღმოჩენის გზით სწავლა. მზად იყავით ამ სასწავლო სტრატეგიის შესახებ ისეთ კითხვებზე საპასუხოდ, როგორიცაა დაშვებები, ტექნიკა, ღირსება და ნაკლოვანება.

მართული აღმოჩენის მეთოდი

– აღმოჩენით სწავლის მეთოდის ადაპტირებული ვარიანტი, როცა მიმართულებას მასწავლებელი იძლევა.

ჩემი მოსწავლეები: გზისკენი შეფასებათა გამოყენება

წარმოუდგინეთ მოსწავლეებს იმ ცნების დადებითი და უარყოფითი მაგალითები, რომელსაც ასწავლით.

მაგალითები

1. ძუძუმწოვართა კლასის სწავლებისას. მაგალითის სახით დაასახელეთ ადამიანი, კენგურუ, ვეშაპი, კატა, დელფინი და აქლემი, ხოლო უარყოფითი მაგალითების სახით – ქათამი, თევზი, ნიანგი, ბაყაყი და პინგვინი.
2. სთხოვეთ მოსწავლეებს თავად დაასახელონ დადებითი და უარყოფითი მაგალითები.

წახალისეთ ინტუიციური პასუხები.

მაგალითები

1. სიტყვის განსაზღვრების ნაცვლად, შესთავაზეთ მოსწავლეებს იმის გამოცნობა, თუ რას შეიძლება ნიშნავდეს ამ მაგალითების გამაერთიანებელი ცნება, თანაც სთხოვეთ ყველა დასახელებული სიტყვის გათვალისწინება.
2. აჩვენეთ მოსწავლეებს ძველი საბერძნეთის რუკა და ჰკითხეთ, თუ სად იყო, მათი აზრით, განლაგებული დიდი ქალაქები.
3. მოსწავლეების პირველ რეპლიკებზე კომენტარს ნუ გააკეთებთ. დაელოდეთ, სანამ ისინი რამდენიმე აზრს გამოთქვამენ და შემდეგ უპასუხეთ.

4. თუ მოსწავლეთა მსჯელობა და დასკვნა სწორ გეზს ასცდა, დაუსვით მათ დამხმარე კითხვები.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს ცნებებს შორის კავშირების დადგენაში.

მაგალითები

1. დასვით კითხვა: ვაშლთან დაკავშირებით კიდევ რა სიტყვას გამოიყენებდით (ხილი)? როგორ შეიძლება გამოვიყენოთ ხილი (შევჭამოთ)? რას ვუნოდებთ ისეთ პროდუქტს, რომელიც იჭმევა (საკვები)?
2. კავშირების დასადგენად გამოიყენეთ დიაგრამა, მოკლე მონახაზი, დასკვნები.

დაუსვით მოსწავლეებს კითხვა და სთხოვეთ პასუხის გაცემა

მაგალითები

1. როგორ შეიძლება ადამიანის ხელი გახდეს უფრო მარჯვე?
2. რა კავშირია იატაკის მთელ ფართობსა და ერთი ფილის ფართობს შორის?

ბრუნერისა და ალმოჩენის გზით სწავლის სტრატეგიების შესახებ დამატებითი ინფორმაცია იხ.: <http://evolution.massey.ac.nz/assign2/HB/jbruner.html>

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს

და განაგრძეთ

წინსვლის წინასწარი

მაორგანიზებელი (II, 3)

წინსვლის წინასწარი

მაორგანიზებელი მნიშვნელოვანი

ელემენტია ისეთი სწავლების

დროს, რომელშიც ცენტრალურ

როლს მასწავლებელი ასრულებს.

ახსენით წინსვლის წინასწარი

მაორგანიზებლის როლი და

განსაზღვრეთ მისი ძირითადი

სახეები.

დედუქციური მსჯელობა –

ზოგადი დასკვნიდან კონკრეტული

დასკვნების გამოტანის

ლოგიკური გზა.

რომ მან დეფორმაცია განიცადა? რა აქვს საერთო ამ სიტყვებს? ამასთანავე, მასწავლებელი მოსწავლეებს განმარტებას კი არ აძლევს, არამედ აწვდის სათანადო საგნებსა თუ მასალას და უბიძგებს ამოცანის ამოხსნისაკენ.

სწავლის სწავლება დემონსტრაციის მეშვეობით

ბრუნერისაგან განსხვავებით, დავიდ ოზიბელს (David Ausubel 1963, 1977, 1982) მიაჩნდა, რომ ადამიანი ცოდნას იძენს არა აღმოჩენის, არამედ მიღების (reception) გზით. ცნებების, პრინციპებისა და აზრების წვდომა ხდება დედუქციური მსჯელობის მეშვეობით, ანუ არა კონკრეტული მაგალითებიდან ზოგად პრინციპზე გადასვლით, არამედ ზოგადი აზრის კონკრეტულ მაგალითზე დაყვანით. ოზიბელის დემონსტრაციული მეთოდით სწავლების მოდელში მნიშვნელოვანია აზრის მქონე ვერბალური სწავლის პრინციპი – ერთად აღებული ვერბალური ინფორმაცია, იდეები და იდეებს შორის კავშირები. მექანიკური დამახსოვრება არ არის გააზრებული სწავლა, რადგან მექანიკურად დასწავლილი მასალა დაკავშირებული არ არის არსებულ ცოდნასთან.

წინსვლის წინასწარი მაორგანიზებელი. დ. ოზიბელის სტრატეგიის ამოსავალი წერტილი ყოველთვის არის „წინსვლის წინასწარი მაორგანიზებელი“

(advance organizers), ანუ წინასწარ შერჩეული ინფორმაცია, რომელსაც მასწავლებელი აწვდის მოწაფეს ძირითადი მასალის გაცნობამდე. ეს სამ მიზანს ისახავს: ჯერ ერთი, აჩვენებს, რა არის მნიშვნელოვანი გასაცნობ მასალაში; მეორე – ეხმარება მოსწავლეებს ტექსტში მოცემულ აზრებს შორის არსებული კავშირების დადგენაში; მესამე – ახსენებს მოსწავლეებს მათთვის უკვე ნაცნობ ინფორმაციას.

წინასწარი მაორგანიზებელი ორ კატეგორიად იყოფა: *შეპირისპირებითი* და *სადემონსტრაციო* (Mayer, 1984). პირველის მეშვეობით ხდება მუშა მეხსიერებაში არსებული სქემების აქტივაცია, ანუ მოსწავლისთვის იმის შესენება, რაც მან უკვე იცის, თუმცა ვერ აცნობიერებს, არის თუ არა ის მართლაც რელევანტური. მაგალითად, ისტორიის გაკვეთილზე რევოლუციის ეპოქის სწავლებისას ამგვარი ფუნქცია შეიძლება შეასრულოს ინდუსტრიული და სოციალურ-ეკონომიკური რევოლუციის შედარებამ. კერძოდ, მასწავლებელი განმარტავს, რომ ინდუსტრიული რევოლუციით გამოწვეული მატერიალური და სოციალური ცვლილებები, როგორც წესი, არსებითად განსხვავდება შეიარაღებული აჯანყების გზით მიღებული შედეგისგან. შეიძლება, აგრეთვე საფრანგეთის, ინგლისის, მექსიკის, რუსეთის, ირანისა და აშშ-ის რევოლუციების ძირითადი ასპექტების შედარება (Salomon & Perkins, 1989).

ამის საპირისპიროდ, სადემონსტრაციო მაორგანიზებელი (expository organizers) მოსწავლეს ახალ ცოდნას აწვდის მომავალი ინფორმაციის გასაგებად. მაგალითად, ინგლისური ენის გაკვეთილზე ლიტერატურული ნაწარმოების იმ მონაკვეთის განხილვა, რომელიც ადათ-წესებს უკავშირდება, შეიძლება დაგინდოს იმის ახსნით, თუ რატომ ეთმობა ამ თემას ასეთი მნიშვნელოვანი ადგილი ლიტერატურაში. მაგალითად, ასე წარვმართოთ საუბარი: „მთავარი პერსონაჟი ასაკის მატებასთან ერთად, ცდილობს საკუთარი თავის შემეცნებას. ამ პროცესში ის, ასე ვთქვათ, „მოგზაურობს“ საკუთარი თავის აღმოსაჩენად, რათა, ბოლოს და ბოლოს, გაარკვიოს, რა არის მისაღები და რა უნდა უარყოს საზოგადოებამ“.

ამ მეთოდით სწავლების შესახებ ზოგადი დასკვნა ასეთია (Corkill, 1992; LanganFox, Waycott & Albert, 2000; Morin & miller, 1998): ის ეხმარება მოსწავლეებს სწავლის პროცესში, განსაკუთრებით მაშინ, როცა შესასწავლი მასალა არის სრულიად უცნობი, რთული და მრავლისმომცველი. მაგრამ ხაზგასმით აღსანიშნავია, რომ ამ როლის ეფექტურად შესრულებისთვის ეს მეთოდი უცილობლად უნდა აკმაყოფილებდეს ორ პირობას. ჯერ ერთი, წინასწარ მიწოდებული ინფორმაცია მოსწავლისათვის გასაგები უნდა იყოს. ეს ნათლად დაადასტურა დინელისა და გლოვერის (Dinnel & Glover, 1985) კვლევამ, რომლის შედეგმა აჩვენა, რომ ამ მეთოდის ეფექტიანობა მნიშვნელოვნად იზრდება, თუ მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეებს წინასწარ მიწოდებული ინფორმაციის განმარტებაში, რაც, რა თქმა უნდა, შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, როცა მათ ესმით მისი მნიშვნელობა. მეორე პირობა კი ისაა, რომ ამ ინფორმაციის წყალობით მოსწავლემ დაინახოს კავშირი სწავლების პროცესში გამოყენებულ ძირითად ცნებებსა და ტერმინებს შორის. ამგვარი წინასწარი ინფორმაციის როლი კარგად შეიძლება შეასრულოს კონკრეტული მაგალითის საფუძველზე შექმნილმა ნიმუშებმა, დიაგრამებმა ან მსგავს მოვლენებთან პარალელის გავლებამ (Robinson, 1998; Robinson & Kiewra, 1995).



დემონსტრაციული (ექსპოზიციური) სწავლების მეთოდი – ოზიბელის მეთოდი, რომელშიც მასწავლებლები საგანს წარმოადგენენ სრული, ორგანიზებული ფორმით; უფრო ფართო, ზოგადი ცნებებიდან მიდიან ვიწრო სპეციფიკურ ცნებამდე.

საზრისის მქონე ვერბალური დასწავლა – იდეებსა და ვერბალურ ინფორმაციებს შორის ორგანიზებული ურთიერთობა.

გზის მიმცემი – ტერმინი, რომელიც გულისხმობს ახალი ინფორმაციის მოკლე განზოგადებულ მიმოხილვას მის შესწავლამდე.

სადემონსტრაციო სწავლების მეთოდი მოსწავლეებს ინფორმაციას ორგანიზებული, „დასრულებული“ სახით აწვდის. მათ არ სჭირდებათ ამ ინფორმაციის საკუთარი ძალებით აღმოჩენა.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

ახსნისას ანალოგიების გამოყენება მოსწავლეებს ტექსტში მოცემული ინფორმაციის გაგებაში ეხმარება. მაგალითად, „ინფექცია ომს ჰგავს“, „მუცელი „ბლენდერს“ ჰგავს“ (Vosniadou & Schommer, 1988).

სქემა 8.3



ნეთ კავშირი მოსწავლის არსებულ ცოდნასთან) შედარების შემდეგ, მოსწავლეებს შეუძლიათ ერთმანეთს შეადარონ ანა ფრანკის შინაგანი მოგზაურობა და ჰეკლბერი ფინის მოგზაურობა მდინარე მისისიპის გასწვრივ. ამის შემდეგ თქვენ უნდა მოახდინოთ გაკვეთილის მიზნის პრეზენტაცია და შემოუშაოთ წინასწარი მართვანიზებული. მსგავსებისა და განსხვავებების ჩვენება შეიძლება მაგალითების საშუალებით. კერძოდ, აუცილებელია ჰეკლბერი ფინისა და ანა ფრანკის დილე-

საქართველოს სახელმწიფო უწყებები.

მას შემდეგ, რაც ამ წინასწარ მიწოდებული ინფორმაციის წყალობით, მოსწავლე გაეცნობა საჭირო ცნობებს, საჭიროა შინაარსის მიწოდება მსგავსებისა და განსხვავებების შეპირისპირების გზით. ამისათვის აუცილებელია სპეციალურად შედგენილი მაგალითების გამოყენება. შეიძლება მაგალითები თავად მოსწავლეებმაც დაასახელონ. დავუშვათ, ლიტერატურის გაკვეთილზე ვასწავლით თემას – ასაკის მატება – „ანა ფრანკის დილეზისა“ და „ჰეკლბერი ფინის თავგადასავლის“ გამოყენებით. ტექსტის კითხვის პროცესში მოსწავლეებს ვაძლევთ დავალებას, შეადარონ, როგორ იზრდებიან მთავარი გმირები, როგორ აზროვნებენ და რა სტატუსი აქვთ საზოგადოებაში. სხვა რომანის, პიესისა თუ ფილმის მთავარ პერსონაჟებთან (დაადგი-

ჩვენს დღესასწაულში: ორივე ილუზიის გამოყენება

გამოყენეთ წინასწარი მართვანიზებული

მაგალითები

- ინგლისური ენის გაკვეთილზე: თავისი პიესების შექმნისას შექსპირი იყენებდა მისი ეპოქისათვის დამახასიათებელ სოციალურ იდეებს. მაგალითად, იულიუს კეისარი, ჰამლეტი და მაკბეტი უკავშირდება ისეთ ცნებებს, როგორიცაა ბუნებრივი კანონზომიერებით განსაზღვრული წესრიგი, ერი განხილულია, როგორც ადამიანის სხეული და ა.შ.
- სოციალური მეცნიერების გაკვეთილზე: პრეინდუსტრიულ რეგიონებსა და ერებში ეკონომიკური განვითარება განპირობებულია გეოგრაფიული მდებარეობით.
- ისტორიის გაკვეთილზე: რენესანსის ეპოქაში მნიშვნელოვანი იყო ისეთი ცნებები, როგორიცაა სიმეტრია, ჰარმონია, კლასიკური სამყაროს თავყვანისცემა, ადამიანზე, მის გონებაზე ცენტრირება.

გამოყენეთ რამდენიმე მაგალითი.

მაგალითები

- მათემატიკის გაკვეთილზე ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რამდენი მართი კუთხეა ოთახში.

- კუნძულებისა და ნახევარკუნძულების თემის სწავლებისას, გამოიყენეთ რუკა, სლაიდები, მოდელები და ილუსტრაციები (მაგალითად, საფოსტო ბარათები).

გამაჩვილეთ ყურადღება მსგავსებასა და განსხვავებაზე.

მაგალითები

- ისტორიის გაკვეთილზე ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რა იყო საერთო და რა — განმასხვავებელი ჩრდილოეთისა და სამხრეთის შტატებს შორის აშშ-ის სამოქალაქო ომის პერიოდში.
- ბიოლოგიის გაკვეთილზე ჰკითხეთ მოსწავლეებს, როგორ შეიძლება, მათი აზრით, ობობა მწერად, ხოლო ამფიბია რეპტილიად გადაიქცეს.

წინასწარ ორგანიზებაზე დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ:

http://moodle.ed.uiuc.edu/wiked/index.plp/Advance_organizers

მის ნათლად გამოკვეთა. დაბოლოს, მასალის სრულად წარმოდგენის შემდეგ, ვთხოვთ მოსწავლეებს განაზოგადონ თემა სპეციფიკური მაგალითების გამოყენებით. სადემონსტრაციო სწავლების სტადიები წარმოდგენილია 8.3 ნახაზზე.

განვითარების სტადიის თვალსაზრისით, სადემონსტრაციო სწავლება (expository teaching) უფრო შეესაბამება დაწყებითი ან საბაზო სკოლის, დაახლოებით მე-5 და მე-6 კლასის მოსწავლეებს (Luiten, Ames & Ackerson, 1980). ქვემოთ წარმოდგენილი რეკომენდაციები დაგეხმარებათ სადემონსტრაციო სწავლების ძირითადი ეტაპების გააზრებაში.

გზა ყოველ მოსწავლეს: სწავლის სწავლება და უნარჩვენულობა

ცნებების სწავლებასთან დაკავშირებით არსებობს კიდევ ერთი ახალი მიდგომა – იგი ორიენტირებულია წინარე ცოდნასთან კავშირის დადგენაზე. თეორეტიკოსები ამ მიდგომას **ანალოგიით ინსტრუქტირებას** (analogical instruction) უწოდებენ (Bulgren, Deshler, Schumaker, & Lenz, 2000). ასეთი მიდგომა ეფექტური აღმოჩნდა შერეული საშუალო სკოლის საფეხურზე საბუნებისმეტყველო და კულტურის დისციპლინების სწავლებისას უნარშეზღუდულ (გონებრივად) მოსწავლეებთან, რომელთა აკადემიური მოსწრება არ შეესაბამება ამ ასაკის მოსწავლეთა დონეს. იმის გამო, რომ ამ საფეხურზე სასწავლო პროგრამის მოცულობა და შინაარსი რთულდება, ამ კატეგორიის მოსწავლეები, დიდი ალბათობით, სასწავლო პროგრამას ვერ დაძლევენ. ანალოგიით ინსტრუქტირების მიზანია მოსწავლის ცოდნის დონის გარკვევა; ეს დონე შეიძლება იმ საწყის ეტაპად ჩაითვალოს, რომლის საფუძველზე შესაძლებელია ახალი, უფრო რთული მასალის შესწავლა. როგორც უკვე ითქვა, ანალოგიების მეთოდს დიდი ხანია იყენებენ პრობლემათა გადაწყვეტის პროცესში, მაგრამ აღსანიშნავია ისიც, რომ თითქმის არავის შეუსწავლია ანალოგიების გავლენა შინაარსის სწავლების პროცესში.

პრობლემის გადაწყვეტა

როგორია თქვენი აზრი?

დავუშვათ, რომ გასაუბრებაზე ხართ რაიონის განათლების ინსპექტორთან. თქვენი მიზანია სკოლის ფსიქოლოგად მუშაობის დაწყება. ამასთანავე, იცით, რომ მას უჩვეულო კითხვების დასმა სჩვევია. ის განვდიოთ რამდენიმე ფურცელსა და სახაზავს და გეკითხებათ: „რა სისქისაა თითოეული ფურცელი?“ ■

სხვათა შორის, ეს ნამდვილი ამბავია – ანალოგიური კითხვა დამისვეს გასაუბრების დროს რამდენიმე წლის წინ. ვუპასუხე, რომ საჭიროა მთელი შეკვრის სისქის გაზომვა და შემდეგ ფურცლების რაოდენობაზე გაყოფა. ჩემი პასუხი დადებითად შეფასდა და სამსახურშიც მიმიღეს. მაგრამ წარმოიდგინეთ, რა დაძაბული მომენტი იყო ეს ჩემს ცხოვრებაში. ჩემი ვარაუდით, დირექტორი ცდილობდა იმის გარკვევას, მაქვს თუ არა პრობლემის სწრაფად გადაჭრის უნარი.

პრობლემას აქვს საწყისი (არსებული) მდგომარეობა, მიზანი (სასურველი შედეგი) და მიზნის მისაღწევი გზა (იმ აქტივობის ჩათვლით, რომელსაც მიზნამდე მიყვავართ). პრობლემის გადაჭრისას საბოლოო მიზნის მისაღწევად საჭიროა ეგრეთ წოდებული „ქვემიზნების“ განსაზღვრა და გადაჭრა. მაგალითად, თუ თქვენი მიზანია სანაპიროსთან მისვლა, მაგრამ პირველივე გაჩერებისას მანქანის მუხრუჭმა გიმტყუნათ, ასეთ შემთხვევაში მოგიწევთ

ანალოგიით ინსტრუქტირება

– ახალი ცნებების სწავლება მოსწავლეთათვის უკვე ნაცნობ, მსგავს ინფორმაციასთან კავშირის დამყარებით.

პრობლემა – ნებისმიერი სიტუაცია, როცა ვცდილობთ მიზნის მიღწევას და ამისათვის სხვადასხვა გზებს ვეძებთ

**დაუკავშირეთ კვლევას
და განავრცეთ**

შესაძლოა იმის აღნიშვნა
გსურდეთ, რომ დღეს პრობლემის
გადაჭრისადმი დიდი ინტერესის
მიუხედავად, ჯონ დიუნის
არაერთი მოსაზრება პასუხობს იმ
თანამედროვე შეხედულებას მო-
სწავლეებისათვის პრობლემების
ეფექტიანი გადაჭრის სწავლების
შესახებ.

**დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განავრცეთ**

პრობლემის გადაჭრა (II, 1)
განსაზღვრეთ ზოგადი პრობლე-
მის გადაჭრის პროცესის საფეხ-
ურები. აღწერეთ ის ტექნიკა,
რომლის გამოყენებაც მოსწავლეე-
ბს შეუძლიათ პრობლემის შესახებ
სასარგებლო წარმოდგენების
ჩამოყალიბებისას.

პირველი ქვემიზნის გადაჭრა, ანუ მუხრუჭის შეკეთება, რადგან ეს გზის გაგრძელებისა და, შესაბამისად, დასახული მიზნის მიღწევის აუცილებელი პირობაა (Schnik, 2004). აღსანიშნავია ისიც, რომ პრობლემა შეიძლება იყოს კარგად ან ცუდად სტრუქტურირებული – იმისდა მიხედვით, რამდენად ნათლადაა გამოკვეთილი მიზანი. ვთქვათ, არითმეტიკულ პრობლემათა უმრავლესობა კარგად სტრუქტურირებულია, მაგრამ კოლეჯში ძირითადი პროგრამის სწორად შერჩევის პრობლემაა ცუდად სტრუქტურირებული მრავალი სხვადასხვა ალტერნატივის არსებობის გამო. ცხოვრება უამრავი ცუდად სტრუქტურირებული პრობლემის წინაშე გვაყენებს.

ცნებას – **პრობლემის გადაჭრა** – განმარტავენ, როგორც მიზნის მიღწევას ისეთ სიტუაციაში, როცა წარსულში ნასწავლი წესები და მიღებული გამოცდილება არ არის საკმარისი, როცა პრობლემის გადაჭრის გზების დაგეგმვა წარსულის მაგალითების საფუძველზე თითქმის შეუძლებელია. მაგალითად, დიდი სიჩქარით მიმავალ მანქანას მუხრუჭმა უმტყუნა, მისი გამოყენება, ფაქტობრივად, შეუძლებელია, ის მწყობრიდან გამოვიდა (Mayer & Wittrock, 1996). ზოგიერთ ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ სწავლის პროცესი უმეტესწილად სწორედ პრობლემის გადაჭრას ეფუძნება (Anderson, 1993).

ფსიქოლოგთა აზრით, პრობლემების გადაჭრა ეფექტურად მიმდინარეობს, თუ გამოყენებულია არა ზოგადი, არამედ კონკრეტული სფეროს სპეციფიკური სტრატეგია. მაგალითად, მათემატიკური ამოცანის ამოხსნა მოითხოვს მათემატიკისათვის სპეციფიკური პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიის გამოყენებას, ხოლო პრობლემის გადაჭრა ხელოვნების სფეროში – კონკრეტული სფეროს შესატყვისი სპეციფიკური სტრატეგიისას. აქედან გამომდინარე, თუ ამა თუ იმ სფეროში პრობლემების გადაჭრის ექსპერტად გალიარეს, ეს ნიშნავს, რომ უკვე ღრმად დაეუფლე ამ სფეროს ყოველგვარ ნიუანსს და, შესაბამისად, გამოგიმუშავდა პრობლემის გადაჭრის სხვადასხვა სტრატეგია. აღსანიშნავია ისიც, რომ ფსიქოლოგთა მეორე ნაწილის აზრით, არსებობს პრობლემის გადაჭრის ისეთი ზოგადი სტრატეგიები, რომელთა გამოყენება თითქმის ყველა სფეროში შეიძლება.

ამასთანავე, არც ერთი ეს არგუმენტი საფუძველს მოკლებული არ არის. ცნობილია, რომ კონკრეტულ სიტუაციაში ადამიანი მიმართავს როგორც ზოგად, ისე სპეციფიკურ მეთოდებს; ეს დამოკიდებულია სიტუაციაზე, აგრეთვე ამ ადამიანის გამოცდილებაზე. თავდაპირველად, როდესაც ცოტა რამ ვიცით პრობლემასთან დაკავშირებული სფეროს შესახებ, სიტუაციაში გასარკვევად მივმართავთ პრობლემის გადაჭრის ზოგად სტრატეგიებსა და ზოგად პრინციპებს. „საჭირო“ ცოდნის (ეს ცოდნა, რა თქმა უნდა, პროცედურულია (procedural knowledge), ანუ ვსწავლობთ ამ სფეროში მოქმედებას) შეძენის შემდეგ ზოგად სტრატეგიას უკვე ნაკლებად ვიყენებთ და პრობლემის გადაჭრის პროცესი ავტომატურად მიმდინარეობს. მაგრამ თუ ისეთი საკითხი შეგვხვდა, რომელიც ჩვენი ცოდნის ფარგლებს სცილდება, წარმოქმნილ სირთულესთან გასამკლავებლად კვლავ ვუბრუნდებით ზოგად სტრატეგიებს (Alexander, 1992, 1996; Perkins & Salomon, 1989; Shuell, 1990).

ახლა კი განვიხილოთ პრობლემის გადაჭრის ზოგადი სტრატეგიები. ჩავთვალოთ, რომ პრობლემის გადაჭრის სტრატეგია არის ათვლის წერტილი. ასეთი სტრატეგია ხშირად 5 ეტაპისაგან შედგება (Derry, 1991; Callini, 1991; Grick, 1986). ჯონ დრანსფორდმა და ბარი სტეინმა (John Dransford & Barry Stein, 1993) ამ ხუთი ეტაპის აღსანიშნავად გამოიყენეს აბრევიატურა IDEAL:

- I – Identify – პრობლემის დაყენება და შესაძლებლობების გამოვლენა;
- D – Define – მიზნების განსაზღვრა და პრობლემის წარმოდგენა;
- E – Explore – შესაძლო სტრატეგიების დადგენა;
- A – Anticipate – შედეგისა და ქმედების წინასწარგანჭვრეტა (ანტიციპაცია);
- L – Learn – მიღებული გამოცდილების გათვალისწინება და სწავლა.

ჩვენ ხუთივე ეტაპს განვიხილავთ, რადგან ეს ეტაპები პრობლემის გადაჭრის მრავალ მიდგომაში გვხვდება.

გაეოვლანა: პრობლემის განსაზღვრა

პროცესი იწყება არსებული პრობლემის გამოვლენით. პრობლემა განხილულ უნდა იქნეს, როგორც შესაძლებლობა. ეს ყოველთვის ადვილად მისაღწევი როდია. მაგალითისთვის შეიძლება მოვიშველიოთ რეალური ამბავი. ერთ-ერთი სახლის მცხოვრებნი უკმაყოფილო იყვნენ ლიფტის მუშაობით. მათი აზრით, ლიფტი ძალიან ნელა მოძრაობდა. ლიფტის შემონმგების შედეგად დადგინდა, რომ რაიმე განსხვავება ამ ლიფტსა და ქალაქის სხვა სახლების ლიფტებს შორის არ არსებობდა. ერთ დღეს კარისკაცი დააკვირდა, თუ როგორ ელოდებოდნენ ლიფტს მცხოვრებნი და მიხვდა, რომ პრობლემა იყო არა ლიფტის სისწრაფე, არამედ ის, რომ სახლის მცხოვრებთათვის მოსაწყენი იყო ლიფტის ლოდინის პროცესი. შესაბამისად, შესაძლებელი გახდა ისეთი რაღაცის მოფიქრება, რაც ლიფტის ლოდინის პროცესს შეამსუბუქებდა. ბინადართა პრეტენზიები შეწყდა მას შემდეგ, რაც ყველა სართულზე ლიფტის კართან სარკე ჩამოკიდეს.

პრობლემის აღმოჩენა უპირველესი, ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაბიჯია. ჩატარებული კვლევები ცხადყოფს, რომ ადამიანები ხშირად ნაჩქარევ და არამართებულ დასკვნებს აკეთებენ (ამ შემთხვევაში – „ლიფტი ნელა მოძრაობს“). ექსპერტები პრობლემის ბუნებას, როგორც წესი, უფრო ყურადღებით განიხილავენ (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004). მოგვარებადი პრობლემის განსაზღვრა და მისი გადაქცევა შესაძლებლობად სწორედ ის პროცესია, რომელიც მრავალი წარმატებული გამოგონების უკან დგას. ასე გაჩნდა, მაგალითად, ბურთულიანი კალამი, საოჯახო ტექნიკაზე დამონტაჟებული საათი, მალვიძარა და მრავალი სხვა ნივთი.

როგორია მოგვარებადი პრობლემის განსაზღვრის შემდეგი საფეხური?

მიზნების განსაზღვრა და პრობლემის ნაკოვანა

წარმოვიდგინოთ რეალური პრობლემა: ვთქვათ, პომიდორის შემგროვებელი მანქანა მუშაობისას ნაყოფს აზიანებს. რა შეიძლება გავაკეთოთ? თუ ჩავთვლით, რომ ეს მანქანის დიზაინის ბრალია, მაშინ მიზანი იქნება მანქანის ტექნიკური შესაძლებლობების გაუმჯობესება. მაგრამ, თუ ამის მიზეზად მივიჩნევთ პომიდვრის არასტანდარტულ ფორმას, უნდა ვიზრუნოთ სტანდარტული ფორმის ნაყოფის მიღებაზე. პრობლემის გადაჭრის პროცესი ორი სრულიად განსხვავებული გზით მიმდინარეობს, რაც დამოკიდებულია არჩეულ წარმოდგენასა და მიზნებზე (Bransford & Stein, 1993). პრობლემის წარმოდგენისა და მიზნის განსაზღვრისათვის ყურადღება უნდა გავამახვილოთ რელევანტურ ინფორმაციაზე, გავიგოთ პრობლემის საკვანძო სიტყვები და მის მთლიანობაში გასაგებად გავააქტიუროთ სწორი სქემა.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერით თუ უჯრაში შავი და თეთრი ფერის წინდები გაქვთ შეფარდებით ოთხი ხუთთან, მინიმუმ რამდენი წინდის ამოღება გჭირდებათ უჯრაში ჩაუხედავად იმისათვის, რომ ერთი და იმავე ფერის წყვილი ჩაიცვათ? (ადაპტირებულია Sternberg & Davidson, 1982) ■

უკაღვალის გაგება. პრობლემის წარმოდგენა ხშირად მოითხოვს რელევანტური ინფორმაციის მოძიებასა და არარელევანტური დეტალების უგულებელყოფას. მაგალითად, რა სახის ინფორმაციაა რელევანტური წინდებთან დაკავშირებული ზემოაღნიშნული პრობლემის გადაჭრისას? გააზრებული გაქვთ თუ არა, რომ ინფორმაცია შავი და თეთრი წინდების რაოდენობის

პრობლემის გადაჭრა –
პრობლემის გადაჭრის ახალი
საშუალებების შექმნა

**დაუკავშირეთ სხვა თავებს
და განაგრცეთ**

წლების წინ პიაჟემ (მე-2 თავი)
განსაზღვრა მოსწავლეთა მიერ
ნაწილსა და მთელს შორის ურთ-
იერთობის გარკვევის სირთუ-
ლეები, როდესაც შემდეგი კითხვა
დასვა: „აქ ექვსი გვირილა და
ორი წარცისია. გვირილა უფრო
მეტია თუ ყვავილი?“ როგორც
ნების, პატარების პასუხი ასეთია:
„გვირილა“.

შესახებ – ოთხი ხუთთან შეფარდებით – არარელევანტურია? რაკი უჯრაში მხოლოდ ორი განსხვავებული ფერის წინდა გაქვთ, იქიდან მხოლოდ სამი წინდა უნდა ამოიღოთ იმისათვის, რომ მათში ორი ერთნაირი ფერის აღმოჩნდეს.

საკვანძო სიტყვების გაგება.

პრობლემის (მისი შინაარსის) წარმოდგენა-ში მეორე ამოცანაა სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობის გაგება (Mayer, 1992). მაგალითად, მოსწავლეთათვის მრავალსიტყვიანი პრობლემის წარმოდგენისას, ძირითადი სირთულეა ნაწილი-მთელის ურთიერთკავშირის წარმოდგენა (Cummins, 1991). მოსწავლეებს უჭირთ იმის დადგენა, რა რისი ნაწილია. ეს კარგად ჩანს პირველკლასელი მოსწავლისა და მასწავლებლის დიალოგიდან:

მასწავლებელი: პეტრეს სამი ვაშლი აქვს, ანასაც აქვს ვაშლები. ორივეს ერთად ცხრა ვაშლი აქვს. რამდენი ვაშლი აქვს ანას?

მოსწავლე: 9.

მასწავლებელი: რატომ?

მოსწავლე: იმიტომ, რომ თქვენ თქვით.

მასწავლებელი: შეგიძლია ამოცანის გამეორება.

მოსწავლე: პეტრეს სამი ვაშლი აქვს. ვაშლი ანასაც აქვს. ანას ცხრა ვაშლი აქვს. პეტრესაც ცხრა ვაშლი აქვს. (ადაპტირებულია De Corte & Verschaffel, 1985, გვ. 19).

მოსწავლემ სიტყვა „ერთად“ (მთელი) გაიგო როგორც „თითოეული“ (ნაწილი). ზოგჯერ მოსწავლეებს უჭირთ საკვანძო სიტყვების მოძებნა (მეტი, ნაკლები, უფრო დიდი და სხვ.), საკვანძო სიტყვებზე დაყრდნობით სტრატეგიისა თუ ფორმულის შერჩევა (მეტი ნიშნავს „დამატებას“) და მათი გამოყენება. არსებითად, ამის ჩამოყალიბება მთლიანი პრობლემის კონცეპტუალური გაგების ჩამოყალიბებით მიიღწევა.

მთლიანი პრობლემის გააზრება.

პრობლემის წარმოდგენისას მესამე ამოცანაა მთელი რელევანტური ინფორმაციისა და წინადადებების თავმოყრა მთლიანი პრობლემის ზუსტად გააზრებისათვის. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეებმა უნდა ჩამოაყალიბონ პრობლემის კონცეპტუალური მოდელი – მათ უნდა გაიგონ პრობლემის ნამდვილი არსი (Jonassen, 2003). განვიხილოთ მაგალითი:

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერით

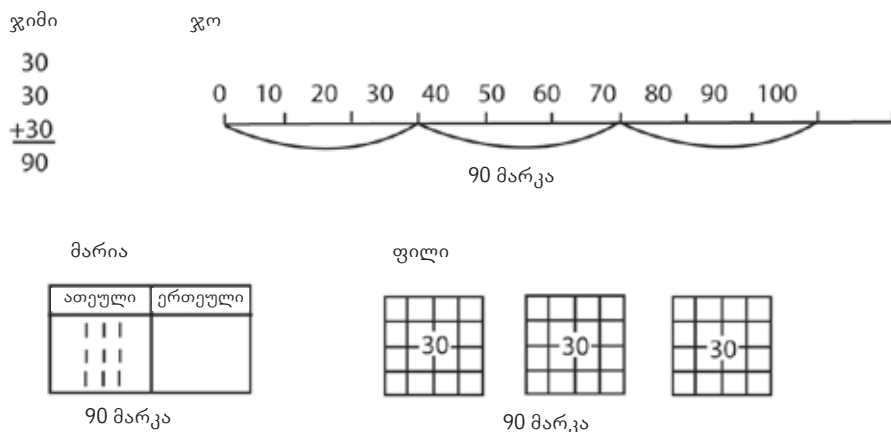
რკინიგზის ორ სადგურს შორის მანძილი 50 მილია. ერთ შაბათს, შუადღის 2 საათზე ორივე სადგურიდან ერთმანეთის შესახვედრად გამოვიდა ორი მატარებელი. მატარებლების სადგურიდან გამოსვლისთანავე პირველი მატარებლის წინ ჩიტი აფრინდება და მეორე მეტარებლისაკენ გაეშურება. როგორც კი ჩიტი მეორე მატარებელს მიაღწევს, მობრუნდება და პირველი მატარებლისაკენ გამოფრინდება. ასე დაფრინავს ჩიტი აქეთ-იქით მატარებლების შეხვედრამდე. რამდენ მილს გაიფრენს ჩიტი მატარებლების შეხვედრამდე, თუ ორივე მატარებელი საათში 25 მილი სიჩქარით მოძრაობს, ხოლო ჩიტი საათში 100 მილი სიჩქარით ფრენს? (Posner, 1973) ■

პრობლემის თქვენეულ ინტერპრეტაციას „გადათარგმნა“ ეწოდება, რადგან თქვენ ისეთ სქემად გადააკეთებთ პრობლემას, რომელიც ეცხმით. თუ მას მანძილის პრობლემად გადათარგმნით და დაისახავთ მიზანს („უნდა გამოვთვალო რა მანძილს გაიფრენს ჩიტი შემხვედრ მატარებლამდე და უკან და საბოლოოდ შევკრიბო ჩიტის მიერ გაფრენილი ყველა მანძილი ერთი მატარებლიდან მეორემდე და უკან“), ძალიან რთული ამოცანის წინაშე აღმოჩნდებით. არსებობს პრობლემის ჩამოყალიბების უკეთესი გზა. პრობლემა „დროის“ კითხვად უნდა წარმოვადგინოთ და ყურადღება იმ დროზე უნდა გავამახვილოთ, რა დროსაც ჩიტი ჰაერში ატარებს. პრობლემის გადაჭრა ასე შეიძლება

სქემა 8.4

პრობლემის წარმოშობის ოთხი სხვადასხვა გზა

მასწავლებელი სვამს კითხვას: „ცოცხალი ბუნების ამსახველი რამდენი მარკა სჭირდება ჯენს მარკების კოლექციის წიგნის შესავსებად, თუ წიგნი სამი ფურცლისაგან შედგება და თითოეულზე 30 მარკა ეტევა?“ მასწავლებელი მოსწავლეებს ურიგებს ისეთ საგნებს, როგორიცაა კვადრატის ფორმის ფურცლები, რიცხვითი წრფე და ჩარჩოებიანი ფურცლები. სთხოვს, მოიფიქრონ ამოცანის ამოხსნის რაც შეიძლება მეტი გზა. გთავაზობთ ოთხ სხვადასხვა ამოხსნას, რომლებიც ოთხ განსხვავებულ, მაგრამ სწორ წარმოდგენას ემყარება.



წყარო: წიგნიდან *Essentials of Classroom Teaching: Elementary Mathematics* by James E. Schwartz & C. Alan Riedesel, Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 1994 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

ჩამოყალიბდეს:

მატარებლები ერთნაირი სიჩქარით მოძრაობენ, ასე რომ, ისინი გზის შუა მონაკვეთში შეხვდებიან ერთმანეთს, თითოეული სადგურიდან 25 მილის დაშორებით. ამას ერთი საათი დასჭირდება, რადგან ისინი 25 მილი/საათში სიჩქარით მოძრაობენ. ერთ საათში ჩიტი 100 მილს გაიფრენს, რადგან მისი სიჩქარე 100მილი/საათშია. აი, რა ადვილია!

გამოკვლევა გვიჩვენებს, რომ მოსწავლეები ხშირად ნაუცბათევად წყვეტენ პრობლემის არსს. პრობლემის კატეგორიზაციის კვალობაზე – „აჰა, მანძილთან დაკავშირებული ამოცანა!“ – ამოქმედდება კონკრეტული სქემა. ეს სქემა მოსწავლის ყურადღებას რელევანტურ ინფორმაციაზე მიმართავს და უჩენს მოლოდინს იმის თაობაზე, როგორი უნდა იყოს სწორი პასუხი (Kalyuga, Chandler, Tuovinen, & Sweller, 2001; Reimann & Chi, 1989).

როდესაც მოსწავლეებს არა აქვთ პრობლემის წარმოსადგენად საჭირო სქემები, ისინი ხშირად სიტუაციის ზედაპირულ მახასიათებლებს ეყრდნობიან და პრობლემას მცდარად წარმოიდგენენ. ეს იმ მოსწავლის საქციელს ჰგავს, რომელმაც ამოცანის – „ჯოანს 15 დამატებითი ქულა აქვს, ხოლო ლუიზას 24. რამდენი ქულით მეტი აქვს ლუიზას?“ – პასუხად დაწერა „ $15 + 24 = 39$ “. მოსწავლემ დაინახა ორი რიცხვი და სიტყვა „მეტი“ და შესაბამისად გამოიყენა პროცედურა „მეტის მისაღებად უნდა მივუმატოთ“. მცდარი სქემის გამოყენებისას მოსწავლეები უყურადღებოდ ტოვებენ მნიშვნელოვან ინფორმაციას, იყენებენ არარელევანტურ ინფორმაციას და შესაძლოა, მცდარი სქემის შესაბამისადაც წაიკითხონ და დაიმახსოვრონ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია. თუ ისინი პრობლემის წარმოსადგენად სწორ სქემას იყენებენ, ნაკლებია იმის

ალბათობა, რომ მათ დააბნევთ არარელევანტური ინფორმაცია ან ისეთი სიტყვები, როგორიცაა „მეტი“ – სინამდვილეში გამოკლებასთან დაკავშირებული პრობლემის გადაჭრისას (Resnick, 1981). 8.4 სქემაზე ნაჩვენებია ის განსხვავებული გზები, რომლითაც მოსწავლეებმა შეიძლება წარმოადგინონ მარტივი მათემატიკური ამოცანა.

გაღთაგმნა და სქემის შექმნა. როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეს სწორად გადათარგმნა და სქემის შექმნა? ამ კითხვაზე პასუხის გაცემისას, ხშირად, ზოგადიდან კონკრეტულ სფეროსთან დაკავშირებული პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიაზე უნდა გადავიდეთ, რადგან სქემები სპეციფიკურია სხვადასხვა შინაარსისათვის. მაგალითად, მათემატიკაში ამოცანის ამოხსნას ხელს უწყობს ბევრი მსგავსი უკვე ამოხსნილი ვარიანტის დემონსტრირება. მოსწავლეთათვის მხოლოდ რამდენიმე მაგალითის ჩვენებით შემოფარგვლა და მათთვის მრავალი ამოცანის დამოუკიდებლად ამოხსნის დავალება ნაკლებეფექტურია. მსგავს მაგალითებს განსაკუთრებით მაშინ აქვს დამხმარე ძალის ეფექტი, როცა ამოცანა უცნობი ან რთულია და მის შესახებ მოსწავლეებმა ცოტა რამ იციან (Cooper & Sweller, 1987). სწავლის დროს ამოხსნილი მაგალითები ერთ ჯერზე ინფორმაციის ერთ წყაროს უნდა ეყრდნობოდეს (Marcus, Cooper, & Sweller, 1996). სთხოვეთ მოსწავლეებს მაგალითების შედარება. რა საერთოს და რა განსხვავებას ამჩნევენ ყოველი ამოხსნისას? რა არის ამის მიზეზი?

იგივე პროცედურა შესაძლოა სხვა საგნებისთვისაც ეფექტური იყოს. ადრიან ლიმ და ლორა ჰატჩინსონმა (Adrienne Lee & Laura Hutchinson, 1998) აღმოაჩინეს, რომ უნივერსიტეტისა და კოლეჯის სტუდენტები უკეთ სწავლობენ, როცა ქიმიის ამოცანების ამოხსნის ისეთი ნიმუშები აქვთ, რომლებსაც ახლავს ექსპერტი ამომხსნელის აზროვნების ამსახველი კომენტარები კრიტიკული მონაკვეთებისათვის. ავსტრალიაში სლავა კალიუგამ (Slava Kalyuga, 2001) და მისმა კოლეგებმა აღმოაჩინეს, რომ ამოხსნილი ნიმუშები ახალბედებს ელექტრული სქემის შესწავლაში ეხმარება. ასევე სასარგებლოა მოსწავლეებისათვის იმის თხოვნა, რომ დაფიქრდნენ ნიმუშებზე; ამრიგად, ახსნა და დაფიქრება უფრო ეფექტიანს ხდის ამოხსნილი ნიმუშების განხილვას. ამოხსნილი ნიმუშების განხილვა მაშინაც სასარგებლოა, თუ მოსწავლეები ნიმუშებს საკუთარი თავისთვის ყოველი საფეხურის ასახსნელად ან მოსალოდნელი საფეხურის გასაგებად იყენებენ; ამ შემთხვევაში მოსწავლეები გონებრივად არიან ჩართულნი ნიმუშებიდან აზრის გამოტანაში (Atkinson, Renkl, & Merrill, 2003).

ნაცნობი მაგალითები ახალი ამოცანების გადაჭრისას შეიძლება ანალოგიების ან მოდელების როლს ასრულებდეს. მაგრამ სიფრთხილე გვმართებს, რადგან ახალბედები, როგორც წესი, ნიმუშის ან ქეისის ზედაპირულ თავისებურებებს იმახსოვრებენ და არა სიღრმისეულ მნიშვნელობას ან სტრუქტურას. მაშინ, როცა სწორედ მნიშვნელობა ან სტრუქტურა გვეხმარება ახალი, ანალოგიური ამოცანების გადაჭრაში და არა ზედაპირული მსგავსება (Gentner, Lowenstein, & Thompson, 2003). მოსწავლეებისაგან მსმენია წუხილი იმის თაობაზე, რომ მათემატიკაში ტესტის მომზადებისას განხილული ამოცანები მდინარის დინების სიჩქარეზე იყო, ხოლო ტესტში – ქარის სიჩქარეზე. ისინი პროტესტს გამოხატავდნენ: „ტესტში არ იყო ამოცანები ნავებზე!“ სინამდვილეში ქარის შესახებ ამოცანები ზუსტად ისე იხსნებოდა, როგორც ნავზე ამოცანები, მაგრამ მოსწავლეები ყურადღებას მხოლოდ ზედაპირულ თავისებურებებს აქცევდნენ. ამ ტენდენციის დაძლევის ერთ-ერთი გზაა, ვთხოვოთ მოსწავლეებს ნიმუშებისა და/ან ქეისების შედარება, რათა მათ შეიმუშაონ პრობლემის გადაჭრის ზოგადი სქემა, რომელიც მოიცავს ქეისების ზოგად სტრუქტურას და არა ზედაპირულ ნიშნებს (Gentner და სხვები, 2003).

კიდევ როგორ შეგვიძლია მოსწავლეებს დავეხმაროთ იმ სქემების შემუშავებაში, რომლებიც მათ კონკრეტულ საგანში პრობლემების წარმოდგე-

ნაში დაეხმარება? მაიერი (Mayer, 1983b) გვიჩვენებს შემდეგ აქტივობებში ვაგარჯიშოთ მოსწავლეები: (1) სხვადასხვა ტიპის პრობლემების ამოცნობა და კატეგორიზაცია; (2) პრობლემის წარმოდგენა – კონკრეტული სურათებით, სიმბოლოებით, გრაფიკით ან სიტყვიერად; (3) პრობლემაში რელევანტური და არარელევანტური ინფორმაციის შერჩევა.

პრობლემის წარმოდგენის შედეგები. 8.5 სქემაზე ნაჩვენებია, რომ პრობლემის გადაჭრისას პრობლემის წარმოდგენის საფეხურს ორი მთავარი შედეგი აქვს. თუ პრობლემის თქვენური წარმოდგენა მყისიერ გადაჭრას ვარაუდობს, თქვენი ამოცანა ამოხსნილია. ერთი მხრივ, სინამდვილეში ახალი პრობლემა არ გადაგიჭრიათ; თქვენ უბრალოდ მიხვდით, რომ ახალი პრობლემა არის „შენიღებული“ ვერსია ძველი პრობლემისა, რომლის ამოხსნა უკვე იცით. ამას **პრობლემის სქემით მართული გადაჭრა** ეწოდება. 8.5 სქემის ტერმინებით, თქვენ *სქემის გააქტიურების გზა* აირჩიეთ და პირდაპირ ამოხსნაზე გადახვედით. რა მოხდება იმ შემთხვევაში, თუ პრობლემის გადაჭრის არსებული გზა არა გაქვთ ან გააქტიურებული სქემა წარუმატებელია? დროა, გადაჭრის გზა მოვძებნოთ!

პრობლემის გადაჭრის უსაქლო სტრატეგიების აღმოჩენა

იმ შემთხვევაში, თუ არა გვაქვს მზამზარეული სქემა, რომელიც პრობლემის მყისიერად გადაჭრას ვარაუდობს, უნდა ავირჩიოთ კვლევაზე დაფუძნებული გზა, რომელიც 8.5 სქემაზეა ნაჩვენები. აშკარაა, რომ ეს გზა ისეთი ეფექტიანი არ არის, როგორც სწორი სქემის გააქტიურება, მაგრამ ზოგჯერ ეს ერთადერთი გამოსავალია. პრობლემის გადასაჭრელად კვლევის ჩატარების ორი ზოგადი პროცედურა არსებობს: ალგორითმული და ევრისტიკული.

ალგორითმი არის მიზნის მიღწევის ეტაპობრივი რეკომენდაციები. ჩვეულებრივ, ეს რეკომენდაციები დამოკიდებულია ამა თუ იმ სფეროს სპეციფიკურ მახასიათებლებზე. შესაბამისად, სათანადო ალგორითმის სწორად შერჩევისა და ეფექტურად განხორციელების შემთხვევაში პრობლემის გადაჭრა, ანუ სწორი პასუხის მიღება, გარანტირებულია. სამწუხაროდ, მოსწავლეები ალგორითმს ხშირად ცდისა და შეცდომის მეთოდით, ანუ შემთხვევით, ირჩევენ. ჯერ ერთ გზას მიმართავენ, მერე – მეორეს, მესამეს და ა.შ. შესაბამისად, ისინი ზოგჯერ, შემთხვევით, სწორ პასუხსაც იღებენ, თუმცა მის დასაბუთებას ვერ ახერხებენ. ზოგჯერ ალგორითმების უსისტემოდ გამოყენება იმის ნიშანია, რომ მოსწავლეს ჯერ კიდევ არ აქვს განვითარებული პიაჟესეული ფორმალური ოპერაციული აზროვნებისა და შესაძლებლობათა ნაკრებში სისტემური მუშაობის უნარი.

მრავალი პრობლემის გადაჭრა ალგორითმებით ვერ ხერხდება. როგორ ვიქცევით ამ შემთხვევაში?

ევრისტიკა არის ზოგადი სტრატეგია, რომელმაც შეიძლება მიგვიყვანოს სწორ პასუხამდე. იმის გამო, რომ მრავალი ცხოვრებისეული პრობლემა (კარიერა, ურთიერთობები და ა.შ.) არასწორხაზოვანია, რაც იმას ნიშნავს, რომ ისინი ცუდად განსაზღვრული პრობლემის სახით და აშკარა ალგორითმების გარეშე წარმოგვიდგება, მნიშვნელოვანია ეფექტიანი ევრისტიკის აღმოჩენა ან შე-

სქემაზე დამყარებით პრობლემის გადაჭრა – პრობლემის დანახვა, როგორც ადრე არსებული პრობლემის სახეცვლილი ვერსიისა, ანუ იმ პრობლემისა, რომლის გადაჭრის საშუალებებსაც უკვე ფლობს ინდივიდი

ალგორითმი – პრობლემის ნაბიჯ-ნაბიჯ გადაჭრა, პრობლემის გადაჭრის საფეხურების გაწერა.

ევრისტიკა – პრობლემის გადასაჭრელად ალერნატიული კვლევითი მოდელების გამოყენება; ზოგადი სტრატეგიის შემუშავება ახალი პრობლემის გადასაჭრელად.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-ფოლიოს და განაგრცეთ

ქვემოთ მოცემულია ხუთი ევრ-ისტია, რომელიც მოსწავლეებს მათემატიკური ამოცანების ამოხ-სნაში დაეხმარება (Schoenfeld, 1979):

1. თუ შესაძლებელია, დახაზეთ დიაგრამა.
2. თუ ამოცანის პასუხია „N“, რომლის მნიშვნელობა მთელი რიცხვია, სცადეთ ისეთი რიცხვებით შეცვალოთ, რო-გორიცაა 1, შემდეგ 2, 3, 4 და დააკვირდით შედეგებს.
3. დებულების სისწორის შემონ-მებისას, მაგალითად, „თუ X ჭეშმარიტია, მაშინ Y-იც ჭეშმარიტია“, სცადეთ სანი-ნაალმდეგოს დამტკიცება: „თუ X მცდარია, მაშინ Y-იც მცდარია“, ან დაუშვით, რომ დასამტკიცებელი დებულება მცდარია და სცადეთ მისი უარყოფა.
4. სცადეთ მსგავსი ამოცანის ამოხსნა უფრო მცირე რაოდე-ნობის ცვლადებით.
5. სცადეთ ქვემოთნების დასახვა.

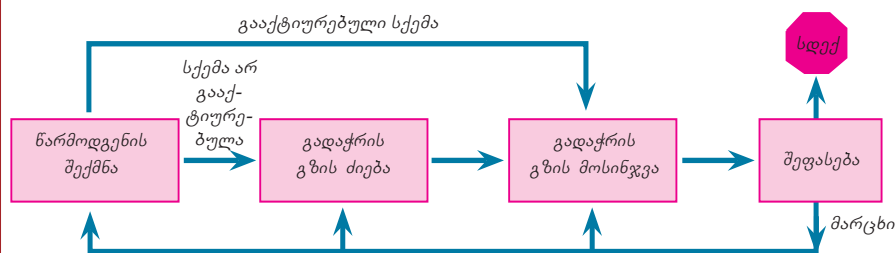
მიზნების შუალედური ანალიზი
– ევრისტული მიდგომა, რომლის მიხედვითაც, მიზანი იძლება ქვე მიზნებად

უკუსვლითი სტრატეგია – ევრისტული მიდგომა, რომლის მიხედვითაც, ინდივიდი იწყებს მიზნიდან და შემდეგ უკუსვლით მიდის პრობლემის გადასაჭრელად

სქემა 8.5

პრობლემის გადაჭრის პროცესის დიაგრამა

არსებობს პრობლემის გადაჭრის ორი გზა. პირველ შემთხვევაში აქტიურდება სწორი სქემა და გადაჭრის გზა ნათელია. თუ სქემა არ არსებობს, შესაძლოა ძიება და გამოც-და გახდეს პრობლემის გადაჭრის გზა.



წყარო: წიგნიდან 'Problem-Solving Strategies', by M.L. Gick, Educational Psychologist, 21, 1986, გვ. 101. ადაპტირებულია Lawrence Erlbaum Associates, Inc.-ისა და ავტორის ნებართვით.

მუშავება (Korf, 1999). განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი.

შუალედურ მიზანთა ანალიზში (means-ends analysis) პრობლემა რამდე-ნიმე შუალედურ, ანუ ქვემიზნად იყოფა, ხოლო შემდეგ დგინდება ყოვე-ლი შუალედური ქვემიზნის მიღწევის საშუალებები. მაგალითად, 20-გვერდ-იანი სემესტრული ნაშრომის დაწერა შესაძლოა ზოგიერთი მოსწავლისათვის დაუძლეველ პრობლემად იქცეს. ამ შემთხვევაში მიზანშეწონილი იქნება დავა-ლების დანაწევრება რამდენიმე ისეთ შუალედურ მიზნად, როგორიცაა თე-მის შერჩევა, ინფორმაციის წყაროების დადგენა, ამ ინფორმაციის ნაკითხვა და მოწესრიგება, გეგმის შედგენა და ა.შ. კონკრეტული შუალედური მიზ-ნის გადაჭრისას, მათ შეიძლება აღმოაჩინონ, რომ სხვა მიზნებიც წამოიჭრა. მაგალითად, ინფორმაციის მოძიებისას, მათ შესაძლოა დასჭირდეთ ადამიანი, რომელიც ელექტრონული ბიბლიოთეკით სარგებლობის წესებს გაახსენებს. უნდა გვახსოვდეს, რომ ფსიქოლოგებს ჯერ კიდევ არ აღმოუჩენიათ ეფექ-ტიანი ევრისტია იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებმაც სემესტრული ნაშრო-მის დაწერა მისი წარდგენის წინა ღამეს დაიწყეს.

შუალედურ მიზანთა ანალიზის მეორე ასპექტია დისტანციის შემცირება, ანუ იმ გზით სიარული, რომელიც პირდაპირ საბოლოო მიზანამდე მიგვი-ყვანს. ადამიანი ისწრაფვის საქმის ამჟამინდელ ვითარებასა და მიზანს შორის უდიდესი განსხვავება ეძიოს და შემდეგ იპოვოს ის სტრატეგია, რომელიც ამ განსხვავებას შეამცირებს. ჩვენ უარს ვამბობთ შემოვლით ან ირიბ გზებზე, რადგან მიზნის მისაღწევად უსწრაფესი გზის აღმოჩენა გვსურს. ამრიგად, როცა გააცნობიერებთ, რომ მიზანი – სემესტრული ნაშრომის დაწერა – შესა-ძლოა მოითხოვდეს შემოვლით გზას – ელექტრონული ბიბლიოთეკით სარგე-ბლობის წესების ხელახლა დასწავლას, შესაძლოა თავდაპირველად წინააღ-მდეგობის გრძნობა გაგიჩნდეთ, რადგან საბოლოო მიზანამდე პირდაპირი და სწრაფი გზით არ მიდიხართ (Anderson, 1993).

ზოგიერთი პრობლემის გადასაჭრელად საჭიროა ე. წ. „უკუსვლის სტრატე-გია“ (working-backwards strategy), როცა ვინცებთ მიზნიდან და უკუსვლით თავდაპირველ გადაუჭრელ პრობლემამდე მივდივართ. უკუსვლის სტრატეგია ზოგჯერ ეფექტიანი ევრისტიაა გეომეტრიაში თეორემის დასამტკიცებლად. ეს, შესაძლოა, ასევე წარმატებული იყოს შუალედური ვადების დასაწესებლად („ვნახოთ, თუ ეს თავი სამ კვირაში უნდა დავამთავრო, რომ 28 რიცხვისთვის ელექტრონული ფოსტით გავაგზავნო, თავდაპირველი მონახაზი 11 რიცხვი-



პრობლემის გადაჭრისას მოსწავლეთა ჯგუფებში მუშაობის ერთ-ერთი უპირატესობაა ის, რომ მათ მოეთხოვებათ ერთმანეთს აუხსნან პრობლემის გადაჭრის საკუთარი სავარაუდო გზა. გადაჭრის გზის ვერბალურად გამოხატვა, როგორც წესი, აუმჯობესებს პრობლემის გადაჭრას.

სათვის უნდა მქონდეს მზად“).

კიდევ ერთი სასარგებლო ევრისტიკაა **ანალოგიებით აზროვნება** (analogical thinking) (Copi, 1961; Genter და სხვები, 2003), რომელიც გადაჭრის გზების ძიებას შემოფარგლავს თქვენ წინაშე ამჟამად მდგარ სიტუაციასთან რაღაც საერთო ნიშნის მქონე სიტუაციებით. მაგალითად, როდესაც წყალქვეშა ნავი გამოიგონეს, ინჟინრებს უნდა გამოეთვალათ, როგორ განსაზღვრავდა საბრძოლო გემი ზღვის სიღრმეში დამალული გემის არსებობასა და მდებარეობას. იმის შესწავლამ, როგორ ფრენენ ღამურები სიბნელეში, ისინი ჰიდროლოკატორის გამოგონებამდე მიიყვანა.

ანალოგიური აზროვნების მეთოდმა შეიძლება მცდარ დასკვნამდე მიგვიყვანოს. როდესაც თავდაპირველად ტექსტური პროცესორები გაჩნდა, ზოგიერთმა საბეჭდი მანქანის ანალოგიით ისარგებლა და ვერ გამოიყენა კომპიუტერის თავისებურებათა უპირატესობა. ისინი ყურადღებას ზედაპირულ მსგავსებაზე ამახვილებდნენ. როგორც ჩანს, ადამიანს სჭირდება როგორც პრობლემის, ასევე ანალოგიის სფეროს ცოდნა ანალოგიის ეფექტიანად გამოსაყენებლად (Gagné, Yekovich, & Yekovich, 1993). ამას გარდა, ანალოგიების ჩამოყალიბებისას ყურადღება უნდა იქნეს გამახვილებული მნიშვნელობაზე და არა ზედაპირულ მსგავსებაზე.

პრობლემის გადაჭრის გეგმის ვერბალიზაცია და შესაბამისი დასაბუთება წარმატებული შედეგის საწინდარია (Lee & Hutchinson, 1998). შესაძლოა ამგვარი **ვერბალიზაციის** პროცესის ეფექტიანობა შემთხვევით აღმოაჩინოთ, როდესაც პრობლემის სხვა ადამიანისთვის ახსნისას გონებაში პრობლემის გადაჭრის გზა გაგიელვებთ.

განჭკივება, მოქმედება და უკან დაბრუნება

როგორია თქვენი აზრი?

დავუშვათ, ინტერვიუ გაქვთ დეპარტამენტის ხელმძღვანელთან. „რას ფიქრობთ იმის თაობაზე, რომ მოსწავლეებს კალკულატორებისა და ორთოგრაფიული კორექტორების გამოყენების ნება მივცეთ? თქვენი აზრით, ეს სწავლას ზედმეტად ხომ არ გაამარტივებს?“

პრობლემის წარმოდგენისა და შესაძლო გადანყვეტილებათა დადგენის შემდეგ ხდება გადანყვეტილების შერჩევა და შესაძლო შედეგების პროგნოზირება. მაგალითად, თუ გადანყვეტიტ მოაგვაროთ „დაზიანებული პომიდვრის პრობლემა“, პომიდვრის უფრო მკვრივი ჯიშის გამოყვანის შემთხვევაში უნდა განჭვრიტოთ, როგორი იქნება მომხმარებელთა რეაქცია. თუ დროს ახალი გრაფიკული პროგრამის შესწავლას მოახმართ, რომ სემესტრული ნამუშევარი უფრო მიმზიდველი (ხოლო ქულა უფრო მაღალი) გახადოთ, საკმარისი დრო

unda davrToT Tu ara moswav l eebbs ka l ku l at o r i s a da o rTografiu l i ko reqt o r i s gamoyenebis neba?

განათლების სისტემის ყველა მუშაკი როდია დარწმუნებული, რომ მათემატიკურ ოპერაციათა შესრულების ან ნამუშევრის შემოწმებისათვის მასწავლებლის მიერ მოსწავლეებისთვის მიცემული კალკულატორისა და სხვა ტექნიკური ინსტრუმენტების გამოყენების ნებართვა გამართლებულია.

არბუშენსი კალკულატორი და ორთოგრაფიული კორექტორი ყავარჯნებია, რომლებიც სწავლას ზიანს აყენებს.

ჩემი გამოსაშვები კლასის (მადლობელი ვარ ოჰაიოს სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტების, დები ლანამის და ჩარლზ პეიჯის მოსაზრებების გაზიარებისათვის) მოსწავლეების (ახლა უკვე გამოცდილი მასწავლებლები და დირექტორები) გამოკითხვისას სხვადასხვა მოსაზრებამ იჩინა თავი. კერძოდ, „თუ მოსწავლეებს დაბალ კლასებშივე მივცემთ კალკულატორის გამოყენების ნებას, მათი უმრავლესობა ვერასდროს ვერ ისწავლის ელემენტარულ მათემატიკას; ისინი მხოლოდ კალკულატორის გამოყენებას ისწავლიან“ ან „მათემატიკის შესასწავლად მოსწავლეებს ცნებების გამოვლენა და ვარჯი-

ში სჭირდებათ ოპერაციების დასამახსოვრებლად, კალკულატორი კი ამას ხელს უშლის“. ელექტრონულ ვერსიაში ამ საკითხის შეჯამებისას ნენსი აირესმა (<http://www.math.twsu.edu/history/topics/calculators.html#calc>) შენიშნა: „იელის უნივერსიტეტის კომპიუტერულ მეცნიერებათა პროფესორი დავიდ გელერნტერი მიიჩნევს, რომ კალკულატორის გამოყენება საერთოდ არ უნდა დაეუშვათ კლასში. ის თვლის, რომ თუ ბავშვებს კალკულატორის გამოყენების უფლებას მივცემთ, მათგან ისეთი ზრდასრული ადამიანები ჩამოყალიბდებიან, რომელთაც არ ეცოდინებათ არითმეტიკის საფუძვლები, მთელი ცხოვრება ციფრების ბურუსისთვის იქნებიან განწირულნი. 1997 წელს, კალიფორნიის კანონმდებლობით, სკოლაში, მე-6 კლასამდე, კალკულატორების გამოყენება აიკრძალა. თუმცა, ვირჯინიის შტატში 200 ათასი კალკულატორი შეიძინეს საბაზო და უფროს კლასებში მათემატიკის გაკვეთილებზე გამოსაყენებლად“. ტექსტური პროცესორის მაჩვენებლების თვალსაზრისით განათლების პროგრესის ეროვნულმა შეფასებამ (1997) აჩვენა: მიუხედავად იმისა, რომ ტექსტური პროცესორების გამოყენება

დაგრჩებათ თუ არა ნამუშევრის დასამთავრებლად?

პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიისა და მისი განხორციელების შემდეგ უნდა შეაფასოთ შედეგები იმ ფაქტებზე დაყრდნობით, რომელიც მის სისწორეს ადასტურებს ან უარყოფს. ადამიანთა უმრავლესობა საუკეთესო გადაწყვეტილების მიღებამდე წყვეტს მუშაობას და უბრალოდ იმ პასუხს სჯერდება, რომელიც ზოგიერთ შემთხვევაში ამართლებს. მათემატიკურ ამოცანებზე მუშაობისას, პასუხის შემოწმება შესაძლოა ნიშნავდეს შემოწმების მიღებული პრაქტიკის გამოყენებას, კერძოდ, გამოკლების შესამოწმებლად მიმატებას ან ქვეშმინერით მიმატებისას შეკრებას სვეტის ქვევიდან ზევით და არა ზევიდან ქვევით. შეფასება სხვაგვარადაც შეიძლება. მაგალითად, 11×21 ნამრავლი 200-ის ფარგლებში უნდა იყოს, რადგან $10 \times 20 = 200$. თუ მოსწავლე იღებს პასუხს 2,311, ან 23, ან 562, ის სწრაფად უნდა მიხვდეს, რომ ასეთი პასუხი სწორი ვერ იქნება. პასუხის შეფასება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როცა მოსწავლეები კალკულატორსა და კომპიუტერს ეყრდნობიან, რადგან ამ შემთხვევაში მათ არ შეუძლიათ უკან დაბრუნება და ციფრებში შეცდომის პოვნა. იხილეთ ჩანართი „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“ პასუხების შემოწმებისას ტექნოლოგიების გამოყენების შესახებ შეხედულებათა გასაცნობად.

მე-11 კლასელების მიერ 1984-1997 წლებში, 19%-დან 96%-მდე გაიზარდა, წერის ქულების საშუალო მაჩვენებლები იმავე წლებში შემცირდა.

კონტრარპუნქტი კალკულატორები და ორთოგრაფიის კორექტორი ხელს უწყობს სწავლას.

არ შეიძლება იმის თქმა, რომ მათემატიკის შესწავლა კალმისტრისა და ქაღალდის გამოყენებით საუკეთესო გზაა, რაკი მოსწავლეები წარსულში ასე სწავლობდნენ. დღეს ყველა სასწავლო სიტუაცია უნდა განვიხილოთ, რათა განვსაზღვროთ, რომელი გზაა საუკეთესო სწავლისათვის – კალმისტრისა და ფურცლის, ტექნოლოგიისა თუ მათი კომბინაციის გამოყენება (Waits & Demana, 2000). მაგალითად, მათემატიკასა და საზოგადოებრივ მეცნიერებებში მესამე საერთაშორისო კვლევამ (TIMSS, 1998) აჩვენა, რომ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც მათემატიკაში ყოველდღიური დავალებების შესრულებისას კალკულატორს იყენებდნენ, ტესტირებისას გაცილებით უკეთესი შედეგები ჰქონდათ, ვიდრე მათ, ვინც იშვიათად ან საერთოდ არ იყენებდა მას. არსებითად, უკანასკნელ ათწლეულში კალკულატორების გამოყენების შესახებ ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ ზოგადი უნარების მოსპობის ნაცვლად, კალკულატორის გამოყენებას დადებითი შედეგი ჰქონდა მოსწავლეთა პრობლემის გადაჭრის უნარსა და მათემატიკის მიმართ დამოკიდებულებაზე (Waits & Demana, 2000).

რა შეიძლება ითქვას ტექსტურ პროცესორსა და ორთოგრაფიის კორექტორზე? პრისცილა ნორ-

ტონი და დებრა სპრაგი (Pricilla Norton & Debra Sprague, 2001) ვარაუდობენ, რომ „არც ერთ სხვა ტექნოლოგიურ რესურსს არ ჰქონია ისეთი დიდი გავლენა განათლებაზე, როგორც ტექსტურ პროცესორს“ (გვ. 78). ისინი შემდეგ ეფექტებს ასახელებენ: ტექსტური პროცესორი ხელს უწყობს მოსწავლეთა მიერ საკუთარი თავის „ნამდვილ“ მწერლად აღქმას, საშუალებას აძლევს მათ მოახდინონ წერის მიღმა აზროვნების რეფლექსია, ხელს უწყობს ერთობლივ წერას და ეხმარება მოსწავლეს, რომ წერის დროს უფრო კრიტიკული და შემოქმედებითი იყოს. ჩემს კლასში კონსულტანტმა, რომელიც უფროს კლასელებთან მუშაობდა, აღნიშნა ამ ტექნოლოგიის კიდევ ერთი დადებითი მხარე: „ჩვენ მრავალი უცხოელი მოსწავლე გვყავს, რომლებმაც საშუალოდ იციან ინგლისური. ჩემი აზრით, მათ ორთოგრაფიის კორექტორი სჭირდებათ როგორც შეცდომების აღმოსაჩენად, ისე სიტყვების სწორი ფორმის შესასწავლად. ზოგჯერ ორთოგრაფიის კორექტორი მოსაბეზრებელია ჩვენთვის, რადგან ყველაფერს ეჭვქვეშ აყენებს, მაგრამ უცხოელი მოსწავლისა და ზოგადად, კორექტურისათვის, ის ძალზე მოსახერხებელი და საჭიროა“.

როგორია თქვენი აზრი?

გთხოვთ გამოხატოთ საკუთარი მოსაზრება ვებგვერდზე: www.mylabschool.com

პრობლემის გადაჭრის ხელისშეწყობელი უაჩოკაპი

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერჯით ოთახში შედიხართ და ხედავთ, რომ ქერზე ორი თოკი ჰკიდია. ექსპერიმენტის მიზანი შემდეგში მდგომარეობს: ამ ორი თოკის ბოლოები ერთმანეთზე უნდა გადააბათ. იმავე ოთახში მაგიდაზე დევს ჩაქუჩი და ბრტყელტუჩა. თქვენ ცდილობთ ერთი თოკის ბოლო მეორემდე მიიტანოთ, მაგრამ - ამაოდ. გადანყვიტეთ, ბრტყელტუჩას დახმარებით გააკეთოთ ეს, მაგრამ ამ შემთხვევაშიც თქვენი მცდელობა ფუჭი გამოდგა. როგორ უნდა მოიქცეთ? (Maier, 1933) ■

უიქსასია. პრობლემის გადაჭრა საგანთა ახლებურად დანახვას მოითხოვს. თოკების პრობლემის გადაჭრა შესაძლებელია, თუ ჩაქუჩს ან ბრტყელტუჩას ერთ-ერთი თოკის ბოლოზე მიაბამთ და მას შუქურასავით გააქანებთ. თქვენ შეგეძლებათ თოკის დაჭერა მაშინ, როცა მეორე თოკით ხელში ოთახში მდგომის ის მაქსიმალურად მოგიახლოვდებათ. შეგიძლიათ იარაღის (ჩაქუჩის, ბრტყელტუჩას) სიმძიმე გამოიყენოთ, რომ თოკი თქვენამდე „მოიყვანოთ“, ნაცვლად იმისა, რომ მის დაჭიმვას შეეცადოთ. ადამიანები ხშირად ამ პრობლემას ვერ ჭრიან, რადგან ისინი ყურადღებას მასალების ტრადიციულ გამოყ-

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-ფოლიოს და განაგრეთ
 მოსწავლეს მისცეს შემდეგი ამოცანა: „იპოვე x -ისა და y -ის მნიშვნელობები, რომელიც ერთ-დროულად ამოხსნის $8x + 4y = 28$ და $4x + 2y = 10$ განტოლებებს“. მოსწავლემ სწრაფად უპასუხა $x = 2$, $y = 3$, რომელიც მხოლოდ პირველი განტოლების ამონახსნი იყო, მეორის კი – არა. როგორ შეიძლება დავებართო მოსწავლეს, გახდეს უფრო დაფიქრებული (რეფლექსური)?

ფუნქციონალური ფიქსაცია
 – საგნების ან ინსტრუმენტების ახლებურად გამოყენების უუნარობა.

პასუხების სისტემა – რიგიდობა, ტენდენცია უპასუხო კარგად ნაცნობი გზით.

რეპრეზენტატიულობის ევრისტიკა – მოვლენის ალბათობაზე მსჯელობა, თუ როგორ შეესატყვისება იგი თქვენს პროტოტიპს-არის თუ არა შენი წარმოდგენა რეპრეზენტატიული ამ კატეგორიის.

ენებაზე ამახვილებენ. ამ სირთულეს **ფუნქციონალური ფიქსაცია** (functional fixedness) ეწოდება (Duncker, 1945). ყოველდღიურ ცხოვრებაში ჩვენ ხშირად ფუნქციონალურ ფიქსაციას ვამჟღავნებთ ხოლმე. წარმოიდგინეთ, რომ კომოდის უჯრის სახელური მორყეულია. 10 წუთს სახრახნისის ძებნაში დაკარგავთ, თუ სახაზავის კუთხით ან 10 ცენტიანით ეცდებით მის შეკეთებას?

ფიქსაციის კიდევ ერთი სახე, რომელიც ხელს უშლის პრობლემის ეფექტიან გადაჭრას, **პასუხთა სისტემა** (response set), რომელსაც პრობლემის წარმოდგენის გზაზე ვაწყდებით. აი, მაგალითი:

შეჩერდით | დაზიქარდით | დაწერათ

ასანთის მხოლოდ ერთი ღერის გადაადგილებით მიიღეთ ტოლობა. მაგალითად, $V = V$.

$V=VII \quad VI=XI \quad XII=VII \quad VI=II$

შესაძლოა, პირველი მაგალითი საკმაოდ სწრაფად ამოხსნათ. ასანთის ერთ ღერს ტოლობის მარჯვენა მხრიდან მარცხნივ გადმოიტანთ და მიიღებთ $VI = VI$. მეორე და მესამე მაგალითიც დიდ სირთულეს არ წარმოადგენს – ერთ ღერს გადაადგილებით, რომ V X-ად აქციოთ და პირიქით. აი, მეოთხე მაგალითმა კი (აღებულია Raudsepp & Haugh, 1977) შეიძლება დაგაბნოთ. ამ ამოცანის ამოსახსნელად თქვენ პასუხთა თქვენეული ნაკრები, ანუ სქემები უნდა შეცვალოთ, რადგან პირველი სამი მაგალითის სტრატეგია აქ არ გამოგვადგება. აქ საჭიროა რომაული რიცხვის არაბულად გარდაქმნა და ფესვის ცნების ცოდნა. პასუხთა სისტემის დაძლევა, ასანთის ერთ ღერს მარჯვნიდან მარცხნივ გადმოიტანთ ფესვის აღმნიშვნელი სიმბოლოს მისაღებად; პასუხი იქნება $\sqrt{1} = 1$, რაც უბრალოდ სიმბოლური თქმა იმისა, რომ 1-დან კვადრატული ფესვი უდრის 1-ს. ამ სახელმძღვანელოს შემოქმედებითმა მკითხველმა წყნარი ოკეანის უნივერსიტეტის მაგისტრმა ჯამაალ ალანმა ამოცანის სხვაგვარი ამოხსნაც შემოგვთავაზა: შეგიძლიათ ნებისმიერი ასანთი გამოიყენოთ და ნიშანი = აქციოთ $\neq$ ნიშნად. ამ შემთხვევაში უკანასკნელი მაგალითი იქნება $V \neq II$, ანუ 5 არ უდრის 2-ს. ასევე შეგიძლიათ გადაადგილოთ ერთი ღერი, რათა ნიშანი = აქციოთ $<$ ან $>$ -ად და მაგალითები ისევ ჭეშმარიტი იქნება (თუმცა ეს არ იქნება ტოლობა, როგორც პირობაში იყო ნათქვამი). იქნებ თქვენც მოიფიქროთ განსხვავებული პასუხები!

პრაქტიკის ზოგადი სიძულე.

ხშირად ევრისტიკულ მეთოდებს ავტომატურად ვიყენებთ და სწრაფად ვიღებთ გადაწყვეტილებას; ამით თითქოს ვზოგავთ დროს ყოველდღიური პრობლემების გადაჭრისათვის. ჩვენს გონებას ავტომატური და მყისიერი რეაგირება შეუძლია, თუმცა ხშირად ამგვარი „ეფექტიანობის“ საფასური შესაძლოა ძვირადღირებული ცუდად გადაჭრილი პრობლემა იყოს. სტერეოტიპებზე აგებულმა გადაწყვეტილებამ ხშირად, შესაძლოა, ყველაზე გონებაგახსნილი ადამიანიც კი მცდარ დასკვნამდე მიიყვანოს. მაგალითად, ჩვენეულ პროტოტიპებზე დაყრდნობით შესაძლებლობებზე მსჯელობისას, შეგიძლია **რეპრეზენტაციული ევრისტიკის** (representativeness heuristics) გამოყენება. განვიხილოთ მაგალითი:

შეჩერდით | დაზიქარდით | დაწერათ

როგორ ფიქრობთ, თქვენთვის უცნობი გამხდარი, დაბალი ადამიანი, რომელსაც პოეზია უყვარს, სავარაუდოდ, სატვირთო ავტომანქანის მძღოლი უფროა თუ ამერიკის ერთ-ერთი პრესტიჟული უნივერსიტეტის პროფესორი? ■

ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად თქვენ ეცდებით, რომ მიმართოთ იმ პროტოტიპებს, რომლებიც მესხიერებაში გაქვთ სატვირთო მანქანების მძღოლებსა და პროფესორებთან დაკავშირებით. ხოლო სტატისტიკურ მონაცემებზე დაყრდნობით თუ ვიმსჯელებთ, აშშ-ში სატვირთო მანქანის დაახლოებით 400 000 მძღოლია. თუ ამ მძღოლთაგან ყოველი მე-800 დაბალი ტანისაა და

იმავედროულად უყვარს პოეზია, ალბათობა იმისა, თუ რამდენი მძლოლი შეესაბამება ჩვენ მიერ აღწერილ ადამიანის ტიპს, იქნება თანაფარდობა ამერიკის პრესტიჟული უნივერსიტეტების პროფესორებსა და სატვირთო მანქანების მძლოლებს შორის – 500 მძლოლი – 5 პროფესორი. ესე იგი, ალბათობა იმისა, რომ ის უცნობი სატვირთო მანქანის მძლოლია, 100-ჯერ მეტია იმ ალბათობაზე, რომ ის პროფესორია (Mayers, 2005).

მასწავლებლები და მოსწავლეები, თავიანთი დატვირთული გრაფიკიდან გამომდინარე, ხშირად გადაწყვეტილებას იღებენ იმ კონკრეტულ მომენტში თავიანთი მეხსიერებაში არსებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით. ესე იგი, როდესაც ჩვენ ვმსჯელობთ მეხსიერებაში არსებული ინფორმაციიდან გამომდინარე, ჩვენ ვიყენებთ **გამოყენებით ვერისტიკას (availability heuristics)**, რაც გულისხმობს მსჯელობას იმ მოვლენის ალბათობაზე, რომელიც მეხსიერებაშია შენახული, და დაშვებას იმ ადვილად დამახსოვრებადი მოვლენებისა, რაც საერთოა. მაგრამ აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ ადამიანებს ამახსოვრდებათ შთამბეჭდავი მოვლენები და სწრაფად იჯერებენ, რომ ეს მოვლენები გარკვეულ ნორმას წარმოადგენს, მაგრამ სამწუხაროდ, ცდებიან. მაგალითად, როგორც ეს წინამდებარე წიგნის მე-5 თავშია მოცემული, საშუალოდ, ღარიბ ოჯახში 2,2 ბავშვი იბადება, მაგრამ თქვენ უმალ გაგახსენდებათ ღარიბი, მაგრამ მრავალშვილიანი ოჯახებიც, ან ფილმი გექნებათ ნანახი, სადაც ღარიბ ოჯახში ბევრი შვილი ჰყავდათ. ამ შემთხვევაშიც კი სტატისტიკური მონაცემები სრულიად განსხვავდება თქვენს მეხსიერებაში არსებული მოსაზრებებისაგან. აღსანიშნავია ისიც, რომ – **რწმენის სიმტკიცე (Belief perseverance)** – ტენდენციაა, ჩაებლაუჭო შენს რწმენას, მაშინაც კი, როცა საწინააღმდეგოს ნათლად ხედავ, შეიძლება ნებისმიერი ცვლილება ჩვენთვის მიუღებელი გახადოს.

მტკიცების ტენდენციურობა (Confirmation bias) – ძიება იმ ინფორმაციისა, რომელიც ადასტურებს ჩვენს არჩევანსა და რწმენას. ეს განპირობებულია ჩვენი სურვილით – მივიღოთ კარგი გადაწყვეტილება. თქვენთვის ალბათ ნაცნობია ფრაზა: „ნუ მახნევ ფაქტების დასახელებით“. ამ სიტყვებში ნათლად ჩანს მტკიცების ტენდენციურობის არსი. ადამიანი, თავისი იდეის გასამართლებლად, დიდი ენთუზიაზმით ცდილობს იპოვოს მტკიცებულება და ნაკლებადაა დაინტერესებული მოიძიოს ამ იდეის საწინააღმდეგო ფაქტები, რამაც შეიძლება დაანახოს მას, რაოდენ არასწორია მისი მსჯელობა (Myers, 2005). მაგალითად, გადაწყვეტით, იყიდოთ მანქანა. თქვენ გაეცნობით მხოლოდ იმ ინფორმაციას, სადაც თქვენ მიერ შერჩეული მოდელის დადებითი თვისებებია ჩამოთვლილი და არ მიაქცევთ ყურადღებას, რას ამბობენ სხვა მოდელების სასარგებლოდ. აქედან გამომდინარე, მსჯელობის დროს ევრისტიკული მეთოდის ავტომატურად გამოყენება, სურვილი – მოვიძიოთ ჩვენი არჩევანისა და რწმენის დამამტკიცებელი საბუთი და მიდრეკილება – გავამართლოთ ჩვენივე მარცხი – ზედმეტად თავდაჯერებულს გვხდის. მოსწავლეები ხშირად ზედმეტად არიან თავდაჯერებულნი თავიანთ შესაძლებლობებში და ფიქრობენ, რომ თემაზე მუშაობას დიდი დრო არ სჭირდება; თუმცა ისინი განსხვავებული რეალობის წინაშე აღმოჩნდებიან, ვინაიდან დაგეგმილზე თითქმის ორჯერ მეტი დროის დახარჯვა მოუწევთ თემაზე მუშაობისას (Buehler, Griffith & Ross, 1994). მიუხედავად ასეთი „მარცხისა“, მოსწავლეები შეუპოვრად იცავენ თავიანთ შეხედულებებს სხვა მსგავს დავალებებთან მიმართებაშიც.

მოქნილობის პიროვნელობა. ფუნქციონალური ფიქსაცია, პასუხთა სისტემა, მტკიცების ტენდენციურობა და რწმენათა სიმტკიცე მიანიშნებს პრობლემის გადაჭრის დროს მოქნილობის მნიშვნელობაზე. პრობლემის არსის სწორი აღქმა იმის ერთგვარი „გარანტიაა“, რომ პრობლემის გადაჭრის პროცესი დროში არ გაინელდება და სწორად წარიმართება. ეფექტურია პრობლემის გადაჭრის დროს ეგრეთ წოდებული „თამაშის“ ტაქტიკის გამოყენება. ხშირად

გამოყენებითი ვერისტიკა – მსჯელობა მოვლენის ალბათობის შესახებ, რომელიც ეფუძნება მეხსიერებაში არსებულ ინფორმაციას და დაშვებას, რომ ახალსა და ძველ მოვლენებს აქვთ საერთო.

რწმენის სიმტკიცე – ტენდენცია, ჩაებლაუჭო საკუთარ რწმენას, მაშინაც კი, როცა საწინააღმდეგო აშკარაა.

მტკიცების ტენდენციურობა

– იმ ინფორმაციის მოძიება, რომელიც გაამართლებს ჩვენს არჩევანს, რწმენას და ეჭვქვეშ დააყენებს მოცემულობას.

ინსაიტი – საკითხის გადაჭრის გზის უეცარი გაცნობიერება; ახალი სიტუაციების წარმატებით გამკლავების უნარი სტერენბერგის ინტელექტის ტრიაქიულ თეორიაში

დაუსვით შეკითხვა საკუთარ თავს: რა ვიცი? რისი ცოდნა მჭირდება ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად? შემიძლია თუ არა ამ პრობლემას სხვა კუთხით შევხედო? ეცადეთ მიმართოთ პირობით ლოგიკას და ნუ იქნებით რიგიდული, იაზროვნეთ დივერგენტულად. შეკითხვა ჩამოაყალიბეთ შემდეგნაირად: „რა შეიძლება იყოს ეს?“ და არა „რა არის ეს?“ (Benjafield, 1992).

თუ თქვენს გონებას მრავალმხრივი შესაძლებლობების ასპარეზს გადაუშლით, თქვენ შესაძლოა შეიძინოთ გეშტალტის თეორიის მიმდევარი ფსიქოლოგების მიერ დადგენილი ღრმა წვდომისა და სწრაფი გაცნობიერების უნარი – **ინსაიტი**. ეს არის პრობლემის სწრაფი რეორგანიზაციისა და რეკონცეპტუალიზაციის უნარი, რაც ადამიანს ეხმარება პრობლემის ნათლად წარმოჩენასა და მისი გადაჭრის რეალური გზის დადგენაში. თუ გავიხსენებთ კარისკაცს, რომელმაც აღმოაჩინა, რომ პრობლემა ლიფტის ნელი მოძრაობა კი არ იყო, არამედ ლოდინის მოსაწყენი პროცესი, დავასკვნით, რომ ამ ადამიანს შინაგანი, ღრმა წვდომის უნარი გააჩნდა, რისი წყალობითაც მიღებულ იქნა გადაწყვეტილება ლიფტის კარებთან სარკეების განთავსების შესახებ.

პრობლემის უწყვეტი გაღაჭრა: როგორ იწყებთ ექსპერტის?

ფსიქოლოგთა უმეტესობა თვლის, რომ პრობლემის გადაჭრის ეფექტურობა დამოკიდებულია იმ ცოდნის მოცულობაზე, რაც გააჩნია ადამიანს გადასაჭრელი პრობლემის შესახებ. როგორც ვნახეთ, ასანთის ღერების ამოცანის ამოსახსნელად ადამიანს სჭირდება იცოდეს არაბული და რომაული რიცხვები, ისევე როგორც რიცხვიდან ფესვის ამოღების ცნება (ის რომ, ფესვი ერთიდან უდრის ერთს). განვიხილოთ, თუ რას ნიშნავს ტერმინი **ექსპერტის ცოდნა** (expert knowledge).

ექსპერტის ხელოვნება. ჭადრაკის ოსტატთა ცოდნის კვლევის პროცესში მეცნიერებმა აღმოაჩინეს, რომ ოსტატმა იცის ჭადრაკის ფიგურების დაფაზე განლაგების დაახლოებით 50 ათასი ვარიანტი (Simon & Chase, 1973). მათ შეუძლიათ რამდენიმე წამში დაიმახსოვრონ ჭადრაკის ფიგურების ადგილი დაფაზე. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მათი „ლექსიკური მარაგი“ 50 ათასი ნიმუშისაგან შედგება. ჭადრაკის ყველა ოსტატისათვის ფიგურათა ესა თუ ის განლაგება დაფაზე შეადგენს მათ პროფესიულ ლექსიკას. თუ რამდენიმე წამით შეხედავთ თქვენთვის ნაცნობ სიტყვას, შეძლებთ ეს სიტყვა დამარცხოვოთ და, შესაბამისად, დაიმახსოვროთ, რომელ ასოს რა ასო მოსდევს. მაგრამ თუ სიტყვაში ასოები არეულადაა, თქვენთვის რთული და თითქმის შეუძლებელიც კი იქნება თანმიმდევრობის გახსენება. ასევეა ჭადრაკშიც. როდესაც ფიგურები ყოველგვარი წესების დარღვევითაა განლაგებული დაფაზე, ჭადრაკის ოსტატი ჩვეულებრივი მოთამაშისაგან არაფრით განსხვავდება, ის ვერ შეძლებს დაიმახსოვროს, სად რა ფიგურა იყო მოთავსებული. ოსტატის მეხსიერება შედგება იმ მოდელებისაგან, რასაც ლოგიკური მნიშვნელობა აქვს და რაც თამაშის დროს შეიძლება შეხვდეს მოთამაშეს.

მსგავს ფენომენთან გვაქვს საქმე სხვა პროფესიების შემთხვევაშიც. იმის ინტუიცია, თუ როგორ გადავჭრათ ესა თუ ის პრობლემა, ემყარება წარსულის გამოცდილებას. ფიზიკის ექსპერტები, დამწყები ფიზიკოსებისაგან განსხვავებით, თავიანთ ცოდნას განლაგებენ ცენტრალური პრინციპების გარშემო, მაშინ როდესაც ახალბედები პრობლემის სპეციფიკურ, უმნიშვნელო დეტალებზე ამახვილებენ ყურადღებას. მაგალითად, რომელიმე ფიზიკური ამოცანის გადაჭრისას არსებული პრობლემების კლასიფიკაციის დროს, დამწყები ფიზიკოსები გარე, ეგრეთ წოდებული მეორეხარისხოვანი მახასიათებლების



ექსპერტებს დეკლარაციული, პროცედურული და პირობითი ცოდნა აქვთ. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგადი ინტელექტი არსებითი ფაქტორია, მუყაითი შრომა და ვარჯიში აუცილებელია კონკრეტულ სფეროში ექსპერტობისათვის.

შესწავლას იწყებენ (თუ რა ტექნიკური დეტალი, აპარატია გამოსაყენებელი), მაშინ, როდესაც ექსპერტები ახდენენ პრობლემების დაჯგუფებას ფიზიკის პრინციპების (როგორიცაა, მაგ. ნიუტონის კანონი) მიხედვით, რაც აუცილებელია ამ ამოცანის ამოსახსნელად (Hardiman, Dufresne, & Mestre, 1989).

ექსპერტებს შეუძლიათ პრობლემის სწრაფი პრეზენტაცია და შემდეგი ეტაპების სწრაფი დაგეგმვა. მათ აკუმულირებული აქვთ სქემები, რაც ეხმარება მათ სხვადასხვა სიტუაციაში მუშაობის პროცესში. შეიძლება ითქვას, რომ პრობლემის აღქმისა და მისი გადაჭრის სტრატეგიის დადგენა სინქრონულად, ავტომატურად მიმდინარეობს (Ericsson & Charness, 1999). ეს იმას ნიშნავს, რომ ექსპერტს უნდა ჰქონდეს დიდი რაოდენობის სქემა. ექსპერტის დონის ცოდნა მოითხოვს კონკრეტულ სფეროში საჭირო ცოდნის შეძენას (Alexander, 1992). ამისათვის საჭიროა ამ კონკრეტულ სფეროში სხვადასხვა სახის პრობლემებისა და იმ ისტორიების გაცნობა, თუ როგორ გადაჭრეს ესა თუ ის პრობლემა სხვებმა; ექსპერტად გახდომისათვის ასევე საჭიროა მრავალი პრობლემის გადაჭრის გამოცდილება. არსებული ინფორმაციით, ექსპერტის „ტიტულის“ მოსაპოვებლად ადამიანს სჭირდება დაახლოებით 10 წელი ან კვლევის 10 ათასი საათი (Simon, 1995).

ექსპერტების ცოდნის მდიდარი მარაგი გამყარებულია თეორიულად და პრაქტიკაშიც დანერგილია. აქედან გამომდინარე, ადვილია გრძელვადიან მეხსიერებაში არსებული ცოდნის საჭიროების შემთხვევაში აღდგენა და გამოყენება (Anderson, 1993). ექსპერტებს შეუძლიათ თავიანთი ექსტენსიური ცოდნა გამოიყენონ ინფორმაციის უფრო ადვილად შესწავლისა და აღდგენისათვის. მაგალითად, შევადაროთ მე-4 კლასის მოსწავლეები, ვინც ცუდად იცნობს ფეხბურთის (soccer) წესებს და მათივე თანატოლები, ვისაც ამ სფეროში ექსპერტის დონის ცოდნა აქვთ. ეს უკანასკნელნი უფრო ადვილად იმახსოვრებენ ფეხბურთთან დაკავშირებულ ახალ ცნებებს, მიუხედავად იმისა, რომ ორივე ჯგუფის მოსწავლეებს სხვა სფეროში ინფორმაციისა და ცნებების შესწავლისა და დამახსოვრების ერთნაირი უნარი აქვთ. ფეხბურთის ექსპერტები ფეხბურთის სფეროსთან დაკავშირებული ცნებების კლასიფიკაციას ახდენდნენ და მათთვის ადვილი იყო მეხსიერებიდან ერთხელ ნასწავლი ტერმინის გამოყენება (Schneider & Bjorklund, 1992). ყველაზე ადრეული ასაკის ბავშვებიც კი, ვისაც კონკრეტულ სფეროში ექსპერტის დონის ცოდნა აქვთ, თავიანთი ცოდნის ორგანიზებისას სტრატეგიებს იყენებენ. იმისათვის, რომ დამედგინა, როგორ ახდენს დინოზავრების შესახებ ცოდნის კატეგორიზაციას ბავშვი, ჩემს ძმის შვილებს, ოთხი წლის ლუკასსა და სამი წლის ჯოფრეის ვთხოვე, ჩამოეთვალათ დინოზავრები. მათ ჩამოთვალეს დიდი და მცირე ზომის დინოზავრები, რომლებიც მცენარეებით იკვებებიან და შემდეგ ხორცისმჭამელი დინოზავრები (მათ ასეთ კატეგორიებად დაჰყვეს დინოზავრები). სიაში პირველ ადგილზე იყო ცნობილი სტეგოზავრი (დიდი ზომის

ჩვეულებრივი: პრობლემის გადაჭრა

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

შეკითხვები

1. შეუძლიათ თუ არა გამოყოფნა ინფორმაციის რელევანტური და არარელევანტური ნაწილები?
2. კარგად აქვთ თუ არა გააზრებული თავიანთი გადაწყვეტილებების ლოგიკა?
3. დაეხმარეთ მათ, მოახდინონ პრობლემის ვიზუალიზაცია დიაგრამებისა თუ ნახაზების საშუალებით.
4. სთხოვეთ, მოახდინონ პრობლემის პრეზენტაცია სხვების წინაშე. როგორი იქნება კარგი გადაწყვეტილება?

ურჩიეთ სხვადასხვა კუთხიდან განიხილონ და შეაფასონ პრობლემა.

შეკითხვები

1. დაასახელეთ რამდენიმე სხვადასხვაგვარი შესაძლებლობა და შემდეგ სთხოვეთ მოსწავლეებს გამოთქვან თავიანთი მოსაზრებები.
2. ავარჯიშეთ მოსწავლეები თავიანთი მოსაზრებების გამოთქმასა და დაცვაში.

მოსწავლეებმა უნდა იფიქრონ. არ მიაწოდოთ მათ მზა პასუხები.

შეკითხვები

1. შესთავაზეთ მათ როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური პრობლემები, რათა თითოეულ

მოსწავლეს მიეცეს მუშაობის შანსი.

2. იყავით ლმობიერნი მოსწავლეების მიმართ იმ შემთხვევაში, თუ ისინი ასაბუთებენ პრობლემის გადაჭრის „მცდარ“ გზას.
3. ჩიხში შესულ მოსწავლეებს არ მისცეთ დანებების საშუალება. ამ შემთხვევაში მათ მეტი დრო მიეცით მოფიქრებისათვის; ასევე არ დაინანოთ მათთვის მინიშნებების მიცემა.

მოსწავლეებს დაეხმარეთ ალტერნატივების ანალიზის უნარის ჩამოყალიბებაში

შეკითხვები

1. პრობლემის გადაჭრისას ხმამაღლა გამოთქვით აზრები.
2. ჰკითხეთ: „რა მოხდება თუ . . . ?“
3. ჩამოწერეთ მოსაზრებები.

ასწავლეთ ევრისტიკული მეთოდით

შეკითხვები

1. ქალაქის ტერიტორიაზე პარკინგის პრობლემის მოსაგვარებლად შესთავაზეთ ანალოგიების გამოყენება. ჰკითხეთ მათ, როგორ შეიძლება, მათი აზრით, სხვა სახის „დაბინავების“ პრობლემის მოგვარება.
2. გამოიყენეთ უკუსვლითი სტრატეგია წვეულების დასაგეგმად.

დამატებითი ინფორმაცია პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებით იხილეთ მისამართზე <http://www.hawaii.edu/suremath/home.html>

დინოზავრი, რომელიც მცენარეებით იკვებება), ხოლო ბოლოს – ნაკლებად ცნობილი ცელოფისიზი (მცირე ზომის, ხორცისმჭამელი დინოზავრი).

ცოდნის ორგანიზებული ფორმით ჩამოყალიბებასთან ერთად ვითარდება დაგეგმვისა და მონიტორინგის უნარი. ექსპერტები დიდ დროს უთმობენ პრობლემის ანალიზს, დიაგრამების შედგენას, კომპლექსური პრობლემების მცირე საკითხებად დაშლასა და გეგმის შედგენას, მაშინ, როდესაც დამწყებნი იწყებენ ფორმულის ამოხსნით, რასაც მალევე მოსდევს ნაშრომის პირველი პარაგრაფი. ექსპერტი გეგმავს, ხშირ შემთხვევაში ამარტივებს საკითხებს მუშაობის პროცესში და აწარმოებს პროგრესის მონიტორინგს – ამრიგად, დრო ფუჭად არ იკარგება – დასაწყისშივე და შემდეგ მთელი პროცესის დროს ხდება სუსტი იდეებისა და არასწორი მიდგომების უკუგდება (Schunk, 2004).

ჩიმ, გლასერმა და ფარიმ (Chi, Glaser, & Farr, 1998) ჩამოაყალიბეს ექსპერტების ზეუნარების ნუსხა, რომელიც შემდეგნაირად გამოიყურება: ექსპერტები – 1) კონკრეტულ ინფორმაციაში ახდენენ დიდი, მთავარი მნიშვნე-

ელობის ნიმუშების იდენტიფიკაციას; 2) ამოცანას ასრულებენ სწრაფად და თითქმის უშეცდომოდ; 3) პრობლემებს განიხილავენ სიღრმისეულად; 4) ახდენენ ინფორმაციის აკუმულირებას მუშა და გრძელვადიან მეხსიერებაში; 5) დიდ დროს უთმობენ პრობლემის ანალიზს; 6) უფრო ეფექტურად ახდენენ თავიანთი აქტივობების მონიტორინგს. მას შემდეგ, რაც გამოიკვეთება პრობლემის გადაჭრის სფერო, ისეთი როგორიცაა, ვთქვათ, ჭადრაკი, ან ფიზიკა ან კომპიუტერული პროგრამირება, ექსპერტების ზემოაღნიშნული უნარ-ჩვევები თანამიმდევრულად ამოქმედდება. მაგრამ თუ პრობლემის გადაჭრის სფერო არ არის ზუსტად გამოკვეთილი და არც მთავარი პრინციპებია ნათლად დადგენილი, განსაკუთრებით ისეთ სფეროებში, როგორიცაა, მაგალითად, ეკონომიკა და ფსიქოლოგია, მაშინ განსხვავება ექსპერტებსა და დამწყებ სპეციალისტებს შორის არ არის მკაფიოდ გამოკვეთილი (Alexander, 1992).

ლაენჟიუსი სოლნა. მეცნიერები, რომლებიც იკვლევდნენ ამა თუ იმ სფეროში ექსპერტსა და დამწყებ სპეციალისტს შორის განსხვავებას, საინტერესო დასკვნამდე მივიდნენ. მოვიყვანთ რამდენიმე საინტერესო მაგალითს ფიზიკის სფეროდან. დამწყებ სპეციალისტთა უმრავლესობა ფიზიკის სფეროს მცდარი ინფორმაციით განიხილავს, ეს უმეტესწილად იმიტომ ხდება, რომ მათი ინტუიციური იდეები ფიზიკური სამყაროს შესახებ არასწორია. დანყებითი კლასების მოსწავლეთა უმრავლესობა თვლის, რომ ამა თუ იმ საგნის დასანახად ის ადგილი უნდა გავანათოთ, სადაც საგანია მოთავსებული. ე.ი. მათი აზრით, სინათლე გვეხმარება დავინახოთ საგანი. მოსწავლეები ვერ ხვდებიან, რომ საგანი ახდენს სინათლის არეკვლას და ჩვენ მხოლოდ ამის შემდეგ ვხედავთ მას. ეს ცნება არ შეესაბამება მათ ყოველდღიურ გამოცდილებას, როცა ჩვენ ვანთებთ შუქს იმისათვის, რომ „გავანათოთ“ ბნელი სივრცე. მიჩიგანის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროექტის – „მეცნიერების ანბანი“ – მკვლევრებმა აღმოაჩინეს, რომ მიუხედავად მე-5 კლასელებისათვის ჩატარებული სპეციალური გაკვეთილებისა, სადაც მათ სპეციფიკური მასალის საშუალებით კარგად აუხსნეს, თუ როგორ ხდება საგნის მიერ სინათლის არეკლა და რომ მხოლოდ ამის შედეგად ვხედავთ ჩვენ გარშემო არსებულ სამყაროს, მოსწავლეთა უმრავლესობა, დაახლოებით 78%, არ ცვლიდა თავის ინტუიციურ შეხედულებას. ხოლო მას შემდეგ, რაც ახალი მასალა მომზადდა, რომელმაც პირდაპირი დარტყმა მიაყენა მოსწავლეთა მცდარ შეხედულებებს, მოსწავლეთა ხოლოდ 20%-მა ვერ შეძლო ქვეყნარტების გაგება (Eaton, Anderson, & Smith, 1984).

საბუნებისმეტყველო საგნების მოსწავლეებისათვის, ალბათ, ფრიად მნიშვნელოვანია იმის გაგება, თუ რა ინტუიციური მოდელები აქვთ მათ მოსწავლეებს ძირითადი ცნებების შესახებ. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლის ინტუიციური მოდელი ბევრ მცდარ და არაზუსტ შეხედულებას შეიცავს, მას არაადეკვატური და მცდარი წარმოდგენა შეექმნება პრობლემაზე. უნდა აღინიშნოს, რომ ზოგიერთი მკვლევარი არ იყენებს ტერმინს „მცდარი შეხედულება“. ისინი მოსწავლის საწყის ცოდნას ამა თუ იმ სფეროში უწოდებენ გულუბრყვილო ან ინტუიციურ შეხედულებას. ახალი ინფორმაციის გასაგებად და პრობლემების გადასაჭრელად ხშირ შემთხვევაში, საჭიროა, რომ მოსწავლეებმა დაივიწყონ მიღებული იდეები. რა თქმა უნდა, ცნებების შესახებ ინტუიციური შეხედულებების შესაცვლელად საჭიროა მოტივაცია. პინტრიჩის, მარქსისა და ბოილეს (Pintrich, Marx & Boyle, 1993) აზრით, იმისათვის, რომ აღმიანებმა შეცვალონ ძირითადი ცნებები, საჭიროა ოთხი ძირითადი პირობა: 1) მოსწავლეებმა უნდა შეცვალონ დამოკიდებულება არსებულ ცნებასთან დაკავშირებით; ეს ცნება უნდა იყოს განხილული, როგორც არაზუსტი, დაუსრულებელი, ან გამოუსადეგარი. 2) მოსწავლეებმა უნდა გაიაზრონ ახალი ცნება. 3) ახალი ცნება უნდა იყოს დამაჯერებელი – ის უნდა მოერგოს მოსწავლეთ ცოდნის ჩარჩოებს. 4) ახალი ცნება უნდა იყოს სასარგებლო – ის

უნდა იყოს წარმოდგენილი, როგორც პრობლემების გადაჭრისათვის აუცილებელი და კითხვებზე პასუხების გასაცემად გამოსადეგი.

მომდევნო გვერდზე მოცემული რეკომენდაციები საშუალებას მოგცემთ, დაეხმაროთ მოსწავლეებს, გახდნენ პრობლემის ექსპერტები.

კრეატიულობა და პრობლემების კრეატიულად გადაჭრა

შეჩერდით | დაზიქრდით | დანერჯით განვიხილოთ მოსწავლე, რომელსაც ჰქონდა მწვავე დისლექსია – უნარშეზღუდულობა, რომლის შედეგად ადამიანს უჭირს კითხვა და წერა. მას თავი უიღბლოდ მიაჩნდა. მან კარგად იცოდა, რომ სკოლაში თავის კლასელებთან შედარებით ორჯერ მეტი დრო სჭირდებოდა ტექსტის წასაკითხად; ისიც იცოდა, რომ უამრავ შეცდომას უშვებდა წერის დროს და ამისათვის მუდმივად გვერდზე უნდა ჰქონოდა იმ სიტყვების სია, რომელთა წერის დროსაც, როგორც წესი, შეცდომებს უშვებდა. ის საათობით იჯდა ოთახში მარტო. როგორ ფიქრობთ, იქნება თუ არა მისი წერითი დავალება კრეატიული? დაასაბუთეთ საკუთარი აზრი. ■

მაგალითისათვის მოვიყვანთ ჯონ ირვინგს, ცნობილი რომანების - *The World According to Garp*, *The Cider House Rules*, *A Prayer for Owen Meany* – ავტორს, რომელსაც ერთ-ერთი კრიტიკოსი „ველურ აღმომჩენს“ უწოდებდა (Amabile, 2001). ჯონ ირვინგი ასევე ცნობილია წერის გამორჩეული სტილით. როგორ შეიძლება ავხსნათ მისი უცნაური შემოქმედებითი უნარი? რა არის კრეატიულობა?

კრეატიულობის განსაზღვრა

ამ თემაზე საუბარი დავიწყეთ არა იმიტომ, რა არის კრეატიულობა, არამედ იმიტომ, რა არ არის კრეატიულობა. წარმოგიდგენთ კრეატიულობის შესახებ არსებულ ოთხ მოსაზრებას (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004).

1. **ადამიანები დაბადებიდანვე კრეატიულები არიან.** კვლევების შედეგად დადგინდა, რომ შესაძლებელია კრეატიულობის განვითარება, გაძლიერება და ხელშეწყობა ერთი ადამიანის ან ჯგუფების გარემოს საშუალებით.
2. **კრეატიულობა და ნეგატიური თვისებები ერთმანეთთან პირდაპირ კავშირშია.** ცნობილია, რომ ზოგიერთი კრეატიული ადამიანი გამოირჩევა არაკონფორმისტობით და ზოგიერთ მათგანს მენტალური და ემოციური პრობლემებიც აქვს, მაგრამ იგივე შეიძლება ვთქვათ არაკრეატიულ ადამიანებზეც. ამ მოსაზრების გამო ზოგიერთ მასწავლებელს შეიძლება გაუჩნდეს შიში, რომ კრეატიული მოსწავლე ბევრ ცუდ საქციელს ჩაიდენს და ამიტომ ისინი (მასწავლებლები) მათ მიმართ ტენდენციურად არიან განწყობილნი (Scott, 1999).
3. **კრეატიულობა არის ბუნდოვანი, რბილი კონსტრუქცია.** ზოგიერთი ადამიანი თვლის, რომ კრეატიული პიროვნებები ახალი ეპოქისათვის დამახასიათებელი ჰიპები არიან (ე.წ. New Age hippies). სინამდვილეში კი, მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება კრეატიული ადამიანები უფრო გახსნილნი არიან ახალი გამოწვევების მიმართ და ზოგადად არაკონფორმისტებად ითვლებიან, არ არის გამორიცხული, რომ ისინი კონცენტრირებული, ორგანიზებული და მოქნილი ხასიათის ადამიანები იყვნენ.
4. **ჯგუფში ყოფნა ზრდის კრეატიულობას.** ცნობილია, რომ ჯგუფში მუშაობისას, ე.წ. გონებრივი იერიშის (brainstorming) გამოყენების შედეგად,

მოსწავლეები კრეატიულ მოსაზრებებს გამოთქვამენ. მაგრამ გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ზოგჯერ უმჯობესია ჯგუფში მუშაობის დაწყებამდე საშუალება მივცეთ მოსწავლეებს პრობლემის შესახებ დამოუკიდებლად იფიქრონ და მხოლოდ შემდეგ ეტაპზე ჩაერთონ ჯგუფურ მუშაობაში.

მაშასადამე, რა არის კრეატიულობა? კრეატიულობა არის უნარი – შექმნა ნამუშევარი, რომელიც ორიგინალურია, ამავე დროს შესატყვისი და გამოსადეგი (Berk, 2005). ფსიქოლოგთა უმრავლესობის აზრით, არ არსებობს „კრეატიულობა ყველა მიზნისათვის“; ადამიანები კრეატიულები არიან რომელიმე კონკრეტულ სფეროში, მაგალითად, ჯონ ირვინგი კრეატიულად წერდა. აღსანიშნავია, რომ კრეატიულობა არ არის სპონტანური ქმედება. შემოქმედი გამიზნულად ქმნის თავის „პროდუქტს“. კალმის შემთხვევით მოსმით დაწერილი წინადადებები არ არის კრეატიული, თუ ავტორს გააზრებული არა აქვს „მონახაზის“ პოტენციალი, ან თუ ეს ავტორის წერის ტექნიკა არ არის. (Weisberg, 1993). მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ ხშირად კრეატიულობას ხელოვნებას ვუკავშირებთ, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ნებისმიერ საკითხს შეიძლება კრეატიულად მივუდგეთ.

კრეატიულობის ასპექტები ნათლადაა მოცემული შემდეგ განმარტებაში (Plucker და სხვები, 2004):

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

რა არის კრეატიულობის წყარო?

მეცნიერები იკვლევენ კოგნიტურ პროცესებს, პიროვნულ ფაქტორებს, მოტივაციის მოდელებსა და ფონურ გამოცდილებას იმისათვის, რომ ახსნან, რა არის კრეატიულობა (Simonton, 2000). მაგრამ იმისათვის, რომ ჩავწვდეთ კრეატიულობის არსს, უნდა გავითვალისწინოთ სოციალური გარემოს ფაქტორი. ექსპერტთა აზრით, კრეატიულობას ერთგვარ „მხარდამჭერ“ ფონს უქმნის ინტრაპერსონალური (შემეცნება, პიროვნული თვისებები) და სოციალური ფაქტორები (Amabile, 1996; 2001; Simonton, 2000). ტერეზა ამაბილი (1996) გვთავაზობს კრეატიულობის სამი კომპონენტისაგან შედგენილ მოდელს. მისი აზრით, ერთ ადამიანს, ან ადამიანთა ჯგუფს:

1. ნიჭისა და სათანადო კომპეტენციების გარდა უნდა ჰქონდეს კონკრეტული სფეროსათვის რელევანტური უნარ-ჩვევები. მაგალითად, მიქელანჯელო ქვის მჭრელის ოჯახში იზრდებოდა და ამან განაპირობა მისი უნარ-ჩვევების განვითარება.
2. კრეატიულობის რელევანტური პროცესები მოიცავს მუშაობის უნარ-ჩვევებსა და პიროვნულ თვისებებს. მაგალითად, ისეთს როგორიც ჰქონდა ჯონ ირვინგს – ის დღეში 10 საათის განმავლობაში წერდა, შემდეგ ხელახლა გადაწერდა ხოლმე თავის მოთხრობებს საბოლოო დახვეწამდე.
3. უნდა ჰქონდეს შინაგანი მოტივაცია, ან მათში კონკრეტული საკითხი უნდა ინვესტდეს დიდ ინტერესს. კრეატიულობის ამ კონკრეტულ ასპექტზე დიდ გავლენას ახდენს სოციალური გარემო (როგორც ამას მე-10 თავში ვნახავთ), ავტონომიურობა, სტიმულის მიმცემი ცნობისმოყვარეობა, ფანტაზია და გამონგეგმასთან შეჭიდების სურვილი.

კიდევ ერთი ფაქტორი, რაც გავლენას ახდენს კრეატიულობაზე, არის კონკრეტული სფეროს მზაობა და სურვილი – აღიაროს ესა თუ ის კრეა-



სქემა 8.6

ჩვე წლის გავუმის კრეატიულობის გრაფიკული შეფასება

გოგონას მიერ შესრულებული ნახატების სათაურები მარცხნიდან მარჯვნივ ასეთია: „დრაკულა“, „ცალთვალა მონსტრი“, „გოგრა“, „ჰულა-ჰუპი“, „პოსტერი“, „ინვალიდის ეტლი“, „დედამინა“, „მთვარე“, „პლანეტა“, „ვიდეოკამერა“, „მონყენილი სახე“, „ნახატი“, „შუქნიშანი“, „პლაჟის ბურთი“, „ასო ო“, „მანქანა“, „სათვალეები“.



წყარო: „A Graphic Assessment of the Creativity of an Eight-Year-Old“, წიგნიდან „The Torrance Test of Creative Thinking~ by E.P. Torrance, 1986, 2000. იბეჭდება Scholastic Testing Service, Inc. ნებართვით, Bensonville, IL 60106 USA.

ტიული წვლილი (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2001). ისტორიაში მრავლადაა იმის მაგალითები, როგორ ხდებოდა კრეატიული მეცნიერული მიღწევების უკუგდება (მაგალითად, გალილეოს თეორია იმის შესახებ, რომ მზე სამყაროს ცენტრშია მოქცეული); იმის მაგალითებიც მრავლადაა, როგორ ხდებოდა პიროვნებების კრეატიულობის მასშტაბების გაფართოება შემოქმედთა (მეტოქე შემოქმედთა) შორის არსებული კონკურენციის ფონზე (მეგობრული და პროდუქტიული მეტოქეობა პიკასოსა და მატისს შორის).

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

შეხედულება სიტუაციის შესახებ (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 1999). აქედან გამომდინარე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ კრეატიულობის აუცილებელი ატრიბუტებია ფართო ცოდნა, მოქნილობა და იდეების მუდმივი რეორგანიზაციის უნარი. აგრეთვე, დავძენთ, რომ კრეატიული პროცესისათვის აუცილებელია მოტივაცია, ხასიათის სიმტკიცე და სოციალური მხარდაჭერა.

კრეატიულობის უფასოება

შეჩიარდით | დაფიქრდით | დანერგით რა დანიშნულებით შეგიძლიათ გამოიყენოთ აგური? კარგად დაფიქრდით და ჩამოწერეთ თქვენი ვერსიები. ■

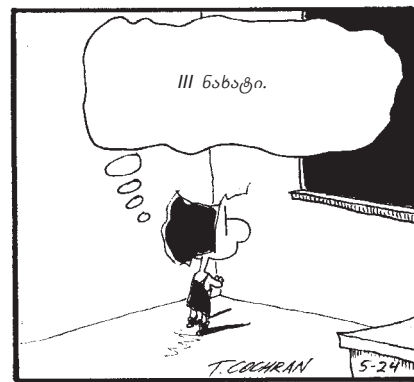
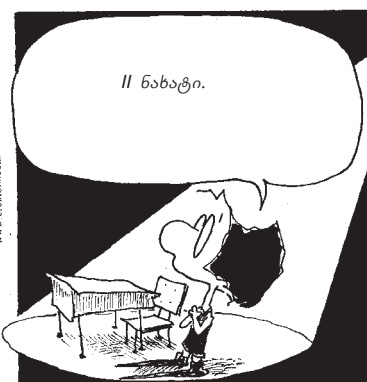
მწერალ ჯონ ირვინგის მსგავსად, პოლ ტორანსსაც შეზღუდული ჰქონდა სწავლის უნარი. ის განათლების ფსიქოლოგიით მას შემდეგ დაინტერესდა, რაც სკოლაში ინგლისურის მასწავლებლად დაიწყო მუშაობა (Neumeister & Cramond, 2004). ტორანსი „კრეატიულობის მამად“ აღიარეს. მან შეადგინა კრეატიულობის საზომი ვერბალური და გრაფიკული ტესტები (Torrance, 1972; Torrance & Hall, 1980). ვერბალურ ტესტში თქვენ გევალებათ პასუხი გასცეთ კითხვაზე: რა დანიშნულებით შეგიძლიათ გამოიყენოთ აგური? ან როგორ შეიძლება კონკრეტული სათამაშოს გარდაქმნა ისე, რომ ის მეტად მიმზიდველი გახდეს ბავშვისათვის? გრაფიკულ ტესტში მოცემულია 30 წრე. თქვენ უნდა შექმნათ 30 განსხვავებული ნახატი ისე, რომ ყოველი მათგანი ერთ წრეს მაინც მოიცავდეს. 8.6 სექმა გვიჩვენებს 8 წლის გოგონას კრეატიულობას ამ დავალების შესრულებისას.

ზემოაღნიშნული ტესტების შესრულება მოითხოვს **დივერგენტული აზროვნების** უნარს, რაც მნიშვნელოვანი კომპონენტია კრეატიულობის თვალსაზრისით. დივერგენტული აზროვნება არის მრავალი სხვადასხვა აზრის გამოხატვისა და პასუხის მოფიქრების უნარი. **კონვერგენტული აზროვნება** არის ჩვეულებრივი უნარი, როდესაც პიროვნება დასმულ შეკითხვაზე გასცემს მხოლოდ ერთ პასუხს. ზემოაღნიშნული დავალების პასუხები ქულებით ფასდება იმის მიხედვით, რამდენად ორიგინალური, სრულყოფილი და მოქნილია ეს პასუხები – ე. ი. დივერგენტული აზროვნების სამი კრიტერიუმის მიხედვით. **ორიგინალურობა**, ჩვეულებრივ, სტატისტიკური მეთოდით

რესტრუქტურირება – პრობლემის განხილვა ახალი ან განსხვავებული გზით

დივერგენტული აზროვნება – საკითხის გადაწყვეტის მრავალი შესაძლო გზის არსებობა.

კონვერგენტული აზროვნება – პრობლემის გადაჭრისათვის ერთადერთი სწორი პასუხის დაშვება (გილფორდი).



აგნესს დივერგენტულად აზროვნება შეუძლია.

I ნახატი. აგნეს, პასუხი იცი? არა! წარმოდგენა არა მაქვს.

II ნახატი. ...მაგრამ მომზიბლავი მელოდიის მშვიდად მოსმენამ შთამაგონა და შესაძლოა ერთ მშვენიერ დღეს ქალაღდზე გადატანა შევძლო... გინდა რამდენიმე იდეა გაგაცნო?

III ნახატი სწორედ ამიტომ არ არსებობს გეოგრაფიის მასწავლებლებზე არც ერთი ხალხური სიმღერა.

Agnes, May 24, 2002. © Tony Cochran. იბეჭდება Creators Syndicate-ის ნებართვით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-
ფოლიოს და განაგრძეთ
დამწყები მასწავლებლის შემოქ-
მედებითი იდეების გასაცნობად
იხ.: Codell, E. R. (2001). *Educating
Esme: Diary of a teacher's first
year*. Chapel Hill, NC: Algonquin
Books.

განისაზღვრება. როცა ტესტირებისას ყოველი 100 ადამიანიდან არა უმეტესს 5-10 ადამიანი გასცემს ერთნაირ პასუხს დასმულ შეკითხვაზე, ეს იმას ნიშნავს, რომ პასუხი ორიგინალურია. მოქნილობა ზოგადად, იზომება პასუხების განსხვავებული კატეგორიების რაოდენობით. მაგალითად, თუ თქვენ აგურის 20 სხვადასხვა სახის დანიშნულება ჩამოთვალეთ, მაგრამ თითოეული პასუხი რაღაცის მშენებლობას უკავშირდებოდა, თქვენი სისხარტის მაჩვენებელი შესაძლოა მაღალი იყოს, მაგრამ მოქნილობის მაჩვენებელი დაბალი იქნება. აღნიშნული სამი საზომიდან სისხარტე – პასუხების რაოდენობა – საუკეთესოდ წარმოაჩენს დივერგენტული აზროვნების უნარს, მაგრამ ცხოვრებისეული კრეატიულობა დივერგენტული აზროვნებით არ შემოისაზღვრება (Plucker და სხვები, 2004).

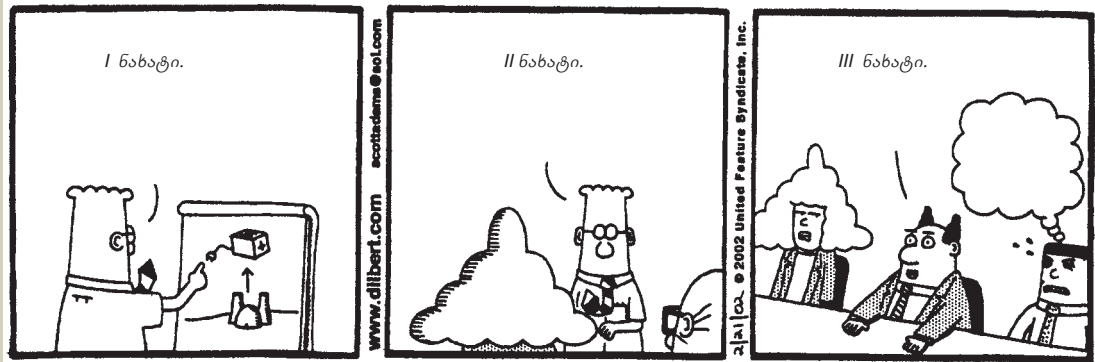
მასწავლებლები, ხშირ შემთხვევაში, სათანადოდ ვერ აფასებენ კრეატიულობას. ტორანსი (Torrance, 1972) 12-წლიანი კვლევების შემდეგ აცხადებს, რომ არ არსებობს არავითარი კავშირი მოსწავლის კრეატიულ უნარებთან დაკავშირებით მასწავლებლის მიერ დასმულ „დიაგნოზსა“ და იმ რეალურ კრეატიულ უნარებს შორის, რაც მოსწავლეებმა ზრდასრულ ასაკში გამოამჟღავნეს. იმისათვის, რომ დაადგინოთ, რამდენად კრეატიულები არიან თქვენი მოსწავლეები, დააკვირდით, რამდენად ცნობისმოყვარენი არიან ისინი, რამდენად შეუძლიათ ყურადღების კონცენტრაცია, რამდენად აქვთ ადაპტაციის უნარი, არიან თუ არა ენერგიულნი, აქვთ თუ არა იუმორის გრძნობა. იმა-საც დააკვირდით, რამდენად დამოუკიდებელი, ხუმარა, არაკონფორმისტი, რისკიანია თქვენი მოსწავლე, არის თუ არა მეოცნებე, აქვს თუ არა სხარტი აზროვნება და როგორია მისი დამოკიდებულება მონოტონური და მდორედ მიმდინარე მოვლენებთან დაკავშირებით (Sattler, 1992).

კრეატიულობა გაკვეთილზე

დღევანდელი და მომავლის რთული პრობლემები აუცილებლად მოითხოვს მათ კრეატიულად გადაჭრას. კრეატიულობა აუცილებელია პიროვნების ფსიქოლოგიური, ფიზიკური და სოციალური კეთილდღეობისათვის. ის წარმატებული კარიერის საწინდარია (Plucker და სხვები, 2004). რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა იმისათვის, რომ მოსწავლეს განუვითარდეს კრეატიული აზროვნება? ჩვეულებრივ, სკოლის ყოველდღიური ცხოვრების პროცესში, მასწავლებლები ჩანასახშივე კლავენ მოსწავლეების კრეატიულ აზრებს და ვერც კი აცნობიერებენ თავიანთ საქციელს. მასწავლებლები პრივილეგიურ პოზიციაში იმყოფებიან – მათ შეუძლიათ ხელი შეუწყონ ან შეუშალონ მოსწავლეების კრეატიული აზროვნების განვითარებას. ქვემოთ მოცემული რეკომენდაციები კრეატიულობის ხელშეწყობის სხვა შესაძლებლობებს გვთავაზობს (ადაპტირებულია Fleith, 2000, Sattler, 1992).

გონეპრივი იერიში. მოსწავლეების კრეატიულობის განვითარებისათვის მასწავლებლები ყოველდღიური ინტერაქციების გარდა მიმართავენ ე.წ. გონეპრივ იერიშს. **გონეპრივი იერიშის** ძირითადი პრინციპია მოხდეს იდეების შექმნის პროცესის განცალკევება ამ იდეების შეფასების პროცესისაგან, ვინაიდან შეფასება ხშირად აფერხებს კრეატიულობას (Osborn, 1963). შეფასება, დისკუსია და კრიტიკული ანალიზი მხოლოდ მას შემდეგ უნდა დაიწყოს, რაც დასახელდება ყველა მოსაზრება. ამ მეთოდით ერთი იდეის საფუძველზე იქმნება მეორე; ადამიანებს არა აქვთ იმის შიში, რომ მათ პოტენციურად კრეატიულ აზრებს ვინმე გააკრიტიკებს. ჯონ ბაერი (John Baer 1997, გვ. 43) გვთავაზობს გონეპრივი იერიშის წესებს:

1. მოსაზრებების განსჯა დროებით გვერდზე გადადეთ.



ჟილბერტს თანამშრომლები გონებრივი იერიშისაკენ მიჰყავს.

I ნახატი. როგორ უნდა მოაღწიოს ელექტროენერგიამ ელბონიაში მდებარე ჩვენი ატომური ელექტროსადგურიდან აქ მდებარე ტოსტერებამდე?

II ნახატი. მოდი, გამოვიყენოთ გონებრივი იერიში და გვახსოვდეს, რომ ამ ეტაპზე არ განვსაჯოთ არც ერთი მოსაზრება.

III ნახატი. ვფიქრობ, უზარმაზარი ბარჟები და დიდი რაოდენობის განვრთნილი დელფინები. მეორე ტიპი არ უნდა განვსაჯოთ....

Dilbert, February 21, 2002. Copyright © 2002 Scott Adams. იბეჭდება United Features Syndicate Inc.-ის ნებართვით.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

გონებრივი იერიშის შესახებ ბოლოდროინდელი გამოკვლევების გასაცნობად იხ.: Brown, V. R., & Paulus, P. B. (2002).

Making group brainstorming more effective: Recommendations from an associative memory perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 208-212.

2. ეცადეთ, რომ ადამიანებმა აზრები გამოთქვან, მაგრამ იმავდროულად მათ არ უნდა გაუჩნდეთ ამ აზრებისადმი „მესაკუთრული“ დამოკიდებულება, ვინაიდან, როდესაც ადამიანები ამბობენ: „ეს ჩემი იდეაა“, ეს (ეგო) ხშირად ხელს უშლის კრეატიულ აზროვნებას. მათ არ მოსწონთ, როდესაც ამ იდეებს აკრიტიკებენ ან ცვლიან.
3. იყავით თავისუფალნი და ნუ იტყვით უარს, თუ მოგეწონებათ სხვების მიერ გამოთქმული მოსაზრებების კონკრეტული ელემენტები. თავისუფლად გამოიყენეთ ისინი თქვენი იდეის სრულყოფისათვის.
4. წაახალისეთ უცნაური იდეები. იცოდეთ, რომ ხშირ შემთხვევაში სრულიად განუხორციელებელმა იდეებმა ვილაცას შეიძლება გზა გაუხსნას უფრო დასაშვები და რეალური იდეებისაკენ. უფრო ადვილია მიიღოთ უკიდურესად არარეალური ცუდი იდეა და მისი რეალობის ჩარჩოში ჩასმა სცადოთ, ვიდრე დაიწყოთ უინტერესო ცუდი იდეაზე მუშაობა საბოლოოდ მის იმ დონეზე ასაყვანად, რომ ღირდეს მასზე ფიქრი და მსჯელობა.

გონებრივი იერიში სასარგებლოა როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური მუშაობის დროს. გამოგიტყდებით, რომ ამ სახელმძღვანელოზე მუშაობისას ძალიან დამეხმარა ის გარემოება, რომ ხშირად ჩამოვწერდი ხოლმე სხვადასხვა თემას, რაც ამა თუ იმ თავში უნდა მომექცია, შემდეგ გარკვეული დროის განმავლობაში ჩამონათვალს გვერდზე ვდებდი და კვლავ ვუბრუნდებოდი მას ჩემი აზრების შესაფასებლად.

ნუ ჩეჩოვით – ითაჟეჟით!

წლების წინ ცნობილმა ფსიქოლოგმა ზიგმუნდ ფროიდმა (1959) ერთმანეთს დაუკავშირა კრეატიულობა და თამაში: „შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვი თამაშის დროს ისევე იქცევა, როგორც კრეატიული მწერალი. მწერალი, ისევე როგორც ბავშვი თამაშის დროს, ქმნის თავის სამყაროს და საგანთა განლაგება ამ სამყაროში მის სურვილზეა დამყარებული. ესე იგი, კრეატიული მწერალი ისევე იქცევა, როგორც ბავშვი თამაშის დროს. მას ძალზე სერიოზული დამოკიდებულება აქვს თავისი ფანტაზიის ნაყოფისადმი და უზარმაზარ ემოციას აქსოვს მასში“ (გვ. 143-144). ცნობილია, რომ სკოლამდელი ასაკის მოსწავლეები, რომლებიც ფანტაზიასა და თამაშს

უთმობენ დიდ დროს, უფრო კრეატიულები არიან. ფრიად საინტერესოა, რომ ერთ-ერთი კვლევის დროს მეცნიერებმა დაადგინეს, რომ კრეატიულობის ტესტის ჩატარებამდე თამაში გავლენას ახდენს და ზრდის მცირე ასაკის მოსწავლეების შედეგებს (Berk, 2001; Bjorklund, 1989). მასწავლებელი უნდა ეცადოს, რომ ყველა ასაკის მოსწავლეს განვითარებული ჰქონდეს რეფლექსია – იდეების გენერაციის, განვითარებისა და რესტრუქტურირების უნარი.

„დიდი კრეატიულობა“: ჩვეულებრივი ინოვაცია

ელენ უინერის (Ellen Winner, 2000) აზრით ე.წ. „დიდი კრეატიულობა“ ან ინოვაცია არის ახალი სფეროს შექმნის ან ძველის ძირფესვიანად გარდაქმნის საფუძველი. ხშირ შემთხვევაში, ვუნდერკინდები ზრდასრულობის ასაკის მიღწევის შემდეგ ჩვეულებრივ ადამიანებად რჩებიან. უნდა აღინიშნოს, რომ განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოებული ბავშვები ძალიან ადრეულ ასაკში ითვისებენ ამა თუ იმ სფეროში უკვე არსებულ ინფორმაციას, ხოლო გამომგონებლებს შეუძლიათ სრულიად გარდაქმნან ესა თუ ის სფერო. „ადამიანები, რომელნიც ძირფესვიანად ცვლიან ამა თუ იმ სფეროს თავიანთი აღმოჩენებით, ადრეული ასაკიდან ამჟღავნებენ ინოვაციებისა და აღმოჩენის ნიჭს; ისინი ადრეული ასაკიდანვე „ჩხირკედელაობენ“. ხშირ შემთხვევაში მათ უცნაურ ქმედებებს მათივე დაუმორჩილებელ და ჯიუტ ხასიათს მიანერენ, თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ „ილბლიანი ჩხირკედელა ადამიანები“ თავიანთი მასწავლებლებისაგან ერთგვარ მხარდაჭერას იღებენ, რასაც მათი ნიჭის შემდგომი განვითარებისა და ექსპერიმენტებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს“ (Gardner, 1993, გვ. 32-33). რა უნდა გააკეთონ მშობლებმა და მასწავლებლებმა ასეთი პოტენციური შემოქმედების დასახმარებლად? უინერი (Winner, 2000) გვიჩვენებს:

1. ნუ მოახდენთ ზეწოლას ბავშვზე, რომელსაც შინაგანი ლტოლვა აქვს შეისწავლოს ეს თუ ის სფერო, რადგან მისი ეს ლტოლვა შეიძლება გადაიქცეს მატერიალური სარგებელის მიღებისაკენ მიმართულ ქმედებად.
2. ძალას ნუ დაატანთ ბავშვს, რათა ზრდასრულ ასაკში მან არ ინანოს, რომ ბავშვობა არ ჰქონდა.
3. ნუ ჩასვამთ ბავშვს უსაფრთხო, ტექნიკურად სრულყოფილ ჩარჩოებში, რაც მას აუცილებლად მიიყვანს ადვილად მისაღწევ წარმატებასთან.
4. გახსოვდეთ, რომ ფსიქოლოგიური ტრავმა გარდაუვალია, როდესაც ოდესღაც თავისი შესაძლებლობებითა და ნიჭით გამორჩეული ბავშვი, ზრდასრულ ასაკში გადასვლის შემდეგ დაავინწყდებათ, რადგან კარგ და უნაკლო შემსრულებლად დარჩება და ვერასოდეს გახდება ინოვაციების ავტორი.

დაბოლოს, აღვნიშნავთ, რომ მასწავლებლებმა და მშობლებმა ხელი უნდა შეუწყონ განსაკუთრებული უნართა და შემოქმედებითი ნიჭით დაჯილდოებულ მოსწავლეებს, თავისი ადგილი იპოვონ საზოგადოებაში, რომელიც ასეთ ადამიანებს სათანადო მხარდაჭერითა და რესურსებით უზრუნველყოფს (როგორცაა, მაგალითად „სერვის სწავლა“, რომელსაც სახელმძღვანელოს მე-11 თავში გაეცნობით).

ჩვენ ჩვენი კრეატიულობის ფარგლებში შეიძლება სულაც არ მოვახდინოთ რევოლუციური გადატრიალებები, მაგრამ შეგვიძლია ვიყოთ ექსპერტები ისეთ სფეროში, როგორცაა სწავლა.

გონებრივი იერიში – იდეების უწყვეტი გენერირება შეფასების გარეშე

როგორია თქვენი აზრი?

ინტერვიუს დროს დეპარტამენტის ხელმძღვანელი გეკითხებათ: „ჩვენი მოსწავლეების უმრავლესობა გაძლიერებული პროგრამით სწავლის დაწყებისას აწყდება პრობლემას – მათ არ იციან, როგორ ისწავლონ, ყოველდღიურ დავალებას მათ არავენ აძლევს. როგორ დაეხმარებით მოსწავლეებს, რომ გაუმკლავდნენ დატვირთულ პროგრამას?“ ■

დაუჟკავშირეთ კვლევას

და განაგრცეთ

Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L., & Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by grades two, four, and six. *Elementary School Journal*, 99, 221-231.

კვლევისას შეისწავლეს მე-2, მე-4 და მე-6 კლასელი კანადელი მოსწავლეების მიერ ამბიდან ფაქტების დამახსოვრებაში სხვადასხვა საშუალებებით: ვერბალური დამუშავების (უბასუხეთ, რატომ არის ყოველი ფაქტი ჭეშმარიტი), წარმოსახვის (შექმენით აზრობრივი ხატი) და საკვანძო სიტყვების (შექმენით აზრობრივი ხატი საკვანძო სიტყვების გამოყენებით) დახმარების ეფექტიანობა. ვერბალური დამუშავება წარმატებული იყო სამივე კლასისთვის, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როცა მოსწავლეებს ჰქონდათ ამბის შინაარსის გარკვეული საბაზო ცოდნა. წარმოსახვა მე-4 და მე-6 კლასელებისთვის უფრო სასარგებლო იყო, ვიდრე ვერბალური დამუშავება, როცა მათ არ ჰქონდათ ამბის შინაარსის საბაზო ცოდნა, მე-2 კლასელებს კი დახმარება სჭირდებოდათ წარმოსახვის გამოყენებისას.

მასწავლებელთა უმრავლესობა დაგეთანხმებათ, რომ მათი მთავარი მიზანია მოსწავლეებს „ასწავლონ სწავლა“. კვლევების საფუძველზე მოპოვებული მასალები ადასტურებს, რომ კარგად ჩამოყალიბებული სწავლის სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს სწავლაში და ეს სტრატეგიები სწავლებადია (Hamman, Berthelot, Saia, & Crowley, 2000). მაგრამ ვინმემ გასწავლათ სწავლა? ძლიერი და სრულყოფილი სწავლის სტრატეგიები და სწავლის უნარ-ჩვევები იშვიათად მიეწოდება მოსწავლეს და უმეტესწილად ეს მაშინ ხდება, როდესაც ის მაღალი კლასების მოსწავლეა ან უკვე კოლეჯში სწავლობს. აქედან გამომდინარე, სწავლის პირველ ეტაპზე მოსწავლეები იზუთხავენ მასწავლებლის მიერ მიწოდებულ ინფორმაციას და მათი სტრატეგია მდგომარეობს მინოდებული ინფორმაციის გაზუთხვასა და ხშირ გამეორებაში. სამწუხაროდ, ხშირ შემთხვევაში, მასწავლებლებს ჰგონიათ, რომ დამახსოვრება და სწავლა ერთი და იგივეა (Hofer & Pintrich, 1997; Wookfolk Hoy & Murphy, 2001). ალბათ ეს არის მიზეზი იმისა, რომ მოსწავლეების უმრავლესობა უპირატესობას ანიჭებს ილუსტრირებულ ტექსტებს და იზუთხავს ინფორმაციას – ეს შეიძლება ავსხნათ იმით, რომ მოსწავლეებმა არ იციან, სხვაგვარად როგორ ისწავლონ (Willoughby, Porter, Belsito, & Yearsley, 1999).

წინამდებარე სახელმძღვანელოს მე-7 თავში უკვე აღვწერეთ, რომ ის მეთოდი, რომელსაც თავიდანვე ვიყენებთ რაღაცის შესწავლისას, გავლენას ახდენს ჩვენს მზაობაზე – დავიმახსოვროთ მიღებული ინფორმაცია და იმაზეც, როგორ გამოვიყენებთ ამ ცოდნას მომავალში. უპირველეს ყოვლისა, იმისათვის რომ ისწავლონ, მოსწავლეები უნდა იყვნენ კოგნიტურად ჩართულნი (cognitively engaged) – მათ ყურადღება უნდა გაამახვილონ მასალის მნიშვნელოვან ასპექტებზე. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ მათ არ უნდა დაიშურონ ძალისხმევა კავშირების დასადგენად, შემუშავებისა და გაგებისათვის, რეორგანიზაციისა და სტრუქტურირების მოსახდენად იმისათვის, რომ იაზროვნონ და ღრმად გააანალიზონ – რაც უფრო ღრმაა ანალიზი და პრაქტიკული ვარჯიში, მით უფრო ძლიერია სწავლის პროცესი. ასევე აუცილებელია იმის გათვალისწინება, რომ მოსწავლეებმა უნდა მართონ და აკონტროლონ სწავლის პროცესი (ის, თუ როგორ სწავლობენ) – შესაფერის დროს აირჩიონ ახალი მიდგომები. დღესდღეისობით დიდი ყურადღება ექცევა იმას, თუ როგორ უნდა დაეხმაროს მასწავლებელი მოსწავლეს ეფექტიანი სწავლის სტრატეგიებისა და ტაქტიკის ჩამოყალიბებაში (იგულისხმება სწავლის სტრატეგიები და ტაქტიკა, რომელიც ეხმარება მოსწავლეს მოახდინოს ყურადღებისა და ძალისხმევის კონცენტრაცია, ინფორმაციის ღრმად დამუშავება და აღქმის მონიტორინგი).

სწავლის სტრატეგიები და გაქვია

ცხრილი 8.2

სწავლის გაქმნის მაგალითები

	მაგალითები	როდის გამოვიყენოთ?
ვერბალური ინფორმაციის სწავლის ტაქტიკა	ყურადღების კონცენტრაცია • მონახაზის გაკეთება, ხაზგასმისა • სათაურებისა და ძირითადი წინადადებების დადგენა სქემის აგება • ძირითადი პრინციპები • თეორიის სქემები • ქსელური გრაფიკისა და რუკის შედგენა	ადვილ, სტრუქტურის მქონე მასალაზე მუშაობისას; კარგი მკითხველისათვის. მათთან, ვისაც კითხვის უნარ-ჩვევები სუსტად აქვს განვითარებული; რთულ მასალაზე მუშაობის პროცესში.
პროცედურული ინფორმაციის შესწავლის ტაქტიკა	იდეის ჩამოყალიბება • საკუთარი თავისათვის კითხვების დასმა • წარმოსახვითი	იყენებენ სპეციფიკური იდეების გასაგებად და დასამახსოვრებლად
	სწავლა მოდელებით • შიპოთეზების დასახელება • ქმედების განმაპირობებელი მიზეზების დადგენა საკუთარი შემოქმედების კრიტიკული ანალიზი • საკუთარი აქტივობის შედარება ექსპერტის მიერ გამოყენებულ მოდელთან გამოყენება • ნაწილობრივი გამოყენება • სრული გამოყენება	იყენებენ ცნებების დამახასიათებელი ნიშან-თვისებების სწავლის დროს. იყენებენ იმისათვის, რომ მეთოდი მოარგონ სიტუაციას. იმისათვის, რომ დაიხვეწოს და ამაღლდეს კომპლექსური უნარ-ჩვევები. იყენებენ მაშინ, როდესაც შესრულების სპეციფიკური ასპექტები საყურადღებოა. იყენებენ იმისათვის, რომ შენარჩუნდეს და ამაღლდეს უნარ-ჩვევა.

წყარო: Based on "Putting Learning Strategies to Work", by S. Derry, 1989, Educational Leadership. 47 (5), გვ. 5-6

სწავლის სტრატეგიები სწავლის ამოცანების მისაღწევად საჭირო იდეებია, რაც შეიძლება შევადაროთ თავდასხმის ფართომასშტაბიან გეგმას. სწავლის ტაქტიკა კი არის სპეციფიკური ტექნიკა, რაც გეგმის შედგენაში გვეხმარება. (Derry, 1989).

წინამდებარე თავში მოცემული მასალის სწავლისათვის საჭირო სტრატეგია შეიძლება მოიცავდეს მნემონიკის გამოყენებას იმისათვის, რომ დაიმახსოვროთ ძირითადი ტერმინების დასამახსოვრებლად, ასევე სწრაფი კითხვის უნარს, რომელიც გამოგადგებათ იმის დადგენაში, როგორი სტრუქტურა აქვს ამ თავს, შემდეგ კი აუცილებლად მოგიწევთ პასუხების წერილობითი ფორმით ჩამოყალიბება. სწავლის სტრატეგიებისა და უნარ-ჩვევების გამოყენება კარგი

სწავლის სტრატეგიები – ზოგადი გეგმები სასწავლო ამოცანების შესასრულებლად.

სწავლის ტაქტიკა – სპეციფიკური ტექნიკების გამოყენება სწავლის მიზნით, მაგალითად, მნემონიკის გამოყენება.

**დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრცეთ**
სწავლის სტრატეგიები (I, I)
სწავლის სტრატეგიების
ეფექტიანი გამოყენების
თაობაზე იხილეთ ვირჯინიის
პოლიტექნიკური ინსტიტუტის
ვებ-გვერდი: <http://www.ucc.vt.edu/stdysk/stdyhlp.html> და
<http://www.studygs.net>

**დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრცეთ**
გამოიყენეთ 8.2 ცხრილი, ასევე
სახელმძღვანელოს ქვეთავი
„სწავლის სტრატეგიები და
ტაქტიკა“ იმისთვის, რომ თავი
მოუყაროთ სწავლის შესაბამის
სტრატეგიებსა და ტაქტიკას
თქვენი მომავალი
მოსწავლეებისთვის.

აკადემიური მოსწრების საწინდარია მაღალ კლასებსა და კოლეჯში სწავლის დროს (Robbins და სხვები, 2004). მკვლევრებმა დაადგინეს რამდენიმე ძირითადი პრინციპი:

1. მოსწავლეებს უნდა გააცნოთ განსხვავებული სტრატეგიები, არ შემოიფარგლოთ მხოლოდ სწავლის ზოგადი სტრატეგიებით. გააცანით მათ ზოგიერთი სპეციფიკური ტაქტიკა, მაგალითად, გრაფიკული, სტრატეგიები, რომელზეც მოგვიანებით გვექნება საუბარი;
2. მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ პირობების ცოდნა იმის შესახებ, თუ როდის, სად და რატომ უნდა გამოიყენონ ესა თუ ის სტრატეგია. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა მასწავლებელს კარგად ესმის პირობების ცოდნის აუცილებლობა, მათი უმრავლესობა ხშირ შემთხვევაში, მის იგნორირებას ახდენს.
3. მოსწავლეებმა შესაძლოა იცოდნენ როდის და როგორ გამოიყენონ სტრატეგია, მაგრამ სანამ მათ გაუჩნდებათ ამ უნარ-ჩვევების გამოყენების სურვილი, სწავლის მხოლოდ ზოგადი უნარების ცოდნა და გამოყენება საქმეს სასიკეთოდ ვერ წაადგება. სწავლის სტრატეგიების პროგრამების უმრავლესობა მოიცავს მოტივაციის ასამაღლებელ კომპონენტს. სახელმძღვანელოს მე-10 თავში განვიხილავთ მოტივაციას და მის მნიშვნელობას სწავლის პროცესში.
4. მოსწავლეებმა უნდა მიიღონ პირდაპირი ინსტრუქტაჟი სქემატურ ცოდნასთან დაკავშირებით; ეს სტრატეგიების გამომუშავების პროცესის მნიშვნელოვანი კომპონენტია. მთავარი იდეის დასადგენად და მასალის არსის გასაგებად თქვენ უნდა გქონდეთ მასალის გააზრების შესაბამისი სქემა. რა თქმა უნდა, რთული იქნება გააკეთოთ დასკვნა იმ ტექსტის შესახებ, სადაც საუბარია იხტიოლოგიაზე, თუ არა გაქვთ სათანადო ცოდნა თევზების შესახებ. ილუსტრაციაზე მოცემულია რამდენიმე ტაქტიკა დეკლარაციული (ვერბალური) ცოდნისა და პროცედურული უნარ-ჩვევების შეძენის თაობაზე (Derry, 1989).

მთავარი ინფორმაციის დაღწევა. როგორც 8.2 ცხრილიდან ჩანს, სწავლის პროცესის პირველი სტადია ყურადღების კონცენტრაციაა, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, იმის დადგენა, თუ რა არის მთავარი მოცემულ მასალაში, რაც, თავის მხრივ, საკმაოდ რთულია. ხშირ შემთხვევაში მოსწავლეები ყურადღებას ე.წ. „მიმზიდველ დეტალებს“ ან კონკრეტულ მაგალითებს აქცევენ, რადგან, შესაძლოა, ეს ინფორმაცია უფრო საინტერესო იყოს (Gardner, Brown, Sanders, & Menke, 1992). ალბათ ადვილად გაიხსენებთ ლექტორის მიერ ნათქვამ ხუმრობას ან მის მიერ მოყვანილ საინტერესო მაგალითს, მაგრამ იმავდროულად აღიარებთ, რომ ვერ მიხვდით, თუ რა იყო ლექციის მიზანი. მთავარი იდეის პოვნა განსაკუთრებით რთულია, თუ არ გაქვთ საბაზო ცოდნა იმ კონკრეტულ სფეროში და თუ ერთდროულად დიდი მოცულობის ახალ ინფორმაციასთან მოგიწიათ „შეჭიდება“. მასწავლებელი შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს, თუ გამოიყენებს ტექსტში არსებულ ე.წ. სასიგნალო ინფორმაციას – სათაურს, მსხვილი შრიფტით დაწერილ სიტყვებს, ძირითად პრინციპებს ან სხვა ინდიკატორებს იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა დაადგინონ მთავარი ცნებები და ძირითადი იდეა. ასევე სასარგებლო იქნება, თუ მოსწავლეებს ვასწავლით მასალის შეჯამებას (Lorch, Ritchey, McGovern, & Coleman, 2001).

შეჯამება. შეჯამება მოსწავლეებს ეხმარება სწავლის პროცესში, მაგრამ სწავლის გარეშე ისინი ვერ შეძლებენ მასალის შეჯამებას (Byrnes, 1996; Palincsar & Brown, 1984). ჯან ორმროდი (Jeanne Ormrod, 2004) გვთავაზობს რეკომენდაციებს იმის შესახებ, როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს მასალის შეჯამება. შეჯამების დროს მოსწავლეებს უნდა ვთხოვოთ:

- იპოვონ და დაწერონ მთავარი წინადადება თითოეული პარაგრაფის ან ქვეთავისათვის;
- დაადგინონ რამდენიმე სპეციფიკური აზრის მომცველი ძირითადი იდეები;
- იპოვონ ყოველი ძირითადი იდეის შესაბამისი დამხმარე ინფორმაცია;
- ნაშალონ ნებისმიერი ზედმეტი ინფორმაცია ან არასაჭირო დეტალები.

რეზიუმეს წერა დაიწყეთ ადვილად გასაგებ და კარგად ორგანიზებულ ტექსტებზე მუშაობით. შემდეგ ეტაპზე მოსწავლეებს შესთავაზეთ უფრო რთული და დიდი მოცულობის ტექსტები. ყოველთვის დაავალეთ მოსწავლეებს, შეადარონ ერთმანეთის რეზიუმეები და განხილვის პროცესში დაასაბუთონ თავიანთი მოსაზრებები.

მთავარი იდეის დადგენის კიდევ ორი სტრატეგია არსებობს: ტექსტში მნიშვნელოვანი ადგილების ხაზგასმა და ჩანაწერების წარმოება.

შეჩერდით | დაუპირდით | დაწერით როგორ აკეთებთ ჩანაწერებს კითხვის პროცესში? გადახედეთ წინამდებარე თავის ბოლო გვერდებს. ბევრი სიტყვაა მონიშნული ყვითლად ან ვარდისფრად? არის თუ არა ჩანაწერები ტექსტის მინდვრებზე? ეს ჩანაწერები ტექსტის შინაარსთან არის დაკავშირებული თუ სხვა სახის ინფორმაციაა (ელექტრონული მისამართები, პროდუქტების ჩამონათვალი და ა.შ.)? ■

ხაზგასმა და ინფორმაციის გამოყოფა. ხაზს უსვამთ ან გამოყოფთ თუ არა სახელმძღვანელოში მთავარ ფრაზებს? აღსანიშნავია, რომ ხაზგასმისა და ჩანაწერების წარმოების სტრატეგიებს, ჩვეულებრივ, კოლეჯის მოსწავლეები იყენებენ, თუმცა ხშირ შემთხვევაში არაეფექტიანად. მთავარი პრობლემა ისაა, რომ მოსწავლეებს სჩვევიათ ხოლმე ჩვეულებრივ ძალიან ბევრი წინადადების ხაზგასმა და მონიშვნა. ბევრად ეფექტიანია სწორად შეარჩიო ხაზგასასმელი ინფორმაცია. მეცნიერებმა დაადგინეს, რომ სწავლის პროცესი გაუმჯობესდება მას შემდეგ, რაც ჩატარდა სპეციალური კვლევა და მოსწავლეებს ერთგვარი შეზღუდვა დაუწესეს – ყოველ პარაგრაფში მხოლოდ ერთი წინადადების ხაზგასმის უფლება მისცეს (Snowman, 1984). გარდა იმისა, რომ მოსწავლემ უნდა ისწავლოს სწორად შერჩევა, მას აუცილებლად უნდა შეეძლოს მონიშნული ინფორმაციის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა. არასოდეს მიეჯაჭვოთ წიგნის სიტყვებს. ყოველთვის დაადგინეთ კავშირები იმ ინფორმაციებს შორის, რომელსაც ახლა ეცნობით და რაც უკვე გქონდათ ამ საკითხთან დაკავშირებით. კავშირების ილუსტრაციისათვის დახაზეთ დიაგრამები. დაბოლოს, ყურადღება მიაქციეთ მასალაში მოცემულ ორგანიზაციულ მოდელებს და გამოიყენეთ ისინი ხაზგასმისა და შენიშვნების ჩანერისას (Irwin, 1991; Kiewra, 1988).

ჩანაწერების წაშორება. თქვენ ესწრებით გაკვეთილს და ცდილობთ აწარმოოთ ჩანაწერები. მასწავლებელი ჩვეული ტემპით (საკმაოდ სწრაფად) განვდით ინფორმაციას. გიჩნდებათ კითხვა: რა მნიშვნელობა აქვს, ვაწარმოებ თუ არა ჩანაწერებს გაკვეთილზე? გარწმუნებთ, რომ საკმაოდ დიდი, თუ სწორად წარმართავთ ამ პროცესს:

- ჩანაწერების კეთება გეხმარებათ ყურადღების კონცენტრაციასა და ინფორმაციის კოდირებაში აქედან გამომდინარე, ის ქმნის საფუძველს, რომ ეს ინფორმაცია დაიღეკოს თქვენს გრძელვადიან მეხსიერებაში. იმისათვის, რომ მთავარი იდეები საკუთარი სიტყვებით ჩაინეროთ, მოგიწევთ ინფორმაციის ინტერპრეტაცია, მისი დაკავშირება არსებულ ცოდნასთან, ჩამოყალიბება და სტრუქტურირება. ჩანაწერების წარმოება ხელს უწყობს სწავლების პროცესს, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მოსწავლეს არ გააჩნია მასალის საბაზო ცოდნა. მაგრამ იმ შემთხვევაში, თუ ჩანაწერების წარმოება ხელს გიშლით მოსმენასა და, მეტიც, გაგებაში, მაშინ მათი წარ-

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ
გთავაზობთ დამუშავების სტრატეგიებს Weinstein, Ridley, Dahl, & Weber (1988/1989):

რა არის ამბის ძირითადი იდეა?
თუ ეს პრინციპი ჭეშმარიტი არ იქნებოდა, რაზე მიანიშნებდა ის?
რას მახსენებს ეს ამბავი?
როგორ შემოიძლია ამ ინფორმაციის გამოყენება ჩემს პროექტში?
როგორ შემოიძლია ამის გამოსახვა დიაგრამის სახით?
რას ფიქრობ ავტორის შეხედულების შესახებ?
როგორ გადმოცემ ამას ჩემი სიტყვებით?
რა მაგალითის მოტანა შემოიძლია?
ავტორთან ინტერვიუ რომ მქონდეს, რას ვკითხავდი?
როგორ გამოვიყენო ეს ცხოვრებაში?

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განავრცეთ

პირდაპირი ინსტრუქცია სწავლის სტრატეგიებში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სწავლაში სირთულეების მქონე მოსწავლეებისთვის, როგორც ეს მე-4 თავშია აღწერილი.

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განავრცეთ
READS კარგად ცნობილ PQ4R
სტრატეგიას ჰვავს, რომელსაც
შესაძლოა სკოლაში შეხვედრის-
ართ (Thomas & Robinson,
1972):

წინასწარი მიმოხილვა

მიმოიხილეთ ძირითადი
საკითხები და ნაწილები და
დასახეთ კითხვის მიზანი.

კითხვის დასმა

ყოველი ძირითადი
ნაწილისათვის დასვით
კითხვის მიზნის შესაბამისი
შეკითხვები. ერთ-ერთი გზაა
სათაურებისა და ქვესათაუ-
რების გადაქცევა კითხვებად.

ნაკითხვა

როგორც იქნა! თქვენ მიერ
ჩამოყალიბებულ შეკითხ-
ვებზე პასუხი შესაძლოა
კითხვის დროს გაცეთ.

რეფლექსია

კითხვის დროს ეცადეთ
მოიფიქროთ მასალის ამსახ-
ველი მაგალითები ან შექმნათ
ხატები. დაამუშავეთ და
სცადეთ დაამყაროთ კავშირი
ნაკითხულსა და არსებულ
ცოდნას შორის.

პასუხის გაცემა

ყოველი ნაწილის ნაკითხვის
შემდეგ დაფიქრდით თავდა-
პირველ მიზანსა და კითხ-
ვებზე. შეგიძლიათ თუ არა
კითხვებზე პასუხის გაცემა
ნიგნში ჩაუხედავად?

საბოლოო მიმოხილვა

ეფექტიანი მიმოხილვა ახალ
მასალას უფრო სრულყო-
ფილად ჩართავს თქვენს
გრძელვადიან მეხსიერებაში.
სწავლასთან ერთად მიმოხ-
ილვა თანდათანობით უფრო
კომპლექსური უნდა გახდეს
და მოიცვას ადრე ნაკითხული
მასალის შესაბამისი ნაწილები
და თავები.

CMAPS – Human Machine

Cognition ინსტიტუტის (IHMC)
მიერ შემუშავებული ცნებათა
რუკის ინსტრუმენტი, რომელიც
დაკავშირებულია ცოდნის მრავალ
რუკასთან და ინტერნეტის სხვა
რესურსებთან.

მოება არაეფექტიანია (Kiewra, 1989; Van Meter, Yokoi, & Pressley, 1994).

- ჩანაწერები გაძლევთ საშუალებას, დაუბრუნდეთ და ხელახლა გააანალიზოთ მონოდებული ინფორმაცია. ისინი ინფორმაციის ე. წ. „საწყობს“ შეიძლება შევადაროთ. დადგენილია, რომ ის მოსწავლეები, რომლებიც აწარმოებენ ჩანაწერებს, უკეთ წერენ ტესტებს, განსაკუთრებით კი მაშინ, როდესაც ეს ჩანაწერები ბევრი და ხარისხიანია. რაოდენობა მნიშვნელოვანია, რადგან სწორად შერჩეული და ჩანერილი ინფორმაცია ძირითადი იდეის ალღოს ალებში, ცნებების გაგებასა და კავშირების დადგენაში გეხმარებათ (Kiewra, 1985, 1989; Peverly, Brobst, Graham, & Shaw, 2003).
- მოსწავლეებმა, რომლებიც ექსპერტის დონეზე ფლობენ ჩანაწერების წარმოების ტექნიკას, იციან, როგორ გამოიყენონ ჩანაწერი მიზნის მისაღწევად და ეფექტიანად ცვლიან სტრატეგიებს ტესტირებისა და შესაბამისი დავალებების შესრულების შემდეგ; ისინი იყენებენ პირად კოდებს რთული და მათთვის ახალი ინფორმაციის მოსანიშნად; იციან, როგორ შეავსონ ინფორმაციის ნაკლებობა და ამისათვის მიმართავენ სხვადასხვა წყაროს (მათ შორის, კლასელებსაც); სიტყვა-სიტყვით ინერენ ინფორმაციას მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მათ მსგავსი, სიტყვა-სიტყვითი პასუხი მოეთხოვებათ. მარტივად რომ ვთქვათ, ისინი სტრატეგიულად უდგებიან ჩანაწერების წარმოების საკითხს (Van Meter, Yokoi, & Pressley, 1994).
- ზოგიერთი მასწავლებელი ჩანაწერების წარმოებაში დასახმარებლად, მოსწავლეებს სთავაზობს სპეციალურ მატრიცებს და რუკებს. გახსოვდეთ, რომ პირველ ეტაპზე, როდესაც მოსწავლეებისათვის სრულიად უცხოა ასეთი რუკების დახმარებით მუშაობა, სამუშაოს მეტი წილის შესრულება თავად მოგიწევთ. თუ რუკებსა და მატრიცებს იყენებთ, ურჩიეთ მოსწავლეებს გაუცვალონ ერთმანეთს მათ მიერ შევსებული რუკები და გაუზიარონ ერთმანეთს მოსაზრებები.

ორგანიზაციის ვიზუალური საშუალებები

ხაზგასმისა და ჩანაწერების ეფექტიანად გამოყენებისათვის აუცილებელია ძირითადი იდეების განსაზღვრა. ამას გარდა, აუცილებელია ტექსტის ან ლექციის ორგანიზაციის – იდეებს შორის კავშირებისა და ურთიერთობის – გაგება. ამ ძირითად ელემენტთან მიმართებაში ექსპერტებმა შეიმუშავეს ვიზუალური სტრატეგიები (Van Meter, 2001). კვლევების საფუძველზე დადგინდა, რომ გრაფიკული ფორმის ინფორმაციის შედგენა, მაგალითად, რუკის ან დიაგრამის, უფრო ადვილია, ვიდრე ზოგადი ინფორმაციის გადმოცემა, ამა თუ იმ ტექსტთან დაკავშირებით მონახაზის გაკეთება (Robinson, 1998; Robinson & Kiewra, 1995). რუკაზე აღნიშნული ურთიერთკავშირები მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების, შედარება/კონტრასტის კავშირებისა და მაგალითების მითითებით ხელს უწყობს ინფორმაციის გახსენებას. მოსწავლეებმა უნდა შეადარონ „რუკები“ და იმსჯელონ განსხვავებების შესახებ. ემის მოლეკულა (სქემა 8.2) არის იმის იერარქიული გრაფიკული ილუსტრაცია, რა კავშირია ცნებებს შორის. არსებობს ორგანიზაციის ვიზუალიზაციის სხვა გზებიც, ერთ-ერთი მათგანია ვენის დიაგრამა (Venn Diagram), რომელიც გვიჩვენებს, როგორ თანხვედრა იდეები თუ კონცეფციები და აგრეთვე ხისებური დიაგრამა, რომელიც გვიჩვენებს, როგორ იტოტება ერთმანეთისაგან იდეები და კონცეფციები. პერიოდებად დაყოფა ახდენს ინფორმაციის თანამიმდევრულად ორგანიზაციას და სასარგებლოა ისტორიისა და გეოლოგიის შესწავლისას.

საინტერესო შესაძლებლობაა ე.წ. **Cmaps**, რომელიც IHMC-ს მეცნიერებმა ჩამოაყალიბეს. ინსტიტუტის უფროსმა მეცნიერთანამშრომელმა ჯოზეფ ნოვაკმა ცნებების რუკა (concept mapping) 1970-იან წლებში შექმნა კორნელის უნივერსიტეტში (ემის მოლეკულა მისი ნაშრომიდან არის წარმოდგენილი). დღეი-

სათვის ჯოზეფ ნოვაკმა და IHMC-მ ერთობლივად შეიმუშავეს ის საშუალებები, რომლებიც ცნებების რუკების შექმნაში გვეხმარება. შესაძლებელია მათი ელექტრონული ვერსიის ჩამოტვირთვა უფასოდ. ჩემი სტუდენტები ოჰაიოს შტატში ხშირად იყენებენ ამ საშუალებებს. ერთ-ერთმა სტუდენტმა თავისი სადისერტაციო ნაშრომი და სადოქტორო გამოცდის საკითხები სწორედ ამ საშუალებათა დახმარებით დაგეგმა. კომპიუტერული Cmaps შეიძლება განთავსდეს ინტერნეტში, რათა ის ხელმისაწვდომი გახდეს მოსწავლეებისა და სკოლებისათვის მთელი მსოფლიოს მასშტაბით. Cmap-ის ინსტრუმენტების მთავარი გვერდი მითითებულია 8.7 სქემაზე.

კითხვის სტრატეგიები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სწავლის ეფექტიანი სტრატეგიებისა და ტაქტიკის მიზანია, მოსწავლეს დაეხმაროს ყურადღების კონცენტრაციაში, ძალისხმევის მიზანმიმართულად წარმართვაში (შემუშავება, ორგანიზება, რეზიუმირება, კავშირების დადგენა, ინტერპრეტაცია), რაც, თავის მხრივ, ინფორმაციის ღრმა ანალიზისა და აღქმის საწინდარია. არსებობს კითხვის დროს ამ პროცესთა ხელშეწყობი რამდენიმე სტრატეგია. მასწავლებელთა დიდი ნაწილი იყენებს მნემონიკას იმისთვის, რომ მოსწავლეებს განვლილი ეტაპების დამახსოვრებაში დაეხმაროს. მაგალითად, ერთ-ერთი სტრატეგია, რომელიც გამოსადეგია დაწყებითის გარდა ნებისმიერი კლასისათვის, არის ე.წ. READS:

- R – Review – სათაურებისა და ქვესათაურების მიმოხილვა.
- E – Examine – მსხვილი შრიფტით დაწერილი სიტყვების შესწავლა.
- A – Ask – ჰკითხეთ საკუთარ თავს: „რის სწავლას მოველი?“
- D – Do – გააკეთე – ნაიკითხე!
- S – Summarize – შეაჯამე საკუთარი სიტყვებით (Friend & Bursuck, 1996).

ლიტერატურული ნაწარმოების კითხვისას შეიძლება გამოვიყენოთ სტრატეგია CAPS:

- C – Characters – ვინ არიან გმირები?
- A – Aim – რა არის მოთხრობის მიზანი?
- P – Problem – რა პრობლემები გვხვდება?
- S – Solved – როგორ წყდება პრობლემა?

ანდერსონი (Anderson 1995a) ასაბუთებს ისეთი სტრატეგიების ეფექტიანობას, როგორიცაა CAPS ან READS. მეცნიერის აზრით, სამუშაოს ეტაპებად დანაწევრების შედეგად მოსწავლე უკეთ აცნობიერებს ტექსტის სტრუქტურას. გაიხსენეთ, ხშირად ახდენდით თუ არა სათაურის იგნორირებას, რაც შემდეგ ხელს გიშლიდათ ამოგეცნოთ, როგორ იყო ტექსტი ორგანიზებული. მეორე მიზეზი იმისა, თუ რატომაც ეფექტიანი სამუშაოს ეტაპებად დაყოფა არის ის, რომ ამ გზით მოსწავლე სწავლობს მასალას ნაწილ-ნაწილ და არა ერთბაშად, შედეგად მონაცემების დამუშავება თანმიმდევრულად მიმდინარეობს. მასალაზე დაყრდნობით კითხვების შედგენა და პასუხის გაცემა ინფორმაციის ღრმად გააზრებასა და სრულყოფილ გადამუშავებას უწყობს ხელს (Doctorow, Wittrock, & Marks, 1978; Hamilton, 1985).

მასწავლებელთა უმრავლესობა, ვისთანაც აქტიურად ვთანამშრომლობ, ზოგადად კითხვის პროცესისა და კვლევის წარმართვისათვის იყენებენ სტრატეგიას, რომელსაც KWL ეწოდება. ამ ზოგადი ფორმულის გამოყენება ყველა ასაკის მოსწავლეებთან შეიძლება:

- K - Know – რა ვიცი ამ საკითხის შესახებ?

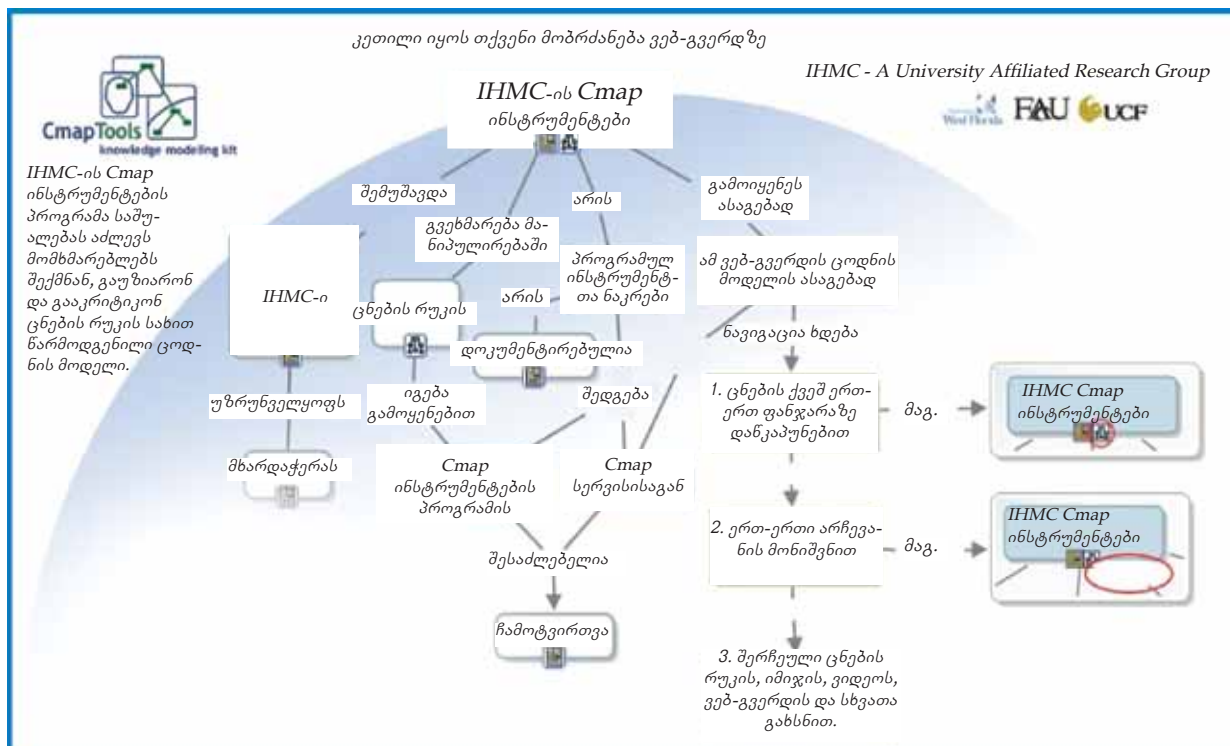
READS – კითხვის 5-საფეხურიანი სტრატეგია: სათაურების გაცნობა (Review headings); გამოქვეყნებული სიტყვების გარჩევა (Examine boldface words); შეკითხვის დასმა, „რის გაგებას ველოდები?“ (Ask: „What do I expect to learn?“); ნაიკითხვა (Do it - Read); საკუთარი სიტყვებით შეჯამება (Summarize with your own words).

CAPS – სტრატეგია, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ლიტერატურის კითხვისას: პერსონაჟები (Characters), ამბის მიზანი (Aim of story), პრობლემა (Problem), გადაწყვეტა (Solution).

სქემა 8.7

Human Machine Cognition ინსტიტუტის მიერ Cmap ინსტრუმენტების შესახებ შექმნილი ვებ-გვერდის მისამართია <http://cmap.ihmc.us/>

ამ ვებ-გვერდიდან შეგიძლიათ ჩამოტვირთოთ ცნების რუკის შედგენისათვის საჭირო ინსტრუმენტები, რათა შეძლოთ ნებისმიერი საგნის შესახებ ცოდნის შექმნა, გაზიარება და გაკრიტიკება.



წყარო: Institute for Human Machine Cognition Cmap Tools home page. <http://cmap.ihmc.us>. იბეჭდება IHMC-ს ნებართვით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განავრცეთ
მიამატეთ 8.7 სქემა სწავლების
თქვენეულ რესურსებს.

დაუკავშირეთ კვლევას
და განავრცეთ

იხილეთ Peterson, D., & Van Der
Wege, C. (2002). Guiding children
to be strategic readers. Phi Delta
Kappan, 83, 437-440.

KWL – კითხვისა და გამოკითხვის
სტრატეგია: რა ვიცი უკვე? (what
do I already Know?) რა მინდა
რომ ვიცოდე? (what do I Want to
know?) შემდეგ – რა ვისწავლე?
(what have I Learned?)

W - What - რა მინდა რომ ვიცოდე?

L - Learned - რა ვისწავლე კითხვისა და შესწავლის შედეგად?

არა აქვს მნიშვნელობა, რა სტრატეგიებს მიმართავთ, მოსწავლეებს უნდა
ასწავლოთ მათი გამოყენება. ამისათვის აუცილებელია გააანალიზოთ მოსწავ-
ლის მიდევნები, რაც პირდაპირი სწავლების მეთოდის, ახსნა-განმარტებების,
მოდელირებისა და შესაბამისი პრაქტიკის შედეგად გახდა შესაძლებელი. სწავ-
ლისა და კითხვის სტრატეგიების პირდაპირი სწავლების მეთოდი განსაკუთ-
რებით მნიშვნელოვანია მოსწავლეებისათვის, ვინც სწავლის პროცესში განსხ-
ვავებულ სირთულეებს აწყდება თავისი უნარებიდან გამომდინარე და ასევე
იმ მოსწავლეებისთვის, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიური ენა არ არის.
მერლინ ფრენდი და უილიამ ბურსუკი (Marilyn Friend & William Bursuck,
2002) აღწერენ, როგორ გამოიყენა ერთმა მასწავლებელმა მოდელირებისა და
დისკუსიის მეთოდი იმისთვის, რომ ესწავლებინა თავისი მოსწავლეებისათვის
KWL სტრატეგია. ეტაპების გაცნობის შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებს
დადებით და უარყოფით მაგალითებს აცნობს იმის გასარკვევად, თუ როგორ
იყენებენ აღნიშნულ სტრატეგიას ცნება „ფერადი ფანქრის“ სწავლისათვის.

მასწავლებელი: სანამ მოსწავლეებს ტექსტის წაკითხვას დავავალებ, მე ე. წ. გონებრივ იერიშს მივმართავ – ვცდილობ გავიხსენო, რა ვიცი ამ თემასთან დაკავშირებით და ვწერ ინფორმაციას.

მასწავლებელი დაფაზე ან დიდი ფორმატის ქაღალდზე ჩამოწერს იმ თვისებებს, რაც შეიძლება მივანეროთ ცნებას „ფერადი ფანქარი“. მაგალითად: დამზადებულია ცვილისაგან, სხვადასხვა ფერისაა, შეიძლება გაითალოს, სხვადასხვა კომპანია ამზადებს და ა.შ.



ერთობლივი სწავლის ერთ-ერთი სტრატეგია, რომელსაც ბევრი მასწავლებელი იყენებს კითხვისა და კვლევის სწავლებისას, არის KWL: რა ვიცი? რა მინდა ვიცოდე? რა ვისწავლე?

მასწავლებელი: ამის შემდეგ ინფორმაციას, რომელიც უკვე მაქვს ამ ცნების შესახებ, კატეგორიებად ვალაგებ. მაგალითად: „რა მასალისგან მზადდება“, „რა ფერები არსებობს“. შემდეგ ეტაპზე ჩამოვწერ მოსწავლეთათვის დასასმელ შეკითხვებს. მაგალითად: ვინ გამოიგონა ფერადი ფანქრები? როდის? როგორ ამზადებენ ფანქრებს? სად ამზადებენ? უკვე ამის შემდეგ მზად ვარ დავიწყო კითხვა და ვიწყებ კითხვას (ტექსტის თემაა „ფანქრები“). შემდეგ ჩამოვწერ, რა ვისწავლე ახალი ტექსტის წაკითხვის შედეგად. აუცილებლად უნდა აღვწერო შეკითხვებზე პასუხის გასაცემად საჭირო ყველა დეტალი და დამატებითი ინფორმაცია. მაგალითად, მე ვისწავლე, რომ ფერადი ფანქრები პირველად ამერიკის შეერთებულ შტატებში დაამზადეს ედვინ ბინმა და ჰაროლდ სმიტმა 1903 წელს. ასევე მოვიპოვე ინფორმაცია იმის შესახებ, რომ კომპანია „კრეოლამ“ შეისყიდა ის კომპანია, რომელმაც დაიწყო პირველი ჯადოსნური მარკერების წარმოება. ბოლო ეტაპზე ამ ინფორმაციას ვაყალიბებ რუკის ფორმით, რათა შევძლო სხვადასხვა ძირითადი საკითხების ან მათი არგუმენტების დანახვა.

ზემოაღწერილი ეტაპების შემდეგ მასწავლებელი დაფაზე ან დიდი ფორმატის ქაღალდზე ხატავს რუკას.

მასწავლებელი: მოდით, ჩემ მიერ განვლილი ეტაპების შესახებ ვისაუბროთ – რა გავაკეთე კითხვის დაწყებამდე და მის შემდეგ?

იწყება დისკუსია (მოსწავლეებთან).

მასწავლებელი: ახლა კიდევ ერთხელ წავიკითხავ ტექსტს და მინდა შეაფასოთ ჩემ მიერ შემოთავაზებული კითხვის უნარ-ჩვევები, რომელიც ჩვენთვის კარგად ნაცნობი KWL Plus სტრატეგიით ავაგე.

შემდეგ მასწავლებელი ცდილობს სტრატეგიის არასწორად დემონსტრირებას.

მასწავლებელი: ტექსტის თემაა ფანქრები. რა შეიძლება კიდევ ვიცოდეთ იმის გარდა, რომ ფანქარი ათასობით ფერის არსებობს და მათი გადატეხა შეიძლება? ფანქარს პატარა ბავშვები იყენებენ და რადგან მე მათზე უფროსი ვარ, ბევრის ცოდნა ფანქრების შესახებ არ მჭირდება. ტექსტს სწრაფად გადავავლებ თვალს და პირდაპირ დავიწყებ კითხვებზე პასუხის გაცემას. როგორ ფიქრობთ, სწორად გამოვიყენე სტრატეგიის ეტაპები?

ჩემი ინფორმაცია: როგორ გავხდეთ მასწავლებელი?

დარწმუნდით, რომ ახალი ინფორმაციის გასაგებად გაქვთ აუცილებელი დეკლარაციული ცოდნა (ფაქტების, ცნებების, იდეების).

პაგალითაჟი

1. შეადგინეთ სწავლისთვის საჭირო ძირითადი ლექსიკის განმარტებები.
2. ახალი მასალის გაცნობამდე გადახედეთ საჭირო ფაქტებსა და ცნებებს.

დაადგინეთ, რა სახის დავალების შესრულებას გთხოვთ მასწავლებელი (ესსე, მოკლე პასუხი) და მასალის შესწავლისას გაითვალისწინეთ ეს მოთხოვნა.

პაგალითაჟი

1. იმ შემთხვევაში, თუ ტესტში მოცემული იქნება ენ ღია კითხვები, ივარჯიშეთ კითხვაზე პასუხის გაცემაზე.
2. თუ ტესტი მოითხოვს მრავალი პასუხიდან ერთის ამორჩევას, ძირითადი ტერმინების განმარტებათა დასამახსოვრებლად, გამოიყენეთ მნიშვნელობის მეთოდი.

დარწმუნდით, რომ იცით, როგორ არის ორგანიზებული შესასწავლი მასალა

პაგალითაჟი

1. გაცანით ტექსტის სათაურს, შესავალს, საკვანძო წინადადებებს და დასკვნებს.
2. ყურადღება მიაქციეთ ისეთ მაკავშირებელ სიტყვებს, როგორიცაა: მეორე მხრივ, იმიტომ, პირველ ყოვლისა, თუმცა, ვინაიდან და ა.შ.

უნდა იცოდეთ საკუთარი კოგნიტური უნარჩვევები და შეგნებულად გამოიყენოთ ისინი.

პაგალითაჟი

1. გამოიყენეთ მაგალითები და ანალოგიები იმისთვის, რომ ახალი მასალა დაუკავშიროთ თქვენთვის მნიშვნელოვან ან კარგად ნაცნობ საკითხს, მაგალითად, სპორტს, ჰობის, ფილმს.
2. იმ შემთხვევაში, თუ სწავლის ერთი ტექნიკა არ გადგებათ, გამოიყენეთ მეორე – თქვენი მიზანია პროცესში ჩართულობის შენარჩუნება და არა რომელიმე კონკრეტული სტრატეგიის გამოყენება.

სწორად შეისწავლეთ შესაბამისი ინფორმაცია

პაგალითაჟი

1. ზუსტად დაადგინეთ, თუ რა თემას ეხება

ტესტი.

2. არ დაზოგოთ დრო და ღრმად დაამუშავეთ თქვენთვის საჭირო, რთული და შეიძლება სრულიად უცნობი მასალა, რაც დავალებისა თუ ტესტის შესასრულებლად არის აუცილებელი.
3. მოინიშნეთ ტექსტის ყველაზე უფრო გაუგებარი ადგილები და შედარებით უფრო მეტი დრო სწორედ ასეთი ადგილების შესწავლას დაუთმეთ.
4. მნიშვნელოვანი ინფორმაციის დამუშავებისას გამოიყენეთ მნიშვნელობის მეთოდი, შექმენით ხატები, მაგალითები, უპასუხეთ კითხვებს, აწარმოეთ ჩანაწერები თქვენი საკუთარი სიტყვებით და იმუშავეთ ტექსტზე. არ ეცადოთ ავტორის სიტყვების დამახსოვრებას – გამოიყენეთ თქვენი საკუთარი.

აწარმოეთ გაგების თქვენური უნარის მონიტორინგი

პაგალითაჟი

1. იმისათვის რომ დაადგინოთ, რამდენად სწორად გესმით ესა თუ ის საკითხი, ჩამოწერეთ მასალასთან დაკავშირებული კითხვები.
2. იმ შემთხვევაში, როდესაც კითხვის ტემპი იკლებს, დაფიქრდით, არის თუ არა ტექსტში მოცემული ინფორმაცია მნიშვნელოვანი. თუ დაასკვნით, რომ იმ კონკრეტულ ნაწილში მოცემული ინფორმაცია მნიშვნელოვანია საბოლოო შედეგისათვის, მოინიშნეთ იგი იმისათვის, რომ ხელმეორედ დაუბრუნდეთ. ხოლო თუ პირიქით ფიქრობთ, მაშინ შეგიძლიათ ამ ინფორმაციის იგნორირება.
3. იმუშავეთ წყვილში, ვინაიდან ერთმანეთისათვის დასმული შეკითხვებით დაადგენთ, გესმით თუ არა წარმოდგენილი მასალა.

სწავლის შესახებ დამატებითი რესურსებისათვის იხ.: <http://www.ucc.vt.edu/stdysk/stdyhlp.html> ან www.d.umn.edu/student/loon/acad/strat

წყარო: წიგნიდან 'Research Synthesis on Study Skills' by B. B. Armbruster and T. H. Anderson. Educational Leadership, 39. Copyright © 1993 by the American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და ხელმისაწვდომ ხდის საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას. მეტი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

კლასი მსჯელობს მასწავლებლის მიერ სტრატეგიის არასწორ გამოყენებაზე. ყურადღება მიაქცევთ, როგორ აწვდის მასწავლებელი დადებით და უარყოფით მაგალითებს – უზრუნველყოფს ცნებების კარგ სწავლებას.

რუბრიკაში „რეკომენდაციები“ შეჯამებულია მოსაზრებები სწავლის შესახებ.

სწავლის სტრატეგიების გამოყენება

მას შემდეგ, რაც დაასკენით, რომ მოსწავლეებს სრულყოფილად ესმით სწავლის სტრატეგიების არსი, უნდა დარწმუნდეთ, რომ ისინი გამოიყენებენ ამ სტრატეგიებს. გაითვალისწინეთ, რომ აუცილებლად უნდა შესრულდეს რამდენიმე პირობა (Ormrod, 2004). პირველ ყოვლისა, რასაკვირველია, დავალება უნდა იყოს შესაბამისად განსაზღვრული. რატომ გამოიყენებს მოსწავლე სწავლის რთულ სტრატეგიას, თუ მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალებაა – „ისწავლოს და მხოლოდ ტექსტის სიტყვებით გამოთქვას აზრი“? ამ დავალების ფონზე მოსწავლე მხოლოდ დამახსოვრების მეთოდს გამოიყენებს და საუკეთესო სტრატეგია იქნება განაწილებული ვარჯიში და შესაძლოა, მნემონიკაც (იხ. მე-7 თავი). იმედი გვაქვს, რომ თანამედროვე სწავლებაში ასეთი დავალებები მცირეა. ამრიგად, თუკი დავალება არა ინფორმაციის დამახსოვრება, არამედ გაგებაა, კიდევ რა სტრატეგიები გვჭირდება?

სწავლის უწყვეტობა. რთული სტრატეგიების გამოყენების მეორე პირობა არის ის, რომ მოსწავლეები უნდა ზრუნავდნენ სწავლასა და გაგებაზე. მათ უნდა ჰქონდეთ მიზნები, რომელთა მიღწევა შესაძლებელი იქნება ეფექტიანი სტრატეგიების საშუალებით (Zimmerman & Schunk, 2001). ამ აუცილებელი პირობის გათვალისწინების აუცილებლობას მაშინ მივხვდით, როდესაც განათლების ფსიქოლოგიის ლექციაზე სტუდენტებს ამერიკულ გაზეთში «USA Today» დაბეჭდილ სტატიას ვაცნობდი სწავლის უნარ-ჩვევების შესახებ. სტატიის არსი ის არის, რომ „მოსწავლეებმა მუდმივად უნდა იმეორონ და გადაწერონ თავიანთი კონსპექტები, რის შედეგად, სასწავლო კურსის ბოლოს შეძლებენ ნასწავლი თემის შესახებ საკუთარი აზრის ჩამოყალიბებას ერთ ან ორ გვერდზე. რასაკვირველია, ცოდნის უდიდესი ნაწილი ამ ეტაპზე უკვე რეორგანიზებული და აუცილებლად დაკავშირებული იქნება სხვა სახის ცოდნასთან“. ამით ვცდილობდი სტუდენტები დამერწმუნებინა არსებული თეორიების ჭეშმარიტებაში, რომ სწორი სტრატეგიების გამოყენება სწავლის მომავალ საფეხურზე წარმატების საწინდარია. ლექციაზე გაიმართა ცხარე დისკუსია. ერთ-ერთმა საუკეთესო სტუდენტმა დაიწუნა: „დღე-ღამეში 18 საათი ვმეცადინებო და ამის სასწავლი დრო არა მაქვს“. მან არ დაიჯერა, რომ მისი მიზანი – დროის დაზოგვა – მისაღწევი გახდებოდა სწავლის შრომატევადი სტრატეგიის გამოყენებით.

ქალისხმევა და უწყვეტობა. ჩემი სტუდენტი იმასაც აღნიშნავდა, რომ უჭირს ძალისხმევის მოკრება. სწავლის სტრატეგიების გამოყენებისას გასათვალისწინებელი მესამე პირობა ის არის, რომ მოსწავლეებმა გააცნობიერონ: არ დაზოგონ ძალა და ენერგია სტრატეგიების გამოსაყენებლად, რადგან მიღწეული შედეგი აუცილებლად გაამართლებს მათ ძალისხმევას (Winne, 2001). მოსწავლეებს უნდა სჯეროდეთ, რომ მათ რეალურად შეუძლიათ გამოიყენონ არსებული სტრატეგიები; ეს იმას ნიშნავს, რომ მასალის შესწავლისას მათ უნდა ჰქონდეთ გამომუშავებული ამა თუ იმ სტრატეგიის გამოყენების საკუთარი მიდგომა (Schnuk, 2004). ეს კი უკვე სხვა პირობის აუცილებლობას ქმნის. კერძოდ, მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ საბაზო ცოდნა და გამოცდილება კონკრეტულ საკითხთან დაკავშირებით. სწავლის ვერც ერთი სტრატეგია ვერ დაეხმარება მოსწავლეს დავალების შესრულებაში, თუ გამოყენებული სტრატეგია სცილდება მოსწავლის არსებული ცოდნის ჩარჩოებს.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს

და განაგრცით

სწავლის უნარების შესახებ რეკომენდაციები გამოსადეგია ყველასთვის, ვისაც სურს ექსპერტი მკითხველი გახდეს და მე-7 თავში აღწერილი მეტაკოგნიტური უნარები და აღმასრულებელი კონტროლის პროცესი გამოიყენოს. იხ. მე-7 თავი დეკლარაციული, პროცედურული და პირობითი ცოდნის შესახებ ინფორმაციის ისათვის.

ეპისტემოლოგიური რწმენები.

ასევე გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ მოსწავლის შეხედულება ცოდნასა და სწავლის პროცესზე (მათი ეპისტემოლოგიური რწმენა) განაპირობებს მოსწავლის არჩევანს სტრატეგიის გამოყენებისას.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერჯით

როგორ უპასუხებთ ქვემოთ მოცემულ შეკითხვებს? (Chan & Sachs, 2001).

1. მათემატიკის სწავლის დროს უმნიშვნელოვანესია: (ა) გაიხსენო მასწავლებლის მითითებები; (ბ) ამოხსნა ბევრი მაგალითი და (გ) გააანალიზო ამოხსნილი მაგალითები.
2. საბუნებისმეტყველო საგნების შესწავლისას მნიშვნელოვანია: (ა) ზუსტად შეასრულო მასწავლებლის მიერ მოცემული დავალება; (ბ) ეცადო, ლოგიკურად ახსნა ესა თუ ის მოვლენა ან მიღებული შედეგი; (გ) არ დაზოგო ენერგია, რათა დაიმახსოვრო შენთვის აუცილებელი ინფორმაცია.
3. თუ თქვენი მიზანია ღრმად შეისწავლოთ ესა თუ ის საკითხი, მაგალითად, თემა – ცხოველები, რამდენი ხანი დაგჭირდებათ ამ საკითხის შესასწავლად? – თუ სერიოზულად მოჰყიდებთ ხელს: (ა) წელიწადზე ნაკლები; (ბ) ერთი ან ორი წელი; (გ) მთელი ცხოვრება.
4. რაც უფრო ღრმავდება თქვენი ცოდნა: (ა) შეკითხვები მით უფრო რთულდება; (ბ) იმავდროულად, სულ უფრო და უფრო ადვილია მათზე პასუხის გაცემა; (გ) ყველა შეკითხვაზე პასუხის გაცემა შესაძლებელი ხდება. ■

ზემოაღნიშნული კითხვების გამოყენებით, მკვლევრებმა დაადგინეს **ეპისტემოლოგიური რწმენების** რამდენიმე განზომილება (Chan & Sachs, 2001; Schommer, 1997; Schommer-Aikins, 2002; Schraw & Olasfon, 2002). მაგალითად:

- **ცოდნის სტრუქტურა:** ამა თუ იმ სფეროში ცოდნა ფაქტების მარტივი ნაკრებია თუ ცნებებისა და ურთიერთკავშირების რთული სტრუქტურა?
- **ცოდნის სტაბილურობა/უეჭველობა:** ცოდნა ფიქსირებულია თუ დროთა განმავლობაში ვითარდება?
- **სწავლის უნარი:** სწავლის უნარი ფიქსირებულია (ემყარება თანდაყოლილ უნარს) თუ ცვალებადი?
- **სწავლის სიჩქარე:** სწრაფად ვეუფლებით ცოდნას თუ დრო გეჭირდება?
- **სწავლის ბუნება:** სწავლა ავტორიტეტებისაგან მოწოდებული ფაქტების დამახსოვრება და იზოლირებულად მათი შენახვაა, თუ საკუთარი ინტეგრირებული ხედვის განვითარება?

მოსწავლეთა შეხედულება ცოდნასა და სწავლაზე გავლენას ახდენს მათ მიერ სწავლის სტრატეგიების გამოყენებაზე. მაგალითად, თუ დარწმუნებული ხართ, რომ ცოდნის შეძენა სწრაფად უნდა მოხდეს, თქვენ, სავარაუდოდ, გამოიყენებთ მხოლოდ ერთ ან ორ ე.წ. სწრაფ სტრატეგიას (ერთხელ წაიკითხავთ ტექსტს, 2 წუთი დაგჭირდებათ იმისათვის, რომ სცადოთ პრობლემის გადაჭრა). იმ შემთხვევაში, თუ, თქვენი აზრით, სწავლისათვის საჭიროა ინტეგრირებული აზროვნების განვითარება, თქვენ უფრო ჩაუღრმავდებით მასალას, დაუკავშირებთ მას არსებულ ცოდნას, შექმნით თქვენეულ მაგალითებს ან დახაზავთ დიაგრამას და ზოგადად ინფორმაციას თქვენთვის გასაგებ ენაზე და თქვენთვის მისაღები ფორმით ჩამოაყალიბებთ (Hofer & Pintrich, 1997; Kardash & Howell, 2000). ერთ-ერთ კვლევაში, დაწყებითი სკოლის იმ მოსწავლეებმა (მე-4-6 კლასელებმა), ვისაც მიაჩნდა, რომ სწავლა ნიშნავს მასალის სრულად გაგებას, უფრო ღრმად დაამუშავეს საბუნებისმეტყველო შინაარსის ტექსტები იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვინც სწავლას ფაქტების რეპროდუქციად თვლიდა (Chan & Sachs, 2001). წინა გვერდზე რუბრიკაში –

„შეჩერდით/დაფიქრდით/დანერეთ“ – მოცემული სწავლასთან დაკავშირებული შეკითხვები ექსპერტებმა, აღნიშნული კვლევის დროს, მოსწავლეთა შეხედულებების შესაფასებლად გამოიყენეს. მოსწავლეთა პასუხები, რომლებიც დარწმუნებულნი არიან, რომ სწავლის პროცესი კომპლექსური და აქტიურია და გაგებისათვის დროს მოითხოვს, იყო: 1-გ, 2-ბ, 3-გ და 4-ა.

ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, ჩნდება კითხვა: რა მიზანი აქვს ასეთი სახის კვლევას, თუ ადამიანი არასოდეს არ გამოიყენებს მიღებულ ცოდნას – არასოდეს არ გადაიტანს ამ ცოდნას ახალ სიტუაციაში?

სწავლაა ზრანსუაჩისათვის

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერეთ

დაფიქრდით და გაიხსენეთ ის საგნები, რომლებიც კოლეჯში არ გისწავლიათ. წარმოიდგინეთ მასწავლებელი, ოთახი, სახელმძღვანელო. ახლა კი გაიხსენეთ, რას სწავლობდით. ბუნების-მეტყველების გაკვეთილზე ნასწავლი ფორმულები თუ გახსოვს? მაგალითად, მჟავიანობის შემცირების ფორმულა, ბოილ-მარიოტის კანონი? ■

თუ ჩვენგან არაფრით განსხვავდებით, შეიძლება გაგახსენდეთ, რომ ოდესღაც გისწავლიათ ეს საკითხები, მაგრამ ვერ შეძლებთ ზუსტი პასუხი გაგვცეთ, კონკრეტულად რა ისწავლეთ. შეიძლება ვთქვათ, რომ სკოლაში გატარებულმა დრომ ფუჭად განვლო? ამაზე პასუხის გაცემა შესაძლებელი იქნება, თუ განვიხილავთ ცოდნის გადაცემის საკითხს. ამ საკითხის გაცნობას დავიწყებთ ტერმინის – **ტრანსფერი** – გადანაცვლება, გადატანა – განმარტებით.

იმ შემთხვევაში, როდესაც ჩვენს ამჟამინდელ სწავლაზე გავლენას ახდენს ჩვენი ადრინდელი ცოდნა, ან როდესაც წარსულში გადაჭრილი პრობლემა გავლენას ახდენს ახალი პრობლემის გადაჭრაზე, შეიძლება ითქვას, რომ ადგილი აქვს ტრანსფერს - გადატანას (Mayer & Wittrock, 1996). ერიკ დე კორტის (Erik De Corte, 2003) განმარტებით, ტრანსფერი არის „კოგნიტური საშუალებებისა და მოტივაციის ეფექტიანი გამოყენება“. ტრანსფერის აღნიშნული განმარტებიდან ჩანს, რომ აქცენტი კეთდება ახლის კეთებაზე (პროდუქტის შექმნაზე), და არა მარტო წარსულში ნასწავლი ინსტრუმენტების გამოყენების გზების გახსენებაზე. თუ მოსწავლეები ერთ გაკვეთილზე ნასწავლ მათემატიკურ ფორმულებს რამდენიმე დღისა თუ კვირის შემდეგ ფიზიკის გაკვეთილზე ამოცანის ამოხსნისას იყენებენ, ამ შემთხვევაში შეიძლება ვთქვათ, რომ მოხდა ტრანსფერი. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ წარსულში მიღებული სწავლის გამოცდილება ყოველთვის დადებით გავლენას როდი ახდენს მიმდინარე სწავლის პროცესზე. *ფუნქციონალური ფიქსაცია* და *პასუხთა სისტემა* (რაზეც უკვე ვისაუბრეთ) უარყოფითი ტრანსფერის ნათელი მაგალითია, რადგან ამ შემთხვევაში მოსწავლეები ცნობილ, მაგრამ, იმავდროულად, შეუსაბამო სტრატეგიებს იყენებენ ახალ სიტუაციაში.

ზრანსუაჩის უსახეო პასუხი უსაფუძვლოა

ბოლო 100 წლის მანძილზე ტრანსფერის ფენომენი განათლების ფსიქოლოგიის მკვლევართა ყურადღების ცენტრში იყო. რასაკვირველია, ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და მოტივაციის ეფექტიანი გამოყენება მთელი სიცოცხლის მანძილზე განათლების ფუნდამენტური მიზანია (De Corte, 2003). ადრეულ კვლევებში ყურადღება გამახვილებული იყო უნარ-ჩვევების სპეციფიკურ ტრანსფერზე და ლათინური ენის ან მათემატიკის სწავლის შედეგად მიღებული გონებრივი წვრთნის ზოგად ტრანსფერზე. მაგრამ 1924 წელს, თორნ-

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ სწავლის ტრანსფერი სკოლიდან სხვა კონტექსტებში სწავლის წარმატებული ტრანსფერი კარგი სწავლების შედეგია. რისი გაკეთება შეუძლია მასწავლებელს ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ტრანსფერის ოპტიმიზაციისათვის?

გადატანა – ნასწავლის გავლენა ახალ მასალის შესწავლაზე.

დაბალი დონის ტრანსფერი – პრაქტიკული ხერხებისა და უნარ-ჩვევების სპონტანური და ავტომატური გადატანა.

მაღალი დონის ტრანსფერი – ერთ სიტუაციაში შეძენილი აბსტრაქტული ცოდნის გამოყენება განსხვავებულ სიტუაციაში.

დაიკმა (E.L. Thorndike) დაასკვნა, რომ ლათინურის სწავლას შედეგად გონების წერტნა არ მოაქვს. ლათინურის სწავლა ადამიანს ლათინურის უფრო კარგად სწავლაში ეხმარება. ამრიგად, თორნდაიკის წყალობით, იმ პერიოდში ლათინურის სწავლა უფროსკლასელებისთვის აღარ იყო სავალდებულო. მკვლევართა მეორე ჯგუფი განასხვავებს დადებით და უარყოფით ტრანსფერს, მაგალითად, პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში ევრისტიკის სწორ და არასწორ გამოყენებას.

ბოლო პერიოდის კვლევებში მეცნიერებმა დაადგინეს, როგორ ხდება ყოველდღიური სწავლის პროცესში ისეთი უნარ-ჩვევების ავტომატური, პირდაპირი გამოყენება, როგორიცაა კითხვა ან წერა და ჩამოაყალიბეს ის განსხვავებანი, რაც პრობლემის კრეატიული გადაწყვეტისთვის ახასიათებს ცოდნისა და სტრატეგიების არაორდინარულ ტრანსფერს (Bereiter, 1995; Bransford & Schwartz, 1999; Salomon & Perkins, 1989). გაბრიელ სალომონისა და დევიდ პერკინსის (1989) კვლევაში აღწერილია ორი სახის ტრანსფერი: მაღალი და დაბალი დონის. **დაბალი დონის ტრანსფერი** „მოიცავს კარგად გავარჯიშებული უნარ-ჩვევების სპონტანურ, ავტომატურ ტრანსფერს და რეფლექსური აზროვნების მცირე მონაწილეობას“. მთავარი ამოსავალი წერტილი დაბალი დონის ტრანსფერთან მიმართებაში არის უნარ-ჩვევის ხშირი ვარჯიში სხვადასხვა სიტუაციაში მანამ, სანამ შესრულება ავტომატური არ გახდება. მაგალითად, თუ ერთი ზაფხულის განმავლობაში მუშაობდით ოფისში, რომელიც სხვადასხვა დანესებულებას მდივან-რეფერენტებით უზრუნველყოფდა და ამ პერიოდში სხვადასხვა ოფისში და სხვადასხვა სახის კომპიუტერებზე გინევადათ მუშაობა, ზაფხულის ბოლოს უკვე ნებისმიერ კომპიუტერზე შეძლებთ მუშაობას. ამრიგად, ასეთი სახის პრაქტიკის საფუძველზე მოხდება უნარ-ჩვევის ავტომატური ტრანსფერი ახალ გარემოში. ბრანსფორდი და შვარცი (1999) ასეთი სახის ტრანსფერს *პირდაპირი გამოყენების ტრანსფერს* უწოდებენ.

მეორე მხრივ, მაღალი დონის ტრანსფერი გულისხმობს ერთ სიტუაციაში შესწავლილი აბსტრაქტული ცოდნისა თუ სტრატეგიების გაცნობიერებულ გამოყენებას სხვა სიტუაციაში. ეს ორი გზით შეიძლება მოხდეს. პირველი, შესაძლოა ისწავლოთ პრინციპი ან სტრატეგია მომავალში გამოყენების მიზნით – *წინ ხედვის* ტრანსფერი. მაგალითად, თუ ანატომიის გაკვეთილებზე პირველ სემესტრში გადიხართ მეორე სემესტრის წინმსწრებ კურსს, თქვენ მოიძიებთ ინფორმაციას ადამიანის სხეულის პროპორციების, კუნთების აგებულებისა და სხვათა შესახებ. მეორე შემთხვევაში, კი როდესაც პრობლემას წაწყდებით, შესაძლოა გაიხსენოთ წარსულის გამოცდილება და ცოდნა იმისათვის, რომ გამოიყენოთ ის ამ ახალი პრობლემის გადასაჭრელად. ე.ი. მიმართავთ ე.წ. *უკან ხედვის* ტრანსფერს. ასეთი სახის ტრანსფერის ნათელ მაგალითს ანალოგიური აზროვნება წარმოადგენს. თქვენ იკვლევთ სხვა, ამ საკითხის მსგავს სიტუაციას, რომელმაც, შესაძლოა არსებული პრობლემის გადაწყვეტისათვის საჭირო გასაღები მოგცეთ. ბრანსფორდისა და შვარცის (1999) აზრით, ასეთი სახის მაღალი დონის ტრანსფერი არის *მომავალი სწავლისათვის მომზადება*.

მაღალი დონის ტრანსფერის ძირითადი მახასიათებელია დაკვირვებული აბსტრაქცია, ანუ პრინციპის, საკვანძო იდეის, სტრატეგიის ან პროცედურის გაცნობიერებული იდენტიფიკაცია, რომელიც ერთ სპეციფიკურ პრობლემასა თუ სიტუაციაზე კი არ არის მიჯაჭვული, არამედ მრავალს მიესადაგება. ამგვარი აბსტრაქცია მეტაკოგნიტური ცოდნის ნაწილი ხდება, რაც, თავის მხრივ, აუცილებელია მომავალში სწავლისა და პრობლემების გადაჭრისათვის. ბრანსფორდი და შვარცი (1999) ამბობენ კიდევ ერთ ძირითად ასპექტს – რესურსებით მდიდარ გარემოს, რომელიც ხელს უწყობს პროდუქტიულ და ეფექტიან ტრანსფერს. 8.3 ცხრილში შეჯამებულია ტრანსფერის სახეები.

ცხრილი 8.3

ბრანსუარის სხეუბი

	დაბალი დონის ტრანსფერი (პირდაპირი გამოყენება)	მაღალი დონის ტრანსფერი (მომავალი სწავლისათვის მომზადება)
განსაზღვრება	კარგად გავარჯიშებული უნარ-ჩვევების ავტომატური ტრანსფერი	აბსტრაქტული ცოდნის გაცნობიერებული გამოყენება ახალ სიტუაციაში. კოგნიტური ინსტრუმენტებისა და მოტივაციის პროდუქტიული გამოყენება.
ძირითადი პირობები	ექსტენსიური ვარჯიში. გარემოსა და პირობების მრავალგვარობა. ზესწავლა ავტომატიზაციისათვის.	აქცენტი პრინციპის, საკვანძო აზრის ან პროცედურის აბსტრაგირებაზე, შემდგომში სხვადასხვა სიტუაციაში გამოყენების მიზნით. ქმედით სწავლება-სწავლის გარემოში სწავლა.
მაგალითები	მრავალი სხვადასხვა მანქანის ტარება. აეროპორტში სასურველი გასასვლელის პოვნა.	KWL და READS სტრატეგიების გამოყენება. სკოლის გაზეთზე მუშაობისას მათემატიკაში ნასწავლი პროცედურების გამოყენება.

სწავლება ღაღაბითი ბრანსუარისათვის

მრავალწლიანი კვლევებისა და ექსპერიმენტების საფუძველზე დადასტურდა, რომ მართალია, მოსწავლეები ითვისებენ ახალ ცოდნას, პრობლემის გადაჭრის პროცედურებსა და სწავლის სტრატეგიებს, მაგრამ, როგორც წესი, არ იყენებენ მათ, თუ არ აქვთ შესაბამისი მითითება და რჩევა ამა თუ იმ სიტუაციაში. მაგალითად, კვლევაში, რომლის მიზანი იყო გაერკვია, რამდენად სწორად იყენებს და, საერთოდ, იყენებს თუ არა ადამიანი რეალურ ცხოვრებაში მათემატიკის ცოდნას, დადგინდა, რომ საყოფაცხოვრებო პრობლემების მოგვარებისას, მაღალია პროდუქტის შეძენისას და ა.შ. ადამიანები არ იყენებენ სკოლაში ნასწავლ წესებს (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991). ამის მიზეზი ის არის, რომ სწავლის პროცესი გარკვეულ პირობებზეა დამოკიდებული – სწავლა სპეციფიკურ სიტუაციაში ხორციელდება. ჩვენ ვსწავლობთ კონკრეტული პრობლემების გადაჭრის და არა ზოგადი, ყოველმხრივი გადაჭრის გზას, რომელიც ნებისმიერ პრობლემას წაადგება. რაკი სწავლა ჩვენთვის კონკრეტული პრობლემის გადაჭრის ინსტრუმენტია, თუ ისეთ პრობლემას გადავანწყდებით, რომელიც ზედაპირულად მაინც განსხვავებულად გვეჩვენება შესაძლოა ვერ გავაცნობიეროთ ცოდნის რელევანტურობა (Driscoll, 2005; Singley & Anderson, 1989). როგორ შეიძლება დავრწმუნდეთ, რომ მოსწავლეები გამოიყენებენ ნასწავლს განსხვავებულ სიტუაციაში?

ჩისი სწავლა ღირს? უნინარესყოვლისა, პასუხი უნდა გავცეთ კითხვას: „რისი სწავლა ღირს?“ ისეთი ძირითადი უნარ-ჩვევები, როგორიცაა კითხვა, წერა, კომპიუტერის ცოდნა, თანამშრომლობა და ლაპარაკი, შეიძლება ერთმნიშვნელოვნად გადატანილ იქნეს სხვა სიტუაციებშიც, რადგან ეს უნარ-ჩვევები

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრძეთ
„გაგების უდიდესი მტერი“
ყველაფრის მოცვის სურვილია.
სანამ თქვენი მიზანია მოიცვათ
ყველაფერი, დარწმუნებული
ბრძანდებოდეთ, რომ ბავშვების
უმრავლესობა შორს იქნება
გაგებისაგან“. Howard Gardner in
Brandt, R. (1993). On Teaching for
Understanding: A Conversation
with Howard Gardner. *Educational
Leadership*, 50 (7), 7.

აუცილებელია შემდგომი მუშაობისათვის როგორც სკოლაში, ისე მის გარეთ. ისინი საჭიროა, მაგალითად, სამუშაოს დაწყებისთვის განაცხადის დასაწერად, მოთხოვნების წასაკითხად, გადასახადების გადახდისა თუ გუნდური მუშაობისას, ჯანდაცვის დანესებულებების შესაფასებლად და ა.შ. მომდევნო სწავლა დამოკიდებულია ახალ სიტუაციებში ძირითადი უნარ-ჩვევების დადებით ტრანსფერზე.

მასწავლებელმა ასევე უნდა იცოდეს, სავარაუდოდ, როგორი მომავალი ელის მის მოსწავლეებს, როგორც ჯგუფს, ისე თითოეულ მათგანს. უკვე ზრდასრულებს, რა მოთხოვნებს წაუყენებს მათ საზოგადოება? 1950-60-იან წლებში, როცა ჯერ კიდევ პატარა ტეხასელი ბავშვი ვიყავი, არაფერი ვიცოდი კომპიუტერის შესახებ, მიუხედავად იმისა, რომ მამაჩემი კომპიუტერული სისტემების ლაბორატორიის სპეციალისტი იყო; დღეს დროის დიდ ნაწილს კომპიუტერული პროგრამების შექმნას ვუთმობ. კომპიუტერთან მუშაობის უნარ-ჩვევების განვითარება სკოლის პროგრამაში არ შედიოდა, მაგრამ მე ვისწავლე ლოგარითმული სახაზავის გამოყენება. დღესდღეისობით – კალკულატორებისა და კომპიუტერების ეპოქაში, ამ უნარ-ჩვევამ მნიშვნელობა დაკარგა. დედაჩემი ყოველთვის მიჩვენებდა ბეჭდვის ნაცვლად მესწავლა უმაღლესი მათემატიკა და ფიზიკა. მათემატიკასა და ფიზიკას მართლაც შესანიშნავად მასწავლიდნენ, მაგრამ დღეს, როდესაც კომპიუტერთან მუშაობა მიწევს, ბეჭდვის უნარ-ჩვევები ჩემთვის აუცილებელია. ვინმეს შეეძლო ამის პროგნოზირება? უდავოა, რომ თქვენს მოსწავლეებს უკიდურესი და არაპროგნოზირებადი ცვლილებები ელით. სწორედ ამიტომ პრინციპების, დამოკიდებულებების, სწავლის სტრატეგიების, მოტივაციისა და პრობლემის გადაჭრის ზოგადი ტრანსფერი ისეთივე აუცილებელი იქნება მათთვის, როგორც ძირითადი უნარ-ჩვევების სპეციფიკური ტრანსფერი.

ჩა ღახეჩეაჲ მუშაოჲ მასწავლებელს?

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

უფრო მაღალი დონის ტრანსფერის დროს მოსწავლე, პირველ ყოვლისა, სწავლობს და იგებს. მოსწავლეები უფრო კარგად ახდენენ ცოდნის ტრანსფერს ახალ სიტუაციაში, თუ აქტიურად არიან ჩართულნი სწავლის პროცესში. მოსწავლეებს უნდა ვურჩიოთ, რომ აუცილებელია ისეთი აბსტრაქციების შექმნა, რომელსაც მომავალში გამოიყენებენ. ერიკ დე კორტეს (Erik De Corte, 2003) აზრით, მასწავლებელი ხელს უწყობს ტრანსფერს, კოგნიტური ინსტრუმენტებისა და მოტივაციის პროდუქტიულ გამოყენებას, თუ სწავლება-სწავლის ქმედით გარემოს ქმნის შემდეგი პრინციპების მიხედვით:

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

esme kodeli, romelic erTi welia qalaqis skola-Si muSaobs, arwers, rogordaxmara Tavis moswallebs daeZliaT maTTvis gansakut-rebiT rTuli cxovrebiSeuli problema _ sajaro gamosvla.

12 maisi

mezRapteTa festivalisTvis mzadeba kargad mindinareobs. mcire granti movipove. Semdeg kviraSi skolის ramdenjerme daaxloebiT 12 moswalles vamecadineb xalxuri zRaprebiS kiTxvaSi. specialurad Sevarcie morcxvi da kiTxvisa da laparakis problemebis mqone moswallebi. eqskursiac movawyeT da profesional mezRapres vewvieT. moswallebs aqvT festivalze wasakiTxi wignebis aslebi. bolo eqvsi kviris ganmavlobaSi Cven seriozulad vemzadebodiT_xan vwrTnidi, xan imitacias vaswavlidi da xan, garkveulwilad, Zalasac vatandi. zogjer gakveTilebis periodSi, imasac vaxerxebdi, rom sxva klasის moswallebsac SeefasebinaT maTi gamosvla. or kviraze nakleb droSi skolebis mezRapteTa festivals unda vumaspinZloT.

maurisiam uari Tqva me-4 klaselebis winase zRapis moyo laze. Savkanian gogonas SiSisagan

gamoyofilad `vici, rom am uzarmazar samyaroSi es mxolod patara gamarjvebaa. . ~

saxe ferflisferi gaxdo-moda. rubensa da latoias vTxove maurisias gasamxneblad gahyolodnen. is mevedreboda, ar gameSva prezent-

aciaze. gulis siRmeSi ar viyavi darwmunebuli Tavs gaarTmevda Tu ara am saqmes, magram bolos TiTqmis ZaliT gavagde oTaxidan da vuTxari, rom mxolod misiS Sesrulebis Semdeg dab-runebuliyo, romelsac, vicodi, Tavs gaarTmevda. TxuTmet wuTSi maurisia sixarulisagan gabrwyinebuli Semofrinda oTaxSi.

`me SevZeli! brwyinvald gavarTvi saqmes Tavi!~ - yviroda da icinoda gaxarebuli gogona. Cven erTmaneTs CavexuteT.

roSeli, isic maurisiasaviT morcxvi, aqoSinebuli dabrunდა. `Tqven marTali iyaviT! bav-Svebi siamovnebiT mismendnen da imeorebden naw-yvetebs~. Cemi moswallebis warmatebiT vamayob. vici, rom am uzarmazar samyaroSi es mxolod patara gamarjvebebia, magram, zogjer, patara melodia ufro tkbilad JRers, vidre orkes-tris mier Sesrulebuli nawarmoebi.

წყარო: აღებულია ჩოდეულ, 2001, გვ. 156-158.

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

მომდევნო სამ თავში ღრმად შევისწავლით, როგორ უნდა შევუწყოთ ხელი მოსწავლეებში კონსტრუქციულ სწავლას, მოტივაციის, თვითრეგულაციის, თანამშრომლობისა და თვითნალიზის ჩამოყალიბებას.

არსებობს ტრანსფერის კიდევ ერთი სახე, რომელიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოსწავლეებისათვის – სწავლის სტრატეგიების ტრანსფერი, რომელსაც ამ თავის წინა ნაწილში წავაწყდით. წესით, სწავლის სტრატეგიები და ტექნიკა მრავალგვარ სიტუაციაში გამოიყენება, მაგრამ ქვემოთ ვნახავთ, რომ ხშირად ასე არ ხდება.

სტრატეგიების ტრანსფერის ეფექტი. ზოგჯერ მოსწავლეები ვერ აცნობიერებენ, რომ შესაძლებელია კონკრეტული სტრატეგიის ახალ სიტუაციაში გამოყენება, მათ არ იციათ, როგორ მოახდინონ ამ სტრატეგიის ადაპტირება და

ჭარბი სწავლა – დახელოვნების მიღწევის შემდეგაც უნარის გავარჯიშება.

ცნებების შესწავლის, პრობლემების გადაჭრისა და სტრატეგიების დაუფლებისას, დიდი მნიშვნელობა აქვს ინდივიდის არსებულ ცოდნას, აგრეთვე პირად გამოცდილებასა და კულტურაზე დამყარებულ შეხედულებებსა და უნარ-ჩვევებს.



მორგება კონკრეტულ ახალ სიტუაციაზე. როგორც უკვე ვნახეთ, შესაძლოა ეს განპირობებული იყოს მოსწავლეების იმ შეხედულებით, რომ სტრატეგიის გამოყენებას დიდი დრო სჭირდება (Schunk, 2004).

გარი ფაის აზრით, (Gary Phye, 1992, 2001; Phye & Sanders, 1994) ადამიანი თვლის, რომ სწავლის სტრატეგიების ტრანსფერი ის ინტრუმენტია, რომელიც აზრიანად უნდა გამოვიყენოთ აკადემიური პრობლემების გადასაჭრელად. ის სტრატეგიული ტრანსფერის ჩამოყალიბების სამ საფეხურს გამოყოფს. დაუფლების ფაზაში მოსწავლეებს უნდა მივანოდოთ ინფორმაცია არა მხოლოდ სტრატეგიის არსისა და მისი გამოყენების შესახებ, არამედ უნდა მივცეთ ერთგვარი რეპეტიციის საშუალებაც, რათა დაინახონ როდის და როგორ შეიძლება ამ სტრატეგიის გამოყენება. მეორე – ინფორმაციის შენახვის ფაზაში – მოსწავლეებს დიდ დახმარებას უწევს სტრატეგიების პრაქტიკული გამოყენება და უკუკავშირების ანალიზი. ტრანსფერის ფაზაში მასწავლებელი მოსწავლეებს წარუდგენს ახალ პრობლემებს, რომელთა გადაჭრა, მიუხედავად მათი ზედაპირული განსხვავებისა, ნასწავლი სტრატეგიის გამოყენებით შეიძლება. მოტივაციის ასამაღლებლად, მოსწავლეებს უნდა ავუხსნათ, რომ სტრატეგიების გამოყენება მრავალი პრობლემის გადაჭრისა და დავალების შესრულების საწინდარია. აღნიშნული ეტაპები ეხმარება მოსწავლეს პროცედურული და პირობითი ცოდნის დაუფლებაში, რაც იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეს ეცოდინება, როგორ, როდის და რატომ გამოიყენოს ესა თუ ის სტრატეგია.

პრაქტიკა და კონსოლიდაცია ახალ კონიუქტურაში

წინამდებარე თავში ვრცლად მიმოვიხილეთ კოგნიტური პერსპექტივები, რადგან მათ დიდი გავლენა აქვთ სწავლებაზე. მრავალფეროვნების მიუხედავად, შეამჩნევდით, რომ ცნებების, კრეატიული პრობლემების გადაჭრის უნარ-ჩვევებისა და სწავლის სტრატეგიების სწავლებისას კოგნიტური იდეების ამოსავალია მოსწავლის აპრიორული ცოდნა და აქტიური, გააზრებული სწავლა.

პრაქტიკა

ცნების სწავლა, პრობლემის გადანყვება და სტრატეგიის დაუფლების პროცესი შეიძლება ყველა მოსწავლისათვის ერთნაირი იყოს, თუმცა აპრიორული ცოდნა, მოსაზრებები და უნარ-ჩვევები, რომლებსაც ისინი გაკვეთილზე

ჩაკომენლასიევი: ბრანსუარის სელსენოვა

ოჯახის მიერ მისი შვილის სასკოლო პროგრამის ცოდნა სწავლის ხელშეწყობი ფაქტორია.

მაგალითები

1. დიდი პროექტის ან სახელმძღვანელოში მოცემული დიდი მოცულობის ინფორმაციის გაცნობამდე, ოჯახს გაუგზავნეთ წერილი, სადაც მოცემული იქნება თემის ძირითადი მიზნები, რამდენიმე დავალება და ინფორმაცია მასალაში წარმოდგენილი ზოგიერთი ზოგადი პრობლემის შესახებ;
2. სთხოვეთ მშობლებს მოგწერონ საკუთარი მოსაზრებები იმის თაობაზე, რამდენად საინტერესო იქნება თქვენ მიერ შეთავაზებული პროგრამა მათი შვილისთვის.
3. მოინვეთ მშობლები სკოლაში „სტრატეგიის შესწავლის“ შესახებ დისკუსიაში მონაწილეობის მისაღებად. დაავალეთ მოსწავლეებს, ასწავლონ მშობლებს ერთ-ერთი სტრატეგია, რომელსაც სკოლაში დაეუფლნენ.

მიანოდეთ მშობლებს მოსაზრებები იმის შესახებ, როგორ შეუძლიათ წახალისონ შვილები წასწავლის განმტკიცებაში, გავრცობასა და გამოყენებაში.

მაგალითები

1. წერის უნარ-ჩვევების გასავითარებლად ურჩიეთ მშობლებს, დაავალონ შვილებს წერილის მიწერა კომპანიებისა თუ სხვა სამოქალაქო ორგანიზაციებისათვის, რომელშიც მოთხოვნილი იქნება ესა თუ ის ინფორმაცია ან უფასო ნიმუშები. აჩვენეთ წერილის ნიმუში, ჩამოაყალიბეთ სტრუქტურა და მოსაზრებები, მიუთითეთ იმ კომპანიის მისამართი, რომელიც უზრუნველყოფს უფასო ნიმუშების ან ინფორმაციის მიწოდებას.
2. მშობლებს ურჩიეთ, ჩართონ თავიანთი შვილები ისეთ პროექტებში, რომელთა განხორციელებისათვის საჭიროა ანგარიშ-ფაქტურების შედგენა, ხარჯთაღრიცხვის წარმოება.

3. მშობლებს შესთავაზეთ, სთხოვონ შვილებს ბე-ბიასა და პაპასთან ერთად შექმნან ოჯახის „მოგონებათა წიგნი“. დაუკავშირეთ ერთმანეთს ისტორიული კვლევა და წერა.

აჩვენეთ სკოლაში სწავლასა და სკოლისგარეშე ცხოვრებას შორის კავშირები.

მაგალითები

1. მშობლებს ურჩიეთ ესაუბრონ შვილებს იმის შესახებ, თუ როგორ იყენებენ თავის დროზე სკოლაში წასწავლ უნარ-ჩვევებს სამსახურში თუ საზოგადოებრივ პროექტებზე მუშაობისას.
2. მშობლებს სთხოვეთ სკოლაში მისვლა მოსწავლეებისათვის იმის საჩვენებლად, თუ როგორ იყენებენ კითხვას, წერას, საბუნებისმეტყველო, მათემატიკასა და სხვა სახის ცოდნას სამსახურში.

სწავლის სტრატეგიების სწავლებისას, ოჯახი აქციეთ პარტნიორად!

მაგალითები

1. ერთ ჯერზე სწავლის ერთ ტაქტიკაზე გააკეთეთ აქცენტი – სთხოვეთ ოჯახს უბრალოდ შეახსენონ შვილს კონკრეტული ტაქტიკის გამოყენება საშინაო დავალების შესრულებისას (მაგ., ერთი კვირის განმავლობაში).
2. შექმენით წიგნებისა და ვიდეოჩანაწერების ბიბლიოთეკა, რათა მშობლებს ასწავლოთ სწავლის სტრატეგიები.
3. მიეცით მშობლებს ერთი ასლი ჩანართისა „როგორ გავხდეთ ექსპერტი მოსწავლე?“, რომელიც რედაქტირებული იქნება კონკრეტული კლასის შესაბამისად.

ტრანსფერის ხელშეწყობის შესახებ დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. ვებ-გვერდი:

<http://www.kidsource.com/education/motivation.lang.learn.html#2>

წარმოაჩენენ ნამდვილად არაერთგვაროვანია და მოსწავლეთა გამოცდილებასა და კულტურას ემყარება. მაგალითად, ძე ჩენმა და მისმა კოლეგებმა (Zhe Chen, 2004) ჩაატარეს კოლეჯის მოსწავლეების კვლევა იმის დასადგენად, იყენებენ თუ არა ისინი მათთვის ნაცნობ ხალხურ ზღაპრებს – კულტურული ცოდნის ერთ-ერთ სახეობას, როგორც ანალოგიას პრობლემის გადაწყვეტის დროს. ექსპერტებმა ასეთი შედეგები მიიღეს: ჩინელმა მოსწავლეებმა უკეთ გადაწყვიტეს ქანდაკების აწონვის პრობლემა, ვინაიდან მათ ჩინური ზღაპრის

ერთ-ერთი გმირი გაიხსენეს, რომელმაც სპილო წყლის გამოდევნის მეთოდით აწონა. ამერიკელი მოსწავლეები უკეთ უმკლავდებოდნენ ისეთ პრობლემას, როგორიცაა გამოქვაბულიდან გამოსასვლელი გზის პოვნა (კვალის დატოვების ხერხით) – ისინი ამ შემთხვევაში ჰანსელისა და გრეტელის (ცნობილი ამერიკული ზღაპრის გმირები) მსგავსად იქცეოდნენ. ავსტრალიაში ჩატარებული კვლევის საფუძველზე მეცნიერმა ვოლეტმა (Volet 1999) დაადგინა, რომ აზიელი მოსწავლეების კულტურაზე აგებული ცოდნა და მოტივაცია, სახელდობრ, მაღალი მიღწევებისაკენ სწრაფვის მოტივაცია, ღრმა ანალიზი, თანამშრომლობის შედეგად მიღებული სარგებლის აღიარება – პოზიტიურად გავრცელდა დასავლეთზე ორიენტირებულ სკოლებში. კულტურულ რწმენაზე აგებული შეხედულება, რომლის მიხედვით დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მექანიკურ გაზეპირებასა და იზოლირებულ სწავლას (თანამშრომლობითი სწავლის ანტონიმი), შესაძლოა ზოგიერთი სკოლის მოლოდინების კონფლიქტის მიზეზად იქცეს. მაგალითად, როგორც მე-5 თავში ვნახეთ, ჰავაის მკვიდრი მოსწავლეების ქცევა გაკვეთილზე, მათი ინტერაქცია, მასწავლებლებმა (რომლებიც სხვა კულტურის წარმომადგენლები იყვნენ) შეაფასეს, როგორც სწავლის პროცესის ხელისშემშლელი. მაგრამ ამ უკანასკნელთა აზრი მას შემდეგ შეიცვალა, რაც მათ ამ მოსწავლეების ოჯახის წევრებს შორის, მათი კულტურისათვის დამახასიათებელი კომუნიკაციის განსხვავებული სტილი გაიცნეს.

კრეატიულობა და პრაქტიკულობა. მიუხედავად იმისა, რომ კრეატიულობა რამდენიმე ასეული წელია მეცნიერთა კვლევის საგანს წარმოადგენს, როგორც დინ სიმონტონმა (Dean Simonton, 2000, გვ.156) განაცხადა, „ფსიქოლოგებს ჯერ კიდევ დიდი გზა აქვთ გასავლელი, რომ ცოტათი მაინც მიუახლოვდნენ და გაიგონ, რა არის კრეატიულობა მდებრობითი სქესის წარმომადგენლებსა და უმცირესობებში“. აღსანიშნავია, რომ წლების განმავლობაში კრეატიულობასთან დაკავშირებით ჩატარებული კვლევების საცდელ პირებად მოიაზრებოდნენ თეთრი რასის მამრობითი სქესის წარმომადგენლები. კრეატიულობის მოდელი სხვა ჯგუფებში უფრო კომპლექსურია – ზოგი რამ ემთხვევა, ზოგი კი სრულიად განსხვავდება ტრადიციული კვლევების შედეგად დადგენილი ნიმუშებისაგან. ჩანართში „ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა“ მოცემულია რეკომენდაციები იმასთან დაკავშირებით, როგორ უნდა მოხდეს ოჯახების ხელშეწყობა ტრანსფერის განსახორციელებლად.

კრეატიულობასა და კულტურას შორის კავშირის თაობაზე ჩატარებული სხვა კვლევებიდან ჩანს, რომ საზოგადოების დინების მიღმა ყოფნა, ორენოვნება, ან გახსნილობა სხვა კულტურის მიმართ კრეატიულობისათვის შესაძლოა მასტიმულირებელი გახდეს (Simonton, 1999, 2000). არსებითად, ნამდვილი ნოვატორები საყოველთაო ჭეშმარიტებებს ეჭვქვეშ აყენებენ. „შემოქმედებითად მოაზროვნე ადამიანები ისწრაფიან მოვლენების რეორგანიზაციისაკენ. ისინი ვერ ისვენებენ, მათში მემამბოხე სულია და სტატუს-კვო მათთვის მიუღებელია“. (Winner, 2000, გვ.167).

კონვერგენცია

წინამდებარე თავში აღვწერეთ, რომ პირველ ეტაპზე მოსწავლე სწავლობს პრობლემის გადაჭრის მეთოდებს ან ცდილობს კოგნიტური ინსტრუმენტების ტრანსფერს ახალ სიტუაციაში. ამ დროს ხშირად აქცენტს პრობლემის ე.წ. ზედაპირულ მახასიათებლებზე აკეთებს. ყველა ახალბედს ამოცანა ალღო აუღოს აბსტრაქციებს: გამოყოს დედააზრი, სტრუქტურა, სტრატეგია თუ რთული იდეა. სწორედ ამ რთულ იდეებს მიჰყავს ისინი გაგებად და საფუძველს უყრის მომავალ სწავლას (Chen & Mo, 2004).

მეორე კონვენციის: ყველა მოსწავლისათვის არსებობს დადებითი კავშირი სწავლის სტრატეგიის გამოყენებასა და აკადემიურ მოსწრებას შორის (Robbins, Le, & Lauver, 2005). ზოგიერთი მოსწავლე ეფექტიან სტრატეგიებს თავად ეუფლება, მაგრამ ყველა მოსწავლისათვის ერთნაირად სასარგებლოა პირდაპირი სწავლება, მოდელირება და ვარჯიში სასწავლო სტრატეგიებსა და უნარ-ჩვევებში. ეს მნიშვნელოვანი გზაა მოსწავლეთა მომავლი ცხოვრებისათვის მოსამზადებლად. ახლად ნასწავლი ცნებები, პრინციპები და სტრატეგიები მათ სხვადასხვა სიტუაციისა თუ პრობლემის გადაჭრისას უნდა გამოიყენონ (Chen & Mo, 2004). დადებითი ტრანსფერი მაშინ ხორციელდება, როდესაც უნარ-ჩვევების განსამტკიცებელ სავარჯიშოებს ავთენტური პირობებში ვაკეთებთ, ანუ ისეთ სიტუაციაში, რომელიც მომავალში მოსწავლის წინაშე არსებული პირობების მსგავსი იქნება. შესაძლოა, მოსწავლეებს წერა ვასწავლოთ უცხოელი თანატოლებისათვის ელექტრონული მიმონერის გზით. ისტორიული კვლევის მეთოდების სწავლაში მათ საკუთარი ოჯახის გენეალოგიის დადგენა დაეხმარებათ. ზოგიერთი ეს გზა რთულ, სუსტად გამოხატულ, მკაფიო სტრუქტურის არმქონე პრობლემას უნდა მოიცავდეს, რადგან მომავალში მათ წინაშე წამოჭრილი პრობლემების გადაჭრაში მათ ვერავინ ჩაუტარებს სრულყოფილ ინსტრუქტაჟს.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ
გამოიყენეთ რეკომენდაციები „ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა“, რათა გონებრივი იერიშის გზით დაასაბუთოთ, რომ ოჯახის ჩართვა მოსწავლეებს „ცოდნის სახლში მიტანაში“ ეხმარება.

შეჯამება

სწავლის სწავლა და სწავლება

განსწავლება პრობლემისა და ეგზეგეტის შორის. ცნება არის კატეგორია, რომელიც გამოიყენება მსგავსი მოვლენების, იდეების, ადამიანების ან საგნების დასაჯგუფებლად. პროტოტიპი კატეგორიის საუკეთესო წარმომადგენელია. მაგალითად, კატეგორია „ფრინველები“-ის საუკეთესო წარმომადგენელი ამერიკელთათვის არის შაშვი. ეგზეგეტური კი არის სპეციფიკური ფრინველების შესახებ ჩვენი აქტუალური ცოდნა, რომელსაც ვიყენებთ იმისათვის, რომ დავადგინოთ მათი კატეგორიისადმი მიკუთვნებულობა. ცნებებს ვსწავლობთ კატეგორიის პროტოტიპზე ან ეგზეგეტარზე დაყრდნობით, ინფორმაციას ვამუშავებთ სქემატური ცოდნის მიხედვით და შემდეგ ვხვეწთ ცნებას დამატებითი გამოცდილების საშუალებით, რომელიც მოიცავს როგორც რელევანტურ, ისე არარელევანტურ მახასიათებლებს.

აროული ოთხი ელემენტი აუთენტური სწავლისა? გაკვეთილი, რომელიც მიზნად ისახავს ცნების სწავლებას, ოთხი ძირითადი კომპონენტისაგან შედგება: ცნების დადებითი და უარყოფითი მაგალითები, რელევანტური და არარელევანტური მახასიათებლები, სახელწოდება და განსაზღვრება. ცნების დაუფლების მოდელი არის ცნების სწავლების ერთ-ერთი მიდგომა, რომელიც მოსწავლეებს სთხოვს ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებას იმის შესახებ, თუ რატომ არის ესა თუ ის ეგზეგეტური კონკრეტულ კატეგორიაში და რა შეიძლება იყოს ეს კატეგორია(ცნება).

რიაში და რა შეიძლება იყოს ეს კატეგორია(ცნება).

აროული არის გენერის აღმოჩენის გზით სწავლის ძირითადი ელემენტი? აღმოჩენის გზით სწავლისას, მასწავლებელი მოსწავლეებს წარუდგენს მაგალითებს, ხოლო მოსწავლეები, თავის მხრივ, მუშაობენ მანამ, სანამ არ დაადგენენ ურთიერთკავშირებს – საგნის სტრუქტურას. ბრუნერის აზრით, კლასში სწავლის პროცესი ინდუქციური მსჯელობის გზით უნდა მიმდინარეობდეს – კონკრეტული მაგალითებით ზოგადი პრინციპის ჩამოყალიბება.

აროული ორიგინის ელემენტი სწავლის საფუძვალზე? ორიგინის აზრით, სწავლა დედუქციურად უნდა მიმდინარეობდეს: ზოგადიდან კონკრეტულსაკენ, ან წესიდან და პრინციპიდან – მაგალითებისაკენ. წინსვლის წინასწარი მათემატიკის წარმოდგენის შემდეგი საფეხურია შინაარსის წარმოდგენა ძირითადი განსხვავებებისა და მსგავსებების ფორმით, სპეციფიკური მაგალითების გამოყენებით. ბოლო ეტაპზე, როდესაც მასალა სრულად არის წარმოდგენილი, მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს, იმსჯელონ, როგორ შეიძლება მაგალითები გამოიყენონ არსებული წინასწარი მათემატიკის გასაფრთხილებლად.

აროული ელემენტი წინასწარ სწავლით ანალოგიის საფუძვალზე? მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შეუძლიათ შექმნან ანალოგიების რუკა და მასზე გამოსახონ ახალი და უკვე ნაცნობი ინფორმაცია, რაც

უკავშირდება ამა თუ იმ ცნებას; შემდეგ უნდა შეჯამდეს წარმოდგენილი ინფორმაცია და დადგინდეს, რამ შეუწყო ხელი ახალი ცნების გაგებას (ცნობილ და უცნობ ცნებებს შორის მსგავსებებისა და განსხვავებების დადგენამ და ა.შ.).

პრობლემის გალაჩხა

რა ზოგადი ეგაპეისაგან შედეგა პრობლემის გალაჩხის პროცესი? არსებობს პრობლემის გადაჭრა როგორც ზოგადად, ისე სპეციფიკური სფეროსათვის. აკრონიმი IDEAL პრობლემის გადაჭრის ხუთ საფეხურს მოიცავს: I – Identify – პრობლემისა და შესაძლებლობების გამოვლენა; D – Define – მიზნების განსაზღვრა და პრობლემის წარმოდგენა; E – Explore – შესაძლო სტრატეგიების დადგენა; A – Anticipate – შედეგისა და ქმედების წინასწარმეტყველება; L – Learn – მიღებული გამოცდილების გათვალისწინება და სწავლა.

რამო პრის მნიშვნელოვანი პრობლემის გალაჩხის პროცესის ნაყოფის საფუძვალზე? პრობლემის ნათლად წარმოსაჩენად, კარგად უნდა იცნობდეთ ზოგადად პრობლემას და მის ცალკეულ ელემენტებს. ამ უნარის განვითარებისათვის სქემის შექმნას იყენებენ. პრობლემის გადაჭრის პროცესი დამოკიდებულია პრობლემის წარმოდგენასა და არჩეულ მიზნებზე. თუ პრობლემის თქვენეული წარმოდგენა მყისიერ გადაჭრას გულისხმობს, ამოცანა ნათელია; ახალი პრობლემა ძველი პრობლემის „შენიღბულ“ ვერსიად გვევლინება. იმ შემთხვევაში, თუ არ არსებობს პრობლემის გადაჭრის გზა ან გააქტიურებული სქემა არ ამართლებს, მოსწავლეებმა თავად უნდა მოძებნონ გამოსავალი. პრობლემის გადაჭრაში მოსწავლეებს დაეხმარებათ ისეთი ალგორითმული და ევრისტიკული მეთოდების გამოყენება, როგორიცაა შუალედური მიზნების ანალიზი, ანალოგიებით აზროვნება, უკუსვლითი სტრატეგია და ვერბალიზაცია.

ალეკათ პრობლემის გალაჩხის ხელშეწყობელი ფაქტორები. პრობლემის გადაჭრის პროცესის ხელშეწყობელ ფაქტორებს შორის შეიძლება დასახელდეს ფუნქციონალური ფიქსაცია ან რიგიდულობა (პასუხთა ნაკრები). აღნიშნული ფაქტორები აფერხებს პრობლემის დასაყენებლად საჭირო მოქნილობას და მის გადაჭრას. ისიც უნდა ითქვას, რომ ასეთ ვითარებაში საკითხის განხილვის დროს, ჩვენ შესაძლოა მხედველობიდან გამოგვრჩეს მნიშვნელოვანი ინფორმაცია, რადგან ჩვენ მოსაზრებებს ვაგებთ ამა თუ იმ საკითხთან დაკავშირებით შექმნილ შეხედულებებზე ან ჩვენს მეხსიერებაში არსებულ ცოდნაზე და მხოლოდ ამის შემდეგ ვამახვილებთ ყურ-

ადლებას იმ ინფორმაციაზე, რომელიც ადასტურებს ჩვენს არჩევანს და, შედეგად, სრულიად საპირისპირო მტკიცებულების არსებობის მიუხედავად, ვიჯერებთ ჩვენი შედეგის უტყუარობას.

რა განსხვავებაა კონკრეტული სფეროს შესაყრისა და ახალგაზა საზიარისის ცოდნას შორის? ექსპერტებს მდიდარი დეკლარაციული, პროცედურული და პირობითი ცოდნა აქვთ, რომელთაც იყენებენ პრობლემის გადაჭრისას. ისინი ამ ცოდნას ზოგადი პრინციპებისა თუ მოდელების სახით აყალიბებენ, რომელსაც შემდგომი პრობლემების უფრო მსხვილი კლასისათვის იყენებენ. ისინი ახალბედებზე უფრო სწრაფად მუშაობენ, იმახსოვრებენ რელევანტურ ინფორმაციას და უკეთ აწარმოებენ პროგრესის მონიტორინგს.

რა გავლენას ახდენს მნიშვნელოვანი და ინფორმაციის არასწორი აღქმა სწავლის პროცესზე? იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლის ინტუიციური მოდელი ცნებებისა და მოვლენების შესახებ მცდარ შეხედულებებს შეიცავს, ცხადია, პრობლემის არსის შესახებ მას არასწორი შეხედულება ჩამოუყალიბდება. ახალი ინფორმაციის შესწავლისა და პრობლემების გადაჭრელად მოსწავლეებს ხშირად მოუწევთ ზოგიერთი ტრადიციული იდეის დაყინება და მათი ახლებურად დასწავლა.

კრეატიულობა და პრობლემის კრეატიული გალაჩხა

როგორია კრეატიულობის შესახებ ზოგიერთი მითი? ქვემოთ ჩამოთვლილი ოთხი განმარტება სრულიად ან ნაწილობრივ არ არის სწორი. კრეატიულობა დაბადებიდანვე აქვს ადამიანს. კრეატიულობა ადამიანის უარყოფითი პიროვნული თავისებურებების თანმხლებია. კრეატიული ადამიანები არაორგანიზებული, ჰიპის ტიპის ადამიანები არიან. ჯგუფში მუშაობა ზრდის კრეატიულობას. რეალური სიტუაცია შემდეგნაირად გამოიყურება: კრეატიულობის განვითარება შესაძლებელია. ვერ ვიტყვით, რომ ყველა კრეატიული ადამიანი არაკონფორმისტი და ემოციური პრობლემების მქონეა. კრეატიული ადამიანების უმრავლესობა ფოკუსირებული, ორგანიზებული და საზოგადოებისთვის ცნობილ პირთა მნიშვნელოვანი ნაწილია. რაც შეეხება ჯგუფის გავლენას კრეატიულობაზე – ჯგუფს შეუძლია კიდევ შეზღუდოს და კიდევ გაზარდოს კრეატიულობა.

რა არის კრეატიულობა და როგორ ხდება მისი შეფასება? კრეატიულობა არის პროცესი, რომელიც მოიცავს პრობლემების დამოუკიდებლად რესტრუქტურირებას იმისათვის, რომ ახალი, წარმოსახვითი

გზით მოხდეს მოვლენის დანახვა. კრეატიულობის გაზომვა რთულია, მაგრამ დივერგენტული აზროვნების ტესტების საშუალებით შესაძლებელია შეფასდეს ორიგინალურობა, სისხარტე და მოქნილობა. ორიგინალურობის დადგენა შესაძლებელია სტატისტიკის მოშველიებით. ორიგინალურობა ნიშნავს იმას, რომ ტესტის შედეგებში ყოველი 100 ადამიანიდან უმრავლესობისაგან განსხვავებული პასუხი მხოლოდ 5-10 ადამიანს აქვს გაცემული. განსხვავებულ პასუხითა რაოდენობა სისხარტეზე მიუთითებს. მოქნილობა იზომება პასუხების სხვადასხვა კატეგორიების მიხედვით. მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს მოსწავლეებს კრეატიულობის გაზრდაში სპეციალური თამაშების, გონებრივი იერიშის საშუალებითა და დივერგენტული/განსხვავებული იდეების სტიმულირებით.

რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა იმისათვის, რომ სწავლის შედეგად მოსწავლეები კრეატიულობას განავითარებდნენ? მასწავლებელმა არ უნდა უკუაგდოს მოსწავლეების უცნაური, მათი წარმოსახვიდან მომდინარე პასუხები. პირიქით, მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს მოდელირების, დივერგენტული აზროვნების განვითარებას ე.წ. გონებრივი იერიშის დახმარებით. აზრთა სხვადასხვაობისადმი მას ტოლერანტული დამოკიდებულება უნდა ჰქონდეს.

როგორ გავხდეთ ექსპერტი მოსწავლე: სწავლის სტრატეგიები და კლასის სწავლის უნარ-ჩვევები

რა განსხვავებაა სწავლის სტრატეგიებსა და სწავლის გაქმნას შორის? სწავლის სტრატეგიები არის სწავლის მიზნის მიღწევასთან დაკავშირებული იდეები/მოსაზრებები, შეტყვის ერთგვარი გეგმა. სწავლის ტაქტიკა სპეციფიკური ტექნიკაა, რომლის საფუძველზე იქმნება გეგმა. სწავლის სტრატეგიები შეიძლება მოიცავდეს რამდენიმე ტაქტიკას: ძირითადი ტერმინების დამახსოვრებისათვის – მნემონიკას, ტექსტის სტრუქტურის დასადგენად – ტექსტის სწრაფ, გაცნობით კითხვას, დაბოლოს სავარაუდო ესეის წერას – შეკითხვებზე პასუხების გაცემას. იმის მიხედვით, იყენებს თუ არა ადამიანი სტრატეგიებსა და ტაქტიკას სწავლის დროს, შეიძლება ვისაუბროთ მოსწავლის მეტაკოგნიტურ ცოდნაზე.

რა გნივანელობა ენიჭება სწავლის სტრატეგიებს? ერთი მხრივ, სწავლის სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეს, კოგნიტურად ჩაერთოს სწავლის პროცესში – ყურადღება გაამახვილოს მასალის რელევანტურ და მნიშვნელოვან ასპექტებზე. მეორე მხრივ, სწავლის სტრატეგიების საფუძველზე მოსწავლე

მონადინებულია იფიქროს, ღრმად ჩასწვდეს და გადაამუშაოს ინფორმაცია – დაადგინოს კავშირები, შეიმუშაოს გეგმა, გააკეთოს ინტერპრეტაცია და ჩამოაყალიბოს სტრუქტურა, საჭიროების შემთხვევაში კი მოახდინოს საკითხის რესტრუქტურირება. რაც უფრო დიდ დროს დაუთმობს მოსწავლე ვარჯიშსა და ღრმა ანალიზს, მით უფრო ძლიერია სწავლის პროცესი. ისიც აღსანიშნავია, რომ სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს სწავლის პროცესის რეგულაციასა და მონიტორინგში – სათანადო ინფორმაციის ამოღებასა და საჭიროების შემთხვევაში, ახალი მიდგომების ძიებაში.

სწავლის სტრატეგიების განვითარების ზოგადი პრინციპები. მოსწავლეებს გააცანით რამდენიმე სტრატეგია. არ შემოიფარგლოთ მხოლოდ სწავლის ზოგადი სტრატეგიებით – გააცანით მათ ზოგიერთი სპეციფიკური ტაქტიკა, მაგალითად, გრაფიკული. გააცანით მათ პირობითი ცოდნის არსი – როდის, სად და რატომ უნდა გამოიყენონ ესა თუ ის სტრატეგია. შეუქმენით მოსწავლეებს მოტივაცია – დაანახვეთ მათ, რა გავლენას ახდენს სტრატეგიების გამოყენება სწავლის პროცესსა და შედეგზე.

როგორ გამოიყენებენ მოსწავლეები სწავლის სტრატეგიებს?

იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლეს შესაბამისი სტრატეგიები აქვს, ის მათ გამოიყენებს დავალების შესასრულებლად. ის შეაფასებს სტრატეგიას, დაადგენს, ღირს თუ არა ამა თუ იმ სტრატეგიის გამოყენება და დარწმუნდება კონკრეტული სტრატეგიის გამოყენების აუცილებლობაში. აუცილებელია მოსწავლეებს გაცნობიერებული ჰქონდეთ, რომ ცოდნის მიღება კომპლექსური პროცესია, რაც დიდ დროსა და ძალისხმევას საჭიროებს.

როგორ ვასწავლოთ ბრანსუარიზმის გაღიანსვლა?

რა არის ბრანსუარიზმი? ტრანსფერი შეიძლება განვმარტოთ შემდეგნაირად – ეს არის ნასწავლი წესის, ფაქტის ან უნარ-ჩვევის გამოყენება ახალ სიტუაციაში. მაგალითად, ტრანსფერია პუნქტუაციის წესების გამოყენება განცხადების დასაწერად. ტრანსფერი, აგრეთვე გულისხმობს ახალი პრობლემის გადაჭრისას იმ პრინციპების გამოყენებას, რომლებიც სრულიად განსხვავებულ სიტუაციაში იყო გამოყენებული.

რა არის ღია ღონის ან დახლო ღონის ბრანსუარიზმი? – ნაცნობ სიტუაციაში სპონტანურად და ავტომატურად მიმდინარე ტრანსფერს შეიძლება ვუწოდოთ დაბალი დონის ტრანსფერი. ხოლო აბ-

სტრატეგიული ცოდნის გაცნობიერებული გამოყენება და მისი ასახვა ახალ სიტუაციაში მაღალი დონის ტრანსფერზე მიუთითებს. სწავლის გარემო ხელს უნდა უწყობდეს აქტიურ, კონსტრუქციულ სწავლას, თვითრეგულაციას, თანამშრომლობასა და კოგნიტური ინსტრუმენტებისა და მოტივაციის პროცესების შეცნობას. ძალიან მნიშვნელოვანია აგრეთვე, რომ მოსწავლეებმა ისეთი პრობლემების გადაჭრაზე

იმუშაონ, რაც პირდაპირ კავშირშია მათ რეალურ ყოფასთან. სწავლების პროცესში მასწავლებელმა მოსწავლეებს პირდაპირი მეთოდით უნდა ასწავლოს ესა თუ ის სტრატეგია, აჩვენოს მათი გამოყენების მოდელი, შეაფასებინოს მოსწავლეებს მიღებული შედეგი და შემდეგ მისცეს მათ დავალება – გამოიყენონ უკვე ნასწავლი სტრატეგია ახალ სიტუაციაში.



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეო ქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

ამ თავის „მასწავლებლის ჩანაწერებით“ გავიგეთ, რომ მოსწავლეებს სწავლის დროსაც და მომავალში წარმატების მისაღწევადაც სწავლის ჩამოყალიბებული უნარ-ჩვევები სჭირდებათ. როგორ მივეხმაროთ მათ ამ უნარ-ჩვევების განვითარებასა და იმავდროულად კური-

კულუმით გათვალისწინებული მასალის ათვისებაში? გთავაზობთ რამდენიმე პრაქტიკოსი მასწავლებლის გამოცდილებას. PRAXIS IITM-ი ხშირად მოიცავს სასწავლო სტრატეგიებისა და სწავლის უნარ-ჩვევების საკითხებს.

ხოზოხ მოიქსაოდნან?

გთავაზობთ რამდენიმე პრაქტიკოსი მასწავლებლის გამოცდილებას თუ, როგორ ეხმარებიან ისინი თავიანთ მოსწავლეებს სასწავლო უნარების განვითარებაში მასალის სწავლებისას.

ვიქიან პ. ლაქოლა სპეციალური განათლების

მასწავლებელი. ნოქსონ როდის დანყებითი სკოლა, პოუქიფსი, ნიუ იორკი

მოსწავლეთა უმრავლესობას სჭირდება იმის სწავლება, „როგორ ისწავლონ“. სწავლისა და დროის მართვის სწავლებაზე მიმართული სწავლების უნარები პირველი კლასიდანვე მცირე კითხვითი დავალებებითა და მართლწერის ტესტებით უნდა დავიწყოთ. SQRW-სა (Survey – გამოიკვლიე, Question – დასვი კითხვა, Read – წაიკითხე, Write – დაწერე) და REDW-დან (Read – წაიკითხე, Examine – შეისწავლე, Decide – გადაწყვეტე, Write – დაწერე) ალებულ სტრატეგიებს შეუძლია მოსწავლეთა დახმარება კითხვის, გაგების და დამახსოვრების უნარ-ჩვევების განვითარებაში უფრო დიდი მოცულობის დავალებების შესრულებისას. შენიშვნების ჩაწერა, გეგმის შედგენა, საძიებელი ბარათების გამოყენება, აკრონიმები და მნემონიკა არსებითი უნარ-ჩვევებია, რომლებიც სწავლის დროს გამოიყენება. დიდი პოეტების შესრულებისას დროის მართვაში დასახმარებლად, მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებს დავალების მცირე პორციებად დაყოფა და შესაბამის ვადებში შესრულება ვასწავლოთ. ამის გაკეთება შესაძლებელია მთელ კლასთან პრიორიტეტების განსაზღვრისა და ყოველი ქვედავალების შესამოწმებელი კითხვარის შედგენის დროს. კალენდრის, განრიგისა და შესამოწმებელი კითხვარების გამოყენების უნარ-ჩვევების განვითარება არსებითია ადრეული ასაკიდანვე.

ლეოკა პ. ჩილი

დერბი უელსის დანყებითი სკოლა, გალოვეი, ოჰაიო
თომას ჯ. რიდი

ბიჩკროფტის საშუალო სკოლა, კოლუმბუსი, ოჰაიო
იმისათვის, რომ მოსწავლეებს ეფექტიანი სასწავლო სტრატეგიების და ორგანიზაციული უნარ-ჩვევების განვითარებაში დავეხმაროთ, უნდა შევქმნათ სანიმუშო პროცესის მოდელი და უზრუნველყოთ მრავალჯერადი ვარჯიშის შესაძლებლობა. სანიმუშო პროცესის მოდელის შესაქმნელად აჩვენეთ ტექსტიდან გრძელი ნაწყვეტი და გამოყავით ის პროცესები, რომელიც ხელს უწყობს დედაზრის განსაზღვრას, ინფორმაციის ორგანიზებასა და გამოცდილებასთან კავშირების დადგენას. სწავლების საკუთარი უნარ-ჩვევების კომპეტენციის კვალობაზე საშუალება მიეცით შექმნან პროცესის, არჩევანის და კლას-

თან კავშირების მოდელი. ვარჯიშის უზრუნველსაყოფად შექმენით დიდი პროექტის ეტაპებად დაყოფილი სამუშაოს შემონების ცხრილი. პროექტის დაყოფა 3-7-დღიან ინტერვალებად, მოსწავლეებისაგან მოითხოვს პროექტთან დაკავშირებული სპეციფიკური ამოცანების შესრულებასა და უკუკავშირის უზრუნველყოფას. ყოველი წარუმატებლობისას უზრუნველყავით ჩარევის მრავალფეროვანი გზები მოსწავლის სწორ გზაზე დასაყენებლად.

დები იანგბლადი მე-6 კლასის ფიზიკური ჯანმრთელობის მასწავლებელი, ჰილარდის სკოლა, ჰილარდი, ოჰაიო

მე აუცილებელი ორგანიზაციული უნარ-ჩვევების მოდელირებით დავიწყებდი. შტატის სტანდარტები და ინდიკატორები ყოველი საგნისთვის უნდა გაიკრას საკლასო ოთახში, ხოლო ყოველ საგანში ყოველდღიური სასწავლო ამოცანები დაფაზე უნდა დაინეროს, რთა მოსწავლეებს მნიშვნელოვან საკითხებზე კონცენტრირების საშუალება მიეცეთ. უნდა უზრუნველყოთ მოსწავლეთა ასაკის შესაბამისი ორგანიზაციული ინსტრუმენტები - სწრაფჩამკერები, ფანქრები, კალმისტრები, მარკერები. სასწავლო წლის პირველი კვირა უნდა გამოიყენოთ იმისათვის, რომ მოსწავლეებს გაეაცნოთ საგნის შესაბამისი ორგანიზაციული ინსტრუმენტები. ყოველდღიური დავალებები მათი გეგმებისა და საშინაო დავალებების რეგულში უნდა აღირიცხო. სამუშაოს დანყებისა და დამთავრების თარიღების აღრიცხვა საშუალებას მოგვცემს განვსაზღვროთ კონკრეტულ საგანში კონკრეტული დავალებისათვის აუცილებელი დრო. დიდი პროექტებისთვის მე მის ქვედავალებად დაყოფას შევთავაზებდი გზადაგზა ხშირი შესაბამისი შესამოწმებელი კითხვარით.

ჩანალ პ. საპასონი დირექტორის თანაშემწე

გენოას საშუალო სკოლა, ვესტერვილი, ოჰაიო

მოსწავლეთა მიერ ახლად შეძენილი ცოდნის სინთეზირებისა და შეფასების უნარი სასწავლო პროცესის შეფასების უპირველესი მაჩვენებელი უნდა იყოს. მასწავლებლებმა უნდა ნახალოსონ და მოსთხოვონ ყველა მოსწავლეს წერიტი უნარ-ჩვევების გამოყენება ინფორმაციის სინთეზირებისათვის. მასწავლებლებს ვურჩევდი მოსწავლეთა უზრუნველყოფას მოკლევადიანი გეგმებით, საკვანძო რუბრიკებითა და ოსტატობაზე ორიენტირებული ეფექტიანობის წვრთნით.

სოციალურ-კომუნიკური და კომუნიკაციის შეხედულებები სწავლაზე



მასწავლებლის ჩანაწერები :

როგორ მოიქცეოდით?

სოციალურ-კომუნიკური თეორია

ურთიერთდებულებების

თვითფექტიანობა

სოციალურ-კომუნიკური თეორიის

გამოყენება

თვითფექტიანობა და მოტივაცია

მასწავლებელთა ეფექტიანობის

განცდა

თვითრეგულირებული სწავლა

ინდივიდუალური მაგალითი

გზა ყოველ მოსწავლემდე:

ორი კლასი და ოჯახი

თვითფექტიანობისა და

თვითრეგულირებული სწავლის

სწავლება

კომუნიკური და სოციალური

კონსტრუქტივიზმი

კონსტრუქტივისტული

შეხედულებები სწავლაზე

როგორ აიგება ცოდნა?

ცოდნა: სიტუაციური თუ ზოგადი?

კონსტრუქტივისტული

შეხედულებების საერთო

ელემენტები

კონსტრუქტივისტული შეხედულებების

გამოყენება

გამოკვლევა და პრობლემური

სწავლა

დიალოგი და ინსტრუქციული

საუბრები

კომუნიკური მოსწავლეობა

მოსწავლეობა აზროვნების

განვითარებისთვის

ინტეგრირებული

კონსტრუქტივისტული პროგრამა:

შემსწავლელთა ერთობების

ჩამოყალიბება

კონსტრუქტივისტული პრაქტიკის

დღივები

მრავალფეროვნება და მსგავსება

სასწავლო თეორიებში

განსხვავებები

მსგავსება

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცოდნენ?

განსჯადი ჩანაწერები

თქვენ, როგორც იქნა, მიიღეთ ინგლისური ენის მასწავლებლის ადგილი საშუალო სკოლაში და პირველივე დღეს აღმოაჩინეთ, რომ რამდენიმე მოსწავლე ინგლისურის სწავლას ახლა იწყებს. გადანწყვიტეთ, რომ შეხედეთ მათ გაკვეთილების შემდეგ და დაადგინოთ, რა სახის საკითხავი მასალის დაძლევა შეუძლიათ. იმისათვის, რომ გაარკვიოთ კლასის ინტერესები, თქვენ მათ დასაწერად აძლევთ ბოლო დროს წაკითხული წიგნის მოკლე მიმოხილვას: ცოტათი კი წაიწუნეს, მაგრამ წერა მაინც დაიწყეს. თქვენ გამოყავით რამდენიმე წუთი ერთ-ერთ მოსწავლესთან დასაღაპარაკებლად, რომელსაც ინგლისურში პრობლემები ჰქონდა.

სალამოს გადახედეთ „მიმოხილვებს“. ეს მოსწავლეები ან სპეციალურად გინწყობენ ამას, ან ბოლო დროს არაფერი წაუკითხავთ. რამდენიმე მოსწავლეს სხვა კლასის სახელმძღვანელო აქვს დასახელებული, მაგრამ მათი მიმოხილვები, უპირატესად, ერთნაირად დებიან შეფასებებია, სადაც ხშირია სიტყვები: „უინტერესო“ და „უსარგებლო“ (ხშირად შეცდომით

დანერვილი). ამათგან მკვეთრად განსხვავდება სამი მოსწავლის ნაწერი, მათი წაკითხვა სასიამოვნოა, სასკოლო გაზეთში გამოქვეყნების ღირსიც კი. ჩანს, რომ მათ გაიაზრეს და გაიგეს წაკითხული.

კრიტიკული აზროვნება

- როგორ მოარგებდით ამ ჯგუფს თქვენს გეგმებს?
- რას მოიმოქმედებთ ხვალ?
- თქვენი აზრით, ამ კლასში სწავლების რა მეთოდები იქნება სასარგებლო?
- როგორ იმუშავებთ იმ სამ მოსწავლესთან, რომლებიც სხვებზე მაღალ დონეზე არიან და მათთან, ვინც ინგლისურის სწავლა ახლა დაიწყეს?

კოლაორაცია

თქვენი კლასის წარმატებულ 2-3 მოსწავლესთან ერთად გადაამუშავეთ დავალება, რათა მთელი კლასი სამუშაოში მეტად ჩაერთოს. როგორ მოამზადებდით მათ თანამშრომლობისთვის და იმისათვის, რომ შეძლონ თავიანთი ცოდნის გამოყენება ამ დავალების წარმატებით შესრულებისათვის?

ბოლო სამ თავში ჩვენ გავაანალიზეთ სწავლა სხვადასხვა თვალსაზრისით; განვიხილეთ ბიჰევიორისტიკული და ინფორმაციის გადამუშავების შეხედულებები იმის შესახებ, თუ რას და როგორ სწავლობენ ადამიანები; ასევე გავარჩიეთ კოგნიტური პროცესები, როგორიცაა ცნებების დაუფლება და პრობლემათა გადაჭრა. სწავლის ეს თეორიები ყურადღებას ინდივიდსა და მის „თავში“ მიმდინარე მოვლენებზე ამახვილებს. თანამედროვე თეორიული მიდგომები მოიცავს სწავლის კიდევ ორ სხვა ფაქტორს: სოციალურსა და კულტურულს, რომელთა მნიშვნელობა დიდია. ამ თავში ჩვენ გავეცნობით სწავლაში სხვა ადამიანებისა და კულტურის როლს.

სწავლისადმი ორი მიდგომა მოიცავს სოციალურ და კულტურულ ფაქტორებს, როგორც ძირითად ელემენტებს. პირველია სოციალურ-კოგნიტური თეორია, რომელიც სათავეს იღებს ბანდურას ადრეული სოციალური სწავლის თეორიიდან. ეს თეორია ეხება სწავლას დაკვირვების გზით და არაპირდაპირ/ვიკარულ განმტკიცებას. ჩვენ ამის შესახებ მეექვსე თავში ვისაუბრეთ. მეორეა სოციალურ-კულტურული კონსტრუქტივისტული თეორიები. მათ ფესვებს კოგნიტურ შეხედულებებამდე მივყავართ, თუმცა ისინი საკმაოდ გასცდნენ ამ ადრეული შეხედულებების ფარგლებს. იმის ნაცვლად, რომ თითოეული თეორიის ღირსებებზე ვისაუბროთ, ჩვენ განვიხილავთ ამ გან-

სხვავებულ სწავლის თეორიებზე დაფუძნებული ინსტრუქტირების სხვადასხვა მოდელს. ნუ იფიქრებთ, რომ თქვენ ამ ორიდან რომელიმე უნდა აარჩიოთ – ეს სულაც არ არის საჭირო. თეორეტიკოსებსაც კი ვერ გადაუწყვეტიათ რომელი მოდელია უკეთესი, კარგი მასწავლებელი ორივე მიდგომას იყენებს.

ამ თავის დასრულების შემდეგ შეგეძლება პასუხი გასცეთ შემდეგ კითხვებს:

- რა არის ურთიერთდეტერმინიზმი და რა როლს ასრულებს ის სოციალურ-კოგნიტურ თეორიაში?
- რა არის თვითფექტიანობა და როგორ მოქმედებს ის სასკოლო სწავლაზე?
- რა არის მასწავლებლის თვითფექტიანობის განცდა?
- როგორ შეუძლია მასწავლებელს ხელი შეუწყოს თვითფექტიანობის და თვით-რეგულირებული სწავლის განვითარებას?
- რას წარმოადგენს სწავლის შესახებ სამგვარი კონსტრუქტივისტული მიდგომა?
- როგორ შეიძლება ჩართოთ გამოკითხვა, პრობლემაზე დაფუძნებული და კოგნიტური სწავლა, ასევე ინსტრუქციული საუბრები სწავლების თქვენეულ მეთოდებში?
- რა დილემებს აწყდებიან კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები?

სოციალურ-კოგნიტიური თეორია?

სოციალური სწავლის თეორია – თეორია, რომელიც ხაზს უსვამს სწავლას სხვებზე დაკვირვების გზით.

სოციალურ-კოგნიტიური თეორია – თეორია, რომელიც სოციალური სწავლის თეორიას ამატებს ისეთ კოგნიტურ ფაქტორებს, როგორიცაა რწმენები, მე-კონცეფცია და მოლოდინები.

ურთიერთდეტერმინიზმი – ქცევის ახსნა, რომელიც ხაზს უსვამს ინდივიდისა და გარემოს ორმხრივ ურთიერთგავლენას.

როგორც მეექვსე თავში ვნახეთ, ადრეულ 1960-იან წლებში ალბერტ ბანდურამ გვიჩვენა, რომ ადამიანებს შეუძლიათ ისწავლონ სხვათა ქცევებსა და მათ შედეგებზე დაკვირვებით. ბანდურას **სოციალური სწავლის თეორია** ხაზს უსვამდა დაკვირვებას, მოდელირებას და არაპირდაპირ განმტკიცებას. დროთა განმავლობაში სწავლის ბანდურასეული შეხედულებები უფრო და უფრო მეტ ყურადღებას, მოდელთა სოციალურ გავლენებთან ერთად, კოგნიტიურ ფაქტორებს უთმობდა, ისეთებს, როგორიცაა მოლოდინი და რწმენა. მისი თეორია ცნობილია **სოციალურ-კოგნიტიური თეორიის** სახელით.

უპოვებელი პრინციპები

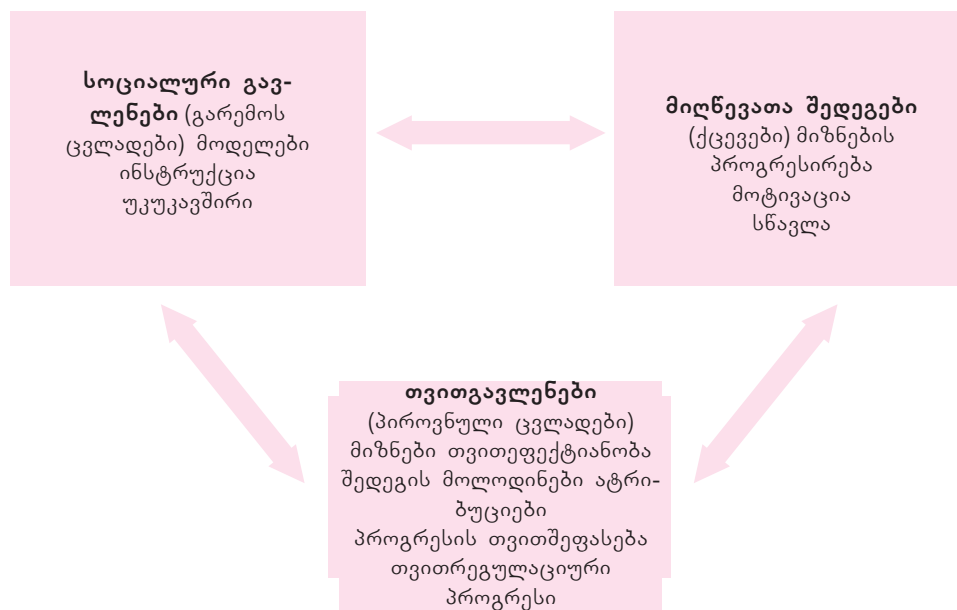
სოციალურ-კოგნიტიურ თეორიაში მნიშვნელოვანია როგორც გარემანი, ისე შინაგანი ფაქტორები. სწავლის პროცესში ერთმანეთზე ურთიერთმოქმედებს გარემო, პიროვნული ფაქტორები და ქცევები. პიროვნული ფაქტორები (რწმენები, მოლოდინი, დამოკიდებულებები და ცოდნა), ფიზიკური და სოციალური გარემო (რესურსები, სხვისი ქცევის შედეგები, სხვა ადამიანები, ფიზიკური გარემო) და ქცევა (ინდივიდუალური ქმედება, არჩევანი და ვერბალური გამოხატუებები) გავლენას ახდენენ ერთმანეთზე. ბანდურა ამ პროცესს **ურთიერთდეტერმინიზმს** უწოდებს.

სქემა 9.1 გვიჩვენებს პიროვნების, გარემოს და ქცევის ინტერაქციებს სას-

სქემა 9.1

უპოვებელი პრინციპები

სამივე ძალა – პიროვნული, სოციალური გარემო და ქცევა – მუდმივ ინტერაქციაში არიან ერთმანეთთან. ისინი გავლენას ახდენენ ერთმანეთზე, ექცევიან ერთმანეთის გავლენის ქვეშ.



წყარო: ნიგინიდან "Social-Self Interaction and Achievement Behavior" by D.H. Schunk, 1999, Educational Psychologist, 34, p. 221. ადაპტირებულია Lawrence Erlbaum Associates, Inc.-ისა და ავტორის ნებართვით.

ნავლო გარემოში (Schunk, 2004). ისეთ სოციალურ ფაქტორებს, როგორებიცაა მოდელები, ინსტრუქტირების სტრატეგიები ან უკუკავშირი (გარემოს ელემენტები), შეუძლიათ გავლენა მოახდინონ მოსწავლის პიროვნულ ფაქტორებზე. მასში მოიაზრება: მიზნები, დავალების ეფექტიანად შესრულების განცდა (მომდევნო სექციაში განხილული), ატრიბუციები (რწმენები წარმატებისა და წარუმატებლობის მიზეზთა შესახებ) და თვითრეგულაციის პროცესები, როგორიცაა დაგეგმვა, მონიტორინგი და ხელისშემშლელ ფაქტორთა კონტროლი. მაგალითად, მასწავლებელთან უკუკავშირმა შეიძლება მოსწავლეებს უფრო მაღალი მიზნების დასახვისაკენ უბიძგოს. გარემოს სოციალური გავლენები და პიროვნული ფაქტორები წახალისებს ისეთ ქცევას, რომელიც, თავის მხრივ, დადებით შედეგებს იწვევს: შეუპოვრობას, მოტივაციას და სწავლას.

ისტორიები წმკლის შესახებ

ხარკი წმკლებს

maswav lebe lTa gav lena kargadaa aRwerili fantas- tikuri Janris filmebsa Tu wignebsi. momdevno istoria gviCvenebs rogorc maswavle- blis gav lenas, ise im safrTxes, rasac negatiuri mo lo- diniT ganxorcielebuli qmedeba atarebs (aRwerilia me- 13 TavSi). es aris ufro didi istoriis adaptirebuli varianti, romlis moZiebac SegiZliaT Semdeg veb-gverdze: http://www.saintjohonline.com/centennialschool/cs_inspiration.html

maswavlebelma, misis tomfsonma gaicno tedi mexuTe klasTan muSaobis meore wels. is WuWyiani iyo da ucn- auri suni asdioda. maswavlebeli ixsenebs:

marTalia, biWi Segnebulad ar damimcirebia, ma- gram Cemi damokidebuleba mis mimarT TvalnaTeli iyo, amitom is swrafad gaxda klasis „gantevebis vaci~, yvelasgan gariyuli adamiani, romelic ar iwvevda simpatiebs da aravis uyvarda. man icoda, rom ar momwonda, magram ar icoda ratom. erTaderTi rac vici, aris is, rom is iyo patara biWi, romelic ara- vis adardebda da mec araferi gamikeTebia misTvis. me vicodi, rom tedi verasdro daeweoda Tanatolebs. pirveli klasi: tedi imedismomcemia samuSaosa da damokidebulebis mixedviT, magram mas cudi ojaxuri pirobebi aqvs. meore klasi: tedის meti SeuZlia, ma- gram dedamisi mudam avadaa. mas saxlSi aravin exmareba. mesame klasi: tedi sasiamovno biWi. damxmare, magram zedmetad seriozuli. nela swavl obs. deda wlis bo- los gardaicvala. meoTxe klasi: Zalian neli, magram Zalian kargi yofaqcevis. mama araviTar interess ar iCens mis mimarT, is oTxi wlis ganmavlobaSi kla- sidan klasSi gadahyvadaT, magram ueWvelad mouwevs mexuTe klasSi darCena. `kargad moeqeci mas!~ - vuTxari sakuTar Tavს.

dadga saSobao ardadegebis wina dRe, Cveni naZvis xis qveS dagrovili uamravi saCuqari sazeimo moments eloda. roca ukanaskneli lenta movaSores yavisfer qara lSi SefuTul tedის saCuqars, Cems magidaze ori- nivTi daeca: myvirala xelovmuri brilliantis sama- juri da naxebrad carieli sunamo.

roca samajurs majaze virgebd, CurCuli da Cumi xiTiTi mesmoda. „tedi, SegiZlia damexmaro amis SekraSi?~ man morcxvad gamiRima da Semkra samajuri.

`davxure kari, davjeqi magidasTan da cxared avtirdi...~

me yvelas dasanaxad maja aRvmarTe. marTalia Tavidan, gaisma daeWvebuli „uh~ da „ah~, magram rodesac yure- bis ukan sunamo wavisvi, klasis yvela patara gogo rigSi daewyo am sunamos dasasxmela.

roca yvela moswavlem datova klasi, tedi momiaxlova. „Tqven zustad dedaCemis suni gaqvT - miTxra man - misi samajuric Zalian gixdebaT. mixaria, rom mogewonaT.~ man male datova oTaxi. me davxure kari, davjeqi magidasTan da cxare crem- liT vitire. am dros gadavwyvite, mimesa tedisaTvis yvelaferi is, rac am dromde uneburad wavarTvi - maswavlebeli, romlisTvisac is sul erTi ar iyo. ardadegebis dasrulebidan wlis bolomde me yovel dRe vrCebodi gakveTilebis Semdeg tedისTan erTad. Cven xan erTad vmuSaobdiT, xan is marto muSaobda, sanam me gakveTilis gegmebs vadgendi an moswavleTa namuSevres vasworebdi. is nela, magram mtkiced dae- wia klass. metic, misi saboloo niSnebi klasSi erT-erTi saukeTeso iyo.

Svidi wlis manZilze tedის Sesaxeb aRaraferi vi- codi, sanam Cems safosto yuTsi misi pirveli werili ar vnaxe.

„Zvirkaso misis tomfson, mindoda, rom Tqven pirvels gagegoT, momaval TveSi meore viqnebi klasSi. Tqveni tedi stalardi~

tedის meore werili oTxi wlis Semde miviRe.

„Zvirkaso misis tomfson, mindoda, rom Tqven pirvels gagegoT, axlaxan Sematyobines, rom me pirveli var Cems jgufSi. universiteti ar yofila Zalian ad- vili, magram me Zalian momwons. Tqveni tedi stalardi.~ da dRes tedის mesame werilic gamoCnda.

„Zvirkaso misis tomfson, mindoda, rom Tqven pirvels gagegoT. me, Teodor stalardi, dRes medi- cinis doqtori var, amaze ras ityviT? Tu seriozu- lad vilaparakebT, me coli momyavs 27 ivliss. mindoda meTxova, mwveodiT da im adgilas damjdariyaviT, sadac dedaCemi ijdeboda, CvenTan rom yofiliyo. Cemi ojaxis wevrebi ar iqnebian, radgan mamaCemi SarSan gardaicvala. Tqveni tedi stalardi.~

წყარო: © Elizabeth Silance Ballard. ყველა უფლება დაცულია.

მაგრამ ეს ქცევები ასევე ზემოქმედებენ პიროვნულ ფაქტორებზე. მაგალითად, ამ მიღწევების შედეგად იზრდება მოსწავლეთა თვითრწმენა და ინტერესი. ქცევები გავლენას ახდენს გარემოზეც. მაგალითად, თუ მოსწავლეები არ იჩენენ ინტერესს ან თუ ვერ გაიგეს ნასწავლი, მასწავლებელმა შეიძლება შეცვალოს ინსტრუქტირების სტრატეგიები ან უკუკავშირის ფორმა.

ერთი ნუთით დაფიქრდით, რა დიდი ძალა აქვს კლასში ურთიერთდეტერმინიზმს. თუ პიროვნული ფაქტორები, ქცევა და გარემო ერთმანეთთან მუდმივ ინტერაქციაში არიან, მაშინ მოვლენათა ციკლი პროგრესული და უწყვეტია. წარმოიდგინეთ, რომ სკოლაში ახალგაზრდოვანი მოსწავლე კლასში დაგვიანებით შედის, რადგან ის უცნობ შენობაში დაიკარგა. მოსწავლეს სხეულზე რამდენიმე ტატუ და პირსინგი აქვს. პირველი დღეა, ის ძალიან ღელავს და იმედოვნებს, რომ ახალ სკოლაში უკეთ იქნება. მაგრამ მასწავლებლის რეაქცია დაგვიანებით შემოსულ მოსწავლეზე და მის გარეგნობაზე თავდაპირველად ცოტათი მტრულია. მოსწავლეს თავი შეურაცხყოფილად მიიჩნია და „ხურდას უბრუნებს“. ამრიგად, მასწავლებელი იწყებს ამ მოსწავლის მიმართ მოლოდინის ჩამოყალიბებას – ნაკლები ნდობითა და მეტი სიფრთხილით უყურებს მას. მოსწავლე გრძნობს ამ უნდობლობას. ის ასკვნის, რომ ეს სკოლაც ისეთივე უვარგისია, როგორც წინა სკოლა და ფიქრობს, რომ ამაოა ყველა მისი მცდელობა. მასწავლებელი ხედავს, რომ მოსწავლე არ ამჯღავენებს ინიციატივას და მის სწავლებაზე ნაკლებ ძალისხმევას ხარჯავს. ასე გრძელდება ციკლი.

მაგალითი, რომელიც იმ ძალების კომპლექსურ ურთიერთქმედებას ადასტურებს, გავლენას რომ ახდენენ მოსწავლის სასკოლო გამოცდილებასა და ცხოვრებაზე, იხილეთ ჩანართში „ისტორიები სწავლის შესახებ – ხარკი სწავლებას.“

თვითფაქტიანობა

როგორია თქვენი აზრი?

თქვენ გადიხართ გასაუბრებას მერვე კლასის მასწავლებლის ადგილის დასაკავებლად. გასაუბრების ბოლო შეკითხვაა: „წელს ჩვენი მოსწავლეები და მშობლები, ცოტა არ იყოს, დათრგუნულნი არიან შარშანდელი დაბალი ნიშნების გამო. რას მოიმოქმედებდით იმისათვის, რომ მოსწავლეებს საკუთარი შესაძლებლობების მიმართ რწმენა აუმაღლდეთ?“ ■

ალბერტ ბანდურა (1986, 1997) ფიქრობს, რომ ქცევის შესაძლო შედეგების წინასწარ განჭვრეტა გადამწყვეტია სწავლაში, რადგან ეს მოქმედებს მოტივაციაზე. „შეეძლებს ამას თუ მარცხს ვინწევ?“ „მოვეწონები თუ დამცინებენ?“ „მიმიღებენ თუ არა მასწავლებლები ახალ სკოლაში უკეთესად, ვიდრე წინა სკოლაში?“ ეს ის წინასწარი განცდებია, რომლებიც გავლენას ახდენს **თვითფაქტიანობაზე**, მოცემულ სფეროში ჩვენი პირადი კომპეტენციის შესახებ რწმენაზე. ბანდურას (1997) განსაზღვრებით, თვითფაქტიანობა არის „რწმენა იმისა, რამდენად შეგვიძლია მოვახდინოთ მოცემული ცოდნის დონის მისაღწევად საჭირო ქმედებათა განხორციელების ორგანიზება.“ (გვ. 3)

თვითფაქტიანობა, მე-კონცეფცია, თვითშეფასება. ბევრი ადამიანი ფიქრობს, რომ თვითფაქტიანობა იგივეა რაც მე-კონცეფცია და თვითშეფასება. მაგრამ ეს ასე არაა. თვითფაქტიანობა მომავალზეა ორიენტირებული, „ესაა დავალების შესრულების კომპეტენციის სპეციფიკურკონტექსტის შეფასება“ (Pajares, 1997, p.15). მე-კონცეფცია უფრო გლობალური კონსტრუქტია, რომელიც პიროვნების მრავალმხრივ აღქმას მოიცავს, მათ შორის თვითფაქტიანობა-

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაერთეთ

თვითფაქტიანობის განცდა კიდევ ერთხელ განხილულია მეათე თავში. წყარო: ბანდურას ორი წიგნი თვითფაქტიანობის შესახებ: Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, Bandura, A (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

თვითფაქტიანობა – პიროვნების რწმენა საკუთარი კომპეტენტურობის შესახებ გარკვეულ სიტუაციაში.

საც. მე-კონცეფცია ვითარდება ჩემს შესახებ საკუთარი და სხვისი შეფასებების შედარების შედეგად. თვითფექტიანობა ყურადღებას ამახვილებს შესაძლებლობაზე – წარმატებით შევასრულებ თუ არა გარკვეულ დავალებას. საკითხი ასე დგას: წარმატებით შევძლებ თუ არა მე ამას და შეძლებდნენ თუ არა სხვებიც. ამასთანავე თვითფექტიანობის რწმენა მეტი სიზუსტით განსაზღვრავს ქცევას, ხოლო მე-კონცეფციას უფრო სუსტი წინასწარმეტყველური ძალა აქვს.

თვითშეფასებისგან განსხვავებით თვითფექტიანობა გულისხმობს საკუთარი შესაძლებლობების შეფასებას და განსჯას, თვითშეფასება კი შეფასებებს საკუთარი ღირსების შესახებ აკეთებს. შესაძლებელია თავს გარკვეულ სფეროში ძალიან წარმატებულად გრძნობდე, მაგრამ მაინც არ გქონდეს მაღალი ღირსების გრძნობა, ან პირიქით (Vakentine, DuBois, & Cooper, 2004). მაგალითად, მე სიმღერაში ძალიან დაბალი თვითფექტიანობის განცდა მაქვს, მაგრამ ეს ჩემს თვითშეფასებაზე არავითარ ზეგავლენას არ ახდენს; ალბათ იმიტომ, რომ ჩემს ცხოვრებაში სიმღერა უმნიშვნელო რამ არის. მაგრამ რომელიღაც გარკვეული კლასის სწავლებაში ჩემი თვითფექტიანობის განცდას ვარდნა რომ დაენყო, ვიცი, ამით ჩემი თვითშეფასება იზარალებდა.

თვითფექტიანობის წყაროები.

ბანდურამ დაადგინა თვითფექტიანობის ოთხი წყარო: დახელოვნების/დაოსტატების გამოცდილება, ფიზიოლოგიური და ემოციური აგზნება, არაპირდაპირი (ვიკარული) განმტკიცება და სოციალური რწმენა. **დახელოვნების, დაოსტატების გამოცდილება** პირადი გამოცდილებაა. იგი ჩვენი კომპეტენტურობის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად ყველაზე ძლიერი წყაროა. წარმატებები ამაღლებს რწმენას, მაშინ როცა წარუმატებლობა ამცირებს მას. **აგზნების დონე** გავლენას ახდენს თვითფექტიანობაზე, იმის მიხედვით, როგორ იქნება ის ინტერპრეტირებული თქვენ მიერ. დავალების შესრულებისას თუ ნერვიულობით და ღელავთ – ეფექტიანობა ეცემა, თუ ყურადღებით ხართ და შემართებით – ეფექტიანობა იზრდება (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002).

არაპირდაპირი, ვიკარული განმტკიცების დროს სხვა იძლევა მიღწევათა ნიმუშს. რაც უფრო მეტად ახდენს მოსწავლე საკუთარი თავის მოდელთან იდენტიფიცირებას, მით მეტია გავლენა თვითფექტიანობაზე. როცა მოდელი წარმატებულია, მოსწავლის ეფექტიანობაც იზრდება; როცა მოდელი წარუმატებელია, ეფექტიანობის მოლოდინი იკლებს. მიჩნეულია, რომ დახელოვნების გამოცდილება ეფექტიანობის რწმენის ყველაზე გავლენიანი წყაროა მოზრდილებში; ხოლო კეიზემ და ბარლინგმა (1981) აღმოაჩინეს, რომ ბავშვებში (ამ კვლევაში მეექვსეკლასელები) თვითფექტიანობაზე ყველაზე მეტად **მოდელების** გავლენა დასტურდება.

სოციალური რწმენა შეიძლება იყოს „წამაქეზებელი საუბარი“ (მაგ. „მე ამას შევძლებ“), ან სხვა სპეციფიკური ქმედების უკუკავშირი. მხოლოდ სოციალურ რწმენას არ შეუძლია შექმნას მაღალი თვითფექტიანობის განცდა. მაგრამ თვითფექტიანობის რწმენას



დახელოვნების/დაოსტატების გამოცდილება – ჩვენი პირადი გამოცდილება, რომელიც ინფორმაციის ყველაზე მძლავრი წყაროა.

აგზნება – ფიზიკური და ფსიქოლოგიური რეაქციები, რომლებიც ადამიანს ფიზიკურ, ყურადღებრივ ხდის.

არაპირდაპირი, ვიკარული განმტკიცება – სხვის მიერ მოდელირებული ქცევის განხორციელება.

მოდელირება – ცვლილება ქცევაში, აზროვნებაში, ემოციებში, რაც ხორციელდება სხვა პიროვნებაზე, მოდელზე დაკვირვებით; სწავლა დაკვირვებისა და ნაბაძვის გზით.

სოციალური რწმენა – „წამაქეზებელი საუბარი“ ან უკუკავშირის სპეციფიკური გამოვლენა – თვითფექტიანობის ერთ-ერთი წყარო.

თვითფექტიანობა გულისხმობს ადამიანის მიერ საკუთარი შესაძლებლობების რწმენას წარმატებით გაართვას თავი კონკრეტულ ამოცანას – ის სვამს „შემიძლია თუ არა ამის გაკეთება?“ და არა „სხვები ჩემზე უკეთ აკეთებენ თუ არა?“ კითხვას.

შეუძლია უბიძგოს მოსწავლეს ძალისხმევის დაუზოგავად გამოცადოს ახალი სტრატეგიები და ბეჯითად იზრომოს მიზნის მისაღწევად (Bandura, 1982). რწმენის პოტენცია, ასევე, დამოკიდებულია ექსპერტის დამაჯერებლობაზე, სანდოობაზე და კომპეტენციაზე (Bandura, 1997).

სოციალურ-კოგნიტიური თეორიის გაოყენება

თვითეფექტიანობა და თვითრეგულაცია სოციალურ-კოგნიტიური თეორიის ორ ძირითად ელემენტს შეადგენს, რომლებიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სწავლასა და სწავლებაში.

შეჩერდით | დაზიარდით | დაწერით სკალაზე 1-დან 100-მდე აღნიშნეთ, რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ ამ თავის კითხვას დღეს დაასრულებთ? ■

თვითთავაქიანობა და მოტივაცია

მოდით, ვივარაუდოთ, რომ ამ თავის დასრულების თაობაზე ეფექტიანობის თქვენური განცდა დაახლოებით 90-ია. უფრო მაღალი ეფექტიანობა მეტ ძალისხმევასა და სიბეჯითეს მოითხოვს, როცა წინააღმდეგობის პირისპირ აღმოჩნდები. ასე რომ, კითხვის დროს ხელიც რომ შეგიშალონ, მოსალოდნელია, კითხვა მაინც განაგრძოთ. მე ვფიქრობ, რომ ამ თავის წერას ამ საღამოს მოვრჩები, ამიტომ დაგუბრუნდი საქმეს მცირე პაუზის შემდეგ, რომლის დროსაც მეგობარი მოვინახულე საავადმყოფოში. თუმცა, ამის გამო მუშაობა გვიან ღამემდე გამიგრძელდა, რადგან მეორე დღეს კიდევ ორი გაკვეთილი მქონდა ჩასატარებელი. თუ მოცემულ სფეროში ეფექტიანობის მაღალი განცდა გვაქვს, მაშინ მაღალ მიზნებს დავისახავთ, წარუმატებლობის ნაკლები შიში გვექნება და ვიპოვით ახალ სტრატეგიებს, როცა ძველი აღარ გაამართლებს. თუ თქვენი ეფექტიანობის განცდა ამ თავის წაკითხვის თაობაზე მაღალია, მოსალოდნელია, რომ ამ თავთან დაკავშირებით თქვენ მაღალი მიზნები დაისახოთ – შეიძლება მცირე ჩანაწერებიც გააკეთოთ. თუ ეს განცდა დაბალია, შეიძლება კითხვას ერთბაშად დაანებოთ თავი ან ძალიან მალე, როგორც კი პრობლემები შეგექმნებათ (Bandura, 1993, 1997; Zimmerman, 1995).

რა არის ეფექტიანობის საუკეთესო მოტივაციური დონე? მოსწავლეები აკურატულები უნდა იყვნენ, ოპტიმისტები თუ პესიმისტები თავიანთი ქცევის შედეგების წინასწარი განსაზღვრისას? არსებობს იმის დამამტკიცებელი მაგალითები, რომ თვითეფექტიანობის მაღალი დონე ხელს უწყობს მოტივაციას, მაშინაც კი, თუ თვითშეფასების განცდა რეალურზე მაღალია. ბავშვები და უფროსები, რომლებიც მომავალს ოპტიმისტურად უყურებენ, გონებრივად და ფიზიკურად უფრო ჯანმრთელები არიან, ნაკლებად ვარდებიან დეპრესიაში და უფრო მეტი მოტივაცია აქვთ მიზნების მისაღწევად (Flammer, 1995). მოტივაციაზე ჩატარებული 140-მდე კვლევის განხილვის შემდეგ დანდრა გრაჰამმა დაასკვნა, რომ ეს ნიშნები ახასიათებს ბევრ აფროამერიკელს. მან აღმოაჩინა, რომ შესწავლილ აფროამერიკელებს მაღალი თვითშეფასება და მაღალი მოლოდინი ჰქონდათ, სიძნელების წინაშეც კი (Graham, 1994, 1995).

თქვენ ალბათ მოელით, რომ არსებობს შესაძლებლობების სათანადოდ შეფასებლობის საფრთხე. ამ მიზეზით მოსწავლეებს შეუძლიათ ერთი კვირის ნამუშევარი წყალში გადაყარონ და ადვილად დაყარონ ფარ-ხმალი. ისიც საშიშია, როცა ინდივიდი ხანგრძლივი დროის მანძილზე გადაჭარბებით აფასებს თავის მიღწევებს. მოსწავლეებმა, რომლებიც თვლიან, რომ იმაზე უკეთესი მკითხველები არიან, ვიდრე სინამდვილეში არიან, შეიძლება არ გადახედონ

ამ თავს, არ შეასწორონ შეცდომები და არ გაარკვიონ გაუგებარი საკითხები, ის რაც კითხვის დროს გაეპარათ. ისინი ვერ ხვდებიან, რომ სინამდვილეში მათ სრულყოფილად ვერ გაიგეს მასალა და უნდა შეავსონ ხარვეზები, ვიდრე ძალიან გვიან არაა (Pintrich & Zusho, 2002).

კვლევა ცხადყოფს, რომ სკოლაში მოსწრება და თვითეფექტიანობა იზრდება, როცა მოსწავლეები: (ა) ისახავენ ხანმოკლე მიზნებს ისე, რომ ადვილი იყოს პროგრესის შეფასება; (ბ) სწავლობენ სპეციფიკური სასწავლო სტრატეგიების გამოყენებას და (გ) იღებენ ჯილდოს მიღწევებისთვის და არა მხოლოდ მონაწილეობისთვის, რადგან მიღწევების დაჯილდოება ზრდის კომპეტენტურობას (Graham & Weiner, 1996).

მასწავლებელთა ეფექტიანობის განცდა

ჩემი კვლევების უმრავლესობა ყურადღებას ამახვილებს სპეციფიკური სახის თვითეფექტიანობაზე – ეს არის მასწავლებელთა ეფექტიანობის განცდა (Hoy & Woolfolk, 1990, 1993; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). მასწავლებელთა ეფექტიანობის განცდა არის მასწავლებელთა რწმენა, რომ შეუძლიათ „მინდნენ“ ყველაზე რთულ მოსწავლესაც კი, რათა დაეხმარონ მას სწავლაში. როგორც ჩანს, ეს მასწავლებელთა ერთ-ერთი პიროვნული თვისებაა, რომელიც კორელაციაშია მოსწავლის მიღწევებთან. თვითეფექტიანობის თეორიის თანახმად, მაღალი ეფექტიანობის განცდის მქონე მასწავლებელი უფრო თავდადებას მუშაობს და უფრო შეუპოვარია, როცა მოსწავლეები პრობლემურნი არიან, ნაწილობრივ იმიტომ, რომ ამ მასწავლებელს სჯერა საკუთარი თავის და საკუთარი მოსწავლეების. მათ ასევე ნაკლებად ახასიათებთ ე.წ. „გადაწვა“ (Fives, Hamman, & Oliver, 2005).

ჩვენ აღმოვაჩინეთ, რომ მომავალ მასწავლებლებს ეფექტიანობის მაღალი განცდა აქვთ სტუდენტური პრაქტიკის დროს, მაგრამ მათი ეს განცდა კლებულობს რეალური სამუშაოს პირველი წლის ბოლოს. ეს ალბათ იმიტომ ხდება, რომ ის მხარდაჭერა, რომელიც პრაქტიკაზე ყოფნისას ჰქონდათ, აღარ არსებობს (Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). მასწავლებელთა ეფექტიანობის განცდა მაღალია ისეთ სკოლებში, სადაც მასწავლებლები და ადმინისტრაცია მოსწავლეებზე დიდ იმედებს ამყარებენ და სადაც დირექტორი ეხმარება მასწავლებლებს ინსტრუქციული და მენეჯმენტის პრობლემების გადაჭრაში (Capa, 2005; Hoy & Woolfolk, 1993). კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი დასკვნა არის ის, რომ მასწავლებლებში ეფექტიანობის განცდა წარმოიშობა მოსწავლეებთან მუშაობაში რეალური წარმატების მიღწევის შემდეგ და არა მხოლოდ კოლეგებისა და პროფესორების მხრიდან მორალური მხარდაჭერით. ნებისმიერი ვარჯიში, რომელიც ყოველდღიურ პედაგოგიურ საქმიანობაში წარმატების



კვლევა ადასტურებს, რომ ეფექტიანობის განცდა მოსწავლეთა რეალური წარმატებების კვალობაზე იზრდება. გამოცდილება და წვრთნა, რომელიც მასწავლებლებს ყოველდღიური ამოცანების გადაჭრაში ეხმარება ხელს უწყობს ეფექტიანობის მათეულ განცდას.

მასწავლებლის ეფექტიანობის განცდა – მასწავლებლის რწმენა, რომ ყველაზე რთული მოსწავლისთვისაც შეუძლია სწავლება და დახმარება.

მიღწევაში გეხმარებათ, გაგიჩინთ იმის საფუძველს, რომ განავითაროთ ეფექტიანობის განცდა საკუთარ კარიერაში.

შესაძლებლობათა შეფასების თვალსაზრისით, მასწავლებელთა ეფექტიანობასაც აქვს როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მხარეები. ოპტიმისტი მასწავლებელი უფრო მაღალ მიზნებს დაისახავდა, უფრო თავდადებით იმუშავებდა, ხელახლა ახსნიდა მასალას საჭიროების შემთხვევაში და პრობლემების წინაშე შეუპოვრობას გამოიჩინდა. მაგრამ გარკვეული სარგებლობა საკუთარ ეფექტიანობაში ეჭვის შეტანასაც მოაქვს. ამან შეიძლება გააძლიეროს რეფლექსია, უფრო ეფექტიანი გახადოს რეაგირება განსხვავებულობაზე, გამოიწვიოს სწავლის მოტივაცია, პროდუქტიული თანამშრომლობა და პიაჟეს მიერ აღწერილი წონასწორობის დარღვევის ისეთი სახე, რომელიც მოტივაციის ცვლილებას იწვევს (Wheatley, 2002).

თვითრეგულირებადი სწავლა

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ როგორ სწავლობთ ამ მასალას ახლა? რა მიზნები გაქვთ დასახული დღევანდელ კითხვასთან დაკავშირებით? რა გეგმა გაქვთ შემუშავებული და რა სტრატეგიებს იყენებთ ამჟამად სწავლისთვის? როგორ ისწავლეთ ეს სტრატეგიები? ■

ბარი ციმერმანი (2002) განსაზღვრავს თვითრეგულაციას, როგორც პროცესს, რომელსაც ვიყენებთ ჩვენი მიზნების მისაღწევად აზროვნების, ქცევის, ემოციების აქტივაციისა და უზრუნველყოფისთვის. როცა მიზანი გულისხმობს სწავლას, მაშინ ჩვენ თვითრეგულირებულ სწავლასთან გვაქვს საქმე.

დღეს ადამიანები პენსიაში გასვლამდე საშუალოდ შვიდჯერ იცვლიან სამსახურს. უმრავლეს შემთხვევაში კარიერის ცვლილება მოითხოვს ახალი მასალის სწავლას, რომელიც თვითინიციატივაზე უნდა იყოს დაფუძნებული და თვითმართული (Martinez-Pons, 2002; Weinstein, 1994). ამრიგად, სწავლების ერთ-ერთი მიზანია გაათავისუფლონ მოსწავლეები მასწავლებლის საჭიროებისაგან, რათა მოსწავლეებმა გააგრძელონ დამოუკიდებლად სწავლა მთელი ცხოვრების მანძილზე. ნებისმიერ ასაკში დამოუკიდებლად სწავლა რომ შეძლოთ, თვითრეგულირებული შემსწავლელნი უნდა იყოთ. თვითრეგულირებული შემსწავლელნი ახდენენ აკადემიური უნარ-ჩვევების და თვითკონტროლის შეთავსებას – ეს აადვილებს სწავლას, რაც, თავის მხრივ, ზრდის მოტივაციას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მათ სწავლისათვის აქვთ როგორც უნარ-ჩვევები, ისე ნებისყოფა (McCombs & Marzano, 1990; Murphy & Alexander, 2000). თვითრეგულირებული შემსწავლელნი თავიანთ მენტალურ შესაძლებლობებს გარდაქმნიან აკადემიურ უნარებად და სტრატეგიებად (Zimmerman, 2002). ბევრი კვლევა მოსწავლის მიერ სწავლის სტრატეგიათა გამოყენების უნარებს აკადემიური მიღწევების სხვადასხვა დონეებს უკავშირებს, განსაკუთრებით საშუალო და მაღალი კლასის მოსწავლეებთან.

რა ახლეს გავლენას თვითრეგულაციას? თვითრეგულირებული სწავლის ცნება სწავლისა და მოტივაციის შესახებ ცნობილ საკითხთა უმრავლესობის ინტეგრაციას ახდენს. ზემოთ აღწერილი პროცესები გვიჩვენებენ, რომ უნარ-ჩვევების ფორმირებაზე სამი ფაქტორი ახდენს გავლენას: ცოდნა, მოტივაცია და თვითდისციპლინა/ნებისყოფა.

იმისათვის, რომ მოსწავლეები თვითრეგულირებული შემსწავლელნი გახდნენ, მათ უნდა ჰქონდეთ ცოდნა საკუთარი თავის, საგნის, დავალების, სასწავლო სტრატეგიების და შეძენილი ცოდნის გამოსაყენებელი კონტექსტის შესახებ. ექსპერტმა მოსწავლეებმა შეიცნეს საკუთარი თავი და ისიც, თუ როგორ ისწავლონ უკეთ. მაგალითად, მათ იციან საკუთარი სწავლის სტილი, იციან რა არის მათთვის ადვილი და რა – ძნელი, იციან როგორ გაუმკლავდ-

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ

თვითრეგულაცია (II AI) –
გადახედეთ The Learning Base
(<http://www.allkindsofminds.org/library/challenges/GTP-SelfregulationLearning.html>)

რათა დაეხმაროთ მოსწავლეებს განავითარონ მიზნები, საკუთარი კოგნიტური უნარები და თვითრეგულირებული სწავლის პრაქტიკა. ეს ხელს შეუწყობს მთელი ცხოვრების მანძილზე სწავლის მიმართ ერთგულებას.

თვითრეგულაცია — ადამიანის მიერ მიზნის მისაღწევად აზროვნის, ქცევის, ემოციების აქტივირება და ამოქმედება.



თვითრეგულირებელი
სწავლა ხასიათდება
აკადემიური სწავლისა
და თვითკონტროლის
კომბინირებით, რაც
ადვილებს სწავლას;
მოსწავლეებს აქვთ
სწავლის უნარი და
ნებისყოფა.

ნენ სიძნელებებს, რა ინტერესები და ნიჭი აქვთ და როგორ გამოიყენონ თავიანთი ძლიერი მხარეები პრობლემებთან გასამკლავებლად (იხ. მე-4 თავი). ამ ექსპერტებმა ასევე იციან შესასწავლი საგნის შესახებაც – და რაც უფრო მეტი იციან, მით უფრო უადვილდებათ კიდევ უფრო მეტის სწავლა (Alexander, 2006). მათ ალბათ ესმით, რომ სხვადასხვა სასწავლო ამოცანებს სხვადასხვა მიდგომა ესაჭიროება. უბრალო დასამახსოვრებელი დავალება, მაგალითად, შეიძლება ითხოვდეს მნემონიკურ სტრატეგიებს (იხ. მე-7 თავი), იმ დროს როცა რთული, კომპლექსური დავალებები შეიძლება ამოხსნილ იქნეს მნიშვნელოვანი იდეების კონცეპტუალური რუკების მეშვეობით (იხ. მე-8 თავი). აგრეთვე თვითრეგულაციის უნარის მქონე მოსწავლეებმა ისიც იციან, რომ სწავლა ხშირად ძნელია და ცოდნა იშვიათადაა აბსოლუტური. არსებობს პრობლემისადმი მიდგომის სხვადასხვა გზა, ისევე, როგორც მათი გადანაცვების სხვადასხვა საშუალება (Pressley, 1995; Winne, 1995).

ექსპერტ მოსწავლეებს გარდა იმისა, რომ მათ იციან, რას მოითხოვს თითოეული დავალება, ასევე შეუძლიათ საჭირო სტრატეგიების გამოყენებაც. მათ შეუძლიათ უბრალოდ თვალი გადაავლონ საკითხავ მასალას ან დიდი ყურადღებით წაიკითხონ ის. მათ შეუძლიათ გამოიყენონ მეხსიერების სტრატეგიები ან მოახდინონ მასალის ხელახალი ორგანიზება. როცა ისინი ამა თუ იმ სფეროში უფრო განათლებულნი და ინფორმირებულნი ხდებიან, ბევრ ამ სტრატეგიას ავტომატურად იყენებენ. მოკლედ რომ ითქვას, ისინი დაეუფლნენ მოქნილი სასწავლო სტრატეგიებისა და ტაქტიკის ფართო რეპერტუარს (იხ. მე-8 თავი).

დაბოლოს, ექსპერტი შემსწავლელები ფიქრობენ იმ კონტექსტზე, რომელშიც ისინი თავიანთ ცოდნას გამოიყენებენ ანუ იმაზე, როდის და სად გამოიყენებენ ისინი ამ ცოდნას. ასე რომ, მათ შეუძლიათ დაისახონ მიზნები (რაც მოტივაციას აძლიერებს) და დაუკავშირონ ახლანდელი სამუშაო მომავალ მიღწევებს (Wang & Palincsar, 1989; Weinstein, 1994; Winne, 1995).

თვითრეგულირებელი მოსწავლეები მოტივირებულნი არიან სწავლისათვის (იხ. მე-10 თავი). მათ სკოლაში ბევრი დავალება დააინტერესებთ, რადგან მათთვის მნიშვნელოვანია სწავლა და არა მხოლოდ სხვების თვალში საკუთარი თავის კარგად წარმოჩენა. მაშინაც კი, როცა ისინი გარკვეული დავალებით შინაგანად მოტივირებულნი არ არიან, მათ სერიოზული განზრახვა ამოდრავებთ – მიიღონ სარგებელი ამ დავალებიდან. იციან, რატომ სწავლობენ, ამიტომ მათი ქმედებები და არჩევანი თვითგანსაზღვრულია და სხვების მიერ არ კონტროლირდება. თუმცა ცოდნა და მოტივაცია ყოველთვის როდია საკმარისი. თვითრეგულირებულ შემსწავლელებს სჭირდებათ ნებისყოფა და თვითდისციპლინა. „იქ, სადაც მოტივაცია განსაზღვრავს ვალდებულებას, ნებისყოფა განსაზღვრავს ბოლომდე მიყვანას“ (Corno, 1992, p. 72).

დღეს მარტის ბოლო დღეა, ხუთშაბათი დილა. მე ფლორიდაში ვარ, მაგრამ წინა კვირიდან მოყოლებული თითქმის ყოველდღე ვწერ. დაცემის შემდეგ ძალიან მტკივა მარჯვენა მკლავი, მაგრამ მაინც განვაგრძობ წერას, იმიტომ, რომ სულ უფრო ახლოვდება ამ თავის დასრულების ვადა. ცოდნაც მაქვს და მოტივაცია, მაგრამ წერის გასაგრძელებლად ნებისყოფის „დიდი დოზაც“ მესაჭიროება. ტერმინის „**ნებისყოფა**“ განსაზღვრება ასეთია: *მიღწევის შესაძლებლობების ხელშეწყობა თვითრეგულირებული სწავლის გამოყენებით*. თვითრეგულირებულმა შემსწავლელებმა იციან, როგორ დაიცვან თავი ხელისშემშლელი ფაქტორებისგან – მაგალითად, სად ისწავლონ, ისე, რომ ხელი არავინ შეუშალოს; როგორ გაუმკლავდნენ მღელვარებას, სიზარმაცეს ან თვლემას (Corno, 1992, 1995b; Snow, Corno & Jackson, 1996); სამუშაოს შეწყვეტისა და ყავის დალევის ან – რასაც ახლა მე ვუძღვებ – ამ ლამაზ მზიან დღეს ზღვის სანაპიროზე სასეირნოდ წასვლის ცდუნებას.

ცხადია, ყველა თქვენი მოსწავლე ვერ იქნება ექსპერტი თვითრეგულირებული შემსწავლელი, როცა საქმე აკადემიურ მოსწრებას ეხება. მეტიც, ზოგი ფსიქოლოგი ფიქრობს, რომ თქვენ ამ შესაძლებლობას აღიქვამთ, როგორც გამორჩეული ინდივიდების მახასიათებელს (Snow, Corno, & Jackson, 1996). ამ სფეროში ზოგი მოსწავლე სხვებზე უკეთესია. როგორ შეგიძლიათ დაეხმაროთ რაც შეიძლება მეტ მოსწავლეს – გახდნენ თვითრეგულირებული შემსწავლელები? რა არის საჭირო იმისათვის, რომ იყო თვითრეგულირებული შემსწავლელი?

თვითრეგულირებული სწავლის მოდელი და აგენტი. თვითრეგულირებული სწავლის მოდელები აღწერენ, თუ როგორ აკეთებენ შემსწავლელები, ისევე როგორც თქვენ, არჩევენ სხვადასხვა სასწავლო უნარ-ჩვევებს შორის მიზნის მისაღწევად. ისინი აღწერენ იმასაც, თუ როგორ უმკლავდებიან სწავლაზე ზეგავლენის მქონე ფაქტორებს. არსებობს რამდენიმე მოდელი (Puustinen & Pulkkinen, 2001). განვიხილოთ ფილ ვინისა და ალისონ ჰედვინის მიერ წარმოდგენილი მოდელი, რომელიც მოცემულია 9.2 სქემაზე. იგი მრავალნახანაგოვანია – და ასეც უნდა იყოს, რაკი განხილული საკითხი თქვენი აკადემიური ცხოვრების მონყობაა.

9.2 სქემაზე მოცემული თვითრეგულირებული სწავლის მოდელი დაფუძნებულია იმ თვალსაზრისზე, რომ შემსწავლელები არიან შემსრულებლები. **აგენტი** აქტიური სუბიექტია და გულისხმობს შესაძლებლობას მიზნის მისაღწევად კოორდინირება გაუწიო საკუთარ უნარებს, მოტივაციას და ემოციებს. მოსწავლეები მარიონეტი თოჯინები არ არიან, რომლებიც მასწავლებლის, სახელმძღვანელოთა ავტორების ან ვებ-გვერდის დიზაინერების მიერ იმართებიან. პირიქით, ისინი აკონტროლებენ ბევრ ფაქტორს, რომელიც გავლენას ახდენს სწავლაზე. თვითრეგულირებული შემსწავლელები იწყებენ ზემოქმედებას, როცა ებმებიან ოთხი ძირითადი დონის ციკლში: ამოცანის გაანალიზება, მიზნის დასახვა და გეგმების შემუშავება, უშუალოდ სწავლის პროცესი და სწავლისადმი მიდგომის გადახედვა.

1. სასწავლო ამოცანის გაანალიზება. თქვენ იცნობთ თვითრეგულირებული სწავლის ამ დონეს. რას აკეთებთ, როცა მასწავლებელი გიცხადებთ, რომ გამოცდა გექნებათ? თქვენ სვამთ კითხვებს იმ პირობების თაობაზე, რომლებიც, თქვენი აზრით, გავლენას მოახდენენ თქვენს სწავლაზე: იქნება გამოცდა ზეპირი, წერიტი თუ ტესტური სახის? ზოგადად რომ ვთქვათ, შემსწავლელები განიხილავენ ნებისმიერი სახის ინფორმაციას, რომელიც, მათი აზრით, მნიშვნელოვანია დავალების, მისთვის საჭირო რესურსების და ა.შ. შესახებ აზრის ჩამოსაყალიბებლად.

ნებისყოფა – თვითდისციპლინა, მუშაობის სტილი, რომელიც თვითრეგულირებული სწავლის მეშვეობით ხელს უწყობს მიზნის მიღწევას.

თვითრეგულირებული სწავლა – უნარი და ნება, გააანალიზო სასწავლო ამოცანები, დასახო მიზნები, დაგეგმო ამოცანის შესრულების გზები, განიხილო, როგორ მიმდინარეობს სწავლის პროცესი

აგენტი – მიზნის მისაღწევად სწავლის უნარ-ჩვევების, მოტივაციისა და ემოციების კოორდინირების უნარის მქონე სუბიექტი.

სქემა 9.2

თვითაპყვლიაპყვლი სწავლის ციკლი



წყარო: "The Cycle of Self-Regulation Learning" from *Educational Psychology* (3rd Canadian ed.) by A.E. Woolfolk, P.H. Winne and N.E. Perry. Toronto: Pearson, 2006, p.307, Fig 8.9. ადაპტირებულია Pearson Education Canada-ისა და Philip Winne-ის ნებართვით.

2. მიზნების დასახვა და გეგმის შემუშავება.

იმ პირობების ცოდნა, რომლებიც გავლენას ახდენს დავალების შესრულებაზე, გვანდის სასწავლო მიზნების დასახვად საჭირო ინფორმაციას. რა გეგმებს დაისახავდით შუალედური გამოცდისათვის, რომელშიც შედის მხოლოდ ერთი თავი და რომელიც თქვენი საბოლოო ნიშნის მხოლოდ 3%-ს შეადგენს? შეიცვლებოდა კი თქვენი მიზნები, ტესტი რომ შეიცავდეს ბოლო 6 თავს და საბოლოო ნიშნის 30%-ს შეადგენდეს? რა მიზნებია დასახული – განსაზღვრებების გამეორება, თეორიული პოზიციების გაკრიტიკება, თუ იმაზე მსჯელობის უნარი, როგორ გამოიყენება სახელმძღვანელოში მოყვანილი კვლევების შედეგები? მიზნების დასახვა გავლენას ახდენს მოსწავლის სწავლასთან დაკავშირებული გეგმების ფორმირებაზე. არის თუ არა მასალის ერთბაშად „თავში ჩატენვა“ (მასიური

პრაქტიკა) საუკეთესო გამოსავალი, თუ უკეთესია ყოველდღე ნახევარი საათის განმავლობაში იმეცადინო (განანილებული, დისტრიბუციული პრაქტიკა)?

3. გაქმევისა და სპაგეტიუგის გაყოფენა პიზის პისაწევა. თვითრეგულირებული შემსწავლეები განსაკუთრებით ღელავენ ამ საფეხურზე, რადგან ამ დროს ახორციელებენ მონიტორინგს – რამდენად ეფექტურია მათ მიერ დასახული გეგმა. ეს არის მეტაკოგნიტური მონიტორინგი (მეშვიდე თავი). აღწევთ თუ ვერა დასახულ მიზანს? დიდ ძალისხმევას მოითხოვს თუ არა თქვენ მიერ არჩეული მიდგომა იმ შედეგების მისაღწევად, რომელსაც თქვენ აჩვენებთ? საკმარისია თუ არა პროგრესის თქვენეული ტემპი იმისათვის, რომ ტესტისთვის სრულყოფილად მოემზადოთ?

4. სწავლის ჩაგულიკება. თვითრეგულირების ამ დონეზე, მოსწავლეები იღებენ გადაწყვეტილებას – არის თუ არა საჭირო ცვლილებების შეტანა სამ ზემოთ ხსენებულ საფეხურზე. მაგალითად, თუ ნელა სწავლობ, უნდა ისწავლო თუ არა შენს საუკეთესო მეგობართან ერთად? გესაჭიროება თუ არა იმ პირველადი მასალის გადახედვა, რომელიც თქვენი სასწავლო მასალის საფუძველია?

ინდივიდუალური პედაგოგი

დღეს მოსწავლეები მუდმივ ხელისშემშლელ ფაქტორებს აწყდებიან. ბარი ციმერმანი (2002, გვ. 64) საუბრობს ტრეისიზე, საშუალო სკოლის მოსწავლეზე, რომელიც MTV-ის ერთგული მაყურებელია:

ძალიან მნიშვნელოვანი შუალედური გამოცდა მათემატიკაში ორი კვირის შემდეგაა და მან სწავლა დაიწყო პოპულარული მუსიკის მოსმენის პარალელურად, რათა „განტვირთულიყო“. ტრეისის არ დაუსახავს სასწავლო მიზნები – ამის მაგივრად ის საკუთარ თავს არწმუნებს, რომ გამოცდაზე მაქსიმალურად დაიხარჯება. ის არ იყენებს სპეციფიკურ სტრატეგიებს მნიშვნელოვანი მასალის სწავლისა და დამახსოვრებისთვის, არ გეგმავს თავის სასწავლო დროს. საბოლოო ჯამში ის ტესტამდე რამდენიმე საათით ადრე ერთბაშად „იყრის“ თავში მთელ მასალას. მას თვითშეფასების გაურკვეველი სტანდარტები აქვს და არ შეუძლია საკუთარი აკადემიური მომზადების სწორად და ზუსტად შეფასება. ტრეისი სწავლაში სიძნელეებს შთამომავლობით მიღებულ მათემატიკური შესაძლებლობების დეფიციტს მიაწერს და თავგამოდებით იცავს თავის მწირ სასწავლო მეთოდებს. სხვებს არ სთხოვს დახმარებას, რადგან ეშინია სულელივით არ გამოჩნდეს; არც დამატებითი მასალების მოძიებას ცდილობს ბიბლიოთეკაში, რადგან „ისედაც ბევრი აქვს სასწავლი.“ სწავლა მისთვის მოუსვენრობისა და შეშფოთების წყაროა, ნაკლებად სჯერა წარმატების მიღწევის და დიდ მნიშვნელობას არ ანიჭებს მათემატიკური უნარ-ჩვევების შეძენას.

მოსალოდნელია, რომ მათემატიკის ტესტში ტრეისი კარგ შედეგს ვერ აჩვენებს. რას შეეძლო მისი დახმარება? ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად განვიხილოთ ციმერმანის თვითრეგულირებული სწავლის ციკლები. მისი ციკლი სამი ფაზისგან შედგება და წააგავს ვინისა და ჰედვინის მოდელს. პირველ, წინასწარგანზრახულობის ფაზაში (როგორც ვინისა და ჰედვინის პირველ და მეორე ნაბიჯებზე, რომელიც გულისხმობს ამოცანის გაანალიზებასა და მიზნის დასახვას) ტრეისის ესაჭიროება ცხადი და გონივრული მიზნის დასახვა და მცირე სახის სტრატეგიების დაგეგმვა ამ მიზნების მისაღწევად. ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია ტრეისის მოტივირებულობა. ტრეისის რომ თვითეფექტიანობის განცდა ჰქონოდა მის მიერ დაგეგმილი სტრატეგიების გამოყენების

თაობაზე, რომ სჯეროდეს, რომ ამ სტრატეგიით გამოყენებით მათემატიკას ისწავლიდა და ტესტსაც წარმატებით გაართმევდა თავს, რომ დაენახა კავშირი თავის პირად ინტერესებსა და მათემატიკას შორის და ეცადა მასალის დაძლევა – და მხოლოდ იმაზე არ ეზრუნა თუ როგორ გამოიყურება – მაშინ ის თვითრეგულირებით სწავლის გზას დაადგებოდა.

წინასწარგანზრახულობის ფაზიდან გადავინაცვლოთ მეორე, შესრულების ფაზაზე (ვინისა და ჰედვინის მესამე ფაზის მსგავსი). ამ ფაზას ახალი სიძნელეები მოჰყვება. ახლა ტრეისი უნდა ფლობდეს თვითკონტროლის უნარებს (ნებისყოფა) და ისეთ სასწავლო სტრატეგიებს, როგორიცაა წარმოსახვა, მნე-მონიკა, ყურადღების კონცენტრირება და მე-7-8 თავებში აღწერილი სხვა ტექნიკები (Kiewra, 2002). მას ასევე დასჭირდება რეფლექსია და მონიტორინგი – თვითდაკვირვება და კონტროლი იმისათვის, რომ საჭიროების შემთხვევაში შეცვალოს სტრატეგია. დახარჯული დროის აღრიცხვა ან დაწერილი გვერდების რაოდენობა შეიძლება დროის რაციონალური გამოყენების გასაღებად იქცეს. მუსიკის გამორთვაც კარგი იქნებოდა.

დაბოლოს, ტრეისი უნდა გადავიდეს მესამე ფაზაზე, რომელიც ვინისა და ჰედვინის მეოთხე ფაზის მსგავსია. ტრეისიმ ამ შემთხვევაშიც უნდა გადახედოს გაკეთებულ სამუშაოს და გაიაზროს – ის, რაც მოხდა, რეფლექსია. თუ ის წარმატებას მიაღწევს სტრატეგიების სწორ გამოყენებაში, ეს მას დაეხმარება განავითაროს ეფექტიანობის განცდა. ასევე კარგი იქნება, თუ ის მეტ ძალისხმევას დახარჯავს, თავს არ მოიტყუებს, თითქოს მისთვის სულერთია და არ შეეგუება იმ აზრს, რომ სუსტია მათემატიკაში.

როგორც ციმერის და ვინის, ასევე ჰედვინის მოდელები ხაზს უსვამს თვითრეგულირებული სწავლის ციკლურ ბუნებას: როდესაც ერთი ფაზა გადადის მეორეში და ციკლი გრძელდება მაშინაც, როცა მოსწავლეები ახალი სიძნელეებისა და გამოწვევების წინაშე აღმოჩნდებიან. ორივე მოდელი იწყება დავალების შესახებ ინფორმაციის მიღებით და მიზნების დასახვით. ორივე მოდელი ასევე გულისხმობს სასწავლო სტრატეგიების რეპერტუარისა და ტაქტიკის არსებობას. პროგრესის თვითმონიტორინგი, რომელსაც საჭიროების გეგმებში ცვლილებები მოჰყვება, მნიშვნელოვანია ორივე შემთხვევაში. ისიც აღსანიშნავია, თუ რა დამოკიდებულება აქვთ მოსწავლეებს დავალებისა და მისი შესრულების შესაძლებლობის მიმართ – ეფექტიანობის განცდა თვითრეგულაციის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია.

გზა ყოველ მოსწავლეს: ორი კლასი და ოჯახი

მოსწავლეები განსხვავდებიან თავიანთი თვითრეგულაციის უნარ-ჩვევებითა და ცოდნის მიხედვით. მაგრამ მასწავლებლებმა მთელ კლასთან უნდა იმუშაონ და თანაც „მისწვდნენ თითოეულ მოსწავლეს“. აქ მოცემულია რეალური სიტუაციები. პირველი ეხება წერას, მეორე – მათემატიკის ამოცანათა ამოხსნას; ორივე მათგანი რთული ამოცანაა.

წერა. ქეროლი მეორე კლასის მოსწავლეა. მის შესახებ მოგვითხრობენ ნენსი პერი და ლინ დრუმონდი (2003). ლინი ქეროლის მასწავლებელი იყო, ქეროლის წერით შესაძლებლობებს ის ახასიათებდა, როგორც „ძალიან სუსტს“. ქეროლს უჭირს ფაქტების დაჭერა და შემდეგ მათი გადამუშავება კვლევითი მოხსენებისთვის განკუთვნილ აზრიან თხრობად. მას აქვს წერის მექანიზმებთან დაკავშირებული პრობლემებიც, რაც, ლინის აზრით, „აფერხებს მას“.

ერთწლიანი კურსის განმავლობაში ლინმა თავისი II და III კლასის მოსწავლეები ცხოველების შესახებ სამ პროექტში ჩააბა. ამის მეშვეობით მას სურდა მოსწავლეებს ესწავლათ: ა) კვლევის ჩატარება; ბ) აღწერითი თემების წერა; გ) მათი შესწორება; დ) წერასა და კვლევაში კომპიუტერის გამოყენება. პირველი მოხსენებისათვის კლასი თემაზე ერთად მუშაობდა (ზოლიან ცი-

ყვებზე). ბავშვებმა ერთად მოიძიეს ფაქტები და ერთად დაწერეს, რადგან ლინს საჭიროდ მიაჩნდა ეჩვენებინა მათთვის როგორ უნდა ჩატარდეს კვლევა და შემდეგ როგორ უნდა დაინეროს მოხსენება. ასევე, მოსწავლეებმა გაიგეს რა არის გუნდური მუშაობა და შექმნეს შემსწავლელთა ერთობა. როცა ისინი მეორე ნაწილს წერდნენ (პინგვინებზე), ლინმა მათ არჩევანის მეტი თავისუფლება მისცა და უბიძგა იმისაკენ, რომ უფრო მეტად ყოფილიყვნენ დამოკიდებულნი როგორც საკუთარ თავზე, ისე ერთმანეთზე (ნაკლებად მასწავლებელზე). დაბოლოს, უკანასკნელი დავალებისას ლინმა მოსწავლეებს ნება დართო თავად აერჩიათ ცხოველი, შეესრულებინათ თვითრეგულირებელი კვლევითი პროექტი და დაენერათ მოხსენება. ახლა, როდესაც ბავშვებმა უკვე იცოდნენ, როგორ ჩატარებინათ კვლევა და დაენერათ მოხსენება, მათ შეეძლოთ დამოუკიდებლად ან ერთად მუშაობა და ამ კომპლექსური დავალების წარმატებით შესრულება.

ქეროლი მუშაობდა მესამე კლასის მოსწავლესთან ერთად (ის თავად მეორე კლასში იყო), რომელიც მსგავს თემაზე ატარებდა კვლევას. მასწავლებელმა ასწავლა ქეროლს შინაარსობრივი ცხრილის გამოყენება და მისცა რჩევები, თუ როგორ მოეხდინა იდეათა ფრაზირება მოხსენების ტექსტისათვის. ქეროლმა ხაზი გაუსვა იმ სიტყვებს, რომელთა მართლწერაში ეჭვი ეპარებოდა, რათა შემდეგ, მოხსენების რედაქტირების მიზნით ლინთან შეხვედრისას, გადაემონებინა ისინი. ბევრი დაბალი მოსწავლის მქონე მოსწავლისგან განსხვავებით, რომელთაც არ ჰქონდათ ნასწავლი თვითრეგულირებული სწავლის სტრატეგიები, ქეროლს არ ეშინოდა დავალებების შესრულების; ის დარწმუნებული იყო, რომ თავის თავში მწერლის შესაძლებლობებს განავითარებდა. სასწავლო წლის ბოლოს, როცა საკუთარ პროგრესს აფასებდა, ქეროლმა თქვა: „მე ძალიან ბევრი ახალი რამ ვისწავლე პირველ კლასთან შედარებით, მაშინ მე ბევრი პრობლემა და სიძნელე მქონდა.“

მათემატიკური პრობლემების გააქტიურება. ლინ ფაჩსმა და მისმა კოლეგებმა (2003) შეაფასეს თვითრეგულირებული სწავლის სტრატეგიითა დაწერგვის ღირებულება კლასში მათემატიკის გაკვეთილებზე. მკვლევრები მუშაობდნენ 24 მასწავლებელთან. ყოველი მათგანი ერთსა და იმავე მასალას ასწავლიდა მესამე კლასებში. ზოგი (შემთხვევით არჩეული) ასწავლიდა თავის ჩვეულ სტილში; ნაწილმა სწავლებას დაურთო სტრატეგიები, რათა წახალისებინა პრობლემის გადაჭრის გადატანა (ტრანსფერი) – გაკვეთილზე შეძენილი უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის გამოყენება სხვა სიტუაციებში. მასწავლებელთა მესამე ჯგუფი მათემატიკური პრობლემების გადაჭრისას მიმართავდა ტრანსფერსაც და თვითრეგულირებული სწავლის სტრატეგიებსაც. აქ მოცემულია ტრანსფერისა და თვითრეგულირებული სწავლის რამდენიმე სტრატეგია, რომლებსაც ამ კლასებში ასწავლიდნენ:

- მოსწავლეებმა მინიშნების, მითითებების გამოყენებით საშინაო დავალება კარგად შეასრულეს და ჩააბარეს ის შემგროვებელს (თანატოლს);
- მოსწავლეები გრაფიკულად აღნიშნავდნენ საშინაო დავალების შესრულებას საკლასო ანგარიშში;
- მოსწავლეები ინდივიდუალურ დავალებებში თავიანთი ყოველდღიური ნიშნების დასაფიქსირებლად იყენებდნენ ინდივიდუალურ გრაფიკებს, რომლებიც საქალაქეებში ინახებოდა;
- მოსწავლეები მეწყვილეებთან ერთად განიხილავდნენ პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების გამოყენების შესაძლებლობებს კლასის ფარგლებს გარეთ.
- გაკვეთილების წინ მოსწავლეები ამცნობდნენ ჯგუფს იმის შესახებ, თუ როგორ გამოიყენეს პრობლემის გადაჭრის უნარები კლასის გარეთ.

ორივე, ტრანსფერი და თვითრეგულირებული სწავლის სტრატეგიები დაეხმარა მოსწავლეებს ესწავლათ მათემატიკური ამოცანების ამოხსნა და გამო-

ეყენებინათ ეს ცოდნა სხვა პრობლემების გადაჭრის დროსაც. თვითრეგულირებული სწავლის სტრატეგიების დამატება განსაკუთრებით ეფექტიანი აღმოჩნდა მაშინ, როცა მოსწავლეებს სთხოვდნენ გადაეწყვიტათ ისეთი პრობლემები, რომლებიც ძალიან განსხვავდებოდნენ ჩვეულებრივი გაკვეთილებისთვის დამახასიათებელი საკითხებისგან. როგორც ძლიერი, ასევე ძალზე ჩამორჩენილი მოსწავლეებიც, ძალიან დიდ სარგებელს ნახულობენ ამ სასწავლო სტრატეგიებით.

ოჯახი და თვითრეგულირებადი სწავლა. ბავშვები თვითრეგულაციის სწავლას თავიანთ ოჯახებში იწყებენ. მშობლებს შეუძლიათ ასწავლონ და მხარი დაუჭირონ თვითრეგულირებულ სწავლას ნიმუშის მიცემით, ნახალისებით, სტრატეგიის სწორი გამოყენებით და სხვა საშუალებებით, რომლებიც შემდეგ ქვეთავშია აღწერილი (Martinez-Pons, 2002). ქვემოთ მოცემულია მითითებები, რომლებიც საშუალებას მოგვცემს დავეხმაროთ მოსწავლეებს გახდნენ უფრო თვითრეგულირებულნი.

თვითრეგულირებისა და თვითრეგულირებადი სწავლის სწავლა

მასწავლებელთა უმრავლესობა თანხმდება, რომ მოსწავლეებმა უნდა განავითარონ უნარ-ჩვევები და ატიტუდები (დამოკიდებულებები) მთელი ცხოვრების მანძილზე დამოუკიდებელი სწავლისათვის (თვითრეგულირებული სწავლა და სწავლის მიმართ თვითეფექტიანობის განცდის განვითარება). საბედნიეროდ, მრავალი კვლევა არსებობს, რომლებიც ერთგვარი გზამკვლევის როლს ასრულებს და გვაძლევს ინსტრუქციებს იმის შესახებ, თუ როგორ შევადგინოთ დავალებები, სტრუქტურირებული საკლასო ინტერაქციები მოსწავლეებში თვითრეგულირებული სწავლის გასავითარებლად (Neuman & Roskos, 1997; Perry, 1998; Turner, 1995; Wharton-McDonald, Pressley, Rankin, Mistretta, Yokoi & Ettenberger, 1997; Woolfolk, Perry, & Winne, 2006; Zimmerman, 2002). ამ კვლევებით გამოჩნდა, რომ მოსწავლეებს მაშინ უვითარდებათ აკადემიურად უფრო ეფექტიანი თვითრეგულირებული სწავლის ფორმები და სწავლის ეფექტიანობის განცდა, როცა მასწავლებლები ჩართავენ მათ დროის ხანგრძლივ პერიოდზე განერილ კომპლექსურ შინაარსიან დავალებებში. ეს დავალებები ნააგავს ამ თავში მოგვიანებით აღწერილ კონსტრუქტივისტულ აქტივობებს. თვითრეგულირებული სწავლისა და თვითეფექტიანობის განსავითარებლად მოსწავლეები საკუთარი სწავლის პროცესსა და პროდუქტებზე გარკვეულ კონტროლსაც უნდა ახორციელებდნენ. რადგანაც თვითშეფასება და თვითმონიტორინგი ეფექტიანი თვითრეგულირებული სწავლის და თვითეფექტიანობის განცდის ფორმირებისთვის მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებს შეუძლიათ დაეხმარონ მოსწავლეებს განავითარონ ეს უნარები. ამისათვის მათ მოსწავლეები უნდა ჩართონ სასწავლო პროცესებისა და შედეგების შეფასების კრიტერიუმების შემუშავებაში და შემდეგ მათვე მისცენ საშუალება ამ სტანდარტების მეშვეობით გააკეთონ დასკვნები საკუთარი პროგრესის შესახებ. დაბოლოს, ეს ეხმარება მოსწავლეებს განავითარონ თანამშრომლობითი ურთიერთობა თანატოლებთან, ეძიონ მათთან უკუკავშირი. თითოეული ეს ნაბიჯი უფრო დაწვრილებით განვიხილოთ.

კომპლექსური დავალებები. მასწავლებლებს არ სურთ მისცენ მოსწავლეებს ძალიან ძნელი დავალებები და ამით მათში სასოწარკვეთა გამოიწვიონ. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მაშინ, როცა მოსწავლეებს სიძნელეები აქვთ სწავლაში ან დასწავლის უნარის დარღვევა აქვთ – მეტიც, კვლევა გვიჩვენებს, რომ მოტივაციის ყველაზე მეტად გამაძლიერებელი და აკადემიურად მომგე-

ჩემი პედაგოგი: თვითრეგულაციის სელფ-ჰელპი

ხაზი გაუსვით ნახალისების მნიშვნელობას.

პაგალითაჰი

1. ასწავლეთ მოსწავლეებს ერთმანეთის ნახალისება;
2. აცნობეთ მშობლებს მოსწავლეთა ყველაზე პრობლემატური მხარეების შესახებ, რომელთაც განსაკუთრებული ნახალისება ესაჭიროებათ.

შექმენით თვითრეგულირების მოდელები.

პაგალითაჰი

1. დასახეთ მცირე ნაბიჯები აკადემიური უნარ-ჩვევების გასაუმჯობესებლად. მიზნები შეუსაბამეთ მოსწავლეთა მიმდინარე მიღწევათა დონეს;
2. თქვენს მოსწავლეებთან ერთად განიხილეთ როგორ დაისახოთ მიზანი და როგორ მოახდინოთ პროგრესის მონიტორინგი;
3. სთხოვეთ მშობლებს, აჩვენონ თავიანთი შვილებს, როგორ შეიძლება მიზნების დასახვა ერთი დღის ან კვირისათვის, როგორ დაწერონ გასაკეთებელი საქმეების სია და აწარმოონ დღიურები, სადაც ყველაფერს ჩაინიშნავენ.

აქციეთ ოჯახი კარგი სტრატეგიული იდეების წყაროდ.

პაგალითაჰი

1. შეადგინეთ მცირე, მარტივი გეგმები, რომლებიც აღწერენ „თვითსტრატეგიებს“, რომელთა შესრულება მოსწავლეებს სახლში შეეძლებათ;

2. შექმენით მიზნების დასახვის, მოტივაციის, სწავლისა და დროის მართვის შესახებ წიგნების ბიბლიოთეკა;
3. წახალისეთ ოჯახები დაეხმარონ თავიანთ შვილებს, რათა მათ პრობლემათა ამოხსნის პროცესზე გაამახვილონ ყურადღება და საშინაო დავალების შესრულებისას მაშინვე წიგნის ბოლოს მოცემული პასუხები არ ეძებონ.

მიეცით მოსწავლეებს მითითებები თვითშეფასებისათვის.

პაგალითაჰი

1. მოსწავლეებთან ერთად განავითარეთ თვითშეფასების რუბრიკები (იხ. მე-15 თავი), მიეცით მათი გამოყენების ნიმუში;
2. წლის დასაწყისშივე დაურიგეთ მოსწავლეებს აღრიცხვის წიგნაკი, სადაც ისინი ჩაწერენ შეფასებებს; დაე, მოსწავლეები თანდათან მიეჩვიონ ამის გაკეთებას;
3. წახალისეთ მშობლები მისცენ მოსწავლეებს თვითშეფასების ნიმუშები;
4. მშობელთა კრებისათვის გქონდეთ პროგრესის აღრიცხვების წარმომავლის სხვა ოჯახების მიერ წარმატებით გამოყენებული მაგალითების მასალა.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://www.pbs.org/wholechild/parents/building.html>

ბიანი დავალება მოსწავლეთათვის არის ის, რომელიც დააფიქრებს, მაგრამ ზედმეტად არ დატვირთავს მათ (Rohrkemper & Corno, 1988; Turner, 1997). კომპლექსური დავალებები მეტისმეტად რთული არ უნდა იყოს მოსწავლეთათვის.

ტერმინი „კომპლექსური“ ეხება დავალების დიზაინს (ჩანაფიქრის გაფორმებას) და არა მისი სირთულის დონეს. დიზაინის თვალსაზრისით, დავალებები კომპლექსურია, როცა მათში რამდენიმე კითხვაა დასმული და მოიცავს შინაარსის დიდ ნაწილებს – ასეთია პროექტები და თემატური თავები. ამასთან, კომპლექსური დავალებები გრძელდება დროის ხანგრძლივი პერიოდის მანძილზე და რთავს მოსწავლეს მთელ რიგ მეტაკოგნიტურ და კოგნიტურ პროცესებში (Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002; Wharton-McDonald და სხვები, 1997). მაგალითად, ეგვიპტის პირამიდების შესწავლამ შეიძლება გამოიწვიოს წერილობითი მოხსენებების, რუკების, დიაგრამებისა და მოდელების მომზადება.

ნაკლებად მნიშვნელოვანი კომპლექსური დავალებებიც კი საკმაოდ ინფორმაციის მიმწოდებელია მოსწავლეებისთვის მათი სასწავლო პროგრესის შესახებ. ეს დავალებები მათგან მოითხოვს ღრმა აზროვნებასა და საგულდაგულოდ დამუშავებული პრობლემების გადაჭრაში ჩაბმას. ამ პროცესში

მოსწავლეები ვითარდებიან და ხვენენ თავიანთ კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს. მეტიც, ამ სახის დავალებაში წარმატების მიღწევა ზრდის მოსწავლის თვითფექტიანობის განცდას და შინაგან მოტივაციას (McCaslin & Good, 1996; Turner, 1997). რორკემპერი და ქორნო (1988) ურჩევდნენ მასწავლებლებს შეედგინათ ისეთი სახის კომპლექსური დავალებები, რომლებიც მოსწავლეებს საშუალებას მისცემდა მოეხდინათ თავიანთი სასწავლო პროცესების მოდიფიცირება არსებული პრობლემების დასაძლევად. სტრესის დაძლევისა და ადაპტაციის სწავლა მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო მიზანია. გაიხსენეთ მეოთხე თავი – სტერნბერგის თანახმად, ინტელექტის ერთ-ერთი ასპექტია გარემოს შერჩევა ან ადაპტირება ისე, რომ წარმატებას მიაღწიო.

კონკრული. მოსწავლეებისათვის არჩევანის მიცემით მასწავლებლებმა მათ შეიძლება მიანიჭონ თანაკონტროლის უფლება. როცა მოსწავლეებს აქვთ არჩევანი (მაგ. იმის თაობაზე, თუ რა თემაზე, როგორ, სად, ვისთან ერთად იმუშაონ და ა.შ.), უფრო მოსალოდნელია, რომ ისინი წარმატებულ შედეგს მიაღწევენ (ეს ზრდის თვითფექტიანობას). ისინი თანდათანობით ზრდიან ძალისხმევას და მეტი შეუპოვრობით ეჭიდებიან პრობლემებს. ასევე, გადანყვეტილებების მიღების პროცესში მოსწავლეთა ჩართვით (Turner & Paris, 1995), დაგეგმვის, მიზნების დასახვის, პროგრესის მონიტორინგის და შედეგთა შეფასების დროს მასწავლებლები მათ უნაწილებენ სწავლის პასუხისმგებლობას (Turner, 1997). სწორედ ამას გულისხმობს მაღალეფექტიანი თვითრეგულირებული შემსწავლელის თვისებების გამომჟღავნება.

მოსწავლეებისათვის არჩევანის უფლების მიცემა მათ საშუალებას აძლევს შეცვალონ მოცემული დავალების სირთულის დონე (მაგ. აირჩიონ უფრო მარტივი ან რთული საკითხავი მასალა, განსაზღვრონ წერიტი დავალების სახე და ოდენობა, გამოიყენონ წერისას ნასწავლი გამონათქვამები და ა.შ.). მაგრამ რა ხდება იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე არასწორ არჩევანს აკეთებს? მაღალეფექტიანი, მაღალი დონის მასწავლებლები ძალიან ფრთხილობენ იმ არჩევანის განხილვისას, რომელსაც მოსწავლეს აწვდიან. ისინი თავდაპირველად რწმუნდებიან, რომ მოსწავლეს აქვს დამოუკიდებლად მოქმედებისა და სწორი გადანყვეტილების მისაღებად საჭირო სათანადო ცოდნა და უნარები (Perry & Drummond, 2002). მაგალითად, როცა მოსწავლეები სწავლობენ ახალ უნარ-ჩვევებსა და რუტინულ ქცევებს, მასწავლებლებმა მათ შეიძლება გარკვეულ საზღვრებში მოქცეული არჩევანი მიაწოდონ (მაგ. მოსწავლეებმა უნდა დაწერონ მინიმუმ ოთხი წინადადება, აბზაცი, თავი, ფურცელი და ა.შ. მაგრამ მათ შეუძლიათ დაწერონ მეტიც).

ამასთანავე, მაღალი კვალიფიკაციის მასწავლებლები მოსწავლეებს ასწავლიან სწორი გადანყვეტილების მიღებას და აჩვენებენ ამის ნიმუშს. მაგალითად, როცა მოსწავლეები პარტნიორს, მეწყვილეს ირჩევენ, ისინი სთხოვენ მათ დაფიქრდნენ და გაითვალისწინონ, რას მოელიან მისგან (მაგ., საერთო ინტერესი და მონდომება, ან ცოდნა და უნარ-ჩვევები, რომლის განვითარებაც მათ ესაჭიროებათ). როცა მოსწავლე დროის ყველაზე რაციონალურად გამოყენების თაობაზე აკეთებს არჩევანს, მასწავლებელი ეკითხება: „რისი გაკეთება შეგიძლია, როცა საქმეს დაასრულებ? რა შეგიძლია გააკეთო, ჩემი დახმარების მოლოდინში?“ ხშირად სამუშაო გრაფიკები კედელზეა გამოკრული, რათა მოსწავლეებმა გამოიყენონ ისინი მუშაობის დროს. დაბოლოს, მაღალეფექტიანი მასწავლებლები მოსწავლეებს აძლევენ უკუკავშირს მათ მიერ გაკეთებული არჩევანის შესახებ და საკუთარ რჩევებს მიუსადაგებენ შემსწავლელის უნიკალურ ხასიათსა და თავისებურებებს. მაგალითად, მათ შეიძლება წახალისონ ზოგი მოსწავლე შეარჩიონ მოხსენებათა თემები იმ მომენტისათვის ადვილად ხელმისაწვდომი და მისაღები რესურსებიდან. სხვა შეიძლება წახალისონ ერთობლივი მუშაობისთვის, დამოუკიდებლად მუშაობის ნაცვლად, იმაში დასარწმუნებლად, რომ მათ აქვთ წარმატების მიღწევისათვის საჭირო მეტი მხარდაჭერა.



თვითრეგულირებული სწავლისა და სწავლის თვითფექტიანობის განვითარებისათვის მოსწავლეებს სჭირდებათ საკუთარი სწავლის პროცესისა და პროდუქტების გარკვეული კონტროლი; მასწავლებლებს შეუძლიათ დახმარება თუ მოსწავლეებს სწავლის პროცესის, პროდუქტებისა და პროგრესის შეფასებაში ჩართავენ.

თვითშეფასება. მოსწავლე აკვირდება, რომ თვითრეგულირებული სწავლის მეთოდების გამოყენება არ არის სახიფათო. ისინი ჩართული არიან მიმდინარე საქმიანობაში, ანალიზებენ როგორც თავად პროცესს, ისე მის შედეგებს, კონცენტრირდებიან პიროვნულ პროგრესზე და ეხმარებიან მათ შეცდომების ინტერპრეტაციაში; ეს მომავალში სწავლის გაუმჯობესების შესაძლებლობას იძლევა. ამ კონტექსტში, მოსწავლეებს მოსწონთ და ეძებენ კიდევაც რთულ დავალებებს, რადგანაც წარუმატებლობის შემთხვევაში მონაწილეობის საფასური დაბალია (Paris & Ayres, 1994). მოსწავლეების ჩართვა შეფასების კრიტერიუმების დადგენასა და საკუთარი პროგრესის შეფასებაში ამცირებს მათ შფოთვის, რაც ხშირად თან სდევს შეფასებებს – რადგან მოსწავლეებს შედეგზე კონტროლის განხორციელების შესაძლებლობას აძლევს. მოსწავლეებმა შეიძლება თვითონვე შეაფასონ თავიანთი ნამუშევარი იმ კრიტერიუმებთან მიმართებაში, რომლებიც მათ თავად, მასწავლებლებთან ერთად აღიარეს „კარგ“ ნამუშევრად. ისინი განიხილვენ სწავლის მათეულ მიდგომათა ეფექტიანობას და ცვლიან თავიანთ ქმედებას მისი გაუმჯობესებისთვის (Winne & Perry, 2000).

მაღალი დონის თვითრეგულირებული სწავლის კლასებში მოსწავლეთათვის საკუთარი სწავლის შესაფასებლად არსებობს როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური შესაძლებლობები. მაგალითად, ერთმა მასწავლებელმა სთხოვა მეოთხე-მეხუთე კლასელებს ენარმოებინათ რეფლექსიის ჟურნალი, სადაც აღწერდნენ მათ მიერ მეწყვილესთან ან მცირე ჯგუფთან ერთად შექმნილ ალბათობისა და სტატისტიკის თამაშებს (Perry, Philips & Dowler, 2004). ამ ჟურნალებში ახსნილი იყო ჯგუფურ პროცესსა და შედეგებში მათ მიერ შეტანილი წვლილი და ასევე აღწერილი იყო, რა ისწავლეს მათ ამ პროცესში მონაწილეობით. მასწავლებელმა გაითვალისწინა ეს რეფლექსიები, როცა აფასებდა თამაშებს. მასწავლებლები არაფორმალურ შეკითხვებს უსვამენ მოსწავლეებს: „რა შეიტყვე დღეს საკუთარი თავის, როგორც მწერლის შესახებ?“ „რას აკეთებენ კარგი მკვლევრები და მწერლები?“ „რისი გაკეთება შეგიძლია, რაც წინათ არ შეგეძლო?“ ასეთ და მსგავს კითხვებზე პასუხის გაცემა უზიძგებს მოსწავლეებს მეტაკოგნიციის, მოტივაციისა და სტრატეგიული ქმედებისკენ – რაც, თვითრეგულირებული სწავლის კომპონენტებია.

ქოლაგოჩაშია. საშუალო სკოლის მოსწავლეთა სწავლის მოტივაციის ამაღლების კომიტეტმა (2004) დაასკვნა, რომ აზრების ურთიერთგაზიარებისას მოსწავლეები უკეთესად ითვისებენ, ადვილად აღიქვამენ რთულ და გამომწვევ დავალებებს – იმ დავალებებს, რომლებიც თვითრეგულაციას ავითარებენ. კომიტეტმა დაამატა:

ჯგუფურ სამუშაოს ასევე შეუძლია დაეხმაროს მოსწავლეებს განავითარონ თანამშრომლობის უნარები. მეტიც, ის ეხმარება მოსწავლეთა ერთობის შექმნას, სადაც მოსწავლეები პასუხისმგებელნი იქნებიან ერთმანეთის სწავლაზე და არ იქნებიან ორიენტირებულნი კონკურენტულ გარემოზე, რომელიც აუცხოებს ძალიან ბევრ მოსწავლეს, განსაკუთრებით იმათ, რომლებიც თანატოლებივით წარმატებულნი არ არიან (გვ. 51).

თვითრეგულირებული სწავლის მხარდასაჭერად ყველაზე ეფექტიანი ის გზებია, რომლებიც ასახავენ თანამშრომლური ურთიერთობების გამოყენებას, ერთობის კლიმატს და პრობლემების ერთობლივ გადაწყვეტას (Perry & Drummond, 2002; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002). ამ კონტექსტში მასწავლებლების დახმარებით მოსწავლეები რეალურად არეგულირებენ ურთიერთსწავლას (McCaslin & Good, 1996), სთავაზობენ რა ერთმანეთს მხარდაჭერას, იმისდა მიუხედავად, ინდივიდუალურად მუშაობენ, წყვილებად თუ მცირე

რე ჯგუფებში. ეს ინდივიდუალური განვითარების პრაქტიკული მხარდაჭერაა; იგი მეტაკოგნიციის, შინაგანი მოტივაციისა და სტრატეგიული ქმედებებისთვის გამოიყენება. (მაგ. იდეათა გაზიარება, პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების შედარება, თითოეულის ექსპერტობის არეალის დადგენა). მაღალი დონის მასწავლებლები ყოველი წლის დასაწყისს რუტინების სწავლასა და გაკვეთილში მონაწილეობის ნორმების დადგენას უთმობენ (მაგ. როგორ განახორციელოს მოსწავლემ კონსტრუქციული უკუკავშირი და როგორ მოახდინოს თანატოლის მოსაზრების ინტერპრეტაცია, რა რეაქცია ჰქონდეს მასზე). როგორც მე-12 თავში ვნახავთ, სასარგებლო მენეჯმენტის, სასწავლო პროცედურებისა და რუტინების განვითარება წლის დასაწყისში სოლიდურ დროს მოითხოვს, მაგრამ ეს მიზნობრივად, სწორად დახარჯული დროა. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები გაითავისებენ რუტინებს და ურთიერთქმედების ნიმუშებს, მათ უკვე შეუძლიათ სწავლაზე მოახდინონ კონცენტრაცია. მასწავლებლებს კი შეუძლიათ დაიწყონ აკადემიური უნარ-ჩვევების სწავლება და სასწავლო გეგმის შესრულება.

ეს უკანასკნელი ელემენტი, თანამშრომლობა თვითრეგულირების სწავლის მნიშვნელოვანი კომპონენტია კონსტრუქტივისტულ მიდგომაში. ამ თავის დარჩენილი ნაწილი ეთმობა ამ მნიშვნელოვანი საკითხის ფართოდ განხილვას.

კოგნიტიური და სოციალური კონსტრუქციზმი

წარმოიდგინეთ სიტუაცია:

პატარა ბავშვი, რომელიც არასდროს ყოფილა საავადმყოფოში, პედიატრიულ განყოფილებაში წევს. ექთანი ბავშვის ლოგინის თავზე დამაგრებული ინტერკომის საშუალებით მიმღები განყოფილებიდან ურეკავს გოგონას და ეუბნება: „გამარჯობა, ჩელსი, როგორ ხარ? რამე ხომ არ გინდა?“ გოგონა გაკვირვებულია და არ პასუხობს. ექთანი იმეორებს შეკითხვას და იგივე შედეგს იღებს. ბოლოს ექთანი შემოფოთებული იძახის: „ჩელსი, აქ ხარ? თქვი რამე!“ გოგონა პასუხობს: „გამარჯობა, კედელო, აქ ვარ!“

ჩელსი ახალ სიტუაციას წააწყდა – მოლაპარაკე კედელს. კედელი ზრდასრულ ადამიანს ჰგავს. წესით გოგონა უცხოებს არ უნდა ელაპარაკებოდეს, მაგრამ არ არის დარწმუნებული, ეს წესი კედლებზეც თუ ვრცელდება. ის იყენებს თავის ცოდნას და იმას, რასაც სიტუაცია ჰკარნახობს ახალი ცოდნისა და ქმედების კონსტრუირებისათვის.

აქ მოცემულია ბერკისეული ცოდნის კონსტრუირების მაგალითი (2001, გვ. 31). ამჯერად მამა და მისი ოთხი წლის ვაჟი ერთად ახდენენ ცოდნის კონსტრუირებას კალიფორნიის სანაპიროზე სეირნობისას და თან დღის განმავლობაში დაგროვილ ნაგავს აგროვებენ.

ბენი: (მირბის წინ და იძახის) აი კიდეც ბოთლები და ქილები. მე ავიღებ!

მელი: თუ ბოთლები გატეხილია, რამე არ გაიჭრა, მე ავიღებ. (უკან ეწევა მას და უჩვენებს ჩანთას, ბენი მასში საგნებს ყრის).

ბენი: მამი, შეხედე ამ ნიჟარას. მთელია, ძალიან დიდი. შიგნით რამდენი ფერია!

მელი: შეიძლება აბალონის, გალიოტისის ნიჟარა იყოს!

ბენი: რა არის აბალონი?

მელი: გახსოვს რა მქონდა სენდვიჩში გუშინ? ეგ იყო აბალონი.

ბენი: შენ ამას ჭამ?

მელი: ამის ჭამა შეიძლება. შენ აბალონის ხორციან ნაწილს ჭამ,

დაუკავშირეთ კვლევას და განაწილეთ

კონსტრუქტივიზმისადმი მიძღვნილი განათლების კვლევის ეროვნული საზოგადოების 2000 წლის ყოველწლიური ნიგნი (NESSE) Philips, D.C. (Ed.) (2000). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- რომლითაც აბალონი ქვებზე ეკრობა ხოლმე.
- ბენი:** ფუუუ... მე არ მინდა მაგის ჭამა. შეიძლება ნიჟარა დავიტოვო?
- მელი:** კი, როგორ არა. შეიძლება რამე შეინახო შიგნით (მიუთითებს ნიჟარის ფერებზე). ხანდახან ადამიანები მისგან სამკაულებს აკეთებენ.
- ბენი:** როგორც დედას ყელსაბამია?
- მელი:** ხო, დედას ყელსაბამი ისეთი აბალონისგანაა დამზადებული, რომელსაც ძალიან ჭრელი ნიჟარა აქვს – ვარდისფერი, იასამნისფერი, ლურჯი და მას პაუა ქვია. როცა გადააბრუნებ, ის ფერს იცვლის.
- ბენი:** ვაა, რა მაგარია! მოდი პაუას ნიჟარები მოვძებნოთ.
- მელი:** აქ პაუას ვერ იპოვი, ისინი ახალ ზელანდიაშია.
- ბენი:** ეგ სადაა? თქვენ ნამყოფები ხართ იქ?
- მელი:** არა, ვილაცამ აჩუქა ეს ყელსაბამი დედაშენს. მაგრამ მე გლობუსზე გაჩვენებ ახალ ზელანდიას. ის ძალიან შორსაა, ნახევარი მსოფლიოს იქით.

შეხედეთ ცოდნას, რომელიც თანაკონსტრუირებული იქნა ზღვის არსებების, საკვებად ან დეკორაციებად მათი გამოყენების გზების, უსაფრთხოების, გარემოს დაცვისა და გეოგრაფიის ირგვლივ. კონსტრუქტივისტული თეორიები ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ როგორ ყალიბდება ცოდნა ორი გზით: დამოუკიდებლად და სხვებთან ინტერაქციების, ურთიერთქმედების საშუალებით (ბენი).

კონსტრუქტივისტული შეხედულებები სწავლაზე

კონსტრუქტივიზმი არის ფართო ცნება, რომელსაც იყენებენ ფილოსოფოსები, სასწავლო გეგმის შემდგენლები (კურიკულუმის დიზაინერები), ფსიქოლოგები, განათლების სპეციალისტები და სხვები. ერნს ფონ გლესერ-ფელდი მას უწოდებს „თანამედროვე ფსიქოლოგიის, ეპისტომოლოგიისა და განათლების უზარმაზარ და დამაბნეველ არეალს“ (1997, გვ. 204). კონსტრუქტივისტული შეხედულებები ეყრდნობა პიაჟეს, ვიგოტსკის, გეშტალტფსიქოლოგიას, ბატლერის და ბრუნერის კვლევებს, ისევე, როგორც ჯონ დიუის ფილოსოფიას.

არსებობს არაერთი კონსტრუქტივისტული თეორია, მაგრამ „კონსტრუქტივისტთა უმრავლესობა იზიარებს ორ ძირითად თვალსაზრისს: შემსწავლელი აქტიური არიან საკუთარი ცოდნის აგებაში და სოციალური ინტერაქციები მნიშვნელოვანია ცოდნის კონსტრუირებისათვის“ (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004, p. 195). კონსტრუქტივისტების მიერ სწავლა აღიქმება როგორც გაცილებით მეტი, ვიდრე მასწავლებლისგან ან სახელმძღვანელოდან ინფორმაციის მიღება და გადამუშავება. მათი აზრით, სწავლა არის ცოდნის აქტიური და პიროვნული კონსტრუირება (de Kock, Sleegs, and Voeten, 2004). ამრიგად, კოგნიტური მეცნიერების არაერთი თეორია მოიცავს რაღაც სახის კონსტრუქტივიზმს, რადგან ამ თეორიების თანახმად, ინდივიდი თავად ახდენს საკუთარი კოგნიტური სტრუქტურების კონსტრუირებას, როცა ის გარკვეულ სიტუაციებში მიღებული საკუთარი გამოცდილების ინტერპრეტაციას ახდენს (Palincsar, 1998). არსებობს კონსტრუქტივისტული მიდგომები მეცნიერების სხვადასხვა დარგში: მათემატიკაში, განათლების ფსიქოლოგიაში და ანთროპოლოგიაში და, ასევე, კომპიუტერზე დაფუძნებულ განათლებაში. იმის მიუხედავად, რომ ბევრი ფსიქოლოგი და განათლების სპეციალისტი იყენებს ტერმინს – კონსტრუქტივიზმი, ისინი მასში ხშირად სხვადასხვა რამეს გულისხმობენ (Driscoll, 2005; McCaslin & Hickey, 2001; Philips, 1997).

კონსტრუქტივიზმი – შეხედულება, რომელიც ხაზს უსვამს შემსწავლელის აქტიურ როლს ცოდნის აგებასა და ინფორმაციის წვდომაში.



კონსტრუქტივისტული
თეორიები დაფუძნებულია
თვალსაზრისზე, რომ შემსწავ-
ლელები აქტიურად ავითარე-
ბენ საკუთარ ცოდნას, იმის
მაგივრად, რომ პასიურად
მიიღონ იგი მზა სახით, მასწავ-
ლებლის ან სხვა წყაროებისგან.

კონსტრუქტივისტული შეხედულებების ორგანიზების ერთ-ერთი გზა არის საუბარი კონსტრუქტივიზმის ორ ფორმაზე: ფსიქოლოგიურ და სოციალურ კონსტრუქტივიზმზე (Palinskar, 1998; Philips, 1997). მარტივად რომ ვთქვათ, ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივიზმი ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ როგორ იყენებს ინდივიდი ინფორმაციას, წყაროებსა და სხვების დახმარებას მენტალური მოდელებისა და პრობლემათა გადაჭრის სტრატეგიების კონსტრუირებისა და გაუმჯობესებისათვის. ამისგან განსხვავებით, სოციალური კონსტრუქტივისტები სწავლას განიხილავენ, როგორც ჩვენი შესაძლებლობების ზრდას, სხვებთან ერთად ისეთ საქმიანობებში მონაწილეობით, რომლებიც მნიშვნელოვანია კულტურისათვის (Windschitl, 2002). უფრო დეტალურად და ახლოს გავეცნოთ კონსტრუქტივიზმის თითოეულ ტიპს.

ფსიქოლოგიური/ინდივიდუალური კონსტრუქტივიზმი. ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივისტები დაინტერესებულნი არიან იმით, თუ როგორ აშენებენ ინდივიდები თავიანთი კოგნიტური და ემოციური ინსტრუმენტების გარკვეულ ელემენტებს (Philips, 1997, p. 153). ეს კონსტრუქტივისტები დაინტერესებულნი არიან ინდივიდუალური ცოდნით, რწმენით, მე-კონცეფციითა და პიროვნებით; ამიტომ მათ ზოგჯერ ინდივიდუალურ ან კოგნიტურ კონსტრუქტივისტებს უწოდებენ. ისინი კონცენტრირებას ახდენენ ადამიანის შინაგან ფსიქოლოგიურ სამყაროზე. წინა ქვეთავში აღწერილ სიტუაციაში, როცა ჩელსი კედელს ელაპარაკებოდა, ინდივიდუალური ცოდნისა და რწმენების გამოყენებით ის აგებდა ახალ ცოდნას – თუ როგორ შეიძლება გასცე პასუხი, როცა ვიღაც (ან რაღაც) გესაუბრება (Piaget, 1971; Windschitl, 2002).

ამ სტანდარტების გამოყენებით ყველაზე თანამედროვე ინფორმაციის გადამუშავების თეორიები კონსტრუქტივისტულია (Mayer, 1996). სწავლის ინფორმაციული გადამუშავების მიდგომები ადამიანის გონებას აღიქვამს, როგორც სიმბოლოთა გადამამუშავებელ სისტემას. ეს სისტემა სიმბოლოთა სტრუქტურაში (წარმოდგენები ან სქემები) დებს სენსორულ შინაარსს და შემდეგ გადამამუშავებს ამ სიმბოლოთა სტრუქტურას ისე, რომ ცოდნა მეხსიერებაში შეინახოს და შესაძლებელი იყოს მისი აღდგენა. გარე სამყარო დანახულია, როგორც შინაარსის წყარო, მაგრამ როგორც კი შეგროვებული აღიქმება და შედის მუშა მეხსიერებაში, მიიჩნევა, რომ ინდივიდის „თავში“, მიმდინარეობს მნიშვნელოვანი სამუშაო (Schunk, 2000; Vera & Simon, 1993). თუმცა ზოგი ფსიქოლოგი თვლის, რომ ინფორმაციის გადამამუშავება „ტრივიალური“ ანუ „სუსტი“ კონსტრუქტივიზმია, რადგან ადამიანის ერთადერთი ღირებული შენატანი ამ პროცესში არის გარე სამყაროდან ზუსტი წარმოდგენების შექმნა (Derry, 1992; Garrison, 1995; Marshall, 1996; WINDSCHITL, 2002).



"Maybe it's not a wrong answer—maybe it's just a different answer."

„იქნებ ეს არასწორი კი არა უბრალოდ განსხვავებული პასუხია“.
© The New Yorker Collection 2001 Barbara G. Smaller from cartoonbank.com. ყველა უფლება დაცულია. იბეჭდება ნებართვით.

კონსტრუქტივიზმის პირველი ტალღა – ცოდნის აგებაში ინდივიდუალურ და ფსიქოლოგიურ წყაროებზე ხაზგასმით, როგორც ეს პიაჟეს თეორიაშია.

რადიკალური კონსტრუქტივიზმი – ცოდნა განიხილება, როგორც ინდივიდის მიერ კონსტრუირებული, ის არ შეიძლება შეფასდეს, როგორც მცდარი ან ჭეშმარიტი.

ამისგან განსხვავებით, პიაჟეს ფსიქოლოგიური (კოგნიტიური) კონსტრუქტივიზმის მიდგომა ნაკლებად კონცენტრირებულია „ზუსტ“ წარმოდგენებზე და უფრო მეტად დაინტერესებულია ინდივიდის მიერ კონსტრუირებული მნიშვნელობით. როგორც მეორე თავში ვნახეთ, პიაჟემ შემოგვთავაზა კოგნიტიური საფეხურების თანმიმდევრობა, რომელსაც ყველა ადამიანი გადის. ყოველ საფეხურზე აზროვნება დაეშენება წინა დონეს და ხდება უფრო ორგანიზებული, ადაპტური და ნაკლებად დამოკიდებული კონკრეტულ მოვლენებზე. პიაჟე განსაკუთრებით დაინტერესებული იყო იმ უნივერსალური ცოდნის ლოგიკითა და კონსტრუირებით, რომლის სწავლაც შეუძლებელია უშუალოდ გარემოდან – მაგალითად, კონსერვაცია და შექცევადობა (Miller, 2002). ასეთ ცოდნას არ ქმნის გარე სინამდვილე; იგი მომდინარეობს ჩვენი საკუთარი შემეცნების ან აზრების რეფლექსიისა და კოორდინირებისგან. პიაჟე სოციალურ გარემოს აღიქვამდა, როგორც განვითარებისათვის მნიშვნელოვან ფაქტორს, მაგრამ, მისი აზრით, სოციალური ურთიერთობები არ არის აზროვნების ცვლილების ძირითადი მექანიზმი (Moshman, 1997). განათლებისა და განვითარების ზოგიერთმა ფსიქოლოგმა პიაჟესეულ კონსტრუქტივიზმს „**კონსტრუქტივიზმის პირველი ტალღა**“ ან „სოლო“ კონსტრუქტივიზმი უწოდა, სადაც ხაზგასმული იყო ინდივიდის წვლილი (De Corte, Greer and Verschaffel, 1996; Paris, Byrnes & Paris, 2001).

ინდივიდუალური კონსტრუქტივიზმის ყველაზე უკიდურესი ფორმაა **რადიკალური კონსტრუქტივიზმი**. ამ მიდგომის მიხედვით, სამყაროში არ არსებობს რეალობა ან ჭეშმარიტება. არსებობს მხოლოდ ინდივიდუალური აღქმები და რწმენები. თითოეული ჩვენგანი საკუთარი გამოცდილებიდან აგებს ცოდნას, მაგრამ ჩვენ არ შეგვიძლია გავიგოთ ან ვიცოდეთ სხვათა რეალობა (Woods & Murphy, 2002). ამ პოზიციის სირთულე იმაში მდგომარეობს, რომ რელატივიზმის კიდეზე ყველა ცოდნა და რწმენა ერთნაირი აღმოჩნდება, რადგან ყოველი მათგანი ვალიდურ ინდივიდუალურ აღქმებს წარმოადგენს. ამგვარი აზროვნება პრობლემებს უქმნის განათლების სპეციალისტებს, უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებლებს, რომელთაც აქვთ პროფესიული ვალდებულება ხაზი გაუსვან გარკვეულ ღირებულებებს, როგორიცაა, მაგალითად, პატიოსნება და სამართლიანობა და არა არატოლერანტულობა და სიცრუე. ყველა აღქმა და რწმენა თანაბარი როდია. მასწავლებლები, როგორც წესი, სთხოვენ მოსწავლეებს გულდასმით იმუშაონ, რათა ისწავლონ. თუ სწავლა ვერ უზრუნველყოფს გაგებას და რაკი ყოველგვარი გაგება თანაბრად ღირებულია, მაშინ, როგორც დევიდ მოშმანმა თქვა (1997): „ჩვენ შეგვიძლია დავანებოთ მოსწავლეებს თავი და მივცეთ მათ უფლება სჯეროდეთ ყველაფრი იმის, რისიც სჯერათ“ (გვ. 230). თანაც აღმოჩნდა, რომ რაღაც სახის ცოდნას, როგორიცაა თვლა და ურთიერთცალსახა შესატყვისობა, არ ესაჭიროება კონსტრუირება – ის უნივერსალურია. ურთიერთცალსახა შესატყვისობა არის ადამიანის არსის ნაწილი (Geary, 1995; Schunk, 2000).

ვიგოტსკის სოციალური კონსტრუქტივიზმი. როგორც მეორე თავში ვნახეთ, ვიგოტსკის სჯეროდა, რომ სოციალური ურთიერთობა, კულტურული ინსტრუმენტები და საქმიანობა განაპირობებს ინდივიდუალურ განვითარებასა და სწავლას. ისევე, როგორც სანაპიროზე ბენის მამასთან ურთიერთობამ შექმნა მისი ცოდნა ზღვის არსებების, უსაფრთხოების, გარემოს დაცვის პასუხისმგებლობისა და გეოგრაფიის შესახებ. სხვებთან ერთად საქმიანობის ფართო სპექტრში მონაწილეობით, შემსწავლელები **ითვისებენ** ერთად მუშაობის შედეგებს. ეს შედეგები შეიძლება მოიცავდნენ როგორც ახალ სტრატეგიებს,

ისე ახალ ცოდნას. სწავლის სოციალურ და კულტურულ სფეროში მოქცევა არის „კონსტრუქტივიზმის მეორე ტალღა“ (Paris, Byrnes, & Paris, 2001).

რადგან ეს თეორია სწავლის ასახსნელად მეტწილად ეყრდნობა სოციალურ ურთიერთობებსა და კულტურულ სფეროს, ფსიქოლოგთა უმრავლესობა ვიგოტსკის თეორიას სოციალურ კონსტრუქტივიზმს უწოდებს (Palinscar, 1998; Prawat, 1996). იმის გამო, რომ თავდაპირველად ვიგოტსკი დაინტერესებული იყო ადამიანის ინდივიდუალური განვითარებით (Moshman, 1997; Philips, 1997), ზოგი თეორეტიკოსი მას ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივიზმის მიმდევრადაც თვლის. ამ თვალსაზრისით, ვიგოტსკი ორივე თეორიის მიმდევარია. სწავლის მისეული თეორიის ერთი უპირატესობა არის ის, რომ საშუალებას გვაძლევს განვიხილოთ როგორც ფსიქოლოგიური, ისე სოციალური ფაქტორები: ის ორივე ბანაკს აკავშირებს. ამის მაგალითია ვიგოტსკის კონცეფცია უახლოესი განვითარების ზონის შესახებ. უახლოესი განვითარების ზონა – სადაც ბავშვს შეუძლია გადაჭრას პრობლემა უფროსის ან უფრო განაფული მოსწავლის დახმარებით. მხარდაჭერა, სკაფოლდინგი ეს ისაა, სადაც კულტურა და შემეცნება ერთმანეთს აყალიბებს (Cole, 1985). კულტურა ქმნის შემეცნებას (როცა უფროსი იყენებს კულტურულ ინსტრუმენტებს) და გამოცდილებას კულტურიდან (ენა, რუკები, კომპიუტერი, მუსიკა), ბავშვების იმ მიზნებისაკენ მისამართად, რომლებსაც კულტურა აფასებს (კითხვა, წერა, ცეკვა). შემეცნება ქმნის კულტურას, როცა უფროსი და ბავშვი ერთად ახდენენ ახალი გამოცდილებისა და გადასაჭრელი პრობლემების გენერირებას, რათა დაურთონ ის კულტურული ჯგუფის რეპერტუარს (Serpell, 1993). ინდივიდუალური და სოციალური კონსტრუქტივიზმის ინტეგრირების ერთი გზა არის ცოდნის, როგორც ინდივიდუალურად კონსტრუირებული და სოციალურად განპირობებული გააზრება (Windschitl, 2002).

ტერმინი – კონსტრუქციონიზმი – ხანდახან გამოიყენება იმაზე სასაუბროდ, თუ როგორ იქმნება ზოგადი ცოდნა. მიუხედავად იმისა, რომ ის არ წარმოადგენს განათლების ფსიქოლოგიაში ჩვენი ძირითადი ინტერესის საგანს, მაინც იმსახურებს განხილვას.

კონსტრუქციონიზმი. სოციალური კონსტრუქციონისტები ყურადღებას არ ამახვილებენ ინდივიდუალურ სწავლაზე. მათ აინტერესებთ, როგორ არის კონსტრუირებული ზოგადი ცოდნა ისეთ დისციპლინებში, როგორიცაა, მაგალითად, მათემატიკა, ეკონომიკა ან ისტორია. ამ სახის აკადემიური ცოდნის მიღმა კონსტრუქციონისტებს აინტერესებთ ყოველდღიური იდეები და რწმენები, აგრეთვე ადამიანებისა და მსოფლიოს შესახებ სოცო-კულტურული ჯგუფის ახალი წევრების მიერ გამოთქმული ჩვეულებრივი მოსაზრებები (Gergen, 1997; Philips, 1997). დასმული კითხვები შეიძლება ეხებოდეს სხვადასხვა თემას, იქიდან დაწყებული, ვისი განსასაზღვრია რამ უნდა შეადგინოს ისტორია, რა არის საზოგადოებაში ქცევის სწორი წესები და იმით დამთავრებული, როგორ გახდეს პრეზიდენტი. ყოველი ცოდნა სოციალურად კონსტრუირებულია და, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, ზოგ ადამიანს სხვებზე მეტი ძალაუფლება აქვს იმის განსასაზღვრად, თუ რა შეადგენს ამ ცოდნას. ურთიერთობები მასწავლებლებს, მოსწავლეებს, ოჯახებსა და საზოგადოებას შორის ცენტრალური საკითხებია; ნახალისებულია თანამშრომლობა სხვადასხვა შეხედულებათა გასაგებად და ხშირად ცოდნის ტრადიციული ფორმები საფრთხის წინაშეა (Gergen, 1997). ჯეკ დიერიდასა და მაიკლ ფაუკოლტის ფილოსოფიები კონსტრუქციონიზმის მნიშვნელოვანი წყაროებია. ვიგოტსკის თეორიას თავისი აქცენტებით იმის შესახებ, თუ როგორ ქმნის შემეცნება კულტურას, საერთო ელემენტები აქვს კონსტრუქციონიზმთან.

განსხვავებული მოსაზრებები კონსტრუქტივიზმის შესახებ ზოგად კითხვებს წამოჭრის და განსხვავდება მათზე გაცემული პასუხებით. ამ საკითხების სრულად გადაჭრა შეუძლებელია, რადგან სხვადასხვა თეორიებს ამასთან დაკავშირებით განსხვავებული პოზიციები აქვს. განვიხილოთ ეს კითხვები.

შეთვისება — იმ ცოდნისა და უნარების გათავისება ან გაშინაგება, რომლებიც ინდივიდს საზოგადოებასთან ურთიერთობისას უვითარდება ან კულტურით არის განპირობებული.

კონსტრუქტივიზმის მეორე ტალღა — ფოკუსირება, ცოდნის სოციალურ და კულტურულ წყაროებზე, როგორც ეს ვიგოტსკის თეორიაშია.

როგორ აიგება სოლნა?

ერთგვარი დაპირისპირება კონსტრუქტივიზმის სხვადასხვა მიდგომებს შორის ემყარება იმას, თუ როგორ არის ცოდნა კონსტრუირებული. მოშმანი (1982) აღწერს სამ ინტერპრეტაციას.

1. გარე სამყაროს რეალობა და სინამდვილე განსაზღვრავს ცოდნის კონსტრუირებას. ინდივიდები ახდენენ გარე რეალობის რეკონსტრუირებას ზუსტი მენტალური წარმოდგენების შექმნით, როგორცაა პროპოზიციული სქემები, ცნებები, მიზეზ-შედეგის მოდელები და პირობა-მოქმედების წესი, რომლებიც ასახავენ თუ რას წარმოადგენენ საგნები სინამდვილეში. რაც უფრო მეტს სწავლობს ადამიანი, რაც უფრო ღრმა და ფართოა მისი გამოცდილება, მით უფრო ახლოს იქნება მისი ცოდნა რეალობასთან. ინფორმაციის გადამუშავება ქმნის წარმოდგენებს ცოდნის რაობაზე (Cobb & Bowes, 1999).
2. შინაგანი პროცესები – პიაჟეს ორგანიზაცია, ასიმილაცია და აკომოდაცია მიმართულია ცოდნის კონსტრუირებაზე. ახალი ცოდნა აბსტრაქტირებულია ძველი ცოდნიდან. ცოდნა არ არის რეალობის სარკე, ის აბსტრაქციაა, რომელიც ვითარდება კოგნიტური აქტივობებით. ცოდნა არ არის სწორი ან მცდარი, ის, უბრალოდ, განვითარების კვალად ხდება შინაგანად უფრო თანმიმდევრული და ორგანიზებული.
3. ცოდნა აიგება როგორც გარეგანი, ისე შინაგანი ფაქტორებით. ცოდნა წარმოიქმნება შინაგანი (კოგნიტური) და გარეგანი (გარემო და სოციალური) ფაქტორების ურთიერთქმედებით. ვიგოტსკის მიერ კოგნიტური განვითარების აღწერა ენის, როგორც კულტურული ინსტრუმენტის შეთვისებისა და გამოყენების გზით, ეთანხმება ამ შეხედულებას. ამის მეორე მაგალითია ბანდურას თეორია ადამიანთა შორის ინტერაქციაზე, ქცევებსა და გარემოზე (Schunk, 2000). ცხრილი 9.1 თავს უყრის სამ ძირითად შეხედულებას იმის თაობაზე თუ როგორ არის ცოდნა კონსტრუირებული.

სოლნა: სიზუსტიანი თუ ზოგადი?

მეორე შეკითხვა, რომელიც მრავალ კონსტრუქტივისტულ თეორიას ეხება, შემდეგია: ცოდნა სიტუაციურია, მიბმულია იმ დროსა და ადგილზე, სადაც ის არის კონსტრუირებული თუ ტრანსფერული. ფსიქოლოგები, რომლებიც ხაზს უსვამენ ცოდნის სოციალურ კონსტრუირებას და სიტუაციურ სწავლას, ეთანხმებიან ვიგოტსკის მოსაზრებას, რომ ცოდნა არის იმთავითვე სოციალური და ჩართულია გარკვეულ კულტურულ სისტემაში. ის, რაც ჭეშმარიტია გარკვეულ დროსა და სივრცეში – მაგალითად, კოლუმბის დრომდე აღიარებული „ფაქტი“, რომ დედამიწა ბრტყელია, მცდარია სხვა დროსა და სივრცეში. გარკვეული იდეები, სპეციფიკური გამოცდილება, ვთქვათ ნავიგაციის შესახებ 15-საუკუნოვანი ცოდნა და ჩვევები სასარგებლო იყო **თემის პრაქტიკის** ფარგლებში, მაგრამ უსარგებლო – მის გარეთ. ის, რაც ახალ ცოდნად ითვლება, ნაწილობრივ განისაზღვრება იმით, თუ რამდენად კარგად მიესადაგება ახალი იდეა მიმდინარე, აღიარებულ გამოცდილებას. დროთა განმავლობაში მიმდინარე პრაქტიკა შეიძლება კითხვის ნიშნის ქვეშ დადგეს ან საერთოდ უარყოფილი იყოს; მაგრამ სანამ არ მოხდება უმნიშვნელოვანესი ძვრები, მიმდინარე პრაქტიკა გაიზიარებს იმას, რაც ფასეულად ითვლება.

სიტუაციური ცოდნა ხაზს უსვამს ფაქტს, რომ სწავლა რეალურ სამყაროში არ ჰგავს სკოლაში სწავლას. ეს უფრო გაგებაა, სადაც სიახლეები – ექსპერტის, დამხმარის ან ნიმუშის მხარდაჭერით, სულ უფრო და უფრო ღრმად იკიდებს ფეხს, სანამ არ შეიძლება დამოუკიდებლად ფუნქციონირება.

თემის პრაქტიკა – სოციალური სიტუაცია ან კონტექსტი, რომელშიც იდეებს განიხილავენ, როგორც სასარგებლოს ან ჭეშმარიტს.

სხრილი 9.1

როგორ ხდება ცოდნის აკუმულირება?

ტიპი	ვარაუდები სწავლისა და ცოდნის შესახებ	თეორიების ნიმუშები
ექსტერნალური მიმართულება	ცოდნის დაუფლება ხდება გარე სამყაროს შესახებ წარმოდგენების კონსტრუირების გზით. პირდაპირი სწავლება, ახსნა, უკუკავშირი — გავლენას ახდენს სწავლაზე. ცოდნა იმდენად არის ზუსტი, რამდენადაც ასახავს იმას, თუ „რას წარმოადგენს საგნები რეალურად“.	ინფორმაციის გადამუშავება
ინტერნალური მიმართულება	ცოდნა აიგება წინარე ცოდნის ტრანსფორმირებით, ორგანიზებით და რეორგანიზებით. ცოდნა არ არის რეალობის სარკე, რადგან გამოცდილება გავლენას ახდენს აზროვნებაზე და აზროვნება — ცოდნაზე. გამოკვლევა და აღმოჩენა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სწავლება.	პიაჟე
ორივე: ექსტერნალური და ინტერნალური მიმართულება	ცოდნა აიგება სოციალური ინტერაქციითა და გამოცდილებით. ცოდნა ასახავს გარე სინამდვილეს, გაივლის კულტურის, ენის, რწმენების, სხვებთან ურთიერთობის, პირდაპირი სწავლების და მოდელირების ფილტრს. მართული აღმოჩენა, სწავლება, მოდელირება და წვრთნა ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც წინარე ცოდნა, რწმენები და აზროვნებაზე ზეგავლენის მქონე სწავლა.	ვიგოტსკი

ამ შეხედულების მომხრეებს სჯერათ, რომ სიტუაციური სწავლა ესაა სწავლა ფაბრიკებში, სასადილო მაგიდასთან, საშუალო სკოლის ჰოლში, ქუჩაში, ბიზნესში, სათამაშო მოედნებზე და ა.შ. სიტუაციური სწავლა ხშირად ახსნილია, როგორც „ინკულტურაცია“, ან ერთი სპეციფიკური ერთობის ნორმების, ქცევების, ჩვეულებების, რწმენების, ენისა და დამოკიდებულების მიღება. ეს ერთობა შეიძლება იყოს მათემატიკოსთა ან ქუჩის ბანდების, მწერლების, თქვენი მერვე კლასის მოსწავლეების ან ფეხბურთელების – ნებისმიერი ჯგუფი, რომლებსაც გააჩნიათ აზროვნებისა და მოქმედების მათთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური ფორმა და გზა. ცოდნა განხილულია არა როგორც ინდივიდუალური კოგნიტური სტრუქტურა, არამედ როგორც დროთა განმავლობაში ჩამოყალიბებული ერთობის წარმონაქმნი. სწავლა ნიშნავს გახდეს უფრო უნარიანი, მონაწილეობა მიიღო ამ საქმიანობაში, გამოიყენო საშუალებები და თავი გააცნობიერო ამ ერთობის წევრად (Derry, 1992; Garrison, 1995; Greeno, Collins, & Resnick, 1996; Rogoff, 1998).

საწყისი დონის პირველ ეტაპზე „სიტუაციური სწავლა ხაზს უსვამს იმ იდეას, რომ უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის უმრავლესობა სპეციფიკურია – მხოლოდ იმ სიტუაციასთანაა დაკავშირებული, სადაც ეს ცოდნაა მიღებული“ (Anderson, Reder, & Simon, 1996, p.5). მართლაც, სკოლაში ანგარიშის სწავლა შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს სკოლაში ანგარიშის უკეთ წარმოებაში, მაგრამ ეს ვერ დაეხმარება მათ დააბალანსონ ანგარიშის წიგნაკი, რადგან ეს უნარები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს მხოლოდ იმ კონტექსტში, სადაც ნასწავლია, ამ შემთხვევაში, სკოლაში (Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991). აღმოჩნდა, რომ ცოდნა და უნარ-ჩვევები იმ კონტექსტის მიღმა შეიძლება იყოს გამოყენებული, სადაც ნასწავლი იქნა, მაგალითად, კითხვისა და ანგარიშის უნარი შეიძლება გამოყენებულ იქნეს გადასახადების დაანგარიშებისას, მიუხედავად იმისა, რომ გადასახადები არ შედის საშუალო სკოლის სასწავლო პროგრამაში (Anderson, Reder, & Simon, 1996).

სიტუაციური სწავლა – იდეა იმის შესახებ, რომ უნარები და ცოდნა დაკავშირებულია სიტუაციასთან, რომელშიც ისინი დაისწავლება, ხოლო სხვა სიტუაციაში მათი გამოყენება რთულია.

სრულებით არ არის აუცილებელი, რომ სკოლაში მიღებული უნარ-ჩვევები და ცოდნა წარუმატებლობისათვის იყოს განწირული სხვა სიტუაციაში (Bereiter, 1997). როგორც მერვე თავში ვნახეთ, განათლების ფსიქოლოგიისა და ზოგადად განათლების ძირითადი კითხვები ეხება ცოდნის ტრანსფერს, გადატანას ერთი სიტუაციიდან მეორეში. როგორ შეგიძლიათ წახალისოთ ტრანსფერი? ამას შემდეგ თავში გაიგებთ.

კონსტრუქცივისტული შეხედულების საერთო ელემენტები

შეჩერდით | დაზოქდით | დაწერეთ რა აქცევს გაკვეთილს ისეთ გაკვეთილად, რომელშიც მოსწავლე სწავლის ცენტრალური ფიგურაა? ჩამოთვალეთ ის მახასიათებლები და ნიშან-თვისებები, რომლებიც ამაზე მიუთითებენ. ■

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ
კონსტრუქცივისტებისა და განათლების შესახებ დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. Marshall, H.H. (Ed.) (1992). *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex.

ჩვენ განვიხილეთ განსხვავებები კონსტრუქცივისტულ შეხედულებებს შორის, მაგრამ რა მსგავსებაა მათ შორის? ყველა კონსტრუქცივისტული თეორია მიიჩნევს, რომ ცოდნა ვითარდება, როცა შემსწავლელები, როგორიც ჩელსი და ბენი არიან, ცდილობენ აზრი გამოიტანონ გამოცდილებიდან. „ამრიგად, შემსწავლელი ცარიელი ჭურჭელი კი არ არის, რომელიც უნდა შეავსო, არამედ აქტიური სუბიექტია, რომელიც ეძიებს აზრსა და მნიშვნელობას“ (Driscoll, 2005, p. 487). შემსწავლელები აშენებენ გონებრივ მოდელებს და სქემებს, განიხილავენ მათ თავიანთი გამოცდილების გათვალისწინებით, სწორი აზრის გამოსატანად. არ არის აუცილებელი მათი კონსტრუქციები წააგავდეს არსებულ რეალობას. ისინი უფრო შემსწავლელის უნიკალური ინტერპრეტაციებია, როგორც ჩელსის მეგობრული, მაგრამ შეუვალი კედელი. ეს არ ნიშნავს, რომ ყველა კონსტრუქცია თანაბრად სასარგებლო ან სიცოცხლისუნარიანია. შემსწავლელები ამოწმებენ თავიანთ ცოდნას, უდარებენ მას სხვა ადამიანების ცოდნას – ისინი მსჯელობენ და ერთად ქმნიან მნიშვნელობას, როგორც ეს მოხდა ბენის მამასთან საუბრის შემთხვევაში.

კონსტრუქცივისტულ შედეგებს ასევე აერთიანებს სწავლის საერთო მიზნები. ეს არის ცოდნის მოხმარება და არა ინერტული, უძრავი ფაქტების, კონცეფციებისა და უნარ-ჩვევების შენახვა. სასწავლო მიზნები მოიცავენ ცუდად სტრუქტურირებული პრობლემების პოვნისა და გადაწყვეტის უნარ-ჩვევებს, აგრეთვე კრიტიკულ აზროვნებას, კვლევას, თვითდეტერმინიზმსა და მრავალმხრივი პერსპექტივების მისაღებად მზადყოფნას (Driscoll, 2005).

იმის მიუხედავად, რომ არ არსებობს ერთიანი კონსტრუქცივისტული თეორია, ბევრ კონსტრუქცივისტულ მიდგომაში რეკომენდებულია სწავლის ხუთი პირობა:

1. სწავლის ჩართვა კომპლექსურ, რეალისტურ და რელევანტურ სასწავლო გარემოში;
2. სოციალური მოლაპარაკებების უზრუნველყოფა და პასუხისმგებლობის, როგორც სწავლის ნაწილის, განხილვა;
3. მრავალმხრივი პერსპექტივების მხარდაჭერა და მრავალფეროვანი შინაარსის გამოყენება;
4. თვითშეგნების გაზრდა და იმის გაგება, რომ ცოდნა კონსტრუირებულია.
5. ცოდნის დაუფლების წახალისება (Driscoll, 2005; Marshall, 1992).

სანამ სწავლების კონკრეტულ მიდგომებს განვიხილავდეთ, მოდით განვიხილოთ უფრო ახლოს კონსტრუქცივისტული სწავლების ეს განზომილებები.

კოპლექსური სასწავლო გარემო და ავთენტიკური დაწავლება. კონსტრუქცივისტებს სჯერათ, რომ მოსწავლეებს არ უნდა მისცენ გამარტივებული ამოცანები; ამის მაგივრად მოსწავლეები უნდა მოექცნენ **კომპლექსურ**



კონსტრუქტივისტული მიდგომები გვიჩვენებს, რომ მასწავლებელმა ხაზი გაუსვას კომპლექსურ, რეალისტურ და შესატყვის სასწავლო გარემოს და სწავლის პროცესში სოციალური ინტერაქციის მნიშვნელობას. მაგალითად, ფოტოზე მოსწავლეები თანამშრომლობენ საოჯახო ბიუჯეტის შედგენის საკითხზე.

სასწავლო გარემოში, რომელშიც თავმოყრილი იქნება დამაბნეველი ურთიერთგადაჯახებული პრობლემები. სკოლის გარეთ არსებული სამყარო ბავშვებს თანდათან უყენებს პრობლემებს და ნაბიჯ-ნაბიჯ აძლევს მიმართულებას. ასე რომ, სკოლა უნდა დარწმუნდეს, რომ ყველა მოსწავლეს ასწავლის პრობლემების გადაჭრას. პრობლემების კომპლექსურობას სირთულის მაღალი ხარისხი არ განსაზღვრავს, ის შეიძლება მრავალი ნაწილისგან შედგებოდეს. არსებობს მრავალმხრივი, ერთმანეთთან ურთიერთობაში მყოფი კომპლექსური პრობლემების ელემენტები და შესაძლებელია მათი მრავალგვარი ამოხსნა. დასკვნის გასაკეთებლად არ არსებობს ერთი სწორი გზა და თითოეულ ახალ გამოსავალს ახალი პრობლემების მთელი რიგი მოჰყვება თან. ეს პრობლემები ჩართული უნდა იყოს ავთენტური, რეალურ დაფალებებსა და საქმიანობაში, ისეთი სახის სიტუაციებში, რომლებსაც მოსწავლეები პირისპირ შეხვდებიან, როცა ნასწავლს რეალურ გარემოში გამოიყენებენ (Needles & Knapp, 1994). კომპლექსურ პრობლემებზე მუშაობის დროს მოსწავლეებს შეიძლება დასჭირდეთ დახმარება. მასწავლებლები უნდა ეხმარებოდნენ მათ რესურსების მოძიებაში, პროგრესისათვის თვალყურის დევნებაში, უფრო მსხვილი პრობლემების მცირე ერთეულებად დაყოფაში და ა.შ. კონსტრუქტივისტული მიდგომების ეს ასპექტი ეთანხმება თვითრეგულაციას და სიტუაციურ სწავლას იმაში, რომ სწავლა უნდა განხორციელდეს ისეთ სიტუაციებში, სადაც მისი (სწავლის) გამოყენება გახდება შესაძლებელი.

სოციალური მოლაპარაკება. ბევრი კონსტრუქტივისტი იზიარებს ვიგოტსკის შეხედულებას, რომ რთული მენტალური პროცესები ვითარდება **სოციალური მოლაპარაკებითა** და ურთიერთობით, ასე რომ, სწავლაში თანამშრომლობა ფასეულია. ენის განვითარებისა და ჰიპერმედია ჯგუფი (1992) ფიქრობს, რომ სწავლების ძირითადი მიზანია განავითაროს მოსწავლეთა შესაძლებლობები, რათა მათ განაცხადონ და დაიცვან საკუთარი პოზიციები, ამავდროულად, პატივს სცემდნენ სხვათა პოზიციებს და ერთად მუშაობდნენ მოლაპარაკების გზით ურთიერთმისაღები შეხედულებების კონსტრუირებაზე. ამ სახის გაცვლა-გამოცვლის განსახორციელებლად მოსწავლეები უნდა ესაუბრონ და უსმენდნენ ერთმანეთს. ეს გამოწვევაა მოსწავლეთათვის ისეთი ინდივიდუალისტური და შეჯიბრებითი კულტურის არეალში, როგორიცაა ამერიკის შეერთებული შტატები, იმისათვის, რომ ისინი მიეჩვიონ ე.წ. **სუბიექტთაშორის დამოკიდებულებას** – საერთო მნიშვნელობის კონსტრუირებას საერთო ენის პოვნითა და ინტერპრეტაციების გაცვლით.

მრავალი მნიშვნელოვანი ინიციატივა, რომელიც მიზნად ისახავს სასწავ-

კომპლექსური სასწავლო გარემო – პრობლემები და ისეთი სასწავლო სიტუაციები, რომლებიც მიმსგავსებულია რეალური ცხოვრების ცუდად კონსტრუირებულ მოვლენებთან.

სოციალური მოლაპარაკება – სასწავლო პროცესის ასპექტი, რომელიც ეყრდნობა სხვებთან თანამშრომლობას და განსხვავებული შეხედულებების პატივისცემას.

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს და განაგრძეთ მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლა (II A3)

კურიკულუმის (მაგ., ბუნების-სმეტყველების, მათემატიკის) შინაარსის რეფორმის მრავალი ინიციატივა ზას უსვამს მოსწავლეზე ცენტრირებულ/კონსტრუქტივისტულ მიდგომას სწავლებაში. აღწერეთ ამ მიდგომის ძირითადი პრინციპები და ახსენით მათი განსხვავება მასწავლებელზე ცენტრირებული მიდგომებისგან.

სუბიექტთაშორისი დამოკიდებულებები (ატიტუდები) — სხვებთან ერთად საზიარო ბაზისის ჩამოყალიბებისა და ინტერპრეტაციების გაცვლის ვალდებულება.

შინაარსის მრავალმხრივი რეპრეზენტაციები — საკითხის განხილვა სხვადასხვა ანალოგიის, მაგალითისა და მეტაფორის გამოყენებით.

საპირალური სასწავლო გეგმა, კურიკულუმი — სწავლების ბრუნვისეული მეთოდი, რომელიც გულისხმობს ადრეულ წლებში მოსწავლეთათვის ყველა საგნის ფუნდამენტური სტრუქტურის გაცნობას და შემდეგ, დროთა განმავლობაში, განმეორებით შესწავლას უფრო ღრმა და კომპლექსური ფორმით.

ლო კურიკულუმის (მაგ., მეცნიერება, მათემატიკა) რეფორმირებას, ზას უსვამს მოსწავლეზე ორიენტირებულ კონსტრუქტივისტულ სწავლის მიდგომებს. აღწერეთ ამ მიდგომათა უმთავრესი პრინციპები და ახსენით, რით განსხვავდება ის მასწავლებელზე ორიენტირებული მიდგომებისგან.

პედაგოგიური და შინაარსის პედაგოგიური პედაგოგიკა. როცა მოსწავლეები ერთ მოდელს, ერთ ანალოგს, შინაარსის გაგების ერთ გზას მიმართავენ, ისინი ხშირად ზედმეტად აიოლებენ პრობლემას, რადგან ყველა სიტუაციაში ერთ მოდელს იყენებენ. მე ასეთ სიტუაციას შევეჩეხე ჩემს კლასში, როდესაც ექვსი მოსწავლე აკეთებდა მართული აღმოჩენითი სწავლის მაგალითის პრეზენტაციას. მოსწავლეთა პრეზენტაციები იმ მართული აღმოჩენების დემონსტრირების მიახლოებული ასლი იყო, რომელიც მე მათთან მოვახდინე სემესტრის დასაწყისში, მაგრამ სერიოზული შეცდომებით შესრულებული. ჩემმა მოსწავლეებმა აღმოჩენითი სწავლის წარმოჩინების მხოლოდ ერთი გზა იცოდნენ. კლასის რესურსებს ისინი უნდა უზრუნველყო **შინაარსის მრავალმხრივი წარმოდგენით** — სხვადასხვა ანალოგიის, მაგალითისა და მეტაფორის გამოყენებით.

რანდ სპირო და მისი კოლეგები (1991) ფიქრობენ, რომ „სხვადასხვა დროს ერთი და იგივე მასალის გამოყენება სხვადასხვა კონტექსტში, სხვადასხვა მიზნითა და სხვადასხვა კონცეპტუალური პერსპექტივებიდან არსებითი მნიშვნელობისა მაღალი დონის ცოდნის დაუფლების მიზნის მისაღწევად“ (გვ. 28). ეს აზრი ეთანხმება ჯერომ ბრუნერის (1966) **სპირალურ სასწავლო გეგმას**, სწავლების სტრუქტურას, რომელიც ჯერ ასწავლის ყველა საგნის ძირითად, ფუნდამენტურ სტრუქტურას, ხოლი შემდეგში, დროთა განმავლობაში, განმეორებით განიხილავს ამ საგნებს უფრო ღრმა და კომპლექსური ფორმით.

ცოდნის კონსტრუქციის პროცესის აკსი. კონსტრუქტივისტული მიდგომები მნიშვნელობას ანიჭებს იმას, რომ მოსწავლეს გააცნობიერებინო საკუთარი როლი ცოდნის კონსტრუქციაში (Cunnongham, 1992). ჩვენი მოსაზრებები, რწმენა და გამოცდილება ქმნიან თითოეული ჩვენგანის ცოდნას სამყაროს შესახებ. სხვადასხვა მოსაზრება და გამოცდილება იძლევა სხვადასხვაგვარ ცოდნას. თუ მოსწავლეები აცნობიერებენ იმ გავლენებს, რომლებიც ქმნიან მათ აზროვნებას, მათ მეტი შესაძლებლობა ექნებათ აირჩიონ, თვითკრიტიკულად განავითარონ და დაიცვან საკუთარი პოზიციები და, ამავდროულად, პატივი სცენ სხვათა პოზიციას.

სწავლა, როგორც მოსწავლეთა საკუთარება. „იმის მიუხედავად, რომ არსებობს კონსტრუქტივისტული თეორიის რამდენიმე ინტერპრეტაცია, უმრავლესობა თანხმდება, რომ ის გულისხმობს არსებით ცვლილებას იმ საკითხში, თუ რაზეა ფოკუსირებული სწავლება. ეს თეორია მოსწავლის (და არა მასწავლებლის) ძალისხმევას აყენებს საგანმანათლებლო საქმიანობის ცენტრში“ (Prawat, 1992, p. 357). ის, რომ მოსწავლე სწავლის, როგორც საკუთრების მფლობელია, არ ნიშნავს, რომ მასწავლებელს ეხსნება სწავლებაზე პასუხისმგებლობა. რადგანაც სწავლების დიზაინი (მეთოდები) ამ წიგნის ცენტრალური საკითხია, თავის დარჩენილ ნაწილს დავუთმობთ სწავლის დაუფლებისა და მოსწავლეზე ცენტრირებული ინსტრუქტირების მაგალითების განხილვას.

კონსტრუქცივისტული შეხედულების გამოყენება

იმის მიუხედავად, რომ სწავლის კონსტრუქტივისტული შეხედულებები და მათი გამოყენება მრავალნაირია, ჩვენ შეგვიძლია გამოვიცნოთ კონსტრუქტივისტული მიდგომები მოსწავლისა და მასწავლებლის საქმიანობის მიხედ-

ვით. მარკ ვინდშინტლი (2002) ფიქრობს, რომ აზრიან სწავლას ხელს შეუწყობს შემდეგი აქტივობები:

- მასწავლებლები ხშირად იწვევენ იდეებს და იყენებენ მოსწავლეთა გამოცდილებას მნიშვნელოვანი საკითხების შესწავლისას; შემდეგ აყალიბებენ და ქმნიან ისეთი სასწავლო სიტუაციებს, რაც დაეხმარება მოსწავლეებს თავიანთი ცოდნის კონკრეტიზირებას ან ხელახალ კონსტრუირებაში;
- მოსწავლეებს ხშირად ეძლევათ შესაძლებლობა ჩაერთონ კომპლექსურ, აზრიან და პრობლემურ აქტივობებში;
- მასწავლებლები შეაიარაღებენ მოსწავლეებს ინფორმაციის სხვადასხვა წყაროთი, ასევე იმ ტექნოლოგიური თუ კონცეპტუალური ინსტრუმენტებით, რომლებიც საჭიროა სწავლის უზრუნველსაყოფად;
- მოსწავლეები თანამშრომლობენ – მუშაობენ ერთობლივად, საშუალება და მხარდაჭერა აქვთ, რათა დავალებაზე ორიენტირებულ დიალოგში ჩაერთონ.
- მასწავლებლები „აჩვენებენ“ მოსწავლეებს საკუთარი აზროვნების პროცესს და ნახაზისებენ მათ გააკეთონ იგივე დიალოგის, წერის, ხატვისა და სხვა საშუალებით;
- მოსწავლეებს სისტემატურად სთხოვენ გამოიყენონ ცოდნა განსხვავებულ და ავთენტურ კონტექსტებში – იდეების ახსნის, ტექსტების ინტერპრტირების, ფენომენთა წინასწარმეტყველების და ფაქტებზე დამყარებული არგუმენტების კონსტრუირებისათვის. აქ არ არის ნახაზისებულის წინასწარ განსაზღვრული „სწორი პასუხების“ გამოყენება;
- ზემოთ ჩამოთვლილ პირობებთან ერთად მასწავლებლები ნახაზისებენ მოსწავლეებს იაზროვნონ რეფლექსიურად და ავტონომიურად;
- მასწავლებლები იყენებენ სხვადასხვა შეფასებით სტრატეგიებს იმის დასადგენად, თუ როგორ ვითარდება მოსწავლეთა შეხედულებები და იმისათვისაც, რომ აწარმოონ უკუკავშირი ამ პროცესებსა და მათი აზროვნების შედეგებთან დაკავშირებით.

ამ ქვეთავში ჩვენ განვიხილავთ მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლების სამ ძირითად მიდგომას: 1. გამოკვლევა და პრობლემური სწავლა, 2. დიალოგი და ინსტრუქციული საუბრები და 3. კოგნიტური მოსწავლეობა. არსებობს კიდევ ორი სხვა მიდგომა, რომელიც ეთანხმება კონსტრუქტივიზმს: მე-11 თავში განხილული კოოპერაციული სწავლა და მე-13 თავში განხილული კონცეპტუალური ცვლილება.

გამოკვლევა და პრობლემური სწავლა

ჯონ დიუიმ 1910 წელს აღწერა გამოკვლევით სწავლის საბაზო ფორმატი. მას შემდეგ ამ სტრატეგიის მრავალი ვარიანტი განხორციელდა, მაგრამ იგი ძირითადად მოიცავს შემდეგ ელემენტებს (Echevarria, 1003; Lashley, Matczynski, & Rowley, 2002): მასწავლებელი წარუდგენს ბავშვებს გამოსაცნობ მოვლენას, კითხვას ან პრობლემას. მოსწავლეები:

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

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

დაუკავშირეთ კვლევას და განაცხადეთ

Confrey, J. (1990). What constructivism implies for teaching, In R. Davis, C. Maher, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 107-122). Monograph 4 of the National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაცხადეთ

სწავლა გამოკვლევით (II, A2, 3)

გამოკვლევით სწავლა არის მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლა. აღწერეთ სწავლის ამ მიდგომის ძირითადი სტრუქტურა. რა არის მისი ძლიერი და სუსტი მხარეები? რა როლს ასრულებს მასწავლებელი?

სწავლა გამოკვლევით —

მიდგომა, რომლის მიხედვითაც, მასწავლებელი მოსწავლეებს წარუდგენს გაურკვეველ სიტუაციას; მოსწავლეებმა მონაცემთა შეგროვების გზით უნდა გადაჭრან პრობლემა და შეამოწმონ დასკვნები.

1. მასწავლებელი გააცნობს მოსწავლეებს განსხვავებულ მოვლენას (ძირითადი წესების ახსნის შემდეგ). ის ნაზად უბერავს სულს 8½11x 1111 ზომის ფურცელს ზედაპირის გასწვრივ და ფურცელი ზევით იწევს. ის სთხოვს მოსწავლეებს გაარკვიონ, რატომ აინია ფურცელი.
2. მოსწავლეები სვამენ კითხვებს, რათა მოაგროვონ ინფორმაცია და გამოყონ არსებითი, რელევანტური ცვლადები. ისინი ეკითხებიან მასწავლებელს, მნიშვნელობა აქვს თუ არა ტემპერატურას (არა), არის თუ არა ფურცელი განსაკუთრებული (არა). ისინი ასევე სვამენ შეკითხვას არის თუ არა წნევა რამენაირად დაკავშირებული ფურცლის აწევასთან (კი). კითხვები გრძელდება....
3. მოსწავლეები ცდიან კაუზალურ (მიზეზ-შედეგობრივ) ურთიერთობებს. ამ შემთხვევაში ისინი კითხულობენ, ზედაპირზე არსებული ჰაერის ბუნება იწვევს თუ არა ფურცლის აწევას (კი); ისინი კითხულობენ ზედაპირზე ჰაერის სწრაფი მოძრაობა თუ იწვევს ზედაპირზე წნევის ვარდნას (კი). შემდეგ ისინი ცდიან ამ წესს სხვა მასალებზე – მაგალითად, თხელ პლასტიკურ მასზე.
4. მოსწავლეები ახდენენ განზოგადებას, აყალიბებენ პრინციპს: „თუ სიბრტყის ზედაპირზე ჰაერი უფრო სწრაფად მოძრაობს ვიდრე მის ქვევით, მაშინ წნევა ზედაპირზე ეცემა და ობიექტი ზევით იწევს.“ მოგვიანებით გაკვეთილი აფართოებს მოსწავლეთა მიერ ამ პრინციპისა და ფიზიკური კანონების გაგებას მომდევნო ექსპერიმენტების მეშვეობით.
5. მასწავლებელი იწვევს მოსწავლეებს მათი აზროვნების პროცესების განხილვასა და დებატებში. რა იყო მნიშვნელოვანი ცვლადები? როგორ დააკავშირებთ მიზეზსა და შედეგს? და ა.შ. (Pash და სხვები, 1991; pp. 188-89).

შირლი მაგნუსონმა და ანამარი პალინსკარმა განავითარეს მასწავლებელთა მითითებები კვლევითი სამეცნიერო ერთეულების დაგეგმვის, დანერგვისა და სხვადასხვა ფაზების შეფასებისათვის (Palincsar, Magnusson, Marano, Ford, & Brown, 1998). მოდელი სახელად „მრავალმხრივი განათლების მხარდასაჭერად მართული გამოკვლევა“ (GIsML) ნაჩვენებია 9.3 სქემაზე.

მასწავლებელი, უპირველეს ყოვლისა, ადგენს სასწავლო გეგმის არეალს და ზოგად კითხვებს, ამოცანებს ან პრობლემებს. მაგალითად, დაწყებითი სკოლის მასწავლებელი ირჩევს კომუნიკაციების სფეროს/არეალს და სვამს ზოგად კითხვებს: „რატომ და როგორ ურთიერთობენ ადამიანები და ცხოველები?“ შემდეგ ისმება სპეციფიკურ საკითხზე კონცენტრირებული რამდენიმე კითხვა. „როგორ ურთიერთობენ ვეშაპები ერთმანეთთან?“ „როგორ ურთიერთობენ გორილები ერთმანეთთან?“ ეს სპეციფიკური კითხვები ფრთხილად უნდა იყოს შერჩეული და შედგენილი, რათა მოსწავლეს სწორი მიმართულება მისცეს. ცხოველებს შორის ურთიერთობის გაგების ერთ-ერთი საკვანძო აზრია ცხოველთა შეგრძნების ორგანოებს, თვითგადარჩენის ფუნქციებსა და საცხოვრებელ არეალს შორის ურთიერთდამოკიდებულება. ცხოველებს სპეციფიკური სტრუქტურები აქვთ, როგორიცაა დიდი ყურები ან ექოლოკატორები, რომლებიც ფუნქციონირებენ საკვების მოსაპოვებლად, პარტნიორის მოსაზიდად ან მტაცებლის გამოსაცნობად. ეს სტრუქტურები და ფუნქციები დაკავშირებულია ცხოველის საცხოვრებელ ადგილთან. ამრიგად, კითხვები ძირითადად უნდა ეხებოდეს კომუნიკაციების განსხვავებულ სტრუქტურებს, გადარჩენისთვის განსხვავებულ ფუნქციონალურ მოთხოვნილებებსა და სხვადასხვა ადგილას მობინადრე ცხოველებს. შეკითხვები იმ ცხოველების შესახებ, რომელთაც ერთნაირი სტრუქტურა და ერთი საცხოვრებელი ადგილი აქვთ, გამოკვლევისთვის არ იქნებოდა ეფექტიანი (Magnusson & Palincsar, 1995).

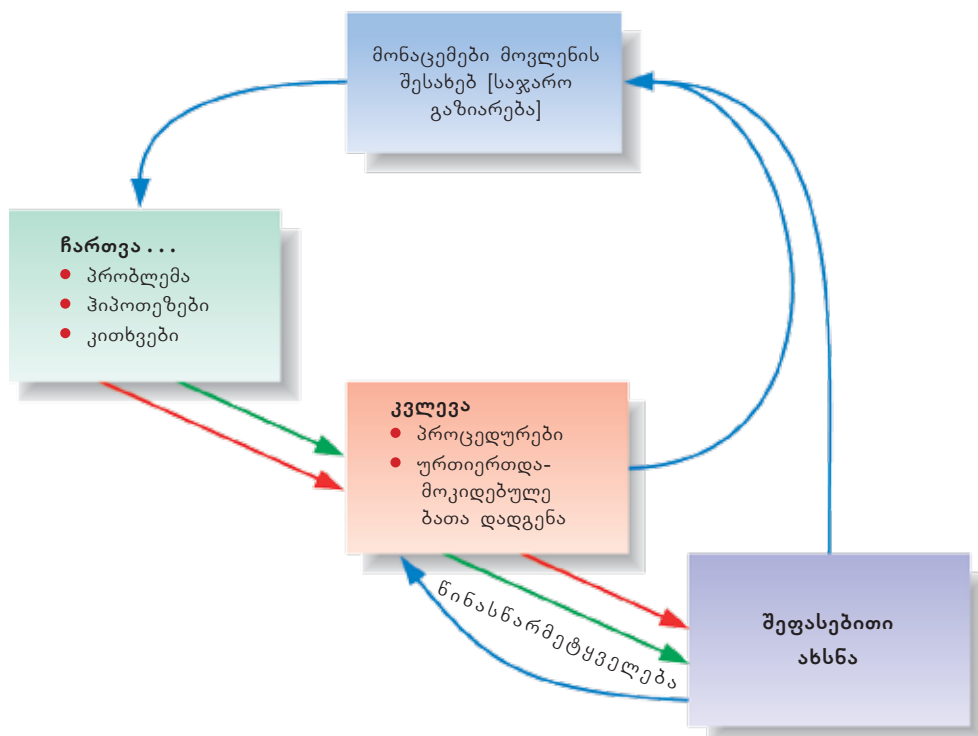
შემდეგი ფაზაა მოსწავლეთა ჩართვა გამოკვლევაში. მაგალითად, შესაძლებელია მოასმენინო მათ სხვადასხვა ცხოველის ხმები და სთხოვო გამოთქვან თავიანთი ვარაუდი კომუნიკაციების შესახებ, დაუსვა მოსწავლეებს

სქემა 9.3

მოსწავლელთა გზაგადასვლა. გამოკვლევაზე დაფუძნებული გამოკვლევით სწავლის პირობებში ინსტრუქტირების გამოყენების მოდელი

სწორი ხაზები აჩვენებს ფაზების თანმიმდევრობას ინსტრუქციაში, მრუდები კი აჩვენებს, რომ ციკლი შეიძლება განმეორებულ იქნეს ინსტრუქტირების დროს.

მიმართულების მიმცემი კითხვა
და ფოკუს-კითხვები



წყარო: ნიგნიდან "Designing a Community of Practice: Principles and Practices of the GistML Community." by A. S. Palincsar, S.J. Magnusson, N. Marano, and N. Brown, 1989, *Teaching and Teacher Education*, 14, p. 12. ადაპტირებულია ნებართვით.

კითხვები მათი ვარაუდებისა და გამონათქვამების ირგვლივ. შემდეგ მოსწავლეები ახორციელებენ კვლევას როგორც პირველადი, ისე მეორადი წყაროების დახმარებით. პირველადი წყაროს კვლევა გულისხმობს პირდაპირ გამოცდილებას და ექსპერიმენტებს. მაგალითად, ლამურის თვალისა და ყურების გაზომვა და მათი შედარება ლამურის სხეულის ზომასთან (ვიდეოებისა და სურათების გამოყენებით). მეორადი წყაროს გამოკვლევისას მოსწავლეები იყენებენ წიგნებს, ინტერნეტს, ექსპერტებთან ინტერვიუებს და სხვა მასალას სპეციფიკური ინფორმაციის ან ახალი იდეების მოსაძიებლად. გამოკვლევის ნაწილია მოსწავლეების მიერ მოდელთა იდენტიფიცირება. მრუდი ხაზი 9.3 სქემაზე აჩვენებს, რომ ციკლი შეიძლება განმეორდეს. მეტიც, მოსწავლეებმა შეიძლება გამოკვლევის რამდენიმე ციკლიც კი გამოიყენონ, მოახდინონ მოდელთა იდენტიფიცირება და განაცხადონ შედეგები ახსნის აგებამდე ან საბოლოო კვლევაზე გადასვლამდე. კიდევ ერთი შესაძლო ციკლია – საბოლოო კვლევის განხორციელებამდე – დასკვნის შეფასება (ჯერ გავაკეთოთ და შემ-

დეგ შევამოწმოთ წინასწარი დაშვებები, მოვარგოთ ახსნები ახალ სიტუაციებს).

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

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლის მიზანია დაეხმაროს მოსწავლეებს მოქნილი ცოდნის განვითარებაში, რომელიც, ინერტული ცოდნისგან განსხვავებით, მრავალ სიტუაციაში გამოიყენება. ინერტული ცოდნა არის ინფორმაცია, რომელიც დამახსოვრებულია, მაგრამ იშვიათად გამოიყენება (Cognition and Technology Group at Vanderbilt [CTGV], 1996; Whitehead, 1929). პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლას სხვა მიზნებიც აქვს: შინაგანი მოტივაციის გაზრდა, პრობლემათა გადაჭრის, თანამშრომლობისა და თვითმართული, მთელი ცხოვრების განმავლობაში სწავლის უნარების განვითარება. პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლაში მოსწავლეები უპირისპირდებიან პრობლემას, რომელიც გამოსავლის მოსაძებნად მოითხოვს გამოკვლევას, თანამშრომლობას. პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლის პროცესი წააგავს GIsML (Guided Unquiry Supporting Multiple Literacies) პროცესს, რომელიც 9.3 სექმაზეა ნაჩვენები. მოსწავლეებს ეძლევათ პრობლემაზე დაფუძნებული სცენარი, ისინი სვამენ და აანალიზებენ პრობლემას სცენარიდან მოხმობილი ფაქტების დახმარებით და იწყებენ ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებას შესაძლო გადაწყვეტის შესახებ. ჰიპოთეზის შემუშავების შემდეგ, ადგენენ რა ინფორმაცია აკლიათ – რისი გაგება სჭირდებათ გადაწყვეტილების შესაფასებლად. ეს საწყის ბიძგს აძლევს თვითმართული სწავლისა და კვლევის ფაზას. შემდეგ მოსწავლეები იყენებენ ახალშეძენილ ცოდნას, აფასებენ პრობლემის მათეულ გადაჭრას, საჭიროების შემთხვევაში ხელახლა გადახედავენ კვლევას და ბოლოს იაზრებენ იმ უნარ-ჩვევებსა და ცოდნას, რომელიც მიიღეს (Hmelo-Silver, 2004).

ნამდვილ პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლაში პრობლემაც ნამდვილია და მოსწავლეების ქმედებაც. ერთ-ერთ მაგალითში მასწავლებელმა ყურადღება გაამახვილა მიმდინარე მოვლენებზე, რათა წახალისებინა მოსწავლეთა კითხვა, წერა და სოციალურ სფეროში პრობლემების გადაჭრის უნარი:

ქეითის დაწყებითი სკოლის კლასი სწავლობდა შემთხვევას ალიასკაში ნავთობის დაღვრის შესახებ. მან კლასში მოიტანა საგაზეთო სტატია, სადაც აღწერილი იყო ნავთობის დაღვრა პინს ვილიამ საუნდში. იმისათვის, რომ შეეშადებინა ბავშვები ამ სტატიისათვის, მან გამოცდილების შეძენის მიზნით თავის მოსწავლეებს წინასწარ რამდენიმე პროცედურაში მიაღებია მონაწილეობა. პირველ რიგში, გამოიყენა მსოფლიოს რუკა, ენციკლოპედია და ბიბლიოთეკის წიგნები შესატყვისი ინფორმაციის მოსაგროვებლად და გასაზიარებლად. შემდეგ მან მოახდინა ნავთობის დაღვრის სიმულაცია - რაღაც საგანი დაფარა ნავით: ამ დროისათვის კლასი უკვე სულმოუთქმელად ელოდა სტატიის ნაკითხვას (Espe, Worner, & Hotkevich, 1990, p. 45).

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა – მეთოდები, რომლებიც მოსწავლეებს ნარუდგენს რეალურ პრობლემებს, რომელთაც შეიძლება ცალსახად არც პქონდეთ „სწორი“ პასუხი.

ცხრილი 9.2

მასწავლებლის როლი პრობლემაზე დაუქმნაველ სწავლაში

ფაზა	მასწავლებლის ქცევა
ფაზა 1 მოსწავლეთა ორიენტირება პრობლემაზე	მასწავლებელი განიხილავს გაკვეთი- ლის მიზნებს, აღწერს ლოჯისტიკურ (უზრუნველყოფის) მოთხოვნებს და აძლევს მოსწავლეებს მოტივაციას ჩაერთონ მათ მიერვე არჩეული პრობ- ლემის გადასაჭრელ აქტიულობაში.
ფაზა 2 მოსწავლეთა ორგანიზება სწავლისათვის	მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეებს განსაზღვრონ პრობლემის გადაჭრას- თან დაკავშირებული აქტივობები და მოახდინონ მათი ორგანიზება.
ფაზა 3 ინდივიდუალური ან ჯგუფური სამუშაოს ასისტენტირება	მასწავლებელი წაახალისებს მოსწავ- ლეებს შეაგროვონ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია, განახორციელონ ექს- პერიმენტები და ეძიონ პრობლემების ახსნა და გადაჭრა.
ფაზა 4 არტფაქტებისა და ექსპონატების შექმნა და პრეზენტაცია	მასწავლებელი ასისტენტობას უწევს მოსწავლეებს შესაფერისი არტ- ფაქტების, მოხსენებების, ვიდეოე- ბისა და მოდელების დაგეგმვასა და მომზადებაში, ეხმარება მათ თავიან- თი ნამუშევარი სხვებსაც გაუზიარონ.
ფაზა 5 პრობლემის გადაჭრის პროცესის ანალიზი და შეფასება	მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეს გაიაზროს თავისი კვლევა და მასში გამოყენებული პროცესები.

წყარო: ნიგნიდან *Classroom Instruction and Management* (p. 161), by R.I. Arends.
Published by McGraw-Hill. Copyright © 1997 by McGraw-Hill. იბეჭდება McGraw-
Hill Companies-ის ნებართვით.

მას შემდეგ, რაც მათ წაიკითხეს და განიხილეს გაზეთის სტატია, მასწავ-
ლებელმა დაავალა მოსწავლეებს წარმოედგინათ, როგორ იქნებოდა შესაძლე-
ბელი პრობლემის თავიდან აცილება. მოსწავლეებს უნდა აეხსნათ და დაესაბ-
უთებინათ საკითხის თავისუფალი გადაწყვეტა. მომდევნო კვირას მოსწავლეებმა
წაიკითხეს კიდევ ერთი სტატია იმის შესახებ, თუ როგორ ეხმარებოდა მათი
შტატის მოსახლეობა ალიასკელებს გამწმენდი პროცედურების ჩატარებაში.
მასწავლებელმა ჰკითხა მოსწავლეებს, მათ თუ სურდათ დახმარება და პა-
სუხად ენთუზიაზმით აღსავეს „დიახ“ მიიღო. მოსწავლეებმა შეადგინეს პოს-
ტერები და მოამზადეს სიტყვები, სადაც მოუწოდებდნენ ხალხს, გაეღოთ
სუფთა პირსახოცები ნავთობით დაბინძურებული ცხოველების დასახმარე-
ბლად. კლასმა პირსახოცებით სავსე ოთხი დიდი ჩანთა გაგზავნა ალიას-
კაში. მასწავლებლისა და მოსწავლეების კითხვა, წერა, კვლევა და საუბარი
მიმართული იყო რეალური ცხოვრებისეული პრობლემის გადაჭრისკენ (Espe,
Worner, & Hotkevich, 1990). სხვა ავთენტურობა პრობლემებმა შეიძლება მო-

სწავლების ყურადღება მიაპყროს მდინარეების დანაგვიანების შემცირების, სკოლაში მოსწავლეთა შორის კონფლიქტთა გადაწყვეტის, ცუნამისა და ქარიშხლებით დაზარალებული მოსახლეობისათვის ფულის შეგროვების ან პატარა ბავშვებისათვის სათამაშო მოედნების შეკეთებისა და გაუმჯობესების პროექტებზე. მასწავლებლის როლი პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლაში შეჯამებულია 9.2 ცხრილში.

ზოგი პრობლემა არ არის ავთენტიკური იმ გაგებით, რომ გავლენას ახდენდეს მოსწავლეთა ცხოვრებაზე, მაგრამ მიმზიდველია. მაგალითად, ვანდერბიტის უნივერსიტეტის კოგნიციზმისა და ტექნოლოგიის შემსწავლელმა ჯგუფმა (1990, 1993) შექმნა ვიდეორჩევნებაზე დაფუძნებული სასწავლო გარემო, რომელიც გამიზნული იყო მეხუთე და მეექვსე კლასებში მათემატიკის სწავლებისთვის. სერიული სახელწოდებით *ჯასპერ ვუდბარის თავგადასავლები* წარუდგენს მოსწავლეებს კომპლექსურ სიტუაციებს, რომლებიც საჭიროებენ პრობლემის დასმას, ქვემიზნების დასახვას, პრობლემის გადასაჭრელად მათემატიკის, ისტორიის და ლიტერატურის ცნებათა გამოყენებას. იმის მიუხედავად, რომ სიტუაციები კომპლექსურია და ცხოვრებისეული, მათი ამოხსნა შესაძლებელია იმ მონაცემების საშუალებით, რომლებიც დართულია მოცემულ ისტორიებში. ხშირად თავგადასავლებში მოცემულია არსებულ ცოდნაზე დაშენებული რეალური ცხოვრებისეული პრობლემები. მაგალითად, ჯასპერის ერთ თავგადასავალში, სკოლამდელი ასაკის რომელიღაც ჰიპოთეტური ბავშვთა ჯგუფისათვის სათამაშო მოედნის დაპროექტების შემდეგ, მოსწავლეებს შეუძლიათ დაიწყონ ნამდვილი სათამაშო კუთხის აშენება თავიანთ კლასში.

ვანდერბიტის ჯგუფი პრობლემის გადაჭრის საკუთარ მიდგომას უწოდებს **საყრდენზე დამაგრებულ ინსტრუქტირებას**. საყრდენი არის მდიდარი, საინტერესო სიტუაცია. იგი უზრუნველყოფს პრობლემების გადასაჭრელი მიზნების დასახვას, დაგეგმვას და მათემატიკური საშუალებების გამოყენებას. დასახულია შედეგი - განვითარდეს სასარგებლო, მოქნილი და არა ინერტული ცოდნა. პროექტზე დაფუძნებული მეცნიერებების შესწავლა კიდევ ერთი მიდგომაა, რომელიც პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლას ჰგავს. 9.3 ცხრილი ადარებს ამ სამ მიდგომას, რომლებიც პრობლემათა გადაჭრის გამოცდილებებში გვხვდება.

გაეოკლევეს და პეოკლევეს დაფუძნებული ინსტრუქტირების კვლევა. გამოკვლევის მეთოდები ჰგავს აღმოჩენით სწავლის მეთოდს; მათ ზოგი საერთო პრობლემა აქვთ. ასე რომ, გამოკვლევა ფრთხილად დაგეგმილი და ორგანიზებული უნდა იყოს, განსაკუთრებით ნაკლებად მომზადებული მოსწავლეებისთვის, რომელთაც შეიძლება არასაკმარისი ბაზისური ცოდნა და პრობლემათა გადაჭრის უნარები ჰქონდეთ. კვლევებმა გვიჩვენა, რომ აღმოჩენის მეთოდები არაეფექტურია და საზიანოც კი დაბალი შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის (Corno & Snow, 1986; Mayer, 2004). როცა ტედ ბრედმანმა (1983) გააანალიზა და ურთიერთს შეადარა 57 აქტივობაზე დაფუძნებული სწავლისა და სწავლების ტრადიციულ მიდგომათა შედეგები, მან დაასკვნა, რომ აქტივობაზე დაფუძნებული მეთოდები უფრო შედეგიანი აღმოჩნდა როგორც კრეატიულობის, ისე საგნის შინაარსის შესწავლის თვალსაზრისითაც.

1993 წელს მსგავსი შედარება გაკეთდა პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლებაზე სამედიცინო სკოლაში. მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობდნენ პრობლემაზე დაფუძნებული ინსტრუქტირების საშუალებით, უკეთეს შედეგებს აჩვენებდნენ ისეთ უნარ-ჩვევებში, როგორიცაა პრობლემის ჩამოყალიბება და დასაბუთება, მაგრამ უარესები იყვნენ თავიანთი მეცნიერების საბაზისო ცოდნაში, ისინი მეცნიერებაში ნაკლებ მომზადებულად თვლიდნენ თავს (Albanese & Mitchell, 1993). შემდეგ კვლევაში MBA მოსწავლეები, რომლებმაც ისწავლეს ცნებები პრობლემაზე დაფუძნებული მეთოდების გამოყენებით, უკეთესები იყვნენ იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებმაც ცნებები ლექციაზე და

საყრდენზე დაფუძნებული ინსტრუქტირება – პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლის ტიპი, რომელიც კომპლექსურ საინტერესო სიტუაციას იყენებს, როგორც სწავლისათვის საყრდენს.

სხრილი 9.3

პრობლემათა გადაჭრის გაუმჯობესებში არსებული სწავლის სამი მიდგომა

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა, საყრდენზე დამაგრებული ინსტრუქტირება და პროექტზე დაფუძნებული სწავლა — სამივე იწყება გადასაჭრელი პრობლემებით.

	პრობლემაზე დაფუძნებული ინსტრუქტირება	საყრდენზე დამაგრებული ინსტრუქტირება	პროექტზე დაფუძნებული ინსტრუქტირება
პრობლემა	რეალისტური, არასწორად კონსტრუირებული	ვიდეოზე დაფუძნებული, კომპლექსური პრობლემით დამთავრებული ნარატივი	მასტიმულირებელი შეკითხვები
პრობლემის როლი	ფოკუსირება ინფორმაციის სწავლასა და სტრატეგიების დასაბუთებაზე	გამოცდილების გაზიარების უზრუნველყოფა, რათა მოსწავლეებმა გაიგონ, როგორ შეუძლია ცოდნას ხელი შეუწყოს პრობლემის გადაჭრას; ვიდეოს დახმარებით პრობლემის გაგება	კონცენტრაცია სამეცნიერო გამოკვლევის პროცესზე, რომელსაც მივყავართ არტფაქტების შექმნამდე
პროცესი	ფაქტების დადგენა, იდეათა დაგროვება და საკითხთა სწავლა, გადახედვა და რე-ფლექსია	მითითებების დახმარებით დაგეგმვა და ქვემიზნების განსაზღვრა	წინასწარგანჭვრეტა, დაკვირვება და ახსნის ციკლები
მასწავლებლის როლი	სასწავლო პროცესების დახმარება, ფასილიტაცია და მოდელის განხილვა	მოსწავლეთა პირველადი ცოდნის ჩართვა, პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების მოდელირება, ინსტრუქციებით უზრუნველყოფა, როცა ეს მოსწავლეს ესაჭიროება	გამოკვლევამდე და კვლევის განმავლობაში ღირებული ინფორმაციის გაცნობა
კოლაბორაცია	იდეათა შესახებ მოლაპარაკება. თითოეულ მოსწავლეს მოაქვს ახალი ცოდნა ჯგუფში პრობლემის განხილვისთვის	მცირე ჯგუფებში ან მთლიანად კლასში იდეებისა და სტრატეგიების შესახებ მოლაპარაკება	გამოკვლევის პროცესის მართვა; თანატოლებთან ან ლოკალური ერთობის წევრებთან იდეათა შესახებ მოლაპარაკება
საშუალებები	სტრუქტურირებული თეორი დაფა; მოსწავლეთა მიერ შერჩეული სასწავლო რესურსები	ვიდეო კონტროლიორი; პრობლემის შესატყვისი ინსტრუმენტები (რუკები, კომპასები ა.შ.)	კომპიუტერული საშუალებები, რომლებიც ხელს უწყობენ დაგეგმვას, მონაცემების შეგროვებასა და ანალიზს, მოდელირებას და ინფორმაციის შეკრებას

წყარო: წიგნიდან C.E. Hmelo-Silver, "Problem-based learning: What and how do students learn?" *Educational Psychology Review*, 16, p. 2338. Plenum Publishing Corporation, 2004

დისკუსიის მეშვეობით ისწავლეს (Capon & Kuhn, 2004). მაღალი თვითრეგულირების უნარის მქონე მოსწავლეებმა შეიძლება სხვებთან შედარებით უკეთესი შედეგი აჩვენონ პრობლემაზე დაფუძნებული მეთოდების გამოყენებაში (Evensen, Salisbury-Clennon, & Glenn, 2001), ამავე დროს, პრობლემაზე დაფუძნებული მეთოდების გამოყენებამ მოსწავლეებს დროთა განმავლობაში შეიძლება თვითონვე განუვითაროს თვითმართული სწავლის უნარ-ჩვევებიც.

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლის მიზნების გათვალისწინებით ქინდი ჰმელ-სილვერმა (2004) მიმოიხილა კვლევები და აღმოაჩინა იმის დამამტკიცებელი საბუთი, რომ პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა ხელს უწყობს მოქნილი ცოდნის კონსტრუირებას და ავითარებს პრობლემის გადაჭრისა და თვითმართული სწავლის უნარ-ჩვევებს. მაგრამ ნაკლებად სავარაუდოა, რომ პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლაში ყველა ასაკის მოსწავლეთა მონაწილეობა შინაგანად მოტივირებული იყოს, ან რომ ის მათ თანამშრომლობას ასწავლის. უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევათა უმრავლესობა ჩატარებულია უფროსკლასელებთან, ყველაზე ხშირად კი სამედიცინო სკოლებში.

საუკეთესო მიდგომა დაწყებით და საშუალო სკოლებში შეიძლება იყოს შინაარსზე ფოკუსირებული და გამოკვლევის ან პრობლემაზე დაფუძნებული მეთოდების დაბალანსება (Arends, 2004). მაგალითად, ევა ტოთმა, დევიდ კლერმა და ზე ჩენმა (2000) გამოსცადეს დაბალანსებული მიდგომა მეოთხე კლასის მოსწავლეებთან იმის გასარკვევად თუ როგორ გამოეყენებინათ სხვადასხვა სტრატეგია საბუნებისმეტყველო მეცნიერებაში კარგი ექსპერიმენტის ასაგებად. მეთოდი სამი ფაზისაგან შედგება: (1) მცირე ჯგუფებში მოსწავლეები ახორციელებენ აღმოჩენით ექსპერიმენტებს იმ ცვლადების დასადგენად, რომლებმაც აიძულეს ბურთი დაგორებულიყო დაქანებაზე; (2) მასწავლებელი აწარმოებდა დისკუსიებს, ხსნიდა საკონტროლო ცვლადის სტრატეგიას და იძლეოდა სწორი აზროვნების ნიმუშს ექსპერიმენტის აგების თაობაზე; (3) მოსწავლეები ატარებდნენ ექსპერიმენტს და იყენებდნენ მათ იმ ცვლადების გამოსაცალკევებლად, რომლებმაც გამოიწვიეს ბურთის დაგორება. კვლევის, დისკუსიის, ახსნისა და მოდელირების კომბინაცია წარმატებით დაეხმარა მოსწავლეებს ცნებების გაგებაში.

ინტერაქციებზე დაფუძნებული კიდევ ერთი კონსტრუქტივისტული მიდგომაა ინსტრუქციული საუბრები.

ლიალოგი და ინსტრუქციული საუბარი

ვიგოტსკის კოგნიტური განვითარების თეორიის მიხედვით სწავლა და გაგება მოითხოვს ინტერაქციებსა და საუბრებს. მოსწავლეებს უზდებათ უახლოესი განვითარების ზონაში მყოფ პრობლემებთან შეჭიდება. მათ ესაჭიროებათ მხარდაჭერა, რომელსაც მიიღებენ მასწავლებელთან ან სხვა მოსწავლესთან ურთიერთობით (სკაფოლდინგი). აქ მოცემულია მხარდაჭერის, სკაფოლდინგის განსაზღვრება – ესაა ხაზგასმულად ისეთი ცოდნა, რომელიც მოაქვს როგორც მასწავლებელს, ისე მოსწავლეს – ორივე მათგანი ექსპერტია რაღაც დარგში: „სკაფოლდინგი არის სწავლებისა და სწავლის ძლიერი კონცეფცია, სადაც მასწავლებლები და მოსწავლეები ქმნიან აზრიან კავშირებს ერთი მხრივ, მასწავლებლის მიერ კულტურის ცოდნასა და, მეორე მხრივ, მოსწავლის ყოველდღიურ გამოცდილებასა და ცოდნას შორის“ (McCaslin & Hickey, 2001, p.137). გაიხსენეთ სანაპიროზე ბენისა და მამამისის საუბარი. შენიშნავდით როგორ გამოიყენა მამამ აბალონის სენდვიჩი და ყელსაბამი – კავშირები ბენის გამოცდილებასა და ცოდნასთან – რომ დახმარებოდა ბიჭს პრობლემის გაგებაში.

ინსტრუქციული საუბრები მართლაც ინსტრუქციულია, რადგანაც ისეა შედგენილი, რომ ხელი შეუწყოს სწავლას, მაგრამ ეს მაინც საუბრებია და არა ლექციები ან ტრადიციული განხილვები. აქ მოყვანილია ორენოვანი ლიტერატურის ჯგუფის მესამე კლასელების საუბრის ნაწყვეტი (Moll & Whitemore, 1993). საუბარი გვიჩვენებს თუ როგორ უზრუნველყოფენ ჯგუფის წევრები ურთიერთსწავლას გამოცდილებაზე საუბრით.

მასწავლებელი: სილვესტერი და ჯადოსნური ქვა, რა იცი ამ ზღაპრის

ინსტრუქციული საუბარი – ისეთი სიტუაცია, სადაც მოსწავლეები ცოდნას იძენენ მასწავლებლებთან და სხვა მოსწავლეებთან ურთიერთობის გზით.

შესახებ?

რიტა: ვფიქრობ, მათ ძალიან უყვარდათ ის.

მ.: ვის გულისხმობ? მის მშობლებს გულისხმობ?

რიტა: დიახ.

მ: რამ გაფიქრებინა ეს?

რიტა: იმიტომ რომ ისინი ძალიან ნერვიულობდნენ და ლელავდნენ მასზე.

მ: კიდევ ვის უნდა აზრის გამოთქმა? მე ყველას აზრის მოსმენა მსურს. შემდეგ შეგვიძლია გადავწყვიტოთ, რაზე ვისაუბროთ. სარა?

სარა: ვფიქრობ, მას ეს იდეა თავში პატარაობისას მოუვიდა, ან შეიძლება მისი ერთ-ერთი მეგობარი დაიკარგა ან რაღაც მაგ-დაგვარი...

მ: რას გულისხმობ? რა იდეა მოუვიდა თავში?

სარა: იდეა, რომ მშობლებს ეფიქრათ, ვითომ სილვესტერი დაი-კარგა.

მ: შენ იმაზე საუბრობ, საიდან მოუვიდა ავტორს, ვილიამ სტივენს, ეს აზრი თავში?

სარა: დიახ.

მ: ეს აზრი შეიძლება თავში მოსვლოდა მას ან მის რომელიმე ნაცნობს. ხშირად ავტორები თავიანთ იდეებს რეალური ცხოვრებიდან იღებენ, ასე არ არის? ჯონ, შენ რას ფიქრობ მოთხრობაზე?

ჯონი: ამ მოთხრობაში რაღაც მორალიც დევს. არ შეიძლება ყველაფ-რის ახდენის სურვილი გქონდეს. მაგრამ გარკვეულწილად ყველაფერი მაშინ მოხდა, როცა ის პანიკაში იყო.

მ: როგორ ფიქრობ, როდის ჩავარდა ის პანიკაში?

ჯონი: აი, როცა ლომი დაინახა, მაშინ დაიწყო პანიკა.

რიჩარდი: და ქვად გადაიქცა.

ჯონი: ჰო, მან თქვა: „მინდა ვიქცე ქვად!“

მ: და ეს ასეც მოხდა, ხომ?

რიჩარდი: ძალიან სულელურად მოიქცა.

მ: ალბათ ის არ ფიქრობდა წინასწარ, რა შეიძლებოდა მომხ-დარიყო. თქვენ რას ისურვებდით, მის ადგილას რომ ყო-ფილიყავით? (გვ. 24-25)

საუბარი გაგრძელდა, როცა მოსწავლეებმა მასწავლებელს შესთავაზეს მოთხრობის ინტერპრეტაციის სხვადასხვა ვარიანტი. მასწავლებელი ინიშნავ-და ამ ინტერპრეტაციებს: „ნახეთ, რამდენი რამე თქვით. რიტა საუბრობდა მოთხრობის პერსონაჟებზე და მათ გრძნობებზე. სარამ ავტორის თვალსაზ-რისი განიხილა. შენ კი, ჯონ, ეცადე გაგერკვია, რა აზრი და მორალი იდო ამ მოთხრობაში.“

ინსტრუქციულ საუბრებში მასწავლებლის მიზანია ყველა მოსწავლე შემ-ეცნებითად იყოს ჩართული არსებით დისკუსიაში. ზემოთ მოყვანილ საუბარში მასწავლებელი ყველაფერს თანმიმდევრულად აკეთებს და ყველა მოსწავ-ლეს ეკითხება აზრს. როცა მოსწავლეები უფრო ახლოს ეცნობიან სასწავლო მიდგომას, მოსალოდნელია, რომ ერთმანეთთან უფრო მეტად ისაუბრებენ, ვიდრე მასწავლებელთან. არ არის აუცილებელი ეს საუბრები ხანგრძლივი და გრძელი იყოს. ლანჩისათვის ფულის შეგროვებაც კი შეიძლება გახდეს ინსტრუქციული საუბრის თემა:

დღის პირველ ნახევარში მისის ვაიტმა გაკვეთილის რამდენიმე წუთი დაუთმო შეკითხვას: რამდენ ბავშვს უნდოდა ცხელი ლანჩის მირთმევა იმ დღეს. თვრამეტმა ბავშვმა ასწია ხელი. ექვსი ბავშვი ცივი ლანჩის

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

დიალოგი და საუბრები (II A2)

დისკუსიებისა და ინსტრუქციუ-ლი საუბრების წარმოება ხშირად მოსწავლეთათვის ყველაზე დასა-მახსოვრებელი და ფასეული სას-წავლო გამოცდილებაა. გაიგეთ და გააანალიზეთ ის პრინციპები, რომლებიც საუბრებსა და დია-ლოგებში, როგორც ინსტრუქცი-ულ სტრატეგიებში, გამოიყენება.

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრცეთ
ინსტრუქციული საუბრის შეს-
ახებ, კლასის ტრანსკრიპტების
და ინსტრუქციული საუბრის
ინსტრუმენტების ჩათვლით,
დამატებითი ინფორმაციისათვის
დაუკავშირდით: Dissemination
Center, National Center for
Research on Cultural Diversity
and Second Language Learning,
Center for Applied Linguistics,
1118 22nd Street NW, Washing-
ton, DC 20037.

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრცეთ
დაურთეთ ცხრილი 9.4 ინ-
სტრუქციული საუბრის ელ-
ემენტები სწავლების თქვენეულ
რესურსთა ფაილს.

მირთმევას აპირებდა. მისი ვაიტმა იკითხა: „რამდენი ბავშვი მიირთმევს ლანჩს დღეს აქ?“

დაიწყეს რა თვრამეტი და გააგრძელეს თვლა, რამდენიმე ბავშვი 24-მდე ავიდა. ერთმა ბავშვმა კალკულატორი აიღო, დაუმატა 18-ს 6 და უპასუხა მასწავლებელს: „24“.

შემდეგ მისი ვაიტმა იკითხა: „იმ ბავშვებთან შედარებით, ვინც ცივ ლანჩს შეჭამს, რამდენით მეტი ბავშვი შეჭამს დღეს ცხელ ლანჩს?“

რამდენიმე მოსწავლე 18-იდან 12-მდე ჩამოვიდა დათვლისას. ერთ-მა ბავშვმა სათამაშო კუბიკებით მიატოლა თვრამეტი კუბიკი ექვსს და დაითვალა დარჩენილი კუბიკები.

მისი ვაიტმა სთხოვა რამდენიმე მსურველს აეხსნა კლასისათვის, როგორ მიიღეს პასუხები. მისი ვაიტმა მოსწავლეებს სხვადასხვა კითხვა დაუსვა და მათგანაც სხვადასხვა გამოსავლის მოძებნას მოითხოვდა მანამ, სანამ პრობლემიდან ახალი გამოსავლის მოძიება ველარავინ შეძლო (Peterson, Fennema, & Carpenter, 1989, p. 45).

მისი ვაიტმა შექმნა ისეთი გარემო, სადაც მოსწავლეებს შეუძლიათ მათემატიკას „გემო გაუგონ“ და გამოიყენონ ის სამყაროს გასააზრებლად. ამ მიზნების მისაღწევად სწავლება იწყება მოსწავლეთა აქტუალური შესაძლებლობების გათვალისწინებით. მასწავლებლებმა შეიძლება ყურადღება გაამახვილონ ანგარიშის სტრატეგიების ბუნებრივ გამოყენებაზე, რათა ნახონ, რამდენი განსხვავებული გზით შეუძლიათ მოსწავლეებს პრობლემის გადაჭრა. აქ მნიშვნელოვანია მათემატიკური აზროვნება და არა მათემატიკური „ფაქტები“ ან პრობლემის გადაჭრის ერთი საუკეთესო (მასწავლებლის მიერ შემოთავაზებული) გზის სწავლა. მასწავლებელი გზის გამკვლევი და გიდია, ეხმარება მოსწავლეებს შექმნან საკუთარი ცოდნა დიალოგის საშუალებით (Putnam & Borko, 1997).

9.4 ცხრილში თავმოყრილია პროდუქტიული ინსტრუქციული საუბრების ელემენტები.

კოგნიტიური მოსწავლეობა

საუკუნეთა მანძილზე დადასტურდა, რომ კოგნიტიური მოსწავლეობა ეფექტიანი ფორმაა განათლებაში. ოსტატის ან სხვათა გვერდით მუშაობით ახალგაზრდა ადამიანებმა ბევრი უნარ-ჩვევა და ხელობა ისწავლეს. ცოდნით შეიარაღებული მეგზურები აწვდიან მათ მოდელებს. დემონსტრირება და შესწორებები, ისევე, როგორც პირადი მაგალითი, ზრდის მოტივაციას. მოსწავლის კომპეტენციის ზრდასთან ერთად საჭირო მოქმედებები რეალური, მნიშვნელოვანი და უფრო რთული ხდება (Collins, Brown, & Holum, 1991; Collins, Brown, & Newman, 1989; Hung, 1999). რეალურ დავალებებში მონაწილეობის გზით, გამოცდილი მასწავლებლის დახმარებით, მოსწავლეები ითვისებენ ცოდნას, უნარ-ჩვევებს და ღირებულებებს (Rogoff, 1995, 1998). ამასთან ორივეს, „შეგირდებსაც“ და „ოსტატებსაც“ თავისი წვლილი შეაქვთ ურთიერთობის ამ პროცესში უნარ-ჩვევების გაუმჯობესების თვალსაზრისით (Lave & Wenger, 1991).

ალან კოლინსი და მისი კოლეგები (1989) ფიქრობდნენ, რომ სკოლაში შეძენილ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს ბევრი არაფერი აქვს საერთო სკოლის გარეთ მათ მოხმარებასთან. ამ დისბალანსის გამოსასწორებლად განათლების ზოგიერთი სპეციალისტი სკოლებს ურჩევს გაითვალისწინონ კოგნიტიური მოსწავლეობის ბევრი მახასიათებელი. იმის მაგივრად, რომ ისწავლო ძერწვა, ცეკვა ან შენება კაბინეტებში, მოსწავლეობა ფოკუსირებული უნდა იყოს ისეთ კოგნიტიურ მიზნებზე, როგორიცაა წაკითხულის გაგება, წერა და მათემატიკური პრობლემების გადაჭრა. არსებობს **კოგნიტიური მოსწავლეობის** მრავ-

მხრილი 9.4

ინსტრუქციული საუბრის ელემენტები

კარგ ინსტრუქციულ საუბრებს უნდა ჰქონდეს როგორც ინსტრუქციის, ისე საუბრის ელემენტები.

ინსტრუქცია

1. თემატური ფოკუსი. მასწავლებელი ირჩევს თემას, რომელზეც ყურადღება უნდა იქნეს გამახვილებული დისკუსიისას და ზოგადი გეგმაც აქვს იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა გაიხსნას ეს თემა ოპტიმალურად.

2. წინარე ცოდნის გააქტიურება და გამოყენება. მასწავლებელი აღჭურავს მოსწავლეებს შესაფერისი ფონური ცოდნით, რომელიც საჭიროა ტექსტის გასაგებად და აწვდის მოსწავლეებს სადისკუსიოდ ინფორმაციას.

3. პირდაპირი სწავლება. როცა საჭიროა მასწავლებელი მოსწავლეებს პირდაპირ ასწავლის უნარ-ჩვევას ან შინაარსს.

4. უფრო რთული ენისა და გამოთქმების ხელშეწყობა. მასწავლებელი ხელს უწყობს მოსწავლეთა მიღწევებს სხვადასხვა სასწავლო ტექნიკის გამოყენებით: დეტალური განხილვა, შეკითხვები, გამოკითხვები, პაუზები.

5. დებულებებისა და პოზიციების დასაბუთების ხელშეწყობა. მასწავლებელი წაახალისებს მოსწავლეებს თავიანთი პოზიციის დასაცავად ტექსტის, სურათებისა და დასაბუთების გამოყენებისათვის. მაგ., „რატომ ფიქრობ ასე?“ „გვაჩვენე, სად არის ეს ნათქვამი“.

საუბარი

6. ნაკლები „ცნობილპასუხიანი“ შეკითხვა. დისკუსიათა უმრავლესობა ეხება კითხვებს, რომელთათვისაც ერთზე მეტი სწორი პასუხი არსებობს.

7. მოსწავლეთა მიღწევებზე სწრაფი რეაგირება. როცა არსებობს საწყისი გეგმა და დისკუსიის დროს ფოკუსი შენარჩუნებულია, მასწავლებელმა რეაგირება უნდა მოახდინოს მოსწავლის გამონათქვამებსა და იმ შესაძლებლობებზე, რომლებიც პრობლემის გადასაჭრელად იქნება მათგან შემოთავაზებული.

8. დაკავშირებული მსჯელობა. დისკუსიას ახასიათებს მრავალმხრივი, ინტერაქციული და ურთიერთდაკავშირებული ელემენტები. წარმატებული აზრები დაეშენება და აფართოვებს წინას.

9. გამომწვევი, მაგრამ არა საშიში ატმოსფერო. მასწავლებელი ქმნის გამომწვევ კომპლექსურ ატმოსფეროს, რომელიც დაბალანსებულია პოზიტიური ემოციური კლიმატით. მასწავლებელი ამ შემთხვევაში უფრო თანამშრომელია, ვიდრე შემფასებელი. მოსწავლეებისგან კი მოითხოვენ ტექსტიდან აზრის გამოტანასა და მოლაპარაკებების წარმოებას.

10. ზოგადი მონაწილეობა, მათ შორის რიგის თავისუფლად არჩევა. მასწავლებელს არ აქვს იმის განსაზღვრის ექსკლუზიური უფლება, ვინ როდის უნდა ისაუბროს. მოსწავლეებს წაახალისებენ ნე-ბაყოფლობით განსაზღვრონ ლაპარაკის ჯგირი.

წყარო: ნიგინდან *Instructional Conversations and Their Classroom Application* (p. 17). by Claude Goldenberg, 1991, Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Copyright © 1991 by National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. იბეჭდება ნებართვით.

ვალი მოდელი, რომელთა უმრავლესობა იზიარებს შემდეგ 6 მახასიათებელს:

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

კოგნიტური მოსწავლეობა/შეგირდობა – პედაგოგიური მოდელი, რომელიც გულისხმობს ურთიერთობას ნაკლებად გამოცდილ მოსწავლესა და ექსპერტს შორის, ხელს უწყობს ინტელექტუალურ განვითარებას.

კოგნიტური მოსწავლეობის მიდგომებს შეუძლიათ გამოიყენონ ნაცნობი გზამკვლევები ან „ოსტატები“, რათა უზრუნველყონ სასწავლო ამოცანაში მოძებნა, დემონსტრაციები და შესწორებები. ასევე, პიროვნული კავშირები, რომელიც დამწყები და გამოუცდელი მოსწავლეებისათვის სტიმულია ამოცანის შესრულებისა და დახვეწის პროცესში.



- მოსწავლეები აგრძელებენ თავიანთი ცოდნის ვერბალიზაციას – პროცესებისა და ნასწავლი მასალის სიტყვებით გამოხატვას.
- მოსწავლეები ახდენენ თავიანთი პროგრესის რეფლექსიას, ადარებენ რა მათ მიერ პრობლემის გადაჭრას ექსპერტის მოქმედებას და თავიანთ საკუთარ გამოცდილებას.
- მოსწავლეებს მოეთხოვებათ გამოსცადონ უკვე ნასწავლის გამოყენების ახალი გზები, გზები, რომლებიც არ უსწავლიათ ოსტატის გვერდით. სწავლის დროს მოსწავლეებს უწევთ დაეუფლონ რთულ ცნებებსა და უნარ-ჩვევებს, მოახდინონ მათი რეალიზაცია სხვადასხვა გარემოში და სიტუაციაში (Roth & Bowen, 1995; Schuell, 1996).

როგორ შეუძლია სწავლებას უზრუნველყოს კოგნიტური მოსწავლეობა? ამის ერთ-ერთი მაგალითია მენტორობა სწავლებაში. მეორე არის ასაკობრივად შერეული დაჯგუფება. ინდიანას შტატში, ინდიანაპოლისის ერთ-ერთ დაწყებით სკოლაში, სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეები ყოველდღიურად, გარკვეული დროის განმავლობაში გვერდიგვერდ მუშაობდნენ წრეში, რომელშიც კოგნიტური მოსწავლეობის მრავალი მახასიათებელია ჩართული. წრეებში ყურადღება გამახვილებული იყო რაიმე ხელობაზე ან რაიმე მიმართულებაზე, მაგალითად, მებაღეობაზე, არქიტექტურაზე ან „ფულის კეთებაზე“. სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეებში ექსპერტობის სხვადასხვა დონეები იქნა გამოვლენილი. ამრიგად, მოსწავლეებს შეუძლიათ კომფორტულად ისწავლონ და ამავდროულად ჰყავდეთ ზედამხედველი ოსტატი.

კოგნიტური მოსწავლეობის კიდევ ერთი წარმატებული მაგალითია მიდგომა, რომელიც ეფუძნება ურთიერთსწავლების (რეციპროკულ) მეთოდს, რომელიც განხილულია მე-13 თავში.

კოგნიტური მოსწავლეობა გათვალისწინებს სწავლის დროს. კოგნიტური მოსწავლეობის მოდელის კიდევ ერთი მაგალითია მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის სწავლების შოენფელდის (1989, 1994) მეთოდი. შოენფელდმა აღმოაჩინა, რომ პრობლემის გამოუცდელი გადამჭრელები გამოსავლის ძიების არაეფექტიან გზას მიჰყვებოდნენ (მიუხედავად იმისა, რომ ამ გზას არ მიჰყავდა ისინი სწორ გამოსავლამდე). მათგან განსხვავებით, ექსპერტი პრობლემის გადამჭრელები გადანწყვეტილების ძიებისას სხვადასხვა კოგნიტურ პროცესებს იყენებენ; მათ შორის ქცევის დაგეგმვას, განხორციელებას, ვერიფიკაციას – ისინი ამოწმებდნენ და საჭიროების შემთხვევაში ქცევას ცვლიდნენ მათ მიერ განხორციელებული პრობლემის გადაჭრის შედეგების გათვალისწინებით.

იმისათვის, რომ დაეხმაროს მოსწავლეებს გახდნენ პრობლემათა გადაჭრის ექსპერტები, შოენფელდი მათ სამ მნიშვნელოვან შეკითხვას უსვამს: რას აკეთებ? რატომ აკეთებ? როგორ დაგეხმარება მიღწეული წარმატება პრობლემიდან გამოსავლის პოვნაში? ეს კითხვები ეხმარება მოსწავლეებს გააკონტროლონ მათ მიერ გამოყენებული პროცესები და ააგონ თავიანთი მეტაკოგნიტიური ცნობიერება. აქ მოცემულია მაგალითი:

ლესიები იწყება, როცა მე ვარიგებ კითხვების სიას... ხშირად ერთ რომელიმე მოსწავლეს „შთაგონება“ ეწვევა ხოლმე... ჩემი დანიშნულება არ არის „კი“-ს ან „არა“-ს თქმა, არც მოსაზრებების შეფასება. მე უფრო დისკუსიისათვის საკითხების წამოჭრა მევალება. როგორც წესი, რამდენიმე მოსწავლე პასუხობს, რომ მათ ვერ გაიგეს დასმული პრობლემის არსი. როცა ჩვენ ამოცანიდან აზრს გამოვიტანთ, ზოგს უჩნდება ეჭვი, რომ მოსაზრება [X] უბრალოდ უაზროა... ასეთ შემთხვევაში მე გამოვდივარ შუამავლის როლიდან, რათა მთელ კლასს გავაგებინო - ჯერ დარწმუნდით, რომ გესმით დასმული პრობლემა, ვიდრე გამოსავლის ძიებაში გადაეშვებოდეთ. ეს იმის მსგავსი იქნება, რომ ნადირობისას დაუმიზნებლად ესროლოთ გარეულ იხვს (Schoenfeld, 1987, p. 201).

პრობლემის გაგებისა და გადაჭრის პროცესების ეს მონიტორინგი ეხმარება მოსწავლეებს დაიწყონ მათემატიკოსებივით ფიქრი და მოქმედება. ამ პროცესის განმავლობაში შოენფელდი იმეორებს ამ სამ შეკითხვას (რას აკეთებთ? რატომ? როგორ დაგეხმარება ეს?). თითოეული ეს კომპონენტი დიდად ეხმარება მოსწავლეებს გააცნობიერონ და დაარეგულირონ საკუთარი ქცევა.

მოსწავლეობა აზროვნების განვითარებისთვის

მრავალ განათლების ფსიქოლოგს სჯერა, რომ კარგი აზროვნება შეიძლება და უნდა განვითარდეს კიდეც სკოლაში. მაგრამ ცხადია, აზროვნების სწავლება მოიცავს იმაზე მეტს, ვიდრე სტანდარტულ გაკვეთილზე ყოველი ეტაპის დასრულებისას „სააზროვნო“ კითხვებზე პასუხის გაცემა ან მასწავლებლის მიერ წამოჭრილ დისკუსიებში მონაწილეობა. მამ კიდეც რა არის საჭირო? ერთ-ერთი მიდგომის თანახმად, ყურადღება გამახვილებული უნდა იქნეს აზროვნების უნარ-ჩვევების განვითარებაზე ან სპეციალური პროგრამების სახით, რომლებიც პირდაპირ ასწავლიან ამ უნარ-ჩვევებს, ან არაპირდაპირი მეთოდებით, რომლებიც აზროვნების განვითარებას დაურთავენ ჩვეულებრივ სასწავლო გეგმას. **აზროვნების უნარ-ჩვევების სპეციალური პროგრამის** უპირატესობა არის ის, რომ მოსწავლეებს არ სჭირდებათ საგნის მასალის ექსტენსიური, ფართო ცოდნა უნარ-ჩვევების დაუფლებისათვის. მოსწავლეებმა, რომლებსაც ჩვეულებრივ უჭირთ სასწავლო პროგრამის ათვისება, შეიძლება წარმატებას მიაღწიონ და გაუძლიერდეთ თვითეფექტიანობის გაცემა ამ პროგრამების საშუალებით. მისი უარყოფითი მხარე კი ის არის, რომ ამ ზოგად უნარ-ჩვევებს მოსწავლეები ხშირად ვერ იყენებენ პროგრამის ფარგლებს გარეთ, სანამ მასწავლებლები მათ არ აჩვენებენ, თუ როგორ გამოიყენება ეს უნარ-ჩვევები სხვადასხვა საგანში, სიტუაციაში (Mayer & Witrock, 1996; Prawat, 1991).

აზროვნების განვითარება ყველა კლასში. მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების კიდეც ერთი გზა არის კოგნიტიური მოსწავლეობა სასწავლო გეგმით/კურიკულუმით გათვალისწინებული გაკვეთილების დროს – პრობლემის ანალიზში, გადაჭრასა და ლოგიკურ აზროვნებაში. დევიდ პერკინსი და მისი კოლეგები (Perkins, Jay, & Tishman, 1993) გვთავაზობენ, რომ მასწავლებლებმა ეს განახორციელონ კლასში აზროვნების კულტურის ჩამოყალიბებით. მისი

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ

აზროვნების უნარები (II AI)

საგანმანათლებლო პროგრამების თითქმის უნივერსალური მიზანი მთელი ქვეყნის მასშტაბით არის სააზროვნებო უნარ-ჩვევების განვითარება. აღწერეთ რისი გაკეთება შეუძლია მასწავლებელს გაკვეთილზე ამ უნარ-ჩვევების ჩამოსაყალიბებლად. წაიკითხეთ Teaching Thinking Skills (<http://www.nwrel.org/scpd/6/cul11.html>) ამ თემებთან დაკავშირებული კვლევების, ძირითადი ფაქტორებისა და საკითხების მოკლე მიმოხილვისათვის.

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

Perkins, D., Jay, E., & Tishman, S. (1993). New conceptions of thinking: From ontology to education. *Educational Psychologist*, 28, 67-85; იხ. ასევე Tishman, S., Perkins, D., and Jay, E. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

აზროვნების უნარ-ჩვევების სპეციალური პროგრამები

– პროგრამები, რომლებიც ასწავლიან უშუალოდ სააზროვნო უნარ-ჩვევებს, საგნის მასალის ღრმა ცოდნის გარეშე.



„შარშან ეს გავაკეთეთ, წელს ისევ როგორ უნდა გავაკეთოთ?“

კრიტიკული აზროვნება – ფსიქიკური პროცესების და სტრატეგიების გამოყენება პრობლემის გადასაწყვეტად და ახალი ცნებების დასაუფლებლად.

განათლების მრავალი ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ კარგი აზროვნება შეიძლება და უნდა განვითარდეს სკოლაში და რომ აზროვნების უნარები შეიძლება ვასწავლოთ სპეციალური პროგრამებით, რომლებიც უშუალოდ ასწავლის აზროვნების უნარ-ჩვევებს.

არსი იმაში მდგომარეობს, რომ არსებობს ცნობისმოყვარეობა, კრიტიკული და ლოგიკური აზროვნების, კრეატიულობის პატივისცემა და მოლოდინი, რომ მოსწავლე ისწავლის და გაიგებს. ამგვარ კლასში განათლება აღქმულია, როგორც ინკულტურაცია, ცოდნის დაუფლების ფართო და კომპლექსური პროცესი, რომელიც ეთანხმება ვიგოტსკის სწავლის თეორიას – მხარდაჭერით სწავლას. ისევე, როგორც ოჯახის კულტურა გვაძლევს ენის პირველ გაკვეთილებს, საკლასო კულტურამ შეიძლება ჩაგვიტაროს გაკვეთილი აზროვნების შესახებ, მოგვცემს რა კარგი აზროვნების, სააზროვნებო პროცესების მიმართულების მიმცემი ინსტრუქტირების ნიმუშებს და წახალისებს ამ სახის სააზროვნებო პროცესებს სხვებთან ურთიერთობის გზით.

კრიტიკული აზროვნება. კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევები სასარგებლოა თითქმის ყველა ცხოვრებისეულ სიტუაციაში – მედიის რეკლამების შესაფასებლად კი, რომლებითაც მუდმივად „გვომბავენ“. როცა ხელავე შესანიშნავი ადამიანების ჯგუფს, როგორც სვამენ გამაგრებულ სასმელს საცურაო კოსტუმებში გამოწყობილნი, შენ უნდა გადაწყვიტო, არის თუ არა სექსუალურობა დაკავშირებული ხილის სასმელის არჩევასთან (გაიხსენეთ პავლოვისეული მოსაზრება მეექვსე თავში). როგორც ჩანართში „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“ ნახავთ, განათლების სპეციალისტები ვერ თანხმდებიან სკოლაში კრეატიული აზროვნების განვითარების საუკეთესო გზის არჩევაზე.

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



ცხრილი 9.5

კრიტიკული აზროვნების უნართა პაგალითაჰი

პრობლემის განსაზღვრა და გაშუქება

1. განსაზღვრეთ ცენტრალური საკითხები და პრობლემები;
2. შეადარეთ მსგავსებები და განსხვავებები;
3. დაადგინეთ რა ინფორმაციაა ღირებული;
4. ჩამოაყალიბეთ შესაფერისი კითხვები;

პრობლემასთან დაკავშირებული ინფორმაციის განსჯა

5. განსახილვეთ ერთმანეთისგან ფაქტი, მოსაზრება და დასაბუთებული მსჯელობა;
6. შეამოწმეთ ლოგიკურობა, თანმიმდევრულობა;

7. განსაზღვრეთ შეუმოწმებელი დაშვებები;
8. გაარჩიეთ სტერეოტიპები და კლიშეები;
9. ამოიცანით მიდრეკილებები, ემოციური ფაქტორები, პროპაგანდა და სემანტიკური შეცდომები;
10. გაარჩიეთ სხვადასხვა ღირებულებათა სისტემები და იდეოლოგიები;

პრობლემათა გადაჭრა/დასკვნების გამოტანა

11. განსაზღვრეთ მონაცემთა ადეკვატურობა
12. განჭვრიტეთ შესაძლო შედეგები

წყარო: წიგნიდან "California Assesses Critical Thinking," by P. Kneeder. In A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, p. 277. Copyright © 1985 by Association for Supervision and Curriculum Development and author. იბეჭდება ASCD-ის ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია.

მოვლემების განცხადებებისა და დიეტოლოგთა გეგმების შესაფასებლად. 9.5 ცხრილი წარმოგვიდგენს კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევათა სიას.

შეჩერდი | დაფიქრდი | დანერა აზროვნების ასპექტების აღმწერი რამდენი სიტყვის ჩამოთვლა შეგიძლია? ეცადე მოიფიქრო სულ მცირე 20 სიტყვა მაინც. ■

აზროვნების უნა. ჩემი კომპიუტერის თეზაურუსმა (იდეოგრაფიული ლექსიკონი, ენციკლოპედია) 100-ზე მეტი სიტყვა იპოვა, როცა მე ავკრიფე სიტყვა „აზროვნება“. აზროვნების ენა შედგება ბუნებრივი ენობრივი ტერმინებისგან, რომლებიც აღნიშნავენ მენტალურ პროცესებსა და შედეგებს – „სიტყვები: ფიქრი, ვარაუდი, ეჭვი, რწმენა, ჰიპოთეზა, მტკიცებულება, მიზეზები, შეფასება, გამოთვლა, განსაზღვრა, ეჭვის შეტანა და თეორეტიზირება – მცირედია მათგან“ (Tishman, Perkins, & Jay, 1995, p.8). მოსწავლეთა მეტყველება კლასში სავსე უნდა იყოს აზროვნების აღმნიშვნელი ცხადი, გასაგები, ზუსტი და მდიდარი ლექსიკით. იმის ნაცვლად, რომ თქვათ: „რას ფიქრობ ჯეიმის პასუხზე?“ მასწავლებელმა შეიძლება დასვას ისეთი სააზროვნო კითხვები, როგორიცაა: „რა დამამტკიცებელი საბუთების მოტანა შეგიძლიათ ჯეიმის პასუხის სასარგებლოდ ან საწინააღმდეგოდ?“ „რა ვარაუდს გამოთქვამს ჯეიმი?“ „რა ალტერნატიული ახსნები არსებობს?“ აზროვნების ლექსიკით მდიდარ ატმოსფეროში მოსწავლეები, როგორც წესი, აზროვნების შესახებ უფრო ღრმად ფიქრობენ. მოსწავლეები მეტს სწავლობენ, როდესაც საუბრისას ინტერპრეტაციას მიმართავენ, აანალიზებენ და ახსნა-განმარტებებს იძლევიან. უბრალო აღწერილობითი საუბარი ნაკლები დამხმარეა სწავლაში, ვიდრე საუბარი, რომელიც ხსნის, ადგენს მიზეზს, გამოყოფს ნაწილებს, ქმნის შემთხვევებს, იცავს პოზიციებს ან აფასებს მსჯელობებს (Palinskar, 1998).

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ ჩამოთვალეთ აზროვნებასთან დაკავშირებული სხვადასხვა სიტყვა, რომლებიც გაისმის თქვენს კლასებში. შეადარეთ იმ კლასის „სააზროვნო ენა“, რომელზეც ფიქრობთ, რომ ცვლილება განიცადეს, სხვა კლასისას, სადაც ფოკუსირება ხდება უნარ-ჩვევების, ფაქტების შესწავლაზე.

unda aswav l idnen Tu ara sko l ebSi kritiku l az ro vnebas da pr ob l emaTa gadaWras?

კითხვაზე – სკოლებში ყურადღება პროცესზე გამახვილებული უნდა იქნეს თუ შინაარსზე, პრობლემის გადაჭრის უნარ-ჩვევებსა თუ საბაზო ცოდნაზე, მაღალი დონის აზროვნებასა თუ აკადემიურ ინფორმაციაზე – მრავალი წელია მსჯელობენ. განათლების ზოგი სპეციალისტი თვლის, რომ მოსწავლეებს უნდა ასწავლონ, როგორ იაზროვნონ და გადაჭრან პრობლემები, იმ დროს, როცა სხვები ფიქრობენ, რომ მოსწავლე ვერ ისწავლის „აზროვნებას“ აბსტრაქტულად. ისინი უნდა ფიქრობდნენ რაიმე სახის შინაარსზე. მასწავლებლებმა ყურადღება ცოდნაზე უნდა გაამახვილონ თუ აზროვნებაზე?

არგუმენტი პრობლემის გადაჭრის, მაღალი დონის აზროვნების სწავლა შესაძლებელია და უნდა ისწავლებოდეს კიდევ.

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

კრიტიკული აზროვნება ეფექტიანი კითხვის, წერის, საუბრისა და მოსმენის ქვაკუთხედი. ის საშუალებას გვაძლევს დავუკავშიროთ შინაარსის ცოდნა ისეთ განსხვავებულ მიზნებს, როგორიცაა თვითშეფასება, თვით-

დისციპლინა, მრავალმხრივი განათლება, ეფექტიანი თანამშრომლობითი სწავლა და პრობლემის გადაჭრა. ის საშუალებას აძლევს ყველა ინსტრუქტორსა და ადმინისტრატორს აიმაღლოს საკუთარი სწავლისა და აზროვნების დონე (გვ. 71).

როგორ შეიძლება მოსწავლეებმა ისწავლონ კრიტიკული აზროვნება? განათლების ზოგი სპეციალისტი მასწავლებლებს ურჩევს ასწავლონ აზროვნების უნარები ფართოდ გავრცელებული ტექნიკის პროგრამების საშუალებით, როგორიცაა პროდუქტიული აზროვნების პროგრამა ან CoRT (კოგნიტური კვლევის სანდოობა). სხვები ურჩევენ კომპიუტერული პროგრამირების ისეთ ენათა შესწავლას, როგორიცაა LOGO, რაც გააუმჯობესებს მოსწავლეთა გონებას და ასწავლის მათ ლოგიკურად აზროვნებას. მაგალითად, პაპერტი (1980) ფიქრობს, რომ ბავშვები აღმოჩენის გზით სწავლობენ იმას, თუ როგორ მისცენ კომპიუტერს ინსტრუქციები LOGO-ში, „ძლიერი ინტელექტუალური უნარები ვითარდება პროცესში“ (გვ. 60). დაბოლოს, ვინაიდან ექსპერტი ლიდერები ავტომატურად იყენებენ გარკვეულ მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს, განათლების ბევრი სპეციალისტი და ფსიქოლოგი იძლევა რეკომენდაციას პირდაპირ ასწავლონ დამწყებებს ან ცუდ მკითხველებს ამ სტრატე-

ინფორმაციული კონსტრუქცივისგული პროგრამა: შეესწავლათა ერთობაჲს ჩაოყალიბაჲა

შეესწავლათა ერთობაჲს ჩაოყალიბაჲა შემსწავლელთა ერთობის ხელშეწყობა (FCL) არის ინტერაქციული აქტივობების სისტემა, რომელიც ხასიათდება რეფლექსიის ხელშეწყობის სასწავლო გარემოთი, იყენებს კვლევას და სასწავლო ციკლს წარმოადგენს (Brown & Campione, 1996, p. 292). ეს არის მთლიანად კონსტრუქტივისტული სწავლის თეორიებზე დაფუძნებული სასწავლო პროგრამა.

FCL სისტემა ცდილობს რთული ნაბიჯები აქციოს მარტივ, მცირე ზომის ნაბიჯებად და პროცედურებად. თუმცა ისეთი ავტორები, როგორებიც არიან ენ ბრაუნი და ჯოსებ კამპიონე, გვიჩვენებენ, რომ FCL პროგრამაში ყურადღება გავამახვილოთ ფილოსოფიასა და პრინციპებზე და არა პროცედურებსა და ნაბიჯებზე. FCL-ის ცენტრში მოქცეულია სამი ნაწილისგან შემ-

შემსწავლელთა ერთობის ხელშეწყობა (FCL) – ინტერაქციული აქტივობების სისტემა, რომელიც ხასიათდება გაცნობიერებულად აქტიური და რეფლექსიური სასწავლო გარემოთი, სადაც მონაცვლეობს კვლევა, გაზიარება და წარდგენა.

ეგვიების გამოყენება. მაიქლ პრესლის „სტრატეგიის კარგი მომხმარებლის“ მოდელი და პალინსკარისა და ბრაუნისეული (1984) ურთიერთსწავლების მიდგომა მეტაკოგნიტური უნარების პირდაპირი სწავლების წარმატებული მაგალითებია. ამ მიდგომების კვლევა, როგორც წესი, ყველა ასაკის მოსწავლეებთან აჩვენებს მიღწევებისა და გააზრების გაუმჯობესებას (Pressley, Barkowski, & Schneider, 1987; Rosenshine & Meister, 1994).

კონტარგუმენტი აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის უნარების გადატანა, ტრანსფერი არ ხერხდება.

კრიტიკული აზროვნების გამოკვეთილი ოპონენტის ე.დ. ჰირშის აზრით:

კრიტიკული აზროვნების ასეთი პირდაპირი სწავლება ან თვითმონიტორინგი რეალურად აუმჯობესებს თუ არა მიღწევებს — ეს საკითხი მკვლევართა შორის დავის საგანია. მაგალითად, კრიტიკული აზროვნების შესახებ ჩატარებული კვლევა დამაჯერებლობას მოკლებულია. კრიტიკული აზროვნების სწავლება რამდენიმე ქვეყანაში მრავალი წლის განმავლობაში ხორციელდებოდა. ამის მიუხედავად კვლევებმა ცხადყო, რომ სხვადასხვა ეროვნების მოსწავლეებს, ისეთი განსხვავებული ქვეყნებიდან, როგორცაა ისრაელი, გერმანია, ავსტრალია, ფილიპინები და აშშ, მათ შორის იმათაც, ვისაც ნასწავლი აქვთ კრიტიკული აზროვნება, მაინც გამოაქვთ ხოლმე არასწორი ლოგიკური დასკვნები (1996, გვ. 136).

CoRT პროგრამა გამოიცადა 10 ქვეყნის 5 000

კლასში. მაგრამ პოლსონი და ჯეფრისი (1985) იტყობინებიან, რომ „10 წლის ფართო გამოყენების შემდეგ ჩვენ არ გვაქვს ამ პროგრამის ეფექტიანობის უტყუარი დამამტკიცებელი საბუთი“ (გვ. 445). ამასთან, მეირი და ვიტროკი (1996) აღნიშნავენ, რომ რეალურ სიტუაციებში ჩატარებული სავსე კვლევები შემდეგ სურათს აჩვენებს: ადამიანები ხშირად ვერ იყენებენ სკოლაში ნასწავლ მათემატიკურ პრობლემათა გადაჭრის მეთოდებს რეალურ პრობლემებთან მიმართებაში, რომლებსაც ისინი აწყდებიან საყიდლებზე ან თუნდაც სახლში.

იმის მიუხედავად, რომ განათლების მეცნიერებამ წარმატებებს მიაღწია მეტაკოგნიტური უნარების სწავლებაში, კრიტიკოსები მაინც გვაფრთხილებენ, რომ არის მომენტები, როცა ამგვარი სწავლება ხელისშემშლელი უფროა, ვიდრე ხელშემწყობი. რობერტ სიგლერი (1993) ფიქრობს, რომ თვითმონიტორინგის სტრატეგიების სწავლებამ დაბალი მიღწევების მქონე მოსწავლეებში შეიძლება ხელი შეუშალოს ამ მოსწავლის ადაპტაციური სტრატეგიების განვითარებას. რთული და უცნობი სტრატეგიების გამოყენების დაძალებამ შეიძლება ზედმეტად გადატვირთოს მოსწავლის მუშა მეხსიერება და შესაძლოა მან ვეღარ გაიგოს გაკვეთილის შინაარსი და მნიშვნელობა. მაგალითად, იმის მაგივრად, რომ ასწავლო მოსწავლეებს კონტექსტიდან გამომდინარე სიტყვების მოფიქრების სტრატეგიები, შეიძლება უფრო მომგებიანი იყოს უბრალოდ ლექსიკონიდან მეტი სიტყვის სწავლა.

როგორია თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე: www.mylabschool.com

დგარი პროცესი: მოსწავლეები საკვლევი თემის ერთ-ერთი ასპექტის შესახებ როგორც დამოუკიდებელ, ისე ჯგუფურ კვლევაში ერთვებიან — მაგალითად, ცხოველების ადაპტაცია და გადარჩენა. მიზანია მთელი კლასის მიერ თემის კარგად და საფუძვლიანად გაგება. ვინაიდან მასალა რთულია, კლასის საერთო წარმატებისთვის საჭიროა, რომ მოსწავლეები გახდნენ ექსპერტები ამ დიდი თემის სხვადასხვა ასპექტში და ერთმანეთს გაუზიარონ თავიანთი გამოცდილება. გაზიარება მოტივირებულია მომდევნო მნიშვნელოვანი დავალებით — შესრულება. ეს შეიძლება იყოს ტრადიციული ტესტი ან საჯარო გამოსვლა, პროექტი ან შეჯიბრი. ამრიგად, FCL მიზანია უზრუნველყოს მოსწავლეთა კვლევაში ჩართვა, ინფორმაციის გაზიარება და დასახული ამოცანის შესრულება (Brown, 1997; Brown & Campione, 1996).

გამოკითხვის ეს ციკლი შეიძლება არც ისე ახალი ჩანდეს. შემსწავლელთა ერთობების ჩამოყალიბება იმით განსხვავდება სხვა ერთობებისაგან, რომ იგი დაფუძნებულია სხვადასხვა კვლევაზე, თითოეული ფაზის შესრულება ითვალისწინებს ინტელექტუალური და სოციალური სარგებლის მიღებას. კვლევამ შეიძლება მრავალი ფორმა მიიღოს, მათ შორის კითხვის, კვლევითი სემინ-

**დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრცეთ**
ჯონ კრონინი ჩამოთვლის ავთენ-
ტიკური სწავლის ოთხ ყველაზე
ხშირ შეცდომას:

შეცდომა № 1: თუ თქვენ ვერ
ნაიყვანთ მოსწავლეებს ესპა-
ნეთში, ისინი ვერ ისწავლიან
ესპანურს. ის ფაქტი, რომ
მშობლიურ ესპანურ ენაზე
მოლაპარაკე ესპანელებთან
ცხოვრება საუკეთესო
საშუალებაა ესპანურის
სწავლისა, არ ნიშნავს, რომ
ამ ენის გამოყენება საკლასო
საუბრებში ცუდი ალტერ-
ნატივაა. ეძიეთ მოკლე და
ცხადი გზები იმისათვის, რომ
გახადოთ სწავლა ავთენტი-
კური – განსაკუთრებით თუ
თქვენ ვერ ნაიყვანთ მათ
ესპანეთში.

შეცდომა № 2: თუ შენ არ გაქვს
მზარეულის ლიცენზია, მაშინ
შემშლით სიკვდილი მოგი-
წევს. თქვენ არ გჭირდებათ
სპეციალური ტრენინგი და
მასალები ავთენტიკური ინ-
სტრუქტირების შესაქმნელად.
კარგი მასწავლებლები ამას
წლების მანძილზე აკეთებენ.

შეცდომა № 3: თუ ეს
ყველაფერი ნამდვილად
სახალისო არ არის, მაშინ,
საერთოდ, ნამდვილიც არ
არის. მნიშვნელოვანი სწავლა
და ღირებული სასიცოცხლო
უნარ-ჩვევები ყოველთვის
სახალისო სასწავლო არ არის
და არც სახალისო გამოსაყ-
ენებელია. თვითდისციპლინა
ავთენტიკურობის განვითა-
რების ნაწილია.

შეცდომა № 4: თუ პიანინოზე
დაკერის სწავლა გინდა,
შოპენის სწავლით უნდა დაი-
წყო. არ არის აუცილებელი
ყველა სახის სწავლა რთული
იყოს. ზოგი მნიშვნელოვანი
სასიცოცხლო უნარ-ჩვევა
საოცრად მარტივია. ნიგნი-
დან Cronin, J.F. (1993). *Four
misconceptions about au-
thentic learning. Educational
Leadership*, 50(7), 78-80.

არების, წერის, ექსპერტებთან პირისპირ ან ელექტრონული კონსულტაციების, თანატოლთა ან სხვა ასაკის მოსწავლეთა დახმარებით სწავლის. ამზადებენ რა კვლევის ჩასატარებლად, მოსწავლეებს ასწავლიან და ავარჯიშებენ სილ-რმისეული გაგების მონიტორინგისა და გავრცობის სტრატეგიებში, რათა დაეხმარონ უმცროსი ასაკის მოსწავლეებს საკითხის წინასწარ განჭვრეტა-ში და დასკვნის გამოტანაში; ხოლო უფროსი ასაკის მოსწავლეებმა შეძლონ ანალოგიების, მიზეზ-შედეგობრივი/კაუზალური ახსნის გაკეთება, მტკიცებ-ულებების მოძიება, არგუმენტებისა და ვარაუდების გამოთქმა. მოსწავლეებს ასწავლიან ნათლად და დეტალურად როგორ გაუზიარონ ერთმანეთს ინფორ-მაცია კითხვების დასმით და ურთიერთდახმარებით, სპეციფიკური ინტერესის განვითარებით და ნებისმიერ სფეროში ექსპერტად გახდომით, ერთმანეთის გამოფენებზე სწავლით, თანამშრომლობით ჯგუფებში მონაწილეობით, მიმ-დინარე თემებზე საუბრით საკვლევ ჯგუფებში პროგრესის შესამოწმებლად. დავალებების შესრულება მოიცავს რეალური პრობლემების წამოჭრას და გა-მოსავლის მოძებნას, გამოფენების მოწყობას, გამოქვეყნებას, დიზაინის შე-ქმნას, სპექტაკლების დადგმას და ასევე ტესტების, კვიზების (შემოწმების კითხვარები) და ავთენტიკური შეფასების გამოყენებას, რაც დიდად არ გან-სხვავდება ჩვეულებრივი სწავლებისგან.

რეფლექსია და ღრმა დისციპლინური შინაარსი მოიცავს კვლევას, ურთ-იერთ გაზიარებასა და შესრულების ციკლს. FCL მასწავლებლები ქმნიან აზ-როვნების კულტურას – შეგნებულ რეფლექსიას მნიშვნელოვანი და რთული დისციპლინური ერთეულების შესახებ. როგორც ბრაუნი და კამპიონე მია-ნიშნებენ, ჩვენ არ შეგვიძლია მოსწავლეებისაგან მოველოდეთ ინტელექტუა-ლური ცნობისმოყვარეობის გამოჩენას. FCL კლასებში მასწავლებლის მთა-ვარი სვლაა „ჩაითრიოს მოსწავლე ღრმად აზროვნებაში“ რთული შინაარსის თემების ირგვლივ (Brown & Campione, 1996, p. 302).

კონსტრუქცივისტული პრაქტიკის დილაგია

წლების წინ ლერი ქრემინი (1961) დააკვირდა, რომ პროგრესული, ინოვა-ციური პედაგოგიკა საჭიროებდა უაღრესად განაფულ მასწავლებლებს. დღეს იგივეს თქმა შეიძლება კონსტრუქტივისტულ სწავლებაზეც. ჩვენ უკვე ვნახეთ, რომ არსებობს ამ კონცეფციებიდან მომდინარე კონსტრუქტივიზმის მრავალი სახე და მრავალგვარი პრაქტიკა. ისიც ვიცით, რომ დღეს ყველა სახის სწავ-ლება ხორციელდება მაღალი დონის ტესტირებისა და ანგარიშვალდებულების კონტექსტში. ამ სიტუაციებში კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები მრავალ გა-მონვევასა და სიძნელეს ხვდებიან. მარკ ვინდჩიტლმა (2002) განსაზღვრა მასწავლებელთა ოთხი დილემა კონსტრუქტივისტულ პრაქტიკაში, რომლებიც თავმოყრილია 9.6 ცხრილში. პირველი არის კონცეპტუალური: როგორ გავი-გო კონსტრუქტივიზმის კოგნიტური და სოციალური კონცეფციების მნიშვნ-ელობა და როგორ შევათანხო ეს განსხვავებული შეხედულებები საკუთარ პრაქტიკაში? მეორე დილემა პედაგოგიურია: როგორ ვასწავლო ჭეშმარიტად კონსტრუქტივისტული გზებით ისე, რომ ერთდროულად პატივი ვცე ჩემი მო-სწავლეების მცდელობას – იაზროვნონ დამოუკიდებლად და თან დაერწმუნდნენ, რომ აკადემიურ მასალასაც ეუფლებიან? მესამე კულტურული დილემაა: რა საქმიანობა, კულტურის ცოდნა და საუბრის გზები შექმნის ერთობას მრავალფეროვან კლასში? დაბოლოს, არსებობს პოლიტიკური დილემა: როგორ ვასწავლო ღრმა გაგება და კრიტიკული აზროვნება ისე, რომ ერთდროულად დავაკმაყოფილო მასწავლებელთა ფორმალიზებული მოთხოვნები და ორგა-ნიზაცია No Child Left Behind-ის (არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ) აუცილე-ბელი პირობები?

კომპონი თქვენი აზრი?

გასაუბრებისას გეკითხებიან: „რა არის სწავლება/სწავლის თქვენეული კონცეფცია? როგორ სწავლობენ მოსწავლეები?“ ■

პრეპარატიონი

მრავალფეროვნების ძალა და ფასეულობა სოციალურ-კოგნიტური და კონსტრუქტივისტული სწავლის თეორიული ჩარჩოს ნაწილია. სოციალურ-კოგნიტური თეორია აღწერს უნიკალურ ურთიერთქმედებებს პიროვნულ, გარემოსა და ქცევით ფაქტორებს შორის, რომლებიც აყალიბებენ ინდივიდის სწავლასა და მოტივაციას. კულტურა, სოციალური მდგომარეობა, პირადი ისტორია, ეთნიკურობა, ენა და რასობრივი კუთვნილება მხოლოდ მცირე ჩამონათვალია – ყველა მათგანი აყალიბებს ისეთ პიროვნულ მახასიათებლებს, როგორიცაა ცოდნა და რწმენები, აგრეთვე გარემოს თავისებურებებს: რესურსებსა და გამოწვევებს, ქცევით აქტივობებსა და არჩევანს. კონსტრუქტივისტული თეორიების უმთავრესი დოგმაა ის, რომ ცოდნა სოციალურად კონსტრუირებულია – მას აყალიბებს კულტურა და ოჯახი, სადაც შემსწავლელები ცხოვრობენ, ვითარდებიან და ქმნიან იდენტურობას.

9.6 ცხრილში აღწერილ მასწავლებელთა პოლიტიკური დილემებიდან ერთ-ერთი არის ის, რომ ოჯახები ხშირად კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებენ და აკრიტიკებენ საგანმანათლებლო რეფორმებს. ბევრ მასწავლებელს, ვინც სწავლის არატრადიციულ მიდგომებს იყენებს, უხდებათ ამ მიდგომათა ახსნა მოსწავლეთა მშობლებისათვის. ქვემოთ მოცემული მითითებები გვანვდის იდეებს მშობლებთან ურთიერთობის თაობაზე ინოვაციური კონსტრუქტივისტული სწავლებისა და სწავლის შესახებ.

ბოლო ოთხ თვეში ჩვენ გავეცანით სწავლის სხვადასხვა თეორიებს. განვიხილეთ ბიჰევიორისტულ, ინფორმაციის გადამუშავების, სოციალურ-კოგნიტურ, კონსტრუქტივისტულ და სიტუაციურ სწავლათა განმარტებები იმის თაობაზე, თუ რას და როგორ სწავლობენ ადამიანები. 9.7 ცხრილში შეჯამებულია სწავლის რამდენიმე ვარიანტი.

კონსერვაცია

თითოეული მიდგომის ღირსებათა ჩამოთვლის მაგივრად, განვიხილოთ მათი წვლილი სწავლის ცნების გააზრებასა და სწავლების გაუმჯობესებაში. ნუ იფიქრებთ, რომ თქვენ „საუკეთესო“ მიდგომა უნდა აირჩიოთ – ასეთი რამ არ არსებობს. ქიმიკოსები, ბიოლოგები და დიეტოლოგები ჯანმრთელობის ახსნისა და გაუმჯობესების სხვადასხვა თეორიებს ეყრდნობიან. თქვენი მოსწავლეებისათვის პროდუქტიული სასწავლო გარემოს შესაქმნელად სწავლის სხვადასხვა შეხედულებები შეიძლება ერთად იყოს გამოყენებული. ბიჰევიორისტული თეორია გვეხმარება გავიგოთ სტიმულების როლი ქცევათა საფეხურების ჩამოყალიბებაში, აგრეთვე შედეგებისა და გამოცდილების როლი ქცევების განმტკიცებას ან შესუსტებასა და ჩაქრობაში. მაგრამ ადამიანთა ცხოვრება გაცილებით მეტია, ვიდრე ქცევები. ენა და მაღალი დონის აზროვნება მოითხოვს რთული ინფორმაციის გადამუშავებასა და დამახსოვრებას – იმას, რის გაგებაშიც ჩვენ კოგნიტური მოდელები დაგვეხმარა. რაც შეეხება ადამიანს, როგორც ცოდნის შემქმნელს, კონსტრუქტორს და არა უბრალოდ ინფორმაციის გადამამუშავებელს – ამ შემთხვევაში განმარტებებს უკვე კონსტრუქტივისტული თეორია გვთავაზობს.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ
გამოიყენეთ „რეკომენდაციები“ იდეათა გონებრივი იერიშისთვის – როგორ აუხსნიდით თქვენს სასწავლო ინოვაციებს ოჯახებს. ჩაატარეთ ექსპერიმენტი „ახალი ამბების“ გამოცემით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ
შეიძლება თუ არა სხვადასხვა ფორმატი, როგორიცაა ლექცია და ადგილზე სამუშაო, გამოყენებულ იქნეს სხვადასხვა მოდელში, როგორიცაა პირდაპირი სწავლება ან კონსტრუქტივისტული მიდგომა?

სხრილი 9.6

მასწავლებელთა დილემები კონსტრუქტივისტულ პრაქტიკაში

მასწავლებლები ხვდებიან კონცეპტუალურ, პედაგოგიურ, კულტურულ და პოლიტიკურ დილემებს კონსტრუქტივისტული პრაქტიკის დანერგვისას. აქ მოცემულია ამ დილემების ახსნა და ტიპური კითხვები, რომლებსაც პრაქტიკაში ხვდებიან მასწავლებლები.

მასწავლებელთა დილემების კატეგორია

I. კონცეპტუალური დილემები: კოგნიტური და სოციალური კონცეფციების საფუძვლების დანერგვა. პედაგოგიკის შესახებ თანამედროვე მოსაზრებათა შეთანხმება კონსტრუქტივისტული სწავლის გარემოს მხარდამჭერ მოსაზრებებთან.

II. პედაგოგიური დილემები: მოსწავლეთა მცდელობის პატივისცემა – იაზროვნონ დამოუკიდებლად და ამავედროულად ერთგულნი დარჩნენ სფეროში მიღებული იდეებისა, განავითარონ საგნის ღრმა ცოდნა, დაეუფლონ შემსუბუქებისა და გაადვილების ხელოვნებას, გაუმკლავდნენ კლასში შემოღებულ სიახლეებს და თანამშრომლობით სამუშაოს.

III. კულტურული დილემები: გააცნობიერეთ თქვენი კლასის კულტურა, გამოკითხეთ დაადგინეთ, რა ტიპის აქტივობებია ღირებული, მიანიჭეთ უპირატესობა გამოცდილებას, აღწერას, განსხვავებული კულტურული საფუძვლის მქონე მოსწავლეების ლოკალურ ცოდნას.

IV. კულტურული დილემები: გააცნობიერეთ თქვენი კლასის კულტურა, გამოკითხეთ დაადგინეთ, რა ტიპის აქტივობებია ღირებული, მიანიჭეთ უპირატესობა გამოცდილებას, აღწერას, განსხვავებული კულტურული საფუძვლის მქონე მოსწავლეების ლოკალურ ცოდნას.

ტიპური კითხვები

კონსტრუქტივიზმის რომელი ვერსია შეიძლება იყოს სწავლების საფუძველი?

ჩემი კლასი ინდივიდების კოლექცია უნდა იყოს, რომლებიც მუშაობენ კონცეპტუალურ ცვლილებაზე თუ შემსწავლელთა ერთობა, რომლის განვითარებაც იზომება ავთენტიკურ საგნობრივ საქმიანობებში მონაწილეობით? თუ ექსპერტთა მიერ რაღაც იდეები სწორადაა მიჩნეული, მოსწავლეებმა ეს იდეები უნდა გადაიღონ, თუ შექმნან საკუთარი?

ჩემი სწავლება მოსწავლეთა იდეებზე უნდა დავამყარო თუ სასწავლო მიზნებზე?

რა უნარები და სტრატეგიებია საჭირო იმისათვის, რომ გახდე კურატორი?

როგორ გავუძღვე კლასს, სადაც მოსწავლეები ერთმანეთში უფრო საუბრობენ, ვიდრე ჩემთან?

უნდა დავანესო თუ არა საზღვრები და ლიმიტები მოსწავლეთა იდეებზე?

რა სახის შეფასებებით მივაღწევ იმ დონის სწავლას, რომლისკენაც ვისწრაფვი?

როგორ შეგვიძლია დავუპირისპირდეთ ტრადიციულ საკლასო რუტინებს და მოვილაპარაკოთ იმის შესახებ, რა არის ფასეული და წასახალისებელი?

ჩემი საკუთარი შეხედულებები იმის შესახებ, თუ რა არის სწორი და ღირებული მიშლის ხელს დავინახო განსხვავებული სახის სასწავლო გარემოს პოტენციალი?

როგორ შემიძლია მივუსადაგო ერთმანეთს სხვადასხვა ეროვნების მოსწავლეთა მსოფლმხედველობა და ამავე დროს მოვახდინო საკლასო კულტურის ტრანსფორმირება?

შემიძლია თუ არა ვანდო მოსწავლეებს პასუხისმგებლობა მათ საკუთარ სწავლაზე?

როგორ შემიძლია მოვიპოვო მშობელთა და ადმინისტრაციის მხარდაჭერა ამ სახის – რადიკალურად განსხვავებული და არატრადიციული – სწავლებისათვის?

არსებული სასწავლო გეგმები (რომლებიც არასაკმარისად აკმაყოფილებს ჩემი მოსწავლეების მოთხოვნილებებს) უნდა გამოვიყენო თუ ახალი უნდა შევქმნა?

როგორ განვასხვავო პრობლემაზე დაფუძნებული გამოცდილება, რომელიც ეხმარება მოსწავლეებს სპეციფიკური მდგომარეობის მიღწევაში, ადგილობრივი სტანდარტებისაგან?

მოამზადებს თუ არა კონსტრუქტივისტული მიდგომები ჩემს მოსწავლეებს ადეკვატურად კოლეჯის მისაღები გამოცდებისათვის?

წყარო: M. Windschitl (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. Review of Educational Research, 72, p. 133. Copyright © 2002 by the American Educational Research Association. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

ჩაკონკრეტოვებული: კონსენსუსი იმპლემენტაციის შესახებ

იყავით თავდაჯერებული და გულწრფელი.

მაგალითები

1. ამონერეთ და ახსენით თქვენი მოსაზრებები თქვენ მიერ გამოყენებული მეთოდების შესახებ – გაითვალისწინეთ შესაძლო მიზნები და გაამყარეთ თქვენი პასუხები.
2. ალიარეთ შეცდომები და ისეთი შემთხვევები, როცა რაიმე გამოგეპარათ – ახსენით რა აზრი გამოიტანეთ მათგან.

ისე მოეპყარით მშობლებს, როგორც თანაბარ პარტნიორებს.

მაგალითები

1. ყურადღებით მოუსმინეთ მშობლების შენიშვნებს, ჩაინიშნეთ ისინი და მიჰყევით მათ მოთხოვნებსა და მოსაზრებებს – გახსოვდეთ, ორივეს საუკეთესო გინდათ ბავშვისთვის.
2. მიეცით მშობლებს ადმინისტრატორის ტელეფონის ნომერი, რომელიც უპასუხებს მათ შეკითხვებს ახალი პროგრამის ან ინიციატივის შესახებ.
3. მოინვიეთ მშობლები თქვენს კაბინეტში და როგორმე მიაღწიეთ მათ მონაწილეობას და ასისტენტობას ამ პროექტში.

დაამყარეთ ეფექტიანი ურთიერთობა

მაგალითები

1. გამოიყენეთ გამარტივებული ენა, ერიდეთ ჟარგონს - თუ თქვენ უნდა გამოიყენოთ ტექნიკური ტერმინი, ახსენით ის გასაგებად. გამოიყენეთ სწავლების თქვენური საუკეთესო უნარები, რათა გააცნოთ მშობლებს ახალი მიდგომები.
2. წაახალისეთ ადგილობრივი გაზეთები ან ტელევიზია იმ ისტორიების გასაშუქებლად, რომლებიც ეხება თქვენს კლასში არსებულ სწავლების ეფექტიან მეთოდებს.
3. შექმენით ახალი სტრატეგიის ამსახველი სტა-

ტიებისა და ლიტერატურის შემცველი ბიბლიოთეკა.

გქონდეთ პროექტებისა და დავალებების მაგალითები, რომლებსაც აჩვენებთ სკოლაში მოსულ მშობლებს.

მაგალითები

1. წაახალისეთ მშობლები მოსინჯონ მათემატიკის სავარჯიშოები. თუ მათ პრობლემა შეექმნებათ, უთხარი, როგორ წარმატებას აღწევნა თქვენი მოსწავლეები (მათი შვილები) ამ დავალებებში და გააშუქეთ მოსწავლეების ნასწავლი სტრატეგიები.
2. შექმენით მოსწავლეთა საყვარელი აქტივობების ჩამონათვალი და აჩვენეთ ისინი მშობლებს.

განავითარეთ ოჯახის მონაწილეობის პაკეტი.

მაგალითები

1. თვეში ერთხელ ოჯახებს, მშობლებს ბავშვების საშუალებით გაუგზავნეთ მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების ან ენის უნარების აღწერა და მაგალითები, რომლებიც მომავალ თავშია მოცემული და რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა გაიარონ. დაურთეთ იმ საქმიანობათა ჩამონათვალი, რომელთა გაკეთება ბავშვებს მშობლებთან ერთად შეუძლიათ.
2. ოჯახური პროექტი მოსწავლეებს ჩაუთვალეთ საშინაო დავალებად და დაწერეთ მასში ნიშანი.

წყარო: "Addressing Parents' Concerns over Curriculum Reform", by M. Meyer, M. Delgardelle, and J. Middleton. Educational Leadership, 53 (7). Copyright © 1996 by the American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს სალ პოლიტიკას და ხელმისაწვდომს ხდის საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას. მეტი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

9.7 ცხრილში განვიხილავთ მოცემულ სამ სასწავლო თეორიას, როგორც სწავლების სამ ფუნდამენტურ სვეტს. მოსწავლეებმა ჯერ უნდა გაიგონ და აზრი გამოიტანონ მასალისგან, შემდეგ უნდა დაიმასშვრონ რაც გაიგეს, დაბოლოს, უნდა ივარჯიშონ და გამოიყენონ ეს ახალი უნარები და ცოდნა, რათა ისინი უფრო ავტომატური და მოქნილი გახადონ – თავიანთი რეპერტუარის მუდმივ ნაწილად აქციონ. პროცესის ნებისმიერ ნაწილში დაშვებული შეცდომა განაპირობებს სწავლის ხარისხის გაუარესებას.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ გამოიყენეთ 9.7 ცხრილი: „ოთხი შეხედულება სწავლაზე“ თქვენ მიერ არჩეულ სწავლების ფილოსოფიის გასაზრებლად. დაურთავდით კი სხვადასხვა თეორიული მიდგომის ელემენტებს სწავლის თქვენურ კონცეფციას?

სხრილი 9.7

ოთხი პედაგოგია სწავლაზე

აქცენტებით განსხვავებული სწავლის თითოეული ამ შეხედულების შიგნით არსებობს ვარიაციები. კონსტრუქტივისტულ შეხედულებებში არსებობს ურთიერთთანაკვეთა.

	ბიპევიორისტული სკინერი	კოგნიტური ინფორმაციის გადამუშავება ჯ. ანდერსონი	კონსტრუქტივისტული ფსიქოლოგიური /ინდივიდუალური პიაჟე	სოციალური /სიტუაციური ვიგოტსკი
ცოდნა	დასაუფლებელი ცოდნის მყარი ერთობლიობა	დასაუფლებელი ცოდნის მყარი ერ- თობლიობა	სოციალურ გარემოში ინდი- ვიდუალურად კონსტრუირე- ბული ცოდნის ერთობლიო- ბის შეცვლა	სოციალურად კონ- სტრუირებული ცოდნა
	გარედან სტიმულირებული	გარედან სტიმული- რებული	დაშენებული შემსწავლელის ცოდნაზე	მონაწილეთა წვლილზე დაშენებული, ერთო- ბლივად აგებული
სწავლა	ფაქტების, უნარ-ჩვევებისა და ცნებების დაუფლება	ფაქტების, უნარების, კონცეფციებისა და სტრატეგიების დაგ- როვება	აქტიური კონსტრუირება და თავდაპირველი ცოდნის რეკონსტრუქცია	სოციალურად დადგენი- ლი ცოდნისა და ფასეუ- ლობის ერთობლივი კონსტრუირება
	ვარჯიშის, მართული პრაქტიკის შედეგად შექმნილი	იქმნება სტრატ- ეგიების ეფექტიანი გამოყენებით	მიმდინარეობს მრავალმხრი- ვი შესაძლებლობებისა და მრავალფეროვანი პროცე- სების დაკავშირებით უკვე არსებულ ცოდნასთან	შექმნილი სოციალუ- რად კონსტრუირებული შესაძლებლობებით
სწავლება	გადაცემა, პრეზენტაცია	გადაცემა მოსწავლეთათ- ვის უფრო ზუსტი და სრულყოფილი ცოდნისაქენ გზის გაკვეთა	აზროვნების გამოწვევა, გაძლიერებული სრუ- ლყოფილი გაგებისაქენ	მოსწავლეებთან ცოდნის თანაკონსტრუირება
მასწავლებლის როლი	მენეჯერი, ზედამხედველი ასწორებს მცდარ პა- სუხებს	ეფექტური სტრატ- ეგიების სწავლება და მოდელირება არასწორი ცნებების შესწორება	ფასილიტატორი, დამხმარე ისმენს მოსწავლეთა მიმდი- ნარე იდეებს, კონცეფციებს და აზრებს	ფასილიტატორი და წამყვანი თანამონაწილე ცოდნის სხვადასხვა ინტერპრეტაციით თანაკონსტრუირება, სოციალურად კონ- სტრუირებული კონცეფ- ციების მოსმენა
თანატოლთა როლი	ძირითადად არ არის გათვალისწინებული	არ არის აუცილებე- ლი, მაგრამ შეუძლია გავლენა მოახდინოს ინფორმაციის გადა- მუშავებაზე	არ არის აუცილებელი, მა- გრამ შეუძლია აზროვნების სტიმულირება კითხვებით	ცოდნის კონსტრუ- ირების პროცესის ჩვეუ- ლებრივი თანამონაწილე
მოსწავლის როლი	ინფორმაციის პასიური მიმღები აქტიური მსმენელი, დირექტივების მიმღევი.	ინფორმაციის აქტი- ური გადამამუშავე- ბელი, სტრატეგიათა მომხმარებელი, ინფორმაციის მა- ორგანიზებული და რეორგანიზების გან- მავლობითი და დამამსხვრებელი	აქტიური კონსტრუირება (გონებაში) აქტიური მოაზროვნე, ამხ- სნელი, ინტერპრეტატორი, კითხვების დამსმელი	სხვებთან და საკუთარ თავთან აქტიური თანა- კონსტრუირება აქტიური მოაზროვნე, ამხსნელი, ინტერპრე- ტატორი, კითხვების დამსმელი აქტიური სოციალური მონაწილე

წყარო: წიგნიდან *Reconceptualizing Learning for Restructured Schools* by H.H. Marshall. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1992. Copyright © Hermine H. Marshall. ადაპტირებულია ნებართვით.

სოციალურ-კოგნიტიური თეორია

განსხვავება სოციალური სწავლისა და სოციალურ-კოგნიტიური თეორიებს შორის. სოციალური სწავლის თეორიებმა გააფართოვა ბიჰევიორისტული შეხედულებები განმტკიცებისა და დასჯის შესახებ. ბიჰევიორისტული შეხედულებებით განმტკიცება და დასჯა პირდაპირ ზეგავლენას ახდენენ ქცევაზე. სოციალური სწავლის თეორიის მიხედვით, იმან, თუ როგორ ნახალისდება ან ისჯება სხვა ადამიანის ქცევა, შეიძლება იგივე ეფექტი გამოიწვიოს დამკვირვებელში. სოციალურ-კოგნიტიური თეორია განაგრძობს სოციალური სწავლის თეორიას და მოიცავს ისეთ კოგნიტიურ ფაქტორებს, როგორებიცაა რწმენები, მოლოდინი და მე-კონცეფცია.

რა არის პოთენციალური რწმენები? პიროვნული ფაქტორები (რწმენები, მოლოდინი, დამოკიდებულება და ცოდნა), ფიზიკური, სოციალური გარემო (რესურსები, ქცევათა შედეგები, სხვა ადამიანები, ფიზიკური ადგილმდებარეობა) და ქცევები (ინდივიდუალური ქმედებები, არჩევანი, ვერბალური გამონათქვამები) – ეს ყველაფერი გავლენას ახდენს ერთმანეთზე, ურთიერთზემოქმედებს.

რა არის თვითფეხიანობა და როგორ განსხვავდება ის მე-ს სხვა სქემებისგან იმით, რომ ის დავალების შესრულების კომპეტენტურობაზე მსჯელობას მოიცავს. მე-კონცეფცია უფრო გლობალური კონსტრუქციაა, რომელიც თავის თავში მოიცავს მე-ს მრავალმხრივ აღქმას, მათ შორის თვითფეხიანობასაც. თვითშეფასებისგან განსხვავებით თვითფეხიანობა აფასებს და განსჯის პირად შესაძლებლობებს, თვითშეფასება კი – საკუთარ ღირსებებს.

რა არის თვითფეხიანობის წყაროები? არსებობს ოთხი წყარო – დაოსტატების გამოცდილება (პირდაპირი გამოცდილება), ამოცანასთან პირისპირ აღმოჩენისას აგზნების დონე, არაპირდაპირი გამოცდილება (ქცევა სხვისგან არის მოდელირებული) და სოციალური რწმენა („წამაქეზებელი საუბარი“ ან სპეციფიკური უკუკავშირი).

სოციალურ-კოგნიტიური თეორიის გამოყენება

როგორ მოქმედებს ეფექტიანობა მოტივაციაზე? ეფექტიანობის ძლიერი განცდა იწვევს მეტ ძალისხმევას და შეუპოვრობას დაბრკოლებების წინაშე, მაღალი მიზნების და ახალი სტრატეგიების ძიებას, მაშინ როცა ძველი მიდგომები არ ამართლებენ. თუ თვითფეხიანობის განცდა სუსტია, ადამიანმა შეიძლება ერთბაშად თავი აარიდოს დავალების შესრულებას ან ადვილად დანებდეს, როცა პრობლემები იჩენს თავს.

რა არის მასწავლებელთა ეფექტიანობის განცდა? მასწავლებელთა ერთ-ერთი პიროვნული მახასიათებელი, რომელიც კავშირშია მოსწავლეთა მიღწევებთან, არის მასწავლებელთა ეფექტიანობის განცდა. ეს არის რწმენა, რომ მას შეუძლია ხმა მიაწვდინოს ყველაზე რთულ მოსწავლესაც კი და დაეხმაროს მას სწავლაში. მაღალი ეფექტიანობის მქონე მასწავლებლები უფრო გულდასმით მუშაობენ, უფრო შეუპოვრები არიან და მათგან ნაკლებად მოსალოდნელია დაღლილობა. მასწავლებელთა ეფექტიანობის განცდა მაღალია ისეთ სკოლებში, სადაც სხვა მასწავლებლებსა და ადმინისტრაციას დიდი მოლოდინი აქვთ მოსწავლეებთან დაკავშირებით და სადაც მასწავლებლები მუდმივად იღებენ დირექტორისგან დახმარებას ინსტრუქციული და მენეჯმენტის პრობლემათა გადასაჭრელად. ეფექტიანობის განცდა იზრდება მოსწავლეებთან რეალური წარმატების მიღწევისას. ამრიგად, ნებისმიერი გამოცდილება და გავარჯიშება, რომელიც გეხმარებათ წარმატებას მიაღწიოთ ყოველდღიურ სწავლაში, შეგიქმნით თქვენს კარიერაში ეფექტიანობის განცდის ზრდის საფუძველს.

რა ფაქტორებია ჩართული თვითფეხიანობაში სწავლაში? სწავლების ერთი მნიშვნელოვანი მიზანია მოამზადოს მოსწავლეები მთელი ცხოვრების მანძილზე სწავლისათვის. ამისათვის საჭიროა მოსწავლეები გახდნენ თვითრეგულირებული შემსწავლეები; ეს გულისხმობს იმას, რომ მათ ერთდროულად უნდა ჰქონდეთ ცოდნა, სწავლის მოტივაცია და ნებისყოფა, რაც დამოუკიდებლად და ეფექტიანად სწავლისათვის საჭირო უნარ-ჩვევებსა და ძალას უზრუნველყოფს. ცოდნა მოიცავს მე-ს, დავალების, ამოცანის, სასწავლო სტრატეგიისა და მისი გამოყენების კონტექსტის გაგებას. სწავლის მოტივაცია უზრუნველყოფს დავალების შესრულების ვალდებულებას, ხოლო ნებისყოფა ებრძვის ხელისშემშლელ ფაქტორებს და ხელს უწყობს შეუპოვრობას.

როგორია თვითფეხიანობის სწავლის სილი? არსებობს თვითრეგულირებული სწავლის რამდენიმე მოდელი. ვინი და ჰედვინი აღწერენ 4 ფაზას: 1. ამოცანის გაანალიზება, 2. მიზნების დასახვა და გეგმის შედგენა, 3. ტაქტიკის დადგენა ამოცანის შესრულებისათვის და 4. სწავლის რეგულირება. ზიმერმანი აღნიშნავს სამ მსგავს ფაზას: 1. წინასწარგააზრება (რომელიც მოიცავს მიზნების დასახვას, გეგმის შედგენას, თვითფეხიანობას და მოტივაციას) 2. შესრულება (რომელიც მოიცავს თვითკონტროლსა და თვითმონიტორინგს) და 3. რეფლექსია (რომელიც მოიცავს თვითშეფასებას და ადაპტაციას, რომელიც, თავის მხრივ, კვლავ იწვევს წინასწარგააზრების/დაგეგმვის ფაზას).

როგორ შეაქმნათ მასწავლებელს მხარი დაუჭირონ თვითშეაფასებისა და თვითგაპყრობის სწავლის განვითარება? მასწავლებელმა უნდა ჩართოს მოსწავლეები გააზრებულ კომპლექსურ დავალებებში, რომლებიც განერილია დროის ხანგრძლივ პერიოდებზე. უზრუნველყოფენ რა კონტროლს თავიანთი სასწავლო პროცესებსა და შედეგებზე, მოსწავლეები აკეთებენ არჩევანს. ჩართეთ მოსწავლეები იმ კრიტერიუმების შედგენაში, რომლითაც შეფასდება მათი სასწავლო პროცესები და შედეგები, ეს მათ საშუალებას აძლევს იმსჯელონ თავიანთი პროგრესის შესახებ ამ სტანდარტების გამოყენებით. დაბოლოს, წახალისეთ მოსწავლეები ითანამშრომლონ თავიანთ მეგობრებთან და ეძიონ მათთან ურთიერთკავშირი.

კომუნიკური და სოციალური კონსტრუქციუიზმი

ორი სახის კონსტრუქციუიზმის აღწერა და მათი განსხვავება კონსტრუქციუიზმისაგან. ფსიქოლოგიური კონსტრუქციუიზმისტიები, მათ შორის პიაჟე, დაკავებულინი არიან იმის შესწავლით, თუ როგორ აღიქვამენ ინდივიდები სამყაროს, დაფუძნებულს ინდივიდუალურ ცოდნაზე, რწმენებზე, მე-კონცეფციაზე ან იდენტობაზე – ამას კონსტრუქციუიზმის პირველ ტალღასაც უწოდებენ. სოციალურ კონსტრუქციუიზმისტიებს, მაგალითად ვიგოტსკის, სჯეროდათ, რომ სოციალური ურთიერთობები, კულტურული ინსტრუმენტები და აქტივობები აყალიბებს ინდივიდუალურ განვითარებასა და სწავლას – ესაა კონსტრუქციუიზმის მეორე ტალღა. სხვებთან ერთად მთელ რიგ საქმიანობებში მონაწილეობის მიღებით, მოსწავლეები ითვისებენ ერთობლივი მუშაობის შედეგებს, ეუფლებიან ახალ ცოდნასა და სტრატეგიებს. დაბოლოს, კონსტრუქციუიზმისტიები დაინტერესებული არიან იმით, თუ როგორ არის კონსტრუირებული ზოგადი ცოდნა აკადემიურ დისციპლინებში და იმითაც, როგორ გადაეცემა ყოველდღიური რწმენები სამყაროს შესახებ სოციოეკონომიკური ჯგუფის ახალ წევრებს.

განსხვავება კონსტრუქციუიზმულ შეხედულებაში სოციალისტური წყაროების, სიუჟეტისა და განყოფილების შესახებ? კონსტრუქციუიზმისტიები კამათობენ იმის თაობაზე, თუ როგორ იქმნება ცოდნა: აგებს მას გარე რეალობა, განსაზღვრავს შინაგანი კანონზომიერებები (ადაპტირება და ცვლილებები) თუ ის გარეგანი და შინაგანი ფაქტორების ურთიერთქმედებით იქმნება. ფსიქოლოგთა უმრავლესობა აღნიშნავს როგორც გარეგანი, ისე შინაგანი ფაქტორების როლს, მაგრამ ისინი განსხვავდებიან ერთი ან მეორე ფაქტორისთვის უპირატესობის მინიჭებით. იმართება დისკუსი-

ები იმის თაობაზე, შეიძლება თუ არა ცოდნა იყოს კონსტრუირებული ერთ სიტუაციაში და გამოყენებული მეორეში. ვერ თანხმდებიან იმაზეც, არის თუ არა ცოდნა სიტუაციური, ანუ არის თუ არა ის სპეციფიკური და მიზნული იმ კონტექსტზე, სადაც ის იქნა ნასწავლი.

რა საერთო ელემენტები აქვს სწავლის კონსტრუქციუიზმულ შეხედულებას უკავშირებს? იმის მიუხედავად, რომ არ არსებობს ერთი კონსტრუქციუიზმისტიური თეორია, ბევრი კონსტრუქციუიზმისტიური მიდგომა გვიჩვენებს კომპლექსურ, გამომწვევ სასწავლო გარემოს, ავთენტიკურ ამოცანებს, სოციალურ მოლაპარაკებასა და თანაკონსტრუირებას, შინაარსის მრავალგვარ რეპრეზენტაციებს, იმის გააზრებას, რომ ცოდნა კონსტრუირებულია და სწავლა მოსწავლეთა საკუთრებაა.

კონსტრუქციუიზმულ შეხედულებათა გამოყენება

განსხვავება გამოქვალის მეთოდებსა და პროცესებს დაუწყებულ სწავლას შორის. გამოკვლევის სტრატეგია იწყება მაშინ, როცა მასწავლებელი წარუდგენს მოსწავლეებს დამაბნეველ გამოცანა-მოვლენას, კითხვებს ან პრობლემებს. მოსწავლეები სვამენ კითხვებს (რომელზეც პასუხი უნდა იყოს კი ან არა), აყალიბებენ ჰიპოთეზას მოვლენის ასახსნელად ან პრობლემის გადასაჭრელად, აგროვებენ მონაცემებს ჰიპოთეზის გამოსაცდელად, აკეთებენ დასკვნებს და განზოგადებებს, რათა უკეთ წარმოიდგინონ ორიგინალური პრობლემა და მის გადასაჭრელად საჭირო პროცესები. პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა შეიძლება ითვალისწინებდეს მსგავს მიდგომას, მაგრამ სწავლა იწყება ავთენტიკური პრობლემით – ისეთით, რომელიც მოსწავლეებს გაავარჯიშებს. სწავლების მიზანია ისწავლო მათემატიკა, ისტორია, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები ან სხვა მნიშვნელოვანი საგანი რეალური პრობლემიდან გამოსავლის ძიების საშუალებით.

რა არის ინსტრუქციული საუბარი? ინსტრუქციული საუბრები ისეა აგებული, რომ ხელი შეუწყოს სწავლას, მაგრამ ისინი საუბრებია და არა ლექციები ან ტრადიციული განხილვები. ამგვარი საუბრები სათანადოდ რეაგირებს მოსწავლეთა წვლილზე (კონტრიბუციებზე), თანამონაწილეობაზე, გამოწვევაზე, მაგრამ არაა შემაშინებელი, დამაკავშირებელია და ინტერაქციული – ყველა მოსწავლეს მოიცავს. მასწავლებლის როლი და დანიშნულებაა ყველა მოსწავლე შეემცნებოდა ჰყავდეს ჩართული არსებით დისკუსიაში.

იხიეთ თქვენთვის აქვთ, რომელსაც იზიარებთ კომპიუტერი მოსწავლეობის მიზნით.

1. მოსწავლეები აკვირდებიან ექსპერტ-მოდელის (როგორც წესი, მასწავლებლის) მოქმედებას, 2. იღებენ გარეგან მხარდაჭერას დამხმარის ან ხელმძღვანელის (ტუტორის) სახით, 3. იღებენ კონცეპტუალურ დამხმარე ინსტრუმენტებს (სკაფოლდინგი), რაც შემდეგ თანდათანობით სუსტდება და ქრება მოსწავლის კომპეტენციისა და პროფესიონალიზმის ზრდასთან ერთად. 4. მოსწავლეები მუდმივად ახდენენ თავიანთი ცოდნის ვერბალიზაციას – სიტყვებით გადმოსცემენ იმ პროცესებსა და შინაარსს, რომელსაც შეისწავლიან. 5. ისინი ახდენენ თავიანთი პროგრესის რეფლექსიას, ადარებენ პრობლემის გადაჭრის საკუთარ უნარს ექსპერტისას და თავიანთ წინა გამოცდილებას, 6. მოსწავლეები ეძებენ ახალ გზებს, თავიანთი ნასწავლის გამოსაყენებლად – გზებს, რომლებზეც არ უვარჯიშიათ ოსტატის გვერდით.

რა იგულისხმება გაონომიკაში – აზროვნება, რომელიც ინჟინერიაში?

ინჟინერიაში ცოდნის დაუფლებიდან და გაგების ფართო და კომპლექსური პროცესია, რომელიც ეთანხმება ვიგოტსკის თეორიას გაშუალებული სწავლის შესახებ. ისევე როგორც ჩვენმა ოჯახის კულტურამ გვასწავლა ენის მოხმარება, კლასის კულტურას შეუძლია გვასწავლოს აზროვნება. ამისათვის ის გვთავაზობს კარგი აზროვნების

ნიმუშებს, ანვითარებს სააზროვნო პროცესებს როგორც პირდაპირი სწავლებით, ასევე ნაახალისებს მას სხვებთან ურთიერთობით.

რა არის კრიტიკული აზროვნება? კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევები მოიცავს პრობლემის განსაზღვრასა და დადგენას, პრობლემასთან დაკავშირებული ინფორმაციის ადეკვატურობისა და თვისებების შესახებ განსჯასა და შეფასებას. იმის მიუხედავად, რა მიდგომას გამოიყენებ კრიტიკული აზროვნების გასავითარებლად, სასურველია განაგრძო საქმიანობა დამატებითი პრაქტიკის სახით. ერთი გაკვეთილი არ არის საკმარისი.

რა არის FCL სისხმა? შემსწავლელთა ერთობების ფორმირება არის კლასებისა და სკოლების ორგანიზების მიდგომა. FCL-ში მთავარია *კვლევა*, რომ გაუზიარო ინფორმაცია სხვებს და მიიღო მათგანაც იგივე, რათა *შეასრულო* ლოგიკური დავალება, რომელიც მოიცავს ღრმა საგნობრივ შინაარსს. მოსწავლეები ერთვებიან ინდივიდუალურ ან ჯგუფურ კვლევაში, რათა მთელ კლასს შეეძლოს განავითაროს საკითხის გაგების უნარი. ვინაიდან მასალა კომპლექსურია, საჭიროა მოსწავლეები გახდნენ საკითხის სხვადასხვა ასპექტის ექსპერტები და გაუზიარონ ერთმანეთს გამოცდილება. გაზიარება მოტივირებულია ლოგიკური დავალებით – რომლის შესრულებაც მნიშვნელოვანია.



MyLabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოჩემები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დახმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

სწავლის კონსტრუქტივისტული შეხედულებების ერთ-ერთი გავლენიანი იდეის მიხედვით, სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა მიზნებით ინფორმაციის გაძლიერებას შეუძლია გაზარდოს ცოდნის მარაგი. ამ გაგებით მასწავლებელი და მოსწავლე „ჯვარედინად კვეთენ“ სასწავლო გარემოს. მასწავლებელთა ჩანაწერები ამ თავში არის გარემო, რომელიც განსაკუთრებით მოსახერხებელია რამდენიმე ვიზიტისათვის. აზრიანი სასწავლო აქტივობა ისეთ თემებზე, როგორიცაა მოტივაცია, სასწავლო გარემო, შეფასება და ინსტრუქტირების სტრატეგიები, შეიძლება გამოკვლეული იქნეს აქ მოცემული გამოწვევებით.

ამ გარემოში პირველი ექსკურსიით, მოდით, შევაოწმოთ მოსწავლეზე ორიენტირებული ინსტრუქ-

ტირების მოდელები, ამ თავის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი თემათაგანი. პრობლემა, რომლის წინაშეც აღმოჩნდებით ამ სცენარში, არის შეუთავსებლობა მოსწავლეთა აქტივობებსა და მათთვის გამიზნულ სასწავლო გეგმას, კურიკულუმს შორის. მოსწავლეთა უმრავლესობა არ არის მოტივირებული. ისინი ალბათ თვლიან, რომ თქვენი საქმიანობა არაფრით უკავშირდება მათ ცხოვრებას, ან ის, რომ არ არიან პასუხისმგებელნი საკუთარ სწავლაზე. მოსწავლეზე ორიენტირებული ინსტრუქტირების მოდელთა ცოდნა შეიძლება დაგეხმაროთ ჩართოთ თქვენი მოსწავლეები უფრო აქტიურ, გააზრებულ სწავლის პროცესში.

ხობოიხ მოიქსაოდეან?

აქ მოცემულია როგორ რეაგირებს ზოგიერთი მასწავლებელი „საზიზღარი წიგნების“ მიმოხილვაზე.

მარკ ჰ. სმიტი, მე-8 - მე-12 კლასების მასწავლებელი. მედფორდის საშუალო სკოლა, მედფორდი, მასაჩუსეტსის შტატი

გამოცდილება საუკეთესო მასწავლებელია. იდეალურ შემთხვევაში შეგიძლია დაგეგმო კურსი იმის მიხედვით, შენი აზრით, რა არის საუკეთესო სასწავლო მასალა და შენ მიერ შედგენილი სასწავლო გეგმაც შეუსაბამო მოსწავლეთა დონეს. მაგრამ რეალობა თავს იჩენს მაშინ, როცა კლასის ნამდვილ დონეს ნახავ. მაღალი სტანდარტები და მოლოდინი დიდი მიზნებია, მაგრამ ისინი საზრისის მქონე უნდა იყოს თქვენი კლასის მოსწავლეებისთვის. მასწავლებლის პროფესია ისეთია, რომელსაც მუდმივი მოქნილობა და სიტუაციაზე მორგება ესაჭიროება. მოსწავლეები სხვადასხვაგვარად სწავლობენ და მასწავლებლებს, რომლებიც ცვლიან სასწავლო გეგმას, წარმატების მეტი შანსი აქვთ.

რადგანაც ამ კლასს ბევრი სხვადასხვა დონე აქვს, მნიშვნელოვანია იპოვოთ რაღაც საერთო, რომელიც დააინტერესებს მათ და ჩართავს სასწავლო პროცესში. ალბათ კარგი იდეა იქნება სხვადასხვა აქტივობათა შესრულება და, აგრეთვე, თუ ნებას დართავდით იმ სამ საუკეთესო მოსწავლეს, სხვებისათვის ესწავლებინა. არ იქნება ადვილი ყველას გათანაბრება; თქვენ დაგჭირდებათ უამრავი დროის დახარჯვა გეგმების შედგენაზე, მაგრამ მოთმინებითა და ძალისხმევით შეძლებთ სათანადო დონის მიღწევას და მოსწავლეებისგანაც საპასუხო რეაქ-

ციას მიიღებთ.

მოჰან ჰ. ნიჟარაი, მე-8 კლასის მასწავლებელი ჰამილტონ ჰაიტსის საშუალო სკოლა, არკადია, ინდიანას შტატი

შესანიშნავი იქნებოდა დასაწყისისათვის კლასის მოხიზვლა მსოფლიო ლიტერატურით, მაგრამ ამის მაგივრად, როგორც წესი, თქვენი კლასი პირიქით, ითრგუნება, ფრუსტრირებულია კიდევ ერთი „უიტერესო“ წიგნის გამო. მნიშვნელოვანია ისეთი წიგნის პოვნა, რომელიც უკავშირდება მოსწავლეთა ინტერესებს. საბედნიეროდ, წიგნთა ჩამონათვალში უკვე შერჩეულია ისეთები, რომლებიც უკავშირდება თანამედროვე ფილმებს. ალბათ არსებობს მუსიკასთან, ტელევიზიასთან და რეკლამებთან დაკავშირებული წიგნებიც კი. რაც უფრო მეტი კავშირის დამყარება შემოიძლია ლიტერატურასა და ჩემს მოსწავლეთა ცხოვრებას შორის, მით უფრო მოსალოდნელია, რომ მათ მოტივირებას შევძლებ.

ჯეფ ჯ. კოკომონი, მე-7 - მე-10 კლასების მასწავლებელი. კოლტონის სკოლა, კოლტონი, ვაშინგტონის შტატი

ერთ-ერთი პრობლემა შეიძლება იყოს ის მასალები, რომელთა გამოყენებაც მასწავლებელმა დაგეგმა. მე მომხრე ვარ, რომ მოსწავლეები გაეცნონ ლიტერატურის „კლასიკურ“ ნაწარმოებებს. იმის მიუხედავად, რომ მასწავლებლები მოტივირებულნი არიან ამ ნაწერთა კითხვისა და სწავლებისთვის, უნდა

გვახსოვდეს, რომ მოსწავლეები ხშირ შემთხვევაში ასე სულაც არ ფიქრობენ. ამ სცენარში მასწავლებელმა ისე უნდა გააცნოს „კლასიკა“ მოსწავლეებს, რომ დააინტერესოს ისინი. მთელი წიგნის წაკითხვის ნაცვლად, აირჩიეთ ის ნაწილები, რომლებიც საუკეთესოდ გამოხატავს ავტორის წერის სტილს ან მის სათქმელს. შემდეგ სხვა ნაწილებიც გააცანით ბავშვებს სხვადასხვა სასწავლო საშუალების გამოყენებით. არსებობს თანამედროვე სტილში გადანაცვლებილი ფილმები, რომლებიც დააინტერესებს მოსწავლეებს. სწავლების რა ხერხიც არ უნდა იყოს გამოყენებული, ყოველთვის უნდა არსებობდეს მასთან დაკავშირებული სასწავლო აქტივობა.

იმ დროს როცა კლასში სამი მოსწავლე აჩვენებს დახვეწილი, კომპლექსური აზროვნებისა და გაგების უნარს, ყველა მოსწავლეს შეუძლია შეიტანოს ახალი ხედვა დისკუსიაში და აღიარებულ იქნეს თავისი წვლილის გამო. საკლასო დისკუსიებთან ერთად, შეიძლება შედგენილ იყოს ჯგუფური ან ინდივიდუალური პროექტები, რათა წაახალისონ მოსწავლეები მასალაზე საპასუხო რეაქციისთვის. კლასის მრავალფეროვნების გათვალისწინებით, მე შევაფასებდი მოსწავლეებს შეფასების ისეთი სისტემით, რომელიც ავლენს მოსწავლეთა სხვადასხვა დონის მიღწევებს.

პაიქლ ჯ. ელისი. *მეათე და მეთერთმეტე კლასები, ინგლისურის მასწავლებელი. ქვინსის საშუალო სკოლა, ქვინსი, მასაჩუსეტსის შტატი*
როგორც ჩანს, კლასის სასწავლო გეგმის მიღმა

არსებული მიზანია გააცნო მოსწავლეებს შესანიშნავი ლიტერატურის ფართო არეალი. ეს კეთილშობილური მიზანია. თუმცა სწავლებაში კეთილშობილება ხშირად გზას უთმობს პრაქტიკულობას. მასწავლებლის უპირველესი დანიშნულებაა გაუძღვეს მოსწავლეებს საჭირო უნარ-ჩვევების დაუფლებისკენ. ხანდახან მათთვის დიკენსის წაკითხვის მოთხოვნა არ არის ამის საუკეთესო საშუალება. საზაფხულო სასწავლო გეგმამ შეიძლება წარმატებულად იმუშაოს სამ მოსწავლეზე. მე ვეცდებოდი გამომეყო ისინი დანარჩენებისგან. ეს შეიძლება კოშმარი აღმოჩნდეს და გააორმაგოს თქვენი სამუშაო, მაგრამ საუკეთესო გამოსავალია იმისათვის, რომ გარკვეულ დონეს მიღწეულმა მოსწავლეებმა არ განიცადონ სტაგნაცია.

დანარჩენ მოსწავლეებს კი უნდა მისცეთ ნიგნების სხვა ჩამონათვალი. ცუდ მკითხველთა კლასში გრძელი ნოველების კითხვა არაფერია თუ არა 40 კვირაზე განელილი თვითმკვლელობის მცდელობა. თუ ამის მაგივრად თქვენ მოკლე და ახალგაზრდა პერსონაჟებიანი დამაინტრიგებელი შინაარსის ნაწარმოებებზე შეჩერდებით, ამ სიტუაციაში საკუთარ თავს მისცემთ ბრძოლის შანსს, რომ კლასი მართლა დაასრულებს და ბოლომდე მიიყვანს წიგნის კითხვას. კარგი იქნება, თუ მრავალფეროვნებისათვის ვიდეომასალასაც გამოიყენებთ.

მოზივასია სწავლასა და სწავლებათ



მასწავლებლის ჩანაწერები:

როგორ მოიქცეოდით?

რა არის მოტივაცია?

ზოგიერთი მოსწავლის გაცნობა
შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია
ოთხი ძირითადი მიდგომა
მოტივაციისადმი

**მოთხოვნილებები: კომპეტენტურობა,
ავტონომია, მიკუთვნებულობა**

თვითგანსაზღვრა
მოთხოვნილებები: გაკვეთილი
მასწავლებელთათვის

მიზნობრივი ორიენტაცია და მიზნები

მიზნის ტიპები და მიზნობრივი
ორიენტაცია
უკაკავშირი და მიზნის მონონება
მიზნები: გაკვეთილი
მასწავლებელთათვის

ინტერესები და ემოციები

ინტერესების გამოვლენა
აგზნება: მღელვარება და შფოთვა
სწავლის პროცესში
მიდგომა თითოეული მოსწავლისადმი:
შფოთვასთან გამკლავება
ინტერესები და ემოციები: გაკვეთილი
მასწავლებელთათვის

რწმენა და თვითსქემები

რწმენები უნარების შესახებ
რწმენები მიზეზებისა და
კონტროლის შესახებ: ატრიბუციის
თეორია
რწმენა თვითეფექტიანობის
შესახებ და დასწავლილი
უმწეობა
რწმენები თვითღირებულების
შესახებ
რწმენები და თვითსქემები:
გაკვეთილი მასწავლებელთათვის

სკოლაში სწავლის მოტივაცია:

გაკვეთილი

სასწავლო ამოცანები
ავტონომიის მხარდაჭერა და
მიღწევის აღიარება და მონონება
დაჯგუფება, შეფასება და დრო

**მრავალგვარობა და კონვერგენცია
სწავლის მეთოდოლოგიაში**

მრავალგვარობა მოტივაციაში
კონვერგენცია: სტრატეგიები
მოტივაციის გასაზრდელად

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცეოდნენ?

მოსწავლის ჩანაწერი

ივლისია და, როგორც იქნა, მიიღეთ მასწავლებლის ადგილი. ეს სკოლა თქვენი არჩევანი არ იყო, მაგრამ ვაკანსიები არცთუ ისე ბევრი იყო და იმიტაც ბედნიერი ხართ, რომ თქვენი პროფესიით მუშაობთ. აღმოჩნდა, რომ სასწავლო რესურსები თქვენს სკოლაში ძალიან მწირია. ერთადერთი, რაც ხელთ გაქვთ, ესაა მოძველებული ტექსტები და მათი თანმხლები სამუშაო რვეულები. ნებისმიერ თქვენს იდეას უფრო საინტერესო მასალასთან დაკავშირებით ერთი პასუხი ხვდება: ბიუჯეტში საამისო თანხები არ მოიპოვება. როდესაც არსებულ მასალას ათვალიერებთ, გიჩნდებათ კითხვა: რა შეიძლება მიიღოს აქედან მოსწავლემ თავისმომაბეზრებელი რუტინის გარდა. თანაც ეს ტექსტები ძალიან რთულია თქვენი მოსწავლეებისათვის. მაგრამ მიზნები, რომელსაც ეს პროგრამა ისახავს, ძალიან მნიშვნელოვანია. გარდა ამისა, სასწავლო გეგმა ამ პროგრამის გავლას მოითხოვს. მოსწავლეებს ამ პროგრამით გამოცდა ექნებათ მომავალ გაზაფხულზე.

კრიტიკული აზროვნება

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

შემდეგ უფრო დანვრილებით განვიხილავთ პიროვნების რამდენიმე ფაქტორს: მოთხოვნილებებს, მიზნებს, ინტერესებსა და ემოციებს, რწმენებს, მათ შორის საკუთარი ქმედითუნარიანობის შესახებ.

როგორ უნდა გამოვიყენოთ ეს ინფორმაცია ერთად სწავლების პროცესში; როგორ უნდა შევქმნათ ისეთი გარემო, სიტუაცია, ურთიერთობები, რომელიც გაზრდის მოტივაციას და ჩართულობას სწავლების პროცესში? თავდაპირველად განვიხილავთ, რა კავშირშია ერთმანეთთან პიროვნული გავლენა მოტივაციაზე და მოტივაციის მხარდაჭერა. შემდეგ განვიხილავთ, როგორ ახდენს გავლენას მოტივაციაზე საკლასო მუშაობა, სამუშაოს ღირებულება, გარემო, რომელშიც უნდა შესრულდეს სამუშაო.

- როგორ დააინტერესებთ მოსწავლეებს?
- როგორ დაუსაბუთებთ მათ ამ მასალის სწავლის ღირებულებას?
- როგორ გადალახავთ მასალის სირთულეს?
- რისი ცოდნა გჭირდებათ მოტივაციის შესახებ ამ პრობლემების გადასაჭრელად?
- რისი ცოდნა გჭირდებათ თქვენი მოსწავლეების შესახებ მათი მოტივაციის გასაზრდელად?

კოლაგია

2 ან 3 თანაჯგუფელთან ერთად მოაწყვეთ ტვინის შტურმი – რისი გაკეთება შეგიძლიათ, რომ გაზარდოთ მოსწავლეების მოტივაცია.

დაბოლოს, ვიმჯგულებთ მოტივაციის გასაზრდელად გამოსაყენებელ სტრატეგიებზე.

ამ თავის გაცნობის შემდეგ თქვენ უკვე გაქნებათ პასუხი კითხვებზე.

- რა არის შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია და სწავლის მოტივაცია?
- როგორ არის განხილული მოტივაცია ბიჰევიორისტულ, ჰუმანისტურ, კოგნიტურ და სოციალურ-კოგნიტურ თეორიებში?
- რა გავლენა შეიძლება ჰქონდეს მოტივაციას წარმატებაზე ან მარცხზე და რა ურთიერთ-დამოკიდებულება შეიძლება არსებობდეს ამ გავლენასა და საკუთარი შესაძლებლობების რწმენას შორის?
- რა როლს ასრულებს მოტივაციაში მიზნები, ინტერესები, ემოციები და საკუთარი შესაძლებლობის რწმენა?
- რა გარე ფაქტორებმა შეიძლება იმოქმედოს მასწავლებლებზე, რაც გაზრდის მოსწავლეთა სწავლის მოტივაციას?
- რა არის საგნის სწავლების თქვენეული სტრატეგია იმ მოსწავლესთან მიმართებაში, რომელიც არ არის დაინტერესებული?

დაუკავშირეთ კვლევას

და განავრცეთ

მოტივაციასთან დაკავშირებული ტერმინებისა და ცნებების დაწვრილებითი განხილვისათვის იხილეთ მერფი და ალექსანდერი (2000). მოტივაციასთან დაკავშირებული ტერმინოლოგიის მოტივირებული ათვისება. განათლების თანამედროვე ფსიქოლოგია, 25, 3-53.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ

პესიმისტი ჯერალდოს შემთხვევაში საქმე გვაქვს დასწავლილ უმწეობასთან, რომელსაც მოგვიანებით განვიხილავთ.

გაუბედავი სუმი გარეგანი (ექსტრინსიკული) ფაქტორებით მოტივირებული მოსწავლეა, მისთვის პრიორიტეტულია ის, თუ როგორ წარმოჩინდება, ეშინია მარცხის და უნარს განიხილავს, როგორც სტაბილურ, ფიქსირებულ რამეს. ის არის აგრეთვე მოსწავლე, რომელიც თავს არიდებს მარცხს (წარმატებით), რასაც ასევე მოგვიანებით განვიხილავთ.

კმაყოფილი სპენსერი შინაგანი (ინტრინსიკული) ფაქტორებით მოტივირებული მოსწავლის მაგალითია. მისი მიზანია ისწავლოს, მაგრამ მხოლოდ ის უნდა, რომ ნორმალურად, დამაკმაყოფილებლად წარმოჩინდეს. შემდეგში ამასაც შევხვებით.

დალიშა, რომელიც ყოველთვის თავს იცავს, გარეგანი ფაქტორებით მოტივირებული მოსწავლეა. მას ალელვებს ის, თუ როგორ წარმოჩინდება; ეშინია მარცხის და უნარებსაც განიხილავს, როგორც ფიქსირებულს. ის შეიძლება მალე იქცეს მოსწავლედ, რომელიც მარცხს შეგუდება. შფოთიანი ემი არის მოსწავლე, რომელსაც აქვს შფოთვა. ესეც შემდეგში იქნება განხილული.

მოტივაცია – შინაგანი მდგომარეობა, რომელიც აღძრავს, წარმართავს და უზრუნველყოფს ქცევას.

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

1. როგორ არჩევანს აკეთებენ ადამიანები საკუთარ ქცევასთან დაკავშირებით? რატომაა, რომ მაგალითად, ერთი მოსწავლე გულმოდგინედ ასრულებს დავალებას, მეორე კი ტელევიზორის ყურებას არჩევს?
2. რა დრო უნდა გავიდეს, რომ მოტივაცია ამოქმედდეს? მაგალითად, რატომ ინყებს ზოგი მოსწავლე დავალების შესრულებას მაშინვე, ზოგი კი დროს ფლანგავს?
3. რა ხარისხით ან ინტენსივობით არის ადამიანი ჩართული არჩეულ ქცევაში? ყურადღებით ასრულებს მოსწავლე დავალებას, თუ მექანიკურად?
4. რა აიძულებს ინდივიდს იყოს შეუპოვარი ან ადვილად დანებდეს? მაგალითად, რას იზამს მოსწავლე, მთლიანად წაიკითხავს შექსპირის ნაწარმოებს თუ მხოლოდ მის რამდენიმე გვერდს?
5. რა გრძნობები აქვს და რაზე ფიქრობს ინდივიდი, როცა ქცევას ახორციელებს? მაგალითად, მოსწავლე სიამოვნებას იღებს შექსპირის კითხვით, თუ მოსალოდნელ გამოცდაზე ნერვიულობს? (გრეჰემი და ვეინერი, 1996; პიტრიხი, მარქსი და ბოილი, 1993).

ზოგიერთი მოსწავლის გახსოვა

როგორც ამ და მომდევნო თავშიც დაინახავთ, არსებობს მრავალი ფაქტორი, რომლებიც გავლენას ახდენენ მოტივაციასა და სწავლაზე. უფრო მეტად რომ გავერკვეთ ამ საკითხში, შევიხედოთ საშუალო სკოლის საკლასო ოთახში მას შემდეგ, რაც მასწავლებელმა გარკვეული მითითებები მისცა თავის მოსწავლეებს. მოსწავლეთა პორტრეტები სტიპენის შრომიდან (2002) არის აღებული.

პესიმისტი ჯერალდო, როგორც ყოველთვის, არც კი ინყებს საქმეს და ერთ-თავად იმას იმეორებს, რომ ვერაფერი გაიგო, ან ეს დავალება ძალიან რთულია. როცა ის სწორად პასუხობს თქვენს კითხვებს, ამბობს, რომ უბრალოდ „გარტყა“ და რეალურად არ იცის, რას ამბობს. დიდ დროს იმის გარკვევას ანდომებს, რაშია საქმე და სულ უკან და უკან იწევს.

გაუბედავი სუმი ყოველ ნაბიჯს ამონებს, სურს კარგად გამოჩნდეს. თქვენ მას ერთხელ დამატებითი ქულები დაუწერეთ რომელიღაც აპარატის დახატვის გამო და ახლა ყოველთვის აკეთებს ამას ლაბორატორიისათვის. მაგრამ სუმი არასდროს გარისკავს, მიიღოს შეფასება; თუ მისგან ამას არ ითხოვენ ან საგამოცდო საკითხი არ არის, სუმი არ არის დაინტერესებული.

კმაყოფილი სპენსერი დაინტერესებულია ამ პროექტით. ფაქტობრივად მან თქვენზე მეტი იცის ამის შესახებ. ის საათობით კითხულობს წიგნებს ქიმიასა და ექსპერიმენტებზე. მაგრამ მისი შეფასება B-სა და C-ს შორის მერყეობს, რადგან ის კმაყოფილია იმითაც, რისი მიღებაც ყოველგვარი ძალისხმევის გარეშე შეუძლია.

დალიშას, რომელიც ყოველთვის თავს იცავს ისევ არ აქვს თან სახელმძღვანელო და იძულებულია სხვა მოსწავლესთან ერთად ისარგებლოს ერთი წიგნით. შემდეგ თავს ისე გაჩვენებთ, თითქოს მუშაობს, მაგრამ სინამდ-

ვილეში დროს ღლაბუცში ატარებს და როგორც კი ზურგს შეაქცევთ, ცდილობს სხვა მოსწავლეებისაგან გაიგოს პასუხები: ის თავად არასოდეს ინდომებს, რადგან ეშინია, რომ თუ არ გამოუვა, ყველა იფიქრებს, რომ სულელია.

შფოთიანი ემი საუკეთესო მოსწავლეა თითქმის ყველა საგანში, მაგრამ როცა გამოცდებზე მიდგება საქმე და კლასის წინაშე უწევს გამოსვლა, ყველაფერი „ავიწყდება“, რაც იცის. მისი მშობლები მეცნიერები არიან და მისგანაც ამ გზის გაგრძელებას ელიან, თუმცა მისი მომავალი გაურკვეველი ჩანს.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერით თითოეულ მოსწავლეს, რომლებზეც ზემოთ იყო საუბარი, პრობლემები აქვს მოტივაციის ერთ ან რამდენიმე ასპექტში: არჩევანი, მოქმედების დაწყება, ინტენსივობა, შეუპოვრობა, გრძნობები და ფიქრები. შეგიძლიათ თუ არა დიაგნოზის დასმა? პასუხები შემდეგ ჩანართშია. ■

თქვენს კლასში თითოეული მოსწავლე სხვადასხვა მოტივაციური პრობლემა აქვს. ამ თავის მომდევნო ნაწილში უფრო ახლოს გავეცნობით მოტივაციის მნიშვნელობას და უფრო გაგვიადვილდება ამ მოსწავლეების გაგება.

შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია

ყველამ კარგად ვიცით, რას ნიშნავს იყო მოტივირებული ადამიანი, რომელიც თავდაუზოგავად მიიწევს მიზნისკენ ან მუშაობს მუყაითად მაშინაც კი, როცა სამუშაო მოსაწყენად ეჩვენება. რა წარმართავს ქცევას და რა ანიჭებს მას ამ ენერგიას? ამისი ახსნა უნდა ვეძიოთ დრამებში, მოთხოვნილებებში, სტიმულებში, შიშებში, მიზნებში, სოციალურ ზეწოლაში, თვითრწმენაში, ინტერესებში, ცნობისმოყვარეობაში, რწმენაში, ღირებულებებში, მოლოდინებში და ა.შ. ზოგიერთი ფსიქოლოგი მოტივაციას პიროვნული ნიშან-თვისებების ტერმინებით ხსნის. ზოგიერთ ადამიანს მიღწევის მაღალი მოთხოვნილება აქვს, ეშინია გამოგდების, აინტერესებს ხელოვნება, ამდენად, ისინი ბევრს მუშაობენ, რომ მეტს მიაღწიონ, თავს არიდებენ გამოცდებს და საათობით ათვალიერებენ გამოფენებს. სხვა ფსიქოლოგები მოტივაციას განიხილავენ, როგორც მდგომარეობას, დროებით სიტუაციას. თუ თქვენ, მაგალითად, ამ თავს კითხულობთ იმიტომ, რომ გამოცდა გაქვთ ხვალ, თქვენ სიტუაციით ხართ მოტივირებული (ამ მომენტში მაინც). რა თქმა უნდა, მოტივაცია, რომელიც ჩვენ გვაქვს დროის ნებისმიერ მოცემულ მონაკვეთში, ნიშან-თვისებებისა და მდგომარეობის ერთგვარი კომბინაციაა. თქვენ შეიძლება სწავლობდეთ იმიტომ, რომ სწავლა თქვენთვის დიდი ღირებულებაა და იმიტომაც, რომ გამოცდისთვის ემზადებით.

როგორც ხედავთ, მოტივაციის ზოგიერთი განმარტება ეყრდნობა შინაგან, პიროვნულ ფაქტორებს, როგორიცაა მოთხოვნილებები, ინტერესები, ცნობისმოყვარეობა. სხვა განმარტებებში აქცენტი ექსტერნალურ, გარე ფაქტორებზეა აღებული – ჯილდო, სოციალური ზეწოლა, დასჯა და ა.შ. მოტივაციის კლასიკური დაყოფა ასეთია: შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია. **შინაგანი მოტივაცია** არის ტენდენცია – მიღწეულ იქნეს მიზნები საკუთარი ინტერესებისა და უნარების კვალდაკვალ. როდესაც ჩვენ შინაგანად ვართ მოტივირებული, ჩვენ არ გვჭირდება ნახალისება ან დასჯა, რამდენადაც თვითონ აქტივობა თავისთავად წარმოადგენს ჯილდოს. კმაყოფილი სპენსერი მხოლოდ იმიტომ სწავლობს ქიმიას სკოლის გარეთაც, რომ მას ეს უნდა და მოსწონს. ამას არავინ აიძულებს.

ამის საპირისპირო შემთხვევაა, როცა რაღაცას კარგი შეფასებისათვის, დასჯის თავიდან აცილების მიზნით, მასწავლებლის სიამოვნებისათვის ან ამო-

შინაგანი მოტივაცია – მოტივი, რომელიც დაკავშირებულია განმტკიცების შინაგან წყაროებთან, მაგ. სიხარულის გრძნობა, ცნობისმოყვარეობა.

გარეგანი მოტივაცია — მოტივაცია, რომელიც იქმნება ისეთი გარე ფაქტორების ზეგავლენით, როგორიცაა დასჯა და ნაზალ-ისება.

მიზეზობრიობის ლოკუსი — ქცევის მიზეზის მდებარეობის განსაზღვრა ინტერნალობა-ექსტერნალობის მიხედვით.

ცანასთან ნაკლებად დაკავშირებული რაიმე სხვა მიზეზით ვაკეთებთ. ეს **გარე-განი მოტივაციაა**. რეალურად ჩვენ ქცევას იმიტომ არ ვახორციელებთ, რომ თავად იგი გვაინტერესებს. ჩვენ ის გვაინტერესებს, რას მოგვითმის ეს ქცევა. გაუბედავი სუმი შეფასებისთვის ირჯება, მას თვითონ საგანი არ აინტერესებს.

ფსიქოლოგები, რომლებიც იზიარებენ მოტივაციის შინაგანად და გარე-განად დაყოფის კონცეფციას, ამბობენ, რომ ერთი შეხედვით შეუძლებელია განესაზღვროთ, მოტივაცია შინაგანია თუ გარეგანი. არსებითი განსხვავება ამ ორ ტიპს შორის ინდივიდის ქცევისათვის წარმმართველი მიზეზია, ანუ ის, **მიზეზობრიობის ლოკუსი** ინტერნალურია თუ ექსტერნალური — პიროვნების შიგნითაა თუ მის გარეთ. ინდივიდი შეიძლება იმიტომ კითხულობდეს, ცურავდეს ან ხატავდეს, რომ მან ქცევის თავისუფალი არჩევანი პიროვნული ინტერესების გათვალისწინებით გააკეთა (მიზეზობრიობის ინტერნალური ლოკუსი/შინაგანი მოტივაცია), ან ასე იმიტომ იქცევა, რომ გარედან ვილაცის ან რაღაცის გავლენის ქვეშაა (მიზეზობრიობის ექსტერნალური ლოკუსი/გარეგანი მოტივაცია) (Reeve, 1996).

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

ცოტა ხნის წინ საკამათო გახდა საკითხი შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის, როგორც კონტინუუმის საწყისი და საბოლოო წერტილების შესახებ. ალტერნატიული ახსნა შემდეგია: რამდენადაც მოტივაცია მოიცავს როგორც პიროვნული ნიშნის, ისე გარემოს ფაქტორებს, ის ასევე შეიძლება მოიცავდეს, როგორც შინაგან, ისე გარეგან ფაქტორებს. შინაგანი და გარეგანი ტენდენციები — ესაა ორი დამოუკიდებელი შესაძლებლობა დროის ნებისმიერ მოცემულ მონაკვეთში და ჩვენ შეიძლება მოტივირებული ვიყოთ თითოეული მათგანით (Covington & Mueller, 2001). სწავლებამ შეიძლება შექმნას შინაგანი მოტივაცია მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინებით და კომპეტენტურობის მნიშვნელობის ხაზგასმით. თუმცა ისიც ვიცით, რომ ეს ყოველთვის ვერ იმუშავებს. ყოველთვის მიმზიდველი და საინტერესოა თქვენთვის ქვეშინურით გაყოფა? ყოველთვის აღგიძრავთ ცნობისმოყვარეობას არანესიერი ზმნები? თუ მასწავლებლებს მუდმივად შინაგანი მოტივაციის იმედი ექნებათ, იმედგაცრუება ელით. არის სიტუაციები, როცა წამახალისებელი სტიმულები და გარე მხარდაჭერა აუცილებელია. მასწავლებლებმა უნდა იზრუნონ შინაგანი მოტივაციის გაჩენასა და შენარჩუნებაზე, როცა დარწმუნდებიან, რომ გარეგანი მოტივაციაც მუშაობს და ჩართულია სწავლის პროცესში (Brophy, 1988, 2003; Deci, Koestner & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 1996). ამისათვის მათ უნდა იცოდნენ მოტივაციაზე გავლენის მქონე ფაქტორების შესახებ.

პესიმისტ ჯერალდოს პრობლემები აქვს მეორე (დანყება) და მეხუთე პუნქტებში; მთელი აქტივობის განმავლობაში ის თავს დამარცხებულად და უმწეოდ გრძნობს. **გაუბედავი სუმი** (1) აკეთებს კარგ არჩევანს, (2) მაშინვე იწყებს და (3) დაჟინებით მიიწევს წინ. მაგრამ ის სინამდვილეში არ არის ჩართული საქმეში და ნაკლებ სიაზოვნებას იღებს (4 და 5). **კმაყოფილი სპენსერი** რამდენადაც ის საკუთარ არჩევანს მიჰყვება, სწრაფად იწყებს, ჩართულია საქმეში და სიაზოვნებას იღებს ამოცანის შესრულებისგან. **დალიშა, რომელიც ყოველთვის თავს იცავს**, არცთუ კარგ არჩევანს აკეთებს, აყოვნებს, თავს არიდებს საქმეში ჩართვას და ადვილად ნებდება, რადგან აღელვებს ის, თუ როგორ განსჯიან მას სხვები. **შფოთიან ემის** პრობლემა მეხუთე პუნქტთან დაკავშირებით აქვს, ანუ იმასთან, რას ფიქრობს და რას გრძნობს მუშაობის განმავლობაში. მღელვარებამ და შფოთვამ მას შეიძლება არასახარბიელო არჩევანისკენ უბიძგოს და დააყოვნოს, რაც გამოცდისას მისი შფოთვის დონეს კიდევ უფრო აწევს.

ოთხი ძირითადი მიღოქვა მოზივასიიისაღი

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ

რატომ კითხულობთ ამ თავს? ცნობის მოყვარეობისა და ინტერესის გამო? თუ უახლოეს მომავალში გამოცდა გელით? მასწავლებლის ლიცენზიის მოსაპოვებლად ან დიპლომას ასაღებად გჭირდებათ ეს ცოდნა? იქნებ გჯერათ, რომ ეს ის საქმეა, რომელიც კარგად გამოგივით და ეს გიბიძგებთ იმუშაოთ? იქნებ რამდენიმე ამ მიზეზის კომბინაციასთან გვაქვს საქმე? რა არის თქვენი მოტივატორი? ■

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

მოზივასიიისაღი გივვიორისგული მიღოქვა. ბიჰევიორისტული მიდგომის მიხედვით, მოსწავლის მოტივაციის გაგება უნდა დავიწყოთ წამახალისებელი სტიმულებისა და ჯილდოების დაკვირვებული ანალიზით. **ჯილდო** ის მიმზიდველი ობიექტი ან მოვლენაა, რომელიც შედეგად მოსდევს გარკვეულ ქცევას. მაგალითად, გაუბედავი სუმი დაჯილდოვებული იყო დამატებითი ქულებით იმისათვის, რომ მან დახატა შესანიშნავი დიაგრამა. **იმპულსი** ის ობიექტები ან მოვლენებია, რომლებიც აღძრავს ან, პირიქით, ახშობს ქცევას. მაგალითად, დამატებითი ქულების დაპირება წამახალისებელი სტიმული იყო სუმისთვის. შეფასების მიღება რეალურად იყო ჯილდო.

თუ ჩვენ მუდმივად მოგვცემენ განმტკიცებას გარკვეული ქცევის გამო, ჩვენ გაგვივითარდება გარკვეული ჩვევა ან ტენდენცია – განვახორციელოთ გარკვეული ტიპის ქცევა. მაგალითად, თუ მოსწავლე ბეისბოლის თამაშის გამო ჯილდოდ მიიღებს ხან ფულს, ხან საჩუქრებსა და პრივილეგიებს, ხოლო მის სწავლას ნაკლები ყურადღება მიექცევა, უნდა ვივარაუდოთ, რომ იგი დიდ დროს დაუთმობს ბეისბოლში ვარჯიშს და არა გეომეტრიის სწავლას. კარგი ნიშნები, ვარსკვლავები, სტიკერები და სხვა საშუალებები განმტკიცებისათვის ან გარკვეული დამსჯელი ღონისძიებები ცუდი საქციელისათვის – ეს ყველაფერი არის მცდელობა მოსწავლეთა მოტივირებისთვის გარეგანი იმ-

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცოთ

იხ. Educational Leadership-ის 2002 წლის სექტემბრის გამოცემაში 14 სტატია თემაზე „ინტერესებთ თუ არა მოსწავლეებს სწავლა?“ ამ სტატიებში განხილულია, როგორ შეიძლება გავზარდოთ ენთუზიაზმი, მიმზიდველობის ხარისხი, ინვესტირება სწავლაში.

დაუკავშირეთ PRAXIS III™-ს და განვრცოთ

მასლოუ (I, C1)

განიხილეთ, როგორ შეიძლება მასლოუს მოთხოვნილებების დაუკმაყოფილებლობამ გავლენა მოახდინოს სწავლაზე. გაავლეთ პარალელები საკუთარ ან სხვათა გამოცდილებასთან სკოლის პერიოდში.

ჯილდო – მიმზიდველი ობიექტი ან მოვლენა, რომელიც შედეგად მოსდევს სასურველ ქცევას.

იმპულსი – ისეთი ობიექტი ან მოვლენა, რომელიც აძლიერებს ან ასუსტებს ქცევას.

მასლოუს იერარქიის მიხედვით, მაშინ, როდესაც სიყვარულის, მიკუთვნებულობის მოთხოვნილებები დაკმაყოფილებულია, ადამიანი გადადის ე.წ. მაღალი რანგის, ინტელექტუალური მიღწევისა და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებებზე.



პულისის, ჯილდოების ან დასჯის გამოყენებით.

მოტივაციისა და პრაქტიკული მიდგომა. მეოცე საუკუნის სამოციან წლებში ჰუმანისტური ფსიქოლოგიის მომხრეები, მათ შორის კარლ როჯერსი, ამბობდნენ, რომ ფსიქოლოგიის ვერც ერთი დომინანტური სკოლა, ვერც ბიჰევიორული და ფროიდისეული, ადეკვატურად ვერ ხსნიდა ადამიანის ქცევას. მოტივაციის **ჰუმანისტური ინტერპრეტაცია** ხაზს უსვამს მოტივაციის ისეთ შინაგან წყაროებს, როგორიცაა პიროვნების „თვითაქტუალიზაციის“ მოთხოვნილება (მასლოუ, 1968, 1970), თანდაყოლილი „აქტუალიზაციის ტენდენცია“ (როჯერსი და ფრაიბერგი, 1994), ან „თვითგანსაზღვრის“ მოთხოვნილება (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). ასე რომ, ჰუმანისტურ ჭრილში, მოტივირება ნიშნავს ადამიანების შინაგანი რესურსების – მათი კომპეტენტურობის, თვითშეფასების, ავტონომიისა და თვითაქტუალიზაციის ნაქებებას. მასლოუს თეორია მოტივაციის ცნობილი ჰუმანისტური ახსნაა.

მასლოუს იერარქია. აბრაჰამ მასლოუ (1970) ვარაუდობდა, რომ ადამიანებს გააჩნიათ **მოთხოვნილებათა იერარქია** მთელი დიაპაზონით – დაბალიდან (მაგ. უსაფრთხოება) მაღალი რანგის მოთხოვნილებებამდე (თვითაქტუალიზაცია). **თვითაქტუალიზაცია** მასლოუს მიერ შემოტანილი ტერმინია, რითიც იგი აღნიშნავდა პიროვნების სრულ თვითრეალიზაციას, მისი პოტენციალის სრულ რეალიზებას. სანამ მოთხოვნილებათა შემდეგ საფეხურზე გადავიდოდეთ, უნდა დაკმაყოფილდეს უფრო დაბალი რანგის მოთხოვნილებები.

მასლოუ (1968) ოთხ შედარებით დაბალი რანგის მოთხოვნილებას: ფიზიოლოგიურს, უსაფრთხოების, მიკუთვნებულობისა და თვითშეფასების მოთხოვნილებებს უწოდებდა **დეფიციტურ მოთხოვნილებებს (deficiency needs)**. როდესაც ეს მოთხოვნილებები დაკმაყოფილებულია, მათი რეალიზების მოტივაცია იკლებს. მან სამ ზედა, მაღალი რანგის მოთხოვნილებას – ინტელექტუალური მიღწევის, ესთეტიკურ, და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებებს უწოდა **ზრდის მოთხოვნილებები**. როდესაც ეს მოთხოვნილებები კმაყოფილდება, პიროვნების მოტივაცია არ იკარგება, პირიქით, იგი იზრდება და დაკმაყოფილების მორიგი საშუალებების ძებნას იწყებს. დეფიციტური მოთხოვნილებებისაგან განსხვავებით, ეს მოთხოვნილებები ბოლომდე არასდროს კმაყოფილდება. მაგალითად, რაც უფრო წარმატებულია თქვენი მცდელობა, გახდეთ კარგი მასწავლებელი, მით უფრო მეტად გინდათ მიაღწიოთ

ჰუმანისტური ინტერპრეტაცია – მოტივაციისადმი ისეთი მიდგომა, რომელიც ხაზს უსვამს პიროვნების თავისუფლებას, არჩევანს, თვითდეტერმინაციას, სწრაფვას პიროვნული ზრდისკენ.

მოთხოვნილებათა იერარქია – მასლოუს ადამიანის მოთხოვნილებათა 7-საფეხურიანი მოდელი, რომელიც იწყება ბაზისური ფიზიოლოგიური მოთხოვნილებებით და მთავრდება თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებით.

თვითაქტუალიზაცია – ინდივიდის პოტენციალის რეალიზება.

დეფიციტური მოთხოვნილებები – მასლოუს ადამიანის მოთხოვნილებათა პირამიდის ოთხი დაბალი საფეხურის მოთხოვნილება, რომელიც პირველ რიგში უნდა დაკმაყოფილდეს.

ზრდის მოთხოვნილებები – მასლოუს მიხედვით ადამიანის მოთხოვნილებათა პირამიდის სამი ზედა საფეხური.

უფრო ბევრს.

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

კრიტიკის მიუხედავად, მასლოუს თეორია საშუალებას გვაძლევს მთლიანობაში აღვიქვათ მოსწავლე, რომლის ფიზიკური, ემოციური და ინტელექტუალური მოთხოვნილებები ურთიერთქმედებაშია ერთმანეთთან. ბავშვი, რომლის უსაფრთხოებისა და მიკუთვნებულობის განცდას საფრთხე ექმნება მშობლების გაყრის გამო, ნაკლებ ინტერესს გამოამჟღავნებს წილადების გაყოფის სწავლაში. თუ სკოლა საშინ, არაპროგნოზირებად ტერიტორიაზე იმყოფება, იქ უფრო მეტი ყურადღება უსაფრთხოებას მიექცევა, ვიდრე სწავლას ან სწავლებას. სოციალურ ჯგუფთან მიკუთვნებულობა და ამ ჯგუფის შიგნით თვითშეფასების განმტკიცება მნიშვნელოვანია მოსწავლისთვის. თუ იმის გაკეთება, რასაც მასწავლებელი ითხოვს მოსწავლისაგან, ეწინააღმდეგება ამ ჯგუფის დადგენილ წესებს, მაშინ მოსალოდნელია, რომ მოსწავლე ყურად არ იღებს მასწავლებლის სურვილს და შეიძლება დაუპირისპირდეს კიდეც მას.

მოტივაციისადმი უფრო გვიანდელი მიდგომა, რომელიც ფოკუსირებულია ადამიანის მოთხოვნილებებზე, არის თვითგანსაზღვრის თეორია (Deci & Ryan, 2002); მას მოგვიანებით განვიხილავთ.

მოტივაციისა და კოგნიტიური და სოციალურ-კოგნიტიური მიდგომა.

კოგნიტურ თეორიებში ადამიანი განხილულია როგორც ცნობისმოყვარე, აქტიური, ინფორმაციის მაძიებელი არსება, რომელიც ცდილობს გადაჭრას პიროვნული პრობლემები. ამდენად, კოგნიტური თეორეტიკოსები აქცენტს შინაგან მოტივაციაზე აკეთებენ. მოტივაციის კოგნიტური თეორიები, შეიძლება ითქვას, ბიჰევიორისტული შეხედულებების საპასუხოდ განვითარდა. კოგნიტივისტებს სჯერათ, რომ ჩვენი ქცევა აზროვნებით არის განპირობებული და არა უბრალოდ იმით, რომ წარსულში ამასთან დაკავშირებით დაგვაჯილდოვეს ან დაგვსაჯეს (Stipek, 2002). ქცევა წამოწყებული და რეგულირებულია გეგმების (Miller, Galanter & Pribram, 1960), მიზნების (Locke & Latham, 2002), სქემების (Ortony, Clore & Collins, 1988), მოლოდინისა (Vroom, 1964) და ატრიბუციების (Weiner, 2000) მიერ. მიზნებსა და ატრიბუციებს ამ თავში მოგვიანებით შევხვებით.

მოლოდინი X ლიკავულის თეორია.

თეორიებს, რომლებიც ითვალისწინებენ როგორც ბიჰევიორისტების აქცენტებს ქცევის გავლენებსა და შედეგებზე, ასევე კოგნიტივისტების ინტერესს ინდივიდის აზროვნების გავლენის მიმართ, შეიძლება ვუწოდოთ **მოლოდინის/ლირებულების თეორიები**. ეს იმას ნიშნავს, რომ ქცევა აღქმულია, როგორც ორი მთავარი ფაქტორის პროდუქტი: მიზნის მიღწევის მოლოდინისა და ამ მიზნის ლირებულების პროდუქტი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მნიშვნელოვანი საკითხებია: „მივალწევი თუ არა წარმატებას, რომ მეცადა?“ და „იქნება თუ არა შედეგი ლირებული და ჩემთვის რაიმე ჯილდოს მომტანი, თუ წარმატებას მივალწევ?“. მოტივაცია სწორედ ამ ორი ფაქტორის პროდუქტია, რამდენადაც, თუ ორივე ფაქტორი ნულის ტოლი იქნება, მოტივაცია, მუყაითად იმუშაო მიზნის მისაღწევად, არ იარსებებს. მაგალითად, თუ მე მჯერა, რომ დიდი შანსი მაქვს შევქმნა კალათბურთის გუნდი (მაღალი მოლოდინი) და ამ გუნდის შექმნა

მოლოდინი X ლირებულებით თეორიებზე – მოტივაციის ისეთი ახსნა, რომელიც ხაზს უსვამს ინდივიდის მიერ წარმატების მოლოდინის გამრავლებულს მიზნის ლირებულებასთან.

ჩემთვის ძალიან მნიშვნელოვანია (მაღალი ღირებულება), ჩემი მოტივაცია ძლიერი იქნება. მაგრამ თუ ორივე ფაქტორი ნულის ტოლია (მჯერა, რომ არ შემოიძლია გუნდის შექმნა და დიდად არც მალეღვებს კალათბურთის თამაში), მაშინ მოტივაციაც ნულის ტოლი იქნება. (Tollefson, 2000)

ჟაკლინ ეკლსა და ალან ვიგფილდს დამატებით შემოაქვთ კიდევ დანახარჯის ცნება. ღირებულებები განხილული უნდა იყოს აგრეთვე იმ კონტექსტში, თუ რა ჯდება მათი აღსრულება. რა ენერგია იხარჯება, კიდევ რისი გაკეთება შეიძლება ამის ნაცვლად, რა რისკი არსებობს მარცხის შემთხვევაში, სულელად ხომ არ გამოვჩნდები? (Eccles & Wigfield, 2001; Wigfield & Eccles, 1992) ბანდურას თვითფექტიანობის თეორია, რომელსაც მოგვიანებით განვიხილავთ, სოციალურ-კოგნიტური მოლოდინი / ღირებულების მიდგომა მოტივაციისადმი (Feather, 1982; Pintrich & Schunk, 2002).

მოზივასიის სოციოკულტურული კონსეფციები. დაასრულეთ ეს წინადადება: მე ვარ _____. რა არის თქვენი იდენტობა? რა ჯგუფთან აიგივებთ თავს ყველაზე მეტად? **მოტივაციისადმი სოციოკულტურული შეხედულება** ხაზს უსვამს ერთობის წევრობას. ადამიანები ერთვებიან აქტივობაში, რათა განამტკიცონ თავისი იდენტობა და ინტერპერსონალური ურთიერთობები ამ ჯგუფის შიგნით. ამდენად, მოსწავლეები მოტივირებული არიან ისწავლონ, თუ ისინი არიან წევრები იმ საკლასო ან სასკოლო ჯგუფისა, რომლისთვისაც სწავლას დიდი ღირებულება აქვს. როგორც სოციალიზაციის პროცესში ჩვენი კულტურის უფრო გამოცდილი წევრებისაგან ვსწავლობთ ლაპარაკს, ჩაცმას, სუფრასთან მოქცევის წესებს, ასევე იმათზე დაკვირვებით, ვინც ჩვენი სასკოლო ჯგუფის წევრია, ვსწავლობთ, როგორი მოსწავლეები უნდა ვიყოთ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ჩვენ ვსწავლობთ იმ ჯგუფისგან, რომლის წევრებიც ვართ (Hickey, 2003; Rogoff, Turkianis & Bartlett, 2001).

იდენტობის კონცეფცია ცენტრალური საკითხია მოტივაციისადმი სოციოკულტურულ მიდგომაში. როდესაც თავს აღვიქვამ ფეხბურთელად, მოქანდაკედ, ინჟინრად, მასწავლებლად ან ფსიქოლოგად, მე მაქვს იდენტობა ამ ჯგუფთან. სოციალიზაციის ერთ-ერთი ნაწილია **ლეგიტიმური პერიფერიული მონაწილეობის** საფეხურიდან ჯგუფის ცენტრალური წევრის პოზიციაზე გადასვლა. ლეგიტიმური პერიფერიული მონაწილეობა ნიშნავს იმას, რომ დამწყებები ჩართულნი არიან ჯგუფის საქმიანობაში მაშინაც კი, თუ მათი შესაძლებლობები არასაკმარისად არის განვითარებული. ახალბედა მქსოველი ჯერ მატყლის შეღებვას სწავლობს, სანამ რთვასა და ქსოვას ისწავლის. ახალბედა მასწავლებელიც ჯერ ერთ ბავშვთან მუშაობას უნდა მიეჩვიოს, სანამ მთელ ჯგუფს აიყვანს. თითოეული ამოცანა ექსპერტის მთლიანი სამუშაოს ნაწილია. როგორც ახალბედს, ისე ექსპერტის იდენტობა მჭიდრო კავშირშია ჯგუფში მათ ჩართულობასთან. ისინი მოტივირებულნი არიან ისწავლონ და შეითვისონ ჯგუფის ღირებულებები და გამოცდილება, რათა ჯგუფის ნამდვილ წევრებად იგრძნონ თავი. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) სტატია „სწავლასა და სწავლებასთან დაკავშირებული ისტორიები“ აღწერს, როგორი თანადგომა გაუწიეს კორეელ სტუდენტს მასწავლებლებმა და მეგობრებმა, რათა მას უკეთ ესწავლა.

ზოგიერთი კლასი სტრუქტურირებულია, როგორც სასწავლო ერთობა. მაგალითად, ბრაუნმა და ქამპიონმა (1996) ჩამოაყალიბეს სასწავლო ერთობები საშუალო სკოლებში სამეცნიერო კვლევის ფარგლებში, როგორც ეს მე-9 თავში იყო აღწერილი. სკარდამალიამ და ბირაიტერმა (1996) ჩამოაყალიბეს სასწავლო ერთობა, რომელიც იყენებდა კომპიუტერულ სისტემას **CSILE – Computer-Supported Intentional Learning Environment**. ეს სისტემა ემსახურებოდა მოსწავლეებს შორის თანამშრომლური ურთიერთობის წარმოქმნას სხვადასხ-

მოტივაციაზე სოციოკულტურული თვალსაზრისი – თვალსაზრისი, რომელიც ხაზს უსვამს მონაწილეობას, იდენტობას და ინტერპერსონალურ ურთიერთობებს თემში.

ლეგიტიმური პერიფერიული მონაწილეობა – ჩართულობა ჯგუფის საქმიანობაში მაშინაც კი, როცა უნარები არ არის საკმარისად განვითარებული და წვლილი უმნიშვნელოა.

ვა საკითხის, ჰიპოთეზისა თუ აღმოჩენის ირგვლივ. ამ მიდგომების პრობლემა არის ის, რომ დარწმუნებული უნდა იყო – ყველა მოსწავლე სრული წევრია ერთობისა, რადგან მოტივაცია მოდის როგორც იდენტობიდან, ისე ლეგიტიმური წევრობიდან. დანიელ პიკი (2003) ამ მოსაზრებას ასე აყალიბებს: ჩართულობა არის „მნიშვნელოვანი მონაწილეობა კონტექსტში, სადა უნდა მიიღო ცოდნა, რომელიც ღირებული და გამოყენებადია.“

მოტივაციისადმი ბიჰევიორისტული, კოგნიტური და სოცოკულტურული მიდგომები შეჯამებულია 10.1 ცხრილში. ეს თეორიები ერთმანეთისგან განსხვავდება პასუხით კითხვაზე: „რა არის მოტივაცია?“

იმისათვის, რომ მოტივაციის შესახებ ზემოთხსენებულ იდეებს სისტემური სახე მივცეთ, სწავლების პროცესში მათი გამოყენების გასაადვილებლად, შევებოთ ოთხ მნიშვნელოვან საკითხს. მოტივაციისადმი ყველაზე თანამედროვე მიდგომები ყურადღებას ამახვილებს მოთხოვნილებებზე, მიზნებზე, ინტერესებსა და ემოციებზე, მე-კონცეფციებზე (Murphy & Alexander, 2000).

ისტორიები წმკლის შესახებ

ხარკი წმკლებს

esaa sityebi koreeli qalis, lea lisa, romelic SeerTebul StateSi maswav leblis statusis misaRebad Camovida. leas sakuTari ojaxisgan, kulturisgan Sors yofna uwevda, magram mas daxmareba gauwies maswav leblebma da megobrebma _ gauziars sakuTari kultura da misic miiRes.

yvelaferi, rasac saswav lebelSi vakeTebdiT, CemTvis rTuli iyo. leqciebze Canawerebis gakeTebisas Tu gamocdebis Cabarebisas enobriv barriers vawydebodi. mindoda mTeli leqcia gamego, roca pirvel semestrSi CemTvis leqciis mxolod 30-40% iyo gasagebi. me mWird eboda iseTi adamiani, romelic miCvenebda, rogor meswavla da rogor vyofiliyavi kargi studenti. xSirad leqtorebi ar iTvaliswineben im faqts, rom ucxoel studentebs gansakuTrebuli moTxovnil bebi aqvT, sxva ram sWirdebaT imisaTvis, rom adaptacia gaiaron. kargi iqneboda, Tu maswav lebeli vinmes momiCenda, vinc damexmareboda leqciis CaweraSi. araaqvs mniSvneloba, ra saxis problemebs vawydebodi, yovel SemTxvevaSi, erTi wuTiTac ar davnebul var. veZebdi saSualebas,

Cemi maswav leblebisa da megobrebis gareSe is ar viquebodi, rac dRes var...

rac damexmareboda problemebis gadawyvetasa da miznis miRwevaSi. magალიTad, rodesac ver vigebdi sagans, ganmeorebiT vkiTxulobdi da

vkiTxulobdi. vizepirebdi kidec teqsts, rom kursi kargi SefasebiT damexura.

ukan movitove ramdenime mZime, mtkivneuli weli da dRes amerikaSi professori da swavluli var. Cemi ganuwvyveteli Zalisxmeva aucilebeli iyo, magram ara sakmarisi saimisod, rom miznisTvis mimeRwia. megobrebisa da maswav leblebis gareSe, romlebic stimulsaZlevdnen da nebisyo fas mikaJebdnen, vici, rom me ar viquebodi is, rac dRes var. bevrma Cemmanamdvilma megobarma gaiziara Cemi kultura da mec maiZula meamaya misiT. maTi saxelebi, maTi saxeebi samudamod aRibeWda Cems gulSi.

wyar O: Six Buckets of Tears: Korean Americans' School Experiences, by Lea Lee. In Gloria Swindler-Boutte (Ed.), Resounding Voices: School Experiences of People from Diverse Ethnic Backgrounds. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 2002 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამოცემლის ნებართვით.

უკვე განვიხილეთ მოტივაციის ის თეორია, რომელიც მოთხოვნილებებზეა ფოკუსირებული — მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქია. სხვა ადრეული კვლევები ფსიქოლოგიაში მოტივაციას განიხილავდა ჩვევების ან მყარი პიროვნული მახასიათებლების ტერმინებით. ფართოდ შეისწავლებოდა შემდეგი სამი მთავარი მოთხოვნილება: მიღწევის, ძალაუფლებისა და აღიარების მოთხოვნილებები (Pintrich, 2003). ჩვენ განვიხილავთ ერთ უფრო ახალ თეორიას, რომელიც იგივე მოთხოვნილებებს უსვამს ხაზს, ოღონდ თვითგანსაზღვრის ქრილში.

თვითგანსაზღვრა

თვითგანსაზღვრის თეორია ვარაუდობს, რომ ყველაფერი, რაც ჩვენ გვინდა — ეს არის კომპეტენტურობა და უნარიანობა გარემო სამყაროსთან ურთიერთობაში, არჩევანის გაკეთების უფლება და საკუთარ ცხოვრებაზე კონტროლის შეგრძნება, აგრეთვე დაკავშირებულობა სხვებთან — მიკუთვნებულობა სოციალურ ჯგუფთან. ალბათ შენიშნეთ, რომ ეს მოთხოვნილებები ემთხვევა ზემოთ ჩამოთვლილი ბაზისური მოთხოვნილებების კონცეპტებს: კომპეტენტურობა (მიღწევა), ავტონომია და კონტროლი (ძალაუფლება) და მიკუთვნებულობა (აფილიაცია).

ავტონომიის მოთხოვნილება ცენტრალური საკითხია თვითგანსაზღვრაში, რადგან ესაა სურვილი — გვექონდეს ჩვენი საკუთარი სურვილები და ჩვენს ქცევას არ განსაზღვრავდეს გარეშე ჯილდო ან ზეწოლა (Deci & Ryan, 2002; Reeve, Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000). ადამიანებს სურთ თვითონ მართავდნენ საკუთარ ქცევას. ისინი იბრძვიან სხვათა მიერ დაწესებული ისეთი გარე ზეწოლის წინააღმდეგ, როგორიცაა წესები, სქემები, კანონები და შეზღუდვები.

დამოუკიდებლობის

მოთხოვნილება — ადამიანის მოთხოვნილება მიჰყვებოდეს საკუთარ სურვილებს და მის ქცევას არ განსაზღვრავდეს გარეგანი ჯილდო ან იძულება.

შეფასების კოგნიტური თეორია

— ეს თეორია ვარაუდობს, რომ მოვლენები იმდენად ახდენს გავლენას ინდივიდის მოტივაციაზე, რამდენადაც ინდივიდი აღიქვამს ამ მოვლენებს, როგორც ქცევის მაკონტროლებელს ან ინფორმაციის წყაროს.

ცხრილი 10.1

მოტივაციისათვის მთავარი პირობები

	ბიჰევიორისტული	ჰუმანისტური	კოგნიტური	სოციალ-ტურული
მოტივაციის წყარო	გარეგანი	შინაგანი	გარეგანი	შინაგანი
მნიშვნელოვანი გავლენა	განმტკიცება, ჯილდო, წამახალისებელი სტიმულები, დასჯა	თვითრწმენის, თვით-რეალიზაციისა და თვით-განსაზღვრის მოთხოვნილებები	რწმენები, ატრიბუციები წარმატებისა და მარცხის შესახებ	ნაქეზებული მონაწილეობა სასწავლო ერთობებში; იდენტობის განმტკიცება ჯგუფის საქმიანობაში ჩართვით
მთავარი თეორეტიკოსები	სკინერი	მასლოუ, დეცი	ვეინერი, გრეჰემი	ლევი, ვენგერი

თვითგანსაზღვრა კლასი. ისეთი საკლასო გარემო, რომელიც მხარს უჭ-

ერს მოსწავლის თვით-განსაზღვრასა და ავტონომიას, შედეგად გამოიწვევს მოსწავლეთა დაინტერესების მაღალ ხარისხს, კომპეტენტურობის გრძნობას, კრეატიულობას, კონცეპტუალურ დასწავლას (Deci & Ryan, 2002; Williams, Wiener, Markakis, Reeve & Deci, 1993). როდესაც მოსწავლეს შეუძლია თავად გააკეთოს არჩევანი, მას უფრო მეტად სწამს, რომ სამუშაო მნიშვნელოვანია, მაშინაც კი, თუ ეს მას არ ართობს. ამდენად, იგი ახდენს განათლების მიზნების ინტერნალიზებას და მას წარმოადგენს, როგორც საკუთარს.

ავტონომიის მხარდამჭერი საკლასო გარემოსგან განსხვავებით, კონტროლირებად გარემოში ყურადღება ამოცანების ზეპირად დამახსოვრებას ენიჭება. როდესაც მოსწავლეებს სთხოვენ გამოვიდნენ გაკვეთილზე, ისინი იწყებენ ამ საკითხის ყველაზე ადვილ, სწრაფ გადაწყვეტას. ერთი საოცარი აღმოჩენა ისაა, რომ მოსწავლეებსაც და მშობლებსაც მაკონტროლებელი მასწავლებელი ურჩევნიათ, მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეები უფრო მეტს სწავლობენ მასწავლებლისგან, რომელიც მათ გარკვეულ ავტონომიას ანიჭებს (Flink, Bogziano & Barrett, 1990). თუ გსურთ გაილაშქროთ პოპულარული იმიჯის წინააღმდეგ, როგორ შეძლებთ მოსწავლის ავტონომიის უზრუნველყოფას? ერთი პასუხი ამ კითხვაზე ისაა, რომ მოსწავლეებთან ურთიერთობისას ფოკუსირება უნდა მოახდინოთ ინფორმაციაზე და არა კონტროლზე.

ინფორმაცია და კონტროლი. სასკოლო დღის განმავლობაში მოსწავლეების თავს ბევრი რამ ხდება. მათ აქებენ, აკრიტიკებენ, ახსენებენ უკანასკნელ ვადებს, უწერენ ნიშნებს, უკითხავენ წესებს და ა.შ. **შეფასების კოგნიტური თეორია** (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) ხსნის, თუ როგორ ახდენს ეს ფაქტორები გავლენას მოსწავლის შინაგან მოტივაციაზე იმით, რომ მოქმედებს მათი თვითგანსაზღვრულობისა და კომპეტენტურობის შეგრძნებაზე. ამ თეორიის მიხედვით, ყოველ მოვლენას ორი ასპექტი აქვს, მაკონტროლებელი და ინფორმაციული. თუ მოვლენა მაღალი დონის კონტროლს მოითხოვს, ანუ თუ ის ზეწოლას ახდენს მოსწავლეზე, განახორციელოს გარკვეული ქცევა, მაშინ მოსწავლეს ნაკლებად ექნება კონტროლის განცდა, შესაბამისად, შემცირდება მისი შინაგანი მოტივაცია. თუ, მეორე მხრივ, მოვლენა ინფორმაციულია, რაც ზრდის მოსწავლის კომპეტენტურობას, გაიზრდება შინაგანი მოტივაცია. რა თქმა უნდა, როდესაც ინფორმაცია ამცირებს მოსწავლის კომპეტენტურობას, თავისთავად ეს შეამცირებს მოტივაციასაც (Pintrich, 2003).

მაგალითად, მასწავლებელმა მოსწავლე შეიძლება ამ სიტყვებით შეაქოს: „კარგია! შენ მიიღე უმაღლესი შეფასება, რადგან, როგორც იქნა, სწორად შეასრულე ჩემი მითითებები.“ ესაა მაღალმაკონტროლებელი განცხადება, რომელიც ამცირებს მოსწავლის თვითგანსაზღვრულობის გრძნობასა და შინაგან მოტივაციას. მასწავლებელს შეუძლია იგივე სამუშაო შემდეგნაირად შეაქოს: „კარგია! თქვენეული გაგება ავტორის მიერ გამოყენებული მეტაფორებისა ქების ღირსია. თქვენ დაიმსახურეთ უმაღლესი შეფასება.“ ეს განცხადება უზრუნველყოფს ინფორმაციას მოსწავლის მზარდი კომპეტენტურობის შესახებ და გაზრდის შინაგან მოტივაციას.

რა შეუძლია მასწავლებელს გააკეთოს, რომ ხელი შეუწყოს მოსწავლის კომპეტენტურობისა და ავტონომიის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას? პირველი საფეხური არის მაკონტროლებელი მინიშნებების შეზღუდვა მოსწავლეთა მისამართით. მასწავლებელი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ ინფორმაცია, რომელსაც გაცემს, ხაზს უსვამს მოსწავლის მზარდ კომპეტენტურობას. მითითებაში გარკვეული იდეებია წარმოდგენილი.

მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება. მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება – ესაა სურვილი დაამყარო ახლო ემოციური კავშირი სხვებთან. როდესაც მასწავლებლები და მშობლები იღებენ პასუხისმგებლობას და ამჟღავნებენ, რომ მათ აღელვებთ ბავშვების კეთილდღეობა და ინტერესები, ეს ზრდის ბავშვების

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაცხადეთ

თვითგანსაზღვრა (I, C3)

განიხილეთ, როგორ შეუძლია ამ გრძნობას გაზარდოს ან შეამციროს მოტივაცია და აღწერეთ პრაქტიკული ნაბიჯები, რომლებიც საშუალებას მისცემს მასწავლებელს ჩამოაყალიბოს ეს გრძნობა მოსწავლეებში.

დააკავშირეთ კვლევას

და განაცხადეთ

იმისათვის, რომ ნათელი გაეხადოს განსხვავება თვითგანსაზღვრასა და სხვათა მიერ განსაზღვრას შორის, Richard deCharms (1976, 1983) ადამიანებთან მიმართებაში იყენებდა ორ მეტაფორას: „მოთავე“ (origin) და „პაიკი“. მოთავეები თავს აღიქვამენ, როგორც საკუთარი ქცევის წყარო. პაიკები თავს აღიქვამენ სხვათა მიერ მართული თამაშის უმწყო მონაწილეებად.

როდესაც ადამიანები თავს პაიკებად გრძნობენ, თამაში შრომად იქცევა, დასვენება – ვალდებულებად, შინაგანი მოტივაცია – გარეგან მოტივაციად. მაგალითად, თქვენ, ალბათ, დაგილაგებიათ ოთახი ან გაგირეცხიათ მანქანა ისე, რომ თქვენი გარეგანი მოტივაცია განპირობებული იყო მშობლის მიერ, რომელიც დაჟინებით ითხოვდა თქვენგან ამ საქმის შესრულებას. თქვენი შანსი, რომ იყოთ „მოთავე“, ჩახშობილია გარეშე კონტროლით. თქვენ აღარ გსურთ გარეცხოთ მანქანა, რადგან წაგართევს თვითგანსაზღვრის განცდა. DeCharms-მა შენიშნა, რომ მოსწავლეები მცირე დოზით არიან მართულნი საკუთარი შინაგანი მოტივაციით და უმწეონი არიან გარეშე კონტროლის წინაშე. ამასთან დაკავშირებით მან განავითარა პროგრამები, რომელთა დახმარებითაც მასწავლებლები შეძლებდნენ, ხელი შეეწყობა მოსწავლეთა თვითგანსაზღვრულობის განცდის განვითარებისათვის. პროგრამებში ხაზგასმული იყო რეალისტური მიზნების დასახვა, მიზნების მისაღწევად საქმიანობის პიროვნული დაგეგმვა, პიროვნული პასუხისმგებლობა მოქმედებაზე და თვითნდობის გრძნობის განვითარება.

ჩაკოპენლასი: თვითგანსაზრებულობისა და ავტონომიის განვითარების მხარდაჭერა

მიეცით ნება და ნააქვით მოსწავლეები, გააკეთონ არჩევანი

გაგალითები

1. დასახეთ სასწავლო მიზნების განხორციელების რამდენიმე გზა (ვთქვათ, რეფერატის მომზადება, გამოცდა და ა.შ.) და მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, აირჩიონ ერთ-ერთი. ნააქვით ისინი სასაუბროდ, რატომ გააკეთეს ასეთი არჩევანი.
2. შექმენით მოსწავლეთა „კომიტეტები“, რომლებიც იზრუნებენ კლასის საყვარელ ნივთებზე ან საკლასო ინვენტარზე.
3. გამოყავით დრო დამოუკიდებელი და გავრცობილი პროექტების განსახორციელებლად.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს დაგეგმონ თავიანთი საქმიანობა და განახორციელონ საკუთრივ არჩეული მიზნები

გაგალითები

1. გამოიყენეთ მიზნის ბარათები. მოსწავლეები ჩამოთვლიან თავიანთ მოკლევადიან და შორს მიმავალ მიზნებს, შემდეგ ჩამოწერენ 3 ან 4 სპეციფიკურ ნაბიჯს, რაც მათ ამ მიზნებთან მიახლოებს. მოსწავლეებს თავიანთი პერსონალური ბარათები აქვთ.
2. ნააქვით მოსწავლეები — მიზნები დასახონ თითოეულ საგანში, ჩაწერეთ ისინი მიზნების წიგნში ან ფლოპიზე და თვალი ადევნეთ პროგრესს ამ მიზნებისაკენ მიმავალ გზაზე.

მოსწავლეები პასუხისმგებელნი უნდა იყვნენ საკუთარი არჩევანის შედეგებზე.

გაგალითები

1. თუ მოსწავლეები არჩევენ მეგობრებთან ერთად იმუშაონ პროექტზე და სოციალიზაციაზე მეტისმეტად დიდი დროის დახარჯვის გამო ვერ დაასრულებენ მას, შეაფასეთ პროექტი ისე, როგორც ამას იმსახურებს და დაანახეთ მოსწავლეებს კავშირი დაკარგულ დროსა და

მათ მიერ მიღებულ შეფასებას შორის.

2. როდესაც მოსწავლეები ირჩევენ თემას, რომელიც მათგან წარმოსახვას მოითხოვს, განიხილეთ კავშირი მათ მიერ სამუშაოში ჩადებულ ძალისხმევასა და ამ ძალისხმევის შედეგს შორის.

მოუძებნეთ რაციონალური ახსნა შეზღუდვებსა და წესებს

გაგალითები

1. ახსენით მიზეზები, რომლებიც აუცილებელს ხდის წესების შემოღებას.
2. თვითონაც ზედმიწევნით დაიცავით წესები და შეზღუდვები.

გააცნობიერეთ, რომ მასწავლებლის მხრიდან კონტროლს ლოგიკურად მოსდევს ნეგატიური ემოციები.

გაგალითები

1. გააგებინეთ მოსწავლეებს, რომ ნორმალურია და არაფერი დაშავდება, თუ ისინი მოიწყენენ თავისი რიგის ლოდინში.
2. გააგებინეთ მათ, რომ სწავლის პროცესში ზოგჯერ შეიძლება თავი ფრუსტრირებულად, შეცბუნებულად, დაქანცულად იგრძნონ.

მიმართეთ არამაკონტროლებელ, პოზიტიურ უკუკავშირს.

გაგალითები

1. ცუდ ნიშნებს ან ქცევას ნუ განიხილავთ, როგორც კრიტიკის ობიექტს; განიხილეთ ის, როგორც პრობლემა, რომელიც უნდა გამოსწორდეს.
2. თავი აარიდეთ ისეთ მაკონტროლებელ მიმართვებს, როგორიცაა „ვალდებული ხარ“, „მოგიწევს“ და ა.შ.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.psych.rochester.edu/SDT/>

შინაგან მოტივაცია. მაგრამ როდესაც ბავშვები ვერ იღებენ უფროსებისაგან იმას, რასაც ელიან, მაგალითად, როდესაც უფროსები არ რეაგირებენ მათ მოთხოვნილებებზე, ბავშვები კარგავენ შინაგან მოტივაციას (Solomon, Battistich, Watson, Schreps & Lewis, 2000). მოსწავლეები, რომელნიც განიცდიან მიუთვინებულობას მასწავლებლებთან, მშობლებთან ან თანატოლებთან, უფრო ემო-

ციურად არიან ჩართულნი სასკოლო საქმიანობაში (Furrer & Skinner, 2003). ამას გარდა, ემოციური და ფიზიკური დარღვევები, დაწყებული კვების დარღვევით, დამთავრებული სუიციდით, უფრო იმ ადამიანებისთვისაა დამახასიათებელი, რომელთაც ნაკლები სოციალური კავშირები აქვთ (Baumeister & Leary, 1995).

მოთხოვნა: გააუმჯობესოთ მოსწავლეების სოციალური უნარები

ბავშვობის ასაკიდან მოხუცებულობამდე, ადამიანებს სურთ იყვნენ კომპეტენტურები და სხვებთან დაკავშირებულები. მოსწავლეებს სურთ მონაწილეობა მიიღონ იმ საქმიანობაში, რომელიც გაზრდის მათ კომპეტენტურობას და არა იმაში, რომელიც მათ მარცხს მოუტანს. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს სჭირდებათ შესაბამისი ამოცანები, არც ძალიან ადვილი და არც ძალიან რთული. მათთვის ასევე ძალიან სასარგებლოა საკუთარი კომპეტენტურობის ზრდის პროცესზე დაკვირვება. ეს შეიძლება მოხდეს თვით-მონიტორინგის სისტემების ან პორტფოლიოების საშუალებით. იმისათვის, რომ თავი სხვებთან დაკავშირებულად იგრძნონ, მოსწავლეები უნდა ხედავდნენ, რომ სკოლაში მომუშავე პერსონალს თუ სხვა მოსწავლეებს მათი ბედი აღელვებთ და შეუძლიათ ენდონ მათ, ასევე ითხოვონ დახმარება სწავლის პროცესში, როცა ეს დასჭირდებათ.

მოტივაციასთან დაკავშირებული რა ფაქტორებია კიდევ მნიშვნელოვანი? სხვა თეორიები საკვანძო საკითხად მიზნებს მიიჩნევს.

მიზნობრივი ორიენტაცია და მიზნები

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ შემდეგი მტკიცებები შეაფასეთ 5 ბალანი სკალის მიხედვით. შეფასება 1 ქულა ნიშნავს, რომ სრულიად ეთანხმებით, ხოლო 5 ქულა ნიშნავს, რომ საერთოდ არ ეთანხმებით. ■

სკოლაში თავს კარგად ვგრძნობ, როცა

___ მუყაითი შრომის წყალობით ვწყვეტ პრობლემებს.	___ სამუშაო ადვილი შესასრულებელია.
___ სხვებზე მეტი ვიცი.	___ რაღაც ახალს ვსწავლობ.
___ არ მინევს ბევრი შრომა.	___ მე ვარ ერთადერთი, ვინც უმაღლეს შეფასებას იღებს.
___ დაკავებული ვარ.	___ მეგობრებთან ვარ.
___ პირველი ვამთავრებ მუშაობას.	

მიზანი არის ის შედეგი ან მონაპოვარი, რომლის შესრულებასაც ესწრაფვის ინდივიდი (Locke & Latham, 2002). როდესაც მოსწავლე ისწრაფვის წაიკითხოს სახელმძღვანელოს რომელიმე თავი, ის ახორციელებს მიზანმიმართულ ქცევას. მიზნების შესრულებისას მოსწავლეებს შეგნებული აქვთ არსებული პირობები (მე არც კი გადამიშლია წიგნი), იდეალური პირობები (მე თითოეული გვერდი გავიგე) და განსვლა არსებულ, რეალურ და იდეალურ სიტუაციებს შორის. მოტივაციას აძლევს ადამიანებს, შეამცირონ განსხვავება პოზიციებს შორის: „სად იმყოფებიან“ და „სად უნდათ, რომ იმყოფებოდნენ“. მიზნების ჩამოყალიბება ჩემთვის ძალიან ეფექტურია. იმ რუტინული მიზნების გარდა, როგორცაა, მაგალითად ლანჩის მირთმევა (რომელიც დიდი ყურადღების გარეშეც მოხდება), მე ყოველდღიურად ვადგენ სხვა მიზნებს. მაგალითად, მე დღეისათვის მიზნად დავისახე წიგნის ამ ნაწილის დასრულება, ოთხი მილის გავლა და სარეცხის გარეცხვა (ვიცი, ეს არც ისე საინტერესოა). მას შემდეგ, რაც ამ საქმიანობების შესრულება გადავწყვიტე, თავს არაკომფორტულად

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

კვლევის შედეგების სინთეზისათვის იხილეთ Locke & Latham, 2002. ამოცანების მოტივაციისა და მიზნის დასახვის პრაქტიკაში გამოყენებადი თეორია: 35 წლიანი ოდისეა. „ამერიკელი ფსიქოლოგი“, 57, 705-717.

მიზანი ის, რისი აღსრულებაც სკენაც ისწრაფვის ინდივიდი.

მიზნობრივი ორიენტაცია რწმენები მიზნების შესახებ, რაც დაკავშირებულია სკოლაში მიღწევებთან.

ვიგრძნობ, თუ მათ არ შევასრულებ. ლოკისა და ლეთემის (Locke & Latham 2002) მიხედვით, არსებობს ოთხი რამ მაინც, რის გამოც მიზნების განსაზღვრა აუმჯობესებს მოსწავლის მიერ მიღწეულ შედეგებს. მიზნები:

1. წარმართავს ჩვენს ყურადღებას ამოცანისკენ და არ გვაძლევს დაბნეულობის საშუალებას. ჩემი გონება სულ ცდილობს, გაექცეს ამ თემას, მაგრამ ჩემი მიზანი, დავასრულო სამუშაო, მეხმარება ყურადღება წერისაკენ მივმართო.
2. აძლიერებს ჩვენს ძალისხმევას. რაც უფრო ძნელად მისაღწევია მიზანი, მით მეტია ძალისხმევა.
3. ზრდის ჩვენს შეუპოვრობას. როდესაც გვაქვს ნათელი მიზანი, ნაკლები შანსია, რომ სანადელის სრულად მიღწევამდე დავნებდეთ; ძლიერი მიზნები მოითხოვს დიდ ძალისხმევას და მოკლე ვადების დაწესება სწრაფი მოქმედებისკენ გვიბიძგებს.
4. უზრუნველყოფს ახალი ცოდნისა და სტრატეგიების განვითარებას, როცა ძველი სტრატეგიები ნაკლებ გამოსადეგი აღმოჩნდება. მაგალითად, თუ თქვენი მიზანია უმაღლესი შეფასების მიღება და ამას ვერ აღწევთ რომელიმე თქვენური მეთოდით, შემდეგში ახალ სასწავლო მიდგომას გამოიყენებთ, მაგალითად, განიხილავთ საკვანძო საკითხებს მეგობართან.

მიზნის გიჟები და მიზნობრივი ორიენტაცია

ჩვენ მიერ დასახული მიზნების ტიპები გავლენას ახდენს მოტივაციაზე, რომელიც გაგვაჩნია მათ მისაღწევად. სპეციფიკური, რთული და უახლოეს მომავალში განსახორციელებელი მიზნები ზრდის ჩვენს მოტივაციას და შეუპოვრობას (Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 2002). სპეციფიკური მიზნები აყალიბებს სტანდარტებს, რომელთა გათვალისწინებით ფასდება მოსწავლის გამოსვლა. თუ გამოსვლა არაა დამაკმაყოფილებელია, ვაგრძელებთ. მაგალითად, მე გადაწყვეტილი მაქვს „დავამთავრო სახელმძღვანელოს ამა და ამ თავის ეს ნაწილი“, ნაცვლად იმისა, რომ გადაწყვეტილი მქონდეს „ვიმუშაო წიგნზე“. ნებისმიერი წარუმატებლობა მე მაიძულებს „გავაგრძელო მუშაობა“. ზომიერი და არა მეტისმეტი სირთულე ერთგვარი გამოწვევაა ჩვენთვის. საბოლოოდ ის მიზნები, რომელთა მიღწევაც მოკლე ვადებში შეიძლება, ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ გვერდზე იქნეს გადადებული სხვა უფრო სწრაფად გადასაწყვეტი მოვლენების გამო. მაგალითად, ანონიმური ალკოჰოლიკების ჯგუფებს შეგნებული აქვთ მოკლევადიანი მიზნების ღირებულება, და ეს ცხადი ხდება მაშინ, როდესაც ისინი თავის წევრებს მოუწოდებენ დაანებონ სმას თავი თუნდაც „ერთი დღით ამ დროისათვის“.

ოთხი მიზნობრივი ორიენტაცია სკოლაში. მიზნები სპეციფიკური რამ არის.

მიზნობრივი ორიენტაციები – ეს რწმენის ის ფორმაა, რომელიც სკოლაში მიღწევის მიზნებთან არის დაკავშირებული. მიზნობრივი ორიენტაციები მოიცავს მიზეზებს, რის გამოც ჩვენ ვიღვნიტ ჩვენი მიზნებისათვის და აგრეთვე სტანდარტებს, რომელთა საშუალებითაც ვაფასებთ მიზნებისაკენ წინსვლას. მაგალითად, თქვენი მიზანი შეიძლება იყოს უმაღლესი შეფასების მიღება ამ კურსში. რატომ აკეთებთ ამას? იმიტომ, რომ დაეუფლოთ განათლების ფსიქოლოგიას, ყველაფერი შეიმეცნოთ მის შესახებ თუ იმიტომ, რომ თანატოლებისა და ოჯახის თვალში კარგად გინდათ წარმოჩნდეთ? არსებობს ოთხი მთავარი მიზნობრივი ორიენტაცია: დახელოვნება (სწავლა), პრეზენტაცია (კარგად წარმოჩენა), სამუშაოს არიდება და სოციალური ორიენტაცია (Murphy & Alexander, 2000; Pintrich & Schunk, 2002). შეგიძლიათ თუ არა განსაზღვროთ რა მიზნობრივი ორიენტაციებია ასახული წინა თავის ჩანართში —

*მიზნობრივი ორიენტაცია
რწმენები მიზნების შესახებ,
რაც დაკავშირებულია სკოლაში
მიღწევებთან.*



მიზნობრივი ორიენტაციები ეხება მიზეზებს, რის გამოც ინდივიდი ცდილობს მიზნის მიღწევას და სტანდარტებს, რის მიხედვითაც მიზნებისკენ წინსვლა არის შეფასებული. ამ გოგონას შეიძლება მეტყველების დახვეწა, სხვების დაჩრდილვა ჰქონდეს მიზნად დასახული ან შეიძლება უბრალოდ მოსწონს სიტყვებთან დაკავშირებულ თავსატეხებში მონაწილეობა.

შეჩერდით/ დაფიქრდით/ დაწერეთ? ამ მტკიცებების უმრავლესობა ალებულია იმ თეორიების ირგვლივ ჩატარებული კვლევებიდან, რომლებიც მოსწავლეების მიერ მათემატიკის ათვისებას ეხება (Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, Patashnik, 1990).

ყველაზე გავრცელებული განსხვავება გამოვლინდა მოსწავლეთა დახელოვნებულობის მიღწევისა (ამოცანის გადაჭრის ან სწავლის მიზანსაც უწოდებენ) და პრეზენტაციის მიზნებს (ე.წ. უნარის, ეგოს მიზნები) შორის (Midgley, 2001). **დაოსტატების მიღწევის მიზანი** შემდეგში მდგომარეობს: ესაა სურვილი განვითარდეს და განამტკიცო შენი ცოდნა იმის მიუხედავად, როგორ შეიძლება გამოჩნდეს სხვების თვალში. მოსწავლეები, რომლებიც ამას ისახავენ მიზნად, მუდმივად ეძებენ, ასე ვთქვათ, გამომწვევას და უფრო დაჟინებული ხდებიან, როცა სიძნელეებს აწყდებიან. რამდენადაც ეს მოსწავლეები დაინტერესებულნი არიან ამოცანით და არ აღელვებთ როგორ შეფასდებიან სხვათა მიერ, მათ **ამოცანაში ჩართულ მოსწავლეებს** უწოდებენ (Nicholls & Miller, 1984). ხშირად ვამბობთ, რომ ეს ადამიანები „მთლიანად ჩაფლულნი არიან თავიანთ საქმეში“. ამას გარდა, ისინი უფრო მეტ ისეთ საშუალებას პოულობენ, რაც სწავლის პროცესში დაეხმარებათ, იყენებენ ღრმა კოგნიტური გადამუშავების სტრატეგიებს, უკეთეს სასწავლო ტაქტიკებს და, ზოგადად, უფრო მეტი თავდაჯერებით უდგებიან ამოცანებს (Butler & Neuman, 1995; midgley, 2001; Young, 1997).

მიზნის მეორე ტიპია **პრეზენტაციის მიზანი**. ის მოსწავლეები, რომლებსაც ამ ტიპის მიზნები აქვთ, დაინტერესებულნი არიან საკუთარი შესაძლებლობების დემონსტრირებით სხვათა წინაშე. ისინი შეიძლება ფოკუსირებულნი იყვნენ კარგი ნიშნების მიღებაზე და კარგ შეფასებაზე, შეიძლება უფრო მეტად იმაზე იყვნენ კონცენტრირებულნი, რომ სხვები დაჩრდილონ (Wolters, Yu & Pintrich, 1996). მოსწავლე, რომლის მიზანი სხვათა წინაშე კარგად წარმოჩენაა, შეიძლება იმიტომ აკეთებდეს რაღაცას, რომ ჭკვიანი გამოჩნდეს. მაგალითად, კითხულობდეს მარტივ წიგნებს, იმ მიზნით, რომ მასზე თქვან, ბევრი წიგნი აქვს წაკითხული (Young, 1997). ასეთ მოსწავლეებს **ეგოჩართულ მოსწავლეებს** უწოდებენ, რადგან მთლიანად საკუთარი თავით არიან დაკავებული. პრეზენტაციის მიზნების მქონე მოსწავლეები ისეთ რამეს შეიძლება აკეთებდნენ, რაც რეალურად ხელს უშლის სწავლას. მაგალითად, შეიძლება ცდილობდნენ, რომ მალე დაასრულონ საქმე; მუყაითად მუშაობდნენ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მათ ნამუშევარს სხვებიც ნახავენ; აირჩიონ მარტივი ამოცანები და ძალიან არაკომფორტულად გრძნობდნენ თავს, როცა შეფასების კრიტერიუმები წინასწარ მთლად გარკვეული არ არის (Stipek, 2002).

მოითმინეთ! აკაჟენასიის მიზნები განაყოველთაის სუფია? პრეზენტაციის მიზნები საკმაოდ არამიმზიდველად გამოიყურება, ხომ მართალია? ადრეული

დაოსტატების მიღწევის მიზანი

— პიროვნების ძალისხმევა, განვითაროს უნარები და შეიძინოს ცოდნა (ისე რომ არ აღელვებს როგორ წარმოჩინდება).

ამოცანაში ჩართული მოსწავ-

ლეები - მოსწავლეები, რომლებიც ფოკუსირებულნი არიან ამოცანის შესრულებისა და პრობლემის გადაჭრაზე.

პრეზენტაციის მიზანი —

პიროვნების სურვილი, გამოჩნდეს კარგად, კომპეტენტურად სხვათა თვალში.

ეგოჩართული მოსწავლეები - მოსწავლეები, რომლებიც ფოკუსირებული არიან იმაზე, რამდენად კარგად წარმოაჩენენ თავს და რას ფიქრობენ მათზე სხვები.

სქემა 10.2

მიზნობრივი ორიენტაცია

მოსწავლეები შეიძლება ფოკუსირებულნი იყვნენ ამოცანაში ჩართულობაზე ან მისგან განრიდებაზე დახელოვნებულობის ან პრეზენტაციის მიზნობრივი ორიენტაციების მიხედვით.

მიზნობრივი ორიენტაცია	ჩართულობის ფოკუსი	განრიდებას ფოკუსი
დახელოვნებულობა დაოსტატება განათულობა	ფოკუსი: ამოცანაში დახელოვნება, სწავლა, გაგება. გამოყენებული სტანდარტები: თვითგანვითარება, პროგრესი, ღრმა წვდომა (ამოცანაში ჩართულობა).	ფოკუსი: ვერგაგების არიდება ან ამოცანისგან თავის დაღწევა. გამოყენებული სტანდარტები: უბრალოდ არ დაუშვა შეცდომა, პერფექციონისტები არ უშვებენ შეცდომებს.
პრეზენტაცია (შესრულება)	ფოკუსი: გამარჯვება და ყველას დაჯანა. გამოყენებული სტანდარტები: ნორმატიული – უმაღლესი შეფასების მიღება, შეჯიბრის მოგება (ეგოცენტრიკული მიზანი).	ფოკუსი: თავიდან არიდება სიტუაციისა, როცა შეიძლება სულელად გამოჩნდე, მარცხის აცილება. გამოყენებული სტანდარტები: ნორმატიული – არ იყო ყველაზე უარესი, მიიღო დაბალი შეფასება, ან იყო ყველაზე ნელი (ეგოცენტრიკული მიზანი).

წყარო: *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2nd ed.), by P. Pintrich and D. Schunk, Published by Prentice Hall. Copyright (c) 2002 by Prentice Hall. იბეჭდება Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, NJ ნებართვით.

კვლევებით დადასტურებული იყო, რომ პრეზენტაციის მიზნები წამგებიანია სწავლისათვის. მაგრამ ისევე, როგორც გარეგანი მოტივაცია, პრეზენტაციის მიზნებიც სულაც არაა აუცილებელი ყოველთვის უარყოფითად შევაფასოთ. ზოგიერთი კვლევით გამოვლინდა, რომ როგორც დახელოვნებულობის მიღწევის, ისე პრეზენტაციის მიზნები დაკავშირებულია აქტიურ სასწავლო სტრატეგიებსა და მაღალ თვითრწმენასთან (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; Stipek, 2002) და გარეგანი და შინაგანი მოტივაციის მსგავსად მოსწავლეებს ერთდროულად შეიძლება ჰქონდეთ როგორც დახელოვნებულობის მიღწევის, ასევე პრეზენტაციის მიზნები.

ამ უახლესი აღმოჩენების გათვალისწინებით განათლების ფსიქოლოგებმა ამოცანაში ჩართულობა/მისგან თავის არიდების მიხედვით განსხვავების გარდა, შემოიღეს დახელოვნებულობა/პრეზენტატულობის მიხედვით განსხვავება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოსწავლეები შეიძლება მოტივირებულნი იყვნენ დახელოვნებულობის მიღწევით ან საგნის ვერგაგების თავიდან აცილებით. მათ შეიძლება მიაღწიონ იმას, რომ კარგად იყვნენ წარმოჩენილნი ან თავიდან აიცილონ სიტუაცია, როცა შეიძლება სულელებად გამოჩნდნენ. 10.2 ცხრილი გვიჩვენებს თითოეული მიზნობრივი ორიენტაციის მაგალითებსა და მათ გავლენას. სად ხედავთ ყველაზე მეტ პრობლემას? ეთანხმებით თუ არა იმას, რომ რეალურად პრობლემები თავის არიდებასთან არის დაკავშირე-

ბული? მოსწავლეები, რომელთაც ემინიათ ვერ გაიგონ მასალა (დახელოვნებულობის არიდება), შეიძლება იყვნენ პერფექციონისტები – ფოკუსირებულნი იყვნენ სწორად გაკეთებაზე. მოსწავლეებმა, რომელნიც თავიდან ირიდებენ უგუნურებად გამოჩენის საშიშროების შემცველ სიტუაციას, (პრეზენტაციის არიდება), შეიძლება თავდაცვით რეაქციებს მიმართონ ამ ნიშნით სახელდებული დალიშას მსგავსად. ისინი თავს ისე გვაჩვენებენ, თითქოს არ არიან დაინტერესებულნი, არც მოუნდომებიათ, ყალთაბანდობდნენ (Harackiewicz, Baron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002).

განაწილვის და აკუმულაციის მიღება. ზოგიერთ მოსწავლეს არც სწავლა აინტერესებს და არც ის, რომ ჭკვიანად გამოჩნდეს სხვების თვალში. მათ მხოლოდ ის უნდათ, შრომას აარიდონ თავი. ისინი ცდილობენ, რაც შეიძლება სწრაფად დაასრულონ საქმე ყოველგვარი ძალისხმევის გარეშე (Pintrich & Schunk, 2002). ჯონ ნიკოლსმა (1984) ასეთ მოსწავლეებს **ზარმაცები** უწოდა. ისინი მაშინ გრძნობენ თავს წარმატებულად, როცა შრომა არ უწევთ, როცა სამუშაო მარტივია, როცა უსაქმურად არიან.

მიზნების ბოლო კატეგორია **სოციალური მიზნებია**. მოსწავლეთა ზრდასთან ერთად ისინი სულ უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენენ. როდესაც მოსწავლეები მოზარდობის ასაკში შედიან, მათი სოციალური კავშირები იცვლება, ფართოვდება, უფრო მეტ თანატოლს მოიცავს. არასასწავლო აქტივობები, სპორტი, პაემნები და ა.შ. დიდ კონკურენციას უწევს სასკოლო საქმიანობას (Urdan & Maehr, 1995). სოციალური მიზნები მოიცავს უამრავ მოთხოვნილებას, მოტივებს, რომელთაც სხვადასხვა კავშირი აქვთ სწავლასთან – ზოგიერთი ხელს უწყობს სწავლის პროცესს, ზოგი კი ხელს უშლის. მაგალითად, მოზარდთა მიზნები – განამტკიცონ მეგობრული კავშირები, შეიძლება სასწავლო პროცესს გზაზე გადაეღობოს. თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასწავლო ჯგუფის წევრები არ ედავებიან მეგობრებს, როცა ისინი არასწორად პასუხობენ, რადგან არ უნდათ, რომ გული ატკინონ. რა თქმა უნდა, ისეთი მიზნები, როგორიცაა მეგობრებთან ერთად გართობა და იმის შიში, რომ არ დაიმსახურო „ნიგნის ჭიის“ მეტსახელი და მოსაწყენ ადამიანად არ ჩაგთვალონ, დაბრკოლებაა სწავლის გზაზე. მაგრამ მიზანი, ასიამოვნო ოჯახს ან შენს გუნდს მუყაითი მუშაობით, შეიძლება წაადგეს სწავლას (Urdan & Maehr, 1995). თუ სოციალური მიზნები გულისხმობს თანატოლთა იმ ჯგუფის წევრობას, რომელიც აფასებს აკადემიურ მიღწევებს, ესეც სწავლის სასარგებლოდ იმოქმედებს (Pintrich, 2003; A.Ryan, 2001).

ჩვენ ვლაპარაკობთ მიზნების შესახებ სხვადასხვა კატეგორიების ფარგლებში, მაგრამ მოსწავლეებს თავიანთი მიზნების კოორდინირება უწევთ ისე, რომ შეეძლოთ გადანყვეტილებების მიღება – როგორ მოიქცნენ და რა გააკეთონ. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ზოგჯერ სოციალური და აკადემიური მიზნები შეუთავსებელია. მაგალითად, თუ მოსწავლე ვერ ხედავს კავშირს სკოლაში მიღწევასა და წარმატებულ ცხოვრებას შორის, განსაკუთრებით კი დისკრიმინაციის გამო, ის არ დაისახავს მიზნად სკოლაში წარმატებას. ასეთი ანტიაკადემიური დაჯგუფებები თითქმის ყველა სასწავლებელში არსებობს (მოსწავლეთა სწავლის მოტივაციისა და სასწავლო პროცესში ჩართულობის ზრდის კომიტეტი, 2004; Wentzel, 1999). ზოგჯერ თანატოლებში წარმატება სკოლაში წარუმატებლობას ნიშნავს, თანატოლებში წარმატება კი ძალიან მნიშვნელოვანია. ადამიანთა უმეტესობისთვის სოციალური ურთიერთობების მოთხოვნილება ბაზისური და ძალიან ძლიერი მოთხოვნილებაა.

უკუკავშირი და მიზნის მოწოდება

ზარმაცი მოსწავლეები –

მოსწავლეები, რომელთაც არ უნდათ სწავლა და არც ის, რომ ჭკვიანებად ითვლებოდნენ, უნდათ მხოლოდ შრომის თავიდან აცილება.

სოციალური მიზნები –

მოთხოვნილებათა და მოტივთა ფართო სპექტრი - იყო დაკავშირებული სხვებთან, იყო ჯგუფის შემადგენელი ნაწილი.



„რა შეფასებას მივიღებ დავალების მხოლოდ სუფთად შესრულებისათვის?“

(© Glenn Bernhardt) იბეჭდება ნებართვით.

გარდა სპეციფიკური მიზნებისა და სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებისა, არსებობს ორი დამატებითი ფაქტორი, რომლებიც ეფექტურს ხდის კლასში მიზნების დასახვას. მათგან პირველი უკუკავშირია. იმისათვის, რომ მოტივირებული იყო განსხვავებით, „სად ხარ“ და „სად გინდა, რომ იყო“, უნდა გაგაჩნდეს ამ მომენტში შენი სტატუსის ზუსტი აღქმა და ასევე იმის აღქმა, რამდენად შორს შეგიძლია წახვიდე. ცხადია, რომ უკუკავშირი, რომელიც ხაზს უსვამს პროგრესს, ყველაზე ეფექტური გზაა. ზრდასრულებისადმი მიძღვნილ ერთ-ერთ კვლევაში უკუკავშირი ხაზს უსვამდა, რომ მათ განახორციელეს დასახული სტანდარტების 75% და ასევე იმას, რომ ჩამორჩნენ 25%-ით. როდესაც უკუკავშირი ეხებოდა განხორციელებულ მიზნებს, ცდისპირების თვითრწმენა, ანალიტიკური აზროვნება და შესრულება უმჯობესდებოდა (Bandura, 1997).

მეორე ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს მიზნის მიღწევის მოტივაციაზე, არის მიზნის მოწონება. თუ მოსწავლეები უარყოფენ მიზნებს, რომლებიც სხვათა მიერ არის დასახული ან უარს იტყვიან საკუთარი მიზნების დასახვაზე, მოტივაცია დაიკლებს. ზოგადად, მოსწავლეები უფრო მეტად ამჯღავენ სხვათა მიერ დასახული მიზნების შესრულების სურვილს, თუ ეს მიზნები რეალისტურად და მნიშვნელოვნად გამოიყურება და თუ მისაღებია ის მიზეზები, რომლებიც საფუძვლად უდევს ამ მიზნების ღირებულებას (Grolnick, Gurland, Jacob & Decourcy, 2002). ურთიერთდამოკიდებულება მაღალი რანგის მიზნებსა და კარგ პრეზენტაციას შორის ყველაზე ძლიერია მაშინ, როცა ადამიანები მთელი ძალისხმევით ილტვიან თავიანთი მიზნებისაკენ (Locke & Latham, 2002).

მიზნები: გაკეთილი მასწავლებელთათვის

მოსწავლეები უფრო მეტად ცდილობენ ნათელი, საფუძვლიანი, ზომიერი სირთულის და დროის ხანმოკლე შუალედში შესრულებადი მიზნების მიღწევას. თუ მასწავლებლები ყურადღებას გაამახვილებენ მოსწავლეთა პრეზენტაციაზე, მაღალ შეფასებაზე, შეჯიბრებაზე, ისინი შეძლებენ წააქეზონ მოსწავლეები, დასახონ პრეზენტაციის მიზნები. ამან შეიძლება ხაზი გაუსვას მოსწავლეთა შესაძლებლობას – ისწავლონ და ამოცანაში ჩართულ მოსწავლეებად იქცნენ (Anderman & Maehr, 1994). მოსწავლეებს არ შეუძლიათ ექსპერტებივით ჩამოაყალიბონ თავიანთი მიზნები და გეგმაზომიერად მიჰყვანონ მათ. ამიტომ წაქეზებასა და მოზომილ უკუკავშირს დიდი მნიშვნელობა აქვს. თუ თქვენ იყენებთ რაიმე სახის ჯილდოს ან წამახალისებელი სტიმულების რომელიმე სისტემას, დარწმუნებული იყავით, რომ მიზანი, რომელსაც უნერგავთ მოსწავლეებს – ესაა სწავლა და განვითარება ერთ რაიმე კონკრეტულ სფეროში, და არა კარგად პრეზენტირება და ჭკვიანად წარმოჩენა. დარწმუნებული იყავით იმაშიც, რომ ეს მიზანი სულაც არაა ძალიან რთული. მოსწავლეებს, ისევე როგორც ზრდასრულებს, არ სიამოვნებთ ამოცანების შესრულება და კარგად წარმოჩენა იმ მასწავლებელთან, რომელიც მათ უსარგებლოდ და არაკომპეტენტურებად აგრძნობინებს თავს.

რა ვიცი თუ როდესაც მოტივაციის შესახებ? გრძნობები მნიშვნელოვანია.

ინჰერენსი და ექსტერენსი

რა განცდები გაქვთ სწავლის პროცესში? აღელვებული ხართ, მონყენილი,

ცნობისმოყვარეობა განუხებთ თუ გეშინიათ? დღეს მკვლევრები ხაზს უსვამენ იმ ფაქტს, რომ სწავლა მხოლოდ მშრალი შემეცნების პროცესი არ არის. სწავლასა და ინფორმაციის გადამუშავებაზე გავლენას ახდენს ემოციები (Miller, 2002; Pintrich, 2003). მოსწავლეები უფრო მეტ ყურადღებას აქცევენ, სწავლობენ და იმახსოვრებენ იმ მოვლენებს, წარმოდგენებს თუ წაკითხულს, რომლებიც ინვესტს ემოციურ რეაქციებს (Alexander & Murphy, 1998; Cowley & Underwood, 1998; Reisberg & Heuer, 1992) ან დაკავშირებულია მათ ინტერესებთან (Renninger, Hidi & Krapp, 1992). ზოგჯერ ემოციები ხელს უშლის სწავლას, რომელიც ყურადღებისა და მუშა მეხსიერების მობილიზებას მოითხოვს. ეს დაკვირვება შეიძლება სწავლის სასარგებლოდ იქნეს გამოყენებული (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). როგორ შეიძლება სკოლაში ამ აღმოჩენების გამოყენება?

ინფორმაციის გაყოფა

როგორია თქვენი აზრი?

სკოლაში მასწავლებლის ადგილის დასაკავებლად მისულს მმართველი გეკითხებათ: „როგორ დაინტერესებთ მოსწავლეებს სწავლით? შეგიძლიათ თუ არა, ალუძრათ მათ ინტერესი თქვენი საგნისადმი?“ ■

როდესაც უოლტერ ვისპოლმა და ჯეიმს ოსტინმა (1995) შეისწავლეს საშუალო სკოლის 200 მოსწავლე, გამოვლინდა, რომ „საკითხისადმი ნაკლები ინტერესი“ მათი წარუმატებლობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზია. ინტერესი მეორე ადგილზე იდგა მხოლოდ წარმატების ასხნისას.

არსებობს ინტერესის ორი სახე: პიროვნული (ინდივიდუალური) და სიტუაციური. ისევ გასარჩევია ნიშან-თვისება და მდგომარეობა – კიდევ ერთი წინააღმდეგობა ჩვევასა და გარემოებას შორის. პიროვნული ინტერესები ინდივიდის უფრო ხანგრძლივი და მყარი ასპექტებია. მაგალითად, იყო მიმზიდველი, მოგონდეს, ვთქვათ, ენები, ისტორია, მათემატიკა, სპორტი, მუსიკა ან კინო. სწავლისადმი ინდივიდუალური ინტერესის მქონე მოსწავლეები, ახალი ინფორმაციის ძიებაში არიან და სასკოლო საქმიანობის მიმართ უფრო პოზიტიური ატიტუდები აქვთ. სიტუაციური ინტერესები ნაკლებად მყარი და უფრო ხანმოკლე ასპექტებია იმ საქმიანობისა თუ მასალისა, რომელიც იპყრობს მოსწავლის ყურადღებას. როგორც პიროვნული, ისე სიტუაციური



მოსწავლეთა დაინტერესება და შესასწავლ მასალასთან დაკავშირებული ემოცია ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი საკითხია განათლებაში.

დააკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

Vispoel W.P. & Austin J.R. (1995). წარმატება და მარცხი სკოლაში: კრიტიკული მიდგომა მოსწავლეთა ატრიბუციული რწმენებისადმი. განათლების კვლევების ამერიკული ჟურნალი, 32, 377-422.

არგუმენტი მასწავლებლებმა სწავლა უნდა აქციონ გართობად.

როდესაც Google.com-ის საშუალებით ვეძებდი „სწავლის გართობად ქცევას“, საიტმა ათი გვერდი ამომიგდო ამ თემაზე. ცხადია, ამ საკითხთან დაკავშირებით ინტერესი დიდია. კვლევები აჩვენებს, რომ ტექსტის ის ნაწილები, რომლებიც უფრო საინტერესოა, გაცილებით ადვილად დამახსოვრებადია (Pintrich & Schunk, 2002). მაგალითად, მოსწავლეები, რომლებიც კითხულობენ მათთვის საინტერესო ნიგნებს, მეტ დროს უთმობენ კითხვას და უფრო პოზიტიურად არიან განწყობილნი წაკითხულის მიმართ (Guthrie & Alao, 1997). თამაშებსა და სხვადასხვა სიტუაციის სიმულირებას სწავლის პროცესში გართობის ელემენტი შეაქვს.

მაგალითად, ჩემი ქალიშვილი მე-8 კლასში იყო, როცა ის და მისი თანაკლასელები სამი დღის განმავლობაში თამაშობდნენ თამაშს, რომელიც მათმა მასწავლებლებმა მოიფიქრეს და „LTR“ დაარქვეს. მოსწავლეები დაყოფილნი იყვნენ ჯგუფებად და თითოეული ჯგუფი ქმნიდა თავის „ქვეყანას“. ამ ქვეყნებს ჰქონდა სახელები, სიმბოლოები, ნაციონალური ყვავილი და ფრინველი. ისინი წერდნენ და

მღეროდნენ ეროვნულ ჰიმნს და ირჩევდნენ მთავრობას. მასწავლებლები თითოეულ ქვეყანას სხვადასხვა რესურსს ანიჭებდნენ. იმისათვის, რომ მოეპოვებინათ პროექტების განსახორციელებლად საჭირო ყველა რესურსი, ქვეყნებს სავაჭრო ურთიერთობა უნდა დაემყარებინათ ერთმანეთთან. მოქმედებდა ფულადი სისტემა და საფონდო ბირჟა. მოსწავლეები მუშაობდნენ თავ-თავისი „ქვეყნის“ მოქალაქეებთან, რომ შესრულებულიყო ერთობლივი დავალება. ზოგიერთი ქვეყანა თაღლითობდა სხვა ქვეყნებთან ვაჭრობისას. ამან განაპირობა დებატების გამართვის საჭიროება საერთაშორისო ურთიერთობების, ნდობის, ომის საკითხებზე. ლიზმა აღნიშნა, რომ ძალიან გაერთო. გარდა ამისა, მან ისწავლა, როგორ უნდა იმუშაოს ჯგუფში მასწავლებლის მეთვალყურეობის გარეშე, ასევე ჩანვდა მსოფლიო ეკონომიკისა და ინტერნაციონალური კონფლიქტების არსს.

მაღალმოტივირებულმა მასწავლებელმა სხვა კლასში ფოსტა დააარსა, რომელიც მთელ სკოლას ემსახურებოდა. თითოეულ კლასს ჰქონდა თავისი მისამართი და ზიპ-კოდი. მოსწავლეები მუშაობდნენ ფოსტაში და სკოლაშიც ყველა სარგებლობდა ამ „დანესებულებით“. მასწავლებელმა თქვა, რომ ეს სისტემა „ავითარებს მოსწავლეთა კრეატიული

ინტერესები დაკავშირებულია სწავლასთან. რაც უფრო დიდია ინტერესი, მით უფრო პოზიტიურია ემოციური რეაქციები, მეტია დაჟინება, უფრო ღრმაა ინფორმაციის გადამუშავების პროცესი, უკეთ ხდება დამახსოვრება, მაღალია მიღწევა (Ainley, Hidi & Berndorf, 2002; Pintrich, 2003; Schraw & Lehman, 2001). ინტერესი იზრდება, როდესაც მოსწავლე კომპეტენტურად გრძნობს თავს. ამდენად, მაშინაც კი, როცა საწყის ეტაპზე მოსწავლე არ არის დაინტერესებული, მას შეიძლება წარმატების მიღწევისთანავე გაუჩნდეს ინტერესი (Stipek, 2002).

ინფორმაციის გაღვივება და შენარჩუნება. როდესაც ეს შესაძლებელია, საკმაოდ ეფექტურია აკადემიური საქმიანობისა და მყარი პიროვნული ინტერესების ერთმანეთთან დაკავშირება. მაგრამ რთულია, რომ საგანი, რომელიც თითქმის ყველა კლასში ისწავლება, ყველა მოსწავლის ინტერესზე იყოს მორგებული. მოგინევთ სიტუაციურ ინტერესზე დაყრდნობა. აქ უკვე მხოლოდ ის კი არაა საკმარისი, რომ მოსწავლეებში ინტერესი აღძრათ, არამედ უნდა შეინარჩუნოთ კიდევ ეს ინტერესი (Pintrich, 2003). მაგალითად, მეთიუ მიტჩელმა (1993) აღმოაჩინა, რომ კომპიუტერული თამაშების გამოყენება აღვიძებდა მათემატიკისადმი მოსწავლეთა ინტერესს დაწყებით კლასებში, თუმცა ინტერესის შენარჩუნება არ ხდებოდა. გაკვეთილები, რომლებიც ხანგრძლივად ინარჩუნებდა მოსწავლეთა ინტერესს, ხასიათდებოდა რეალურ ცხოვრებასთან მიახლოებული პრობლემების გამოყენებით და ლაბორატორიულ სამუშაოებსა და სხვადასხვა პროექტებში აქტიური მინაწილეობით. ყოველ შემთხვევაში, არსებობს ისეთი პირობები, რომლებიც პასუხობს მოსწავლეთა ინტერესებს.

ნერის უნარს ისე, რომ ისინი ვერც ხვდებიან ამას“ (Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent, 2003).

კონტრარგუმენტი გართობა ხელს უშლის სწავლას.

შორეულ 1900-იან წლებში, პედაგოგები გვაფრთხილებდნენ სწავლისას გართობაზე ფოკუსირების საფრთხის შესახებ. ჯონ დიუი, რომელიც საკმაოდ ვრცლად განიხილავდა ინტერესის როლს სწავლაში, წერდა, რომ მოსაწყენ გაკვეთილს ვერ გადააქცევს საინტერესოდ მასში გასართობი ელემენტების ჩართვით. ის ამბობდა: „როდესაც იქმნება საჭიროება, რომ რაღაც საინტერესო გახდეს, ეს იმიტომ ხდება, რომ თავისთავად ინტერესი არის სასურველი რამ. უფრო მეტიც, თვითონ ფრაზაც არასწორია. საგანი თუ მოვლენა იმაზე მეტად საინტერესო არ ხდება, რაც მანამდე იყო“ (Dewey, 1913).

მრავალრიცხოვანმა კვლევებმა გამოავლინა, რომ ინტერესის გაღვივება სასწავლო მასალისათვის მიმზიდველი, მაგრამ შეუსაბამო ელემენტების დამატებით ხელს უშლის მნიშვნელოვანი ინფორმაციის ათვისებას. ეს „მაცდური დეტალები“ მოსწავლის ყურადღებას აშორებს ნაკლებ საინტერესო, მაგრამ უმთავრეს იდეებს (Harp & Mayer, 1998). მაგალითად, მოსწავლეები, რომლებიც ეცნობოდნენ ისტორიული პირების ბიოგრაფიებს, უფრო მეტად იმახსოვრებდნენ ძალიან საინტერესო, მაგრამ უმნიშვნელო ინფორმაც-

ციას ნაკლებად საინტერესო მთავარ იდეებთან შედარებით (Wade, Schraw, Buxton & Hayes, 1993).

შენონ ჰარპმა და რიჩარდ მეიერმა (1997) იგივე შედეგები მიიღეს კოლეჯში ჩატარებული კვლევის დროსაც. კოლეჯის სტუდენტებს წარუდგინეს სამეცნიერო ტექსტები, რომლებსაც ემოციური ინტერესის დამატებული ჰქონდა პიკანტური დეტალები იმ მოცურავეებისა და გოლფის მოთამაშეების ცხოვრებიდან, რომელთაც მეხი დაეცათ. მკვლევრებმა აღნიშნეს, რომ „ემოციური ინტერესისა და კოგნიტური ინტერესის დაპირისპირების შემთხვევაში ვერდიქტი სრულიად ნათელია. დამატებამ, რომელიც ემოციური ინტერესის გაზრდას ემსახურებოდა, მარცხი განიცადა მეცნიერული განმარტებების უკეთ გაგების ასპექტში“. მაცდურმა დეტალებმა შეიძლება ჩაახშოს მოსწავლეთა მცდელობა, მიჰყვნენ განმარტების ლოგიკას და შედეგად ხელი შეეშალოთ ტექსტის აზრის წვდომაში. ჰარპი და მეიერი ამბობენ, რომ „საუკეთესო გზა სტუდენტის დასახმარებლად, რათა მან სიამოვნება მიიღოს მოცემული კურსისგან, არის ის, რომ დაეხმარო მას ამ კურსის კარგად გაგებაში“.

საგნობრივი თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:
www.mylabschool.com

ამის შესახებ ვისაუბრებთ ქვეთავში *თვალსაზრისი/კონტრ-თვალსაზრისი*.

ინტერესის მეორე წყარო ფანტაზიაა. მაგალითად, კორდოვამ და ლეპერმა (1996) აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეები უკეთ სწავლობდნენ მათემატიკურ ოპერაციებს ისეთი კომპიუტერული სავარჯიშოების შესრულებისას, სადაც ისინი კოსმოსური ხომალდების კაპიტნები იყვნენ და კოსმოსში გადასაადგილებლად მათემატიკური გამოთვლების გამოყენება უხდებოდათ. მოსწავლეები სახელებს არქმევდნენ თავიანთ ხომალდებს, იმარაგებდნენ (წარმოსახვით) საყვარელ საკვებს, ეკიპაჟის წევრებს მეგობრების სახელებს უწოდებდნენ და ა.შ.

იჯინება: პლუვიაჰა და უუოთვა სწავლის პროცესში

ჩვენ უკვე კარგად ვიცით, როგორია მოტივირებული ადამიანი; ვიცით ისიც, რას ნიშნავს, როცა პიროვნება აგზნებულია. **აგზნება** მოიცავს როგორც ფიზიკურ, ისე ფსიქოლოგიურ რეაქციებს — ცვლილებები შეაქვს ტვინის რეაქციებში, სისხლის მიმოქცევაში, გულისცემაში, სუნთქვაში. ჩვენ უფრო მომართულები, ფხიზლები და აღელვებულები ვხდებით. იმისათვის, რომ გავიგოთ აგზნების გავლენა მოტივაციაზე, შევეხოთ ორ საკითხს. პირველი — ესაა ღამით მეცადინეობის საკითხი. თქვენ მესამედ კითხულობთ ტექსტს და ცდილობთ გაიგოთ, მაგრამ საშინლად გეძინებათ. თქვენი ყურადღება მოდუნებულია და თვალსა და პირს ახელთ. გადანწყვიტეთ, დასაძინებლად წახვიდეთ, დილით ადრე ადგეთ და მეცადინეობა გააგრძელოთ (გადაწყვეტილება, რო-

აგზნება — ფიზიკური და ფსიქოლოგიური რეაქციები, რომლებიც ადამიანს ფხიზელს, ყურადღებიანს ხდის.

**დაუკავშირეთ კვლევას
და განავრცეთ**

Lowenstein, G. (1994). ცნობისმოყვარეობის ფსიქოლოგია: მიმოხილვა. "Psychological bulletin", 117, 75-98. ეს სტატია ერთმანეთთან კავშირში განიხილავს ცნობისმოყვარეობასა და ცოდნაში აღქმულ დანაკლისს.

მელიც იცით, რომ იშვიათად მუშაობს). მეორე შემთხვევაში, წარმოიდგინეთ, რომ ხვალ უმნიშვნელოვანესი გამოცდა გელით, რომელიც განსაზღვრავს თქვენს მომავალს. ძალიან ღელავთ და დიდ ზეწოლას გრძნობთ ყველასგან, რომ კარგად ჩააბაროთ. იცით, რომ კარგი გამოძინება გჭირდებათ, მაგრამ ისე ფხიზლად ხართ, როგორც არასდროს. პირველ შემთხვევაში აგზნება ძალიან დაბალია, მეორე შემთხვევაში კი – ძალიან მაღალი.

ფსიქოლოგები თანხმდებიან, რომ არსებობს აგზნების ოპტიმალური დონე ნებისმიერი აქტივობისათვის (Yerkes & Dodson, 1908). ზოგადად რომ ვთქვათ, აგზნების მაღალი დონე სასარგებლოა მარტივი ამოცანების შესრულებისას, მაგრამ რთული, კომპლექსური ამოცანის გადაწყვეტისას, პირიქით, უკეთესია დაბალი დონის აგზნება. ახლა ვნახოთ, როგორ შეიძლება აგზნების გაზრდა ცნობისმოყვარეობის გაღვივებით.

ცნობისმოყვარეობა: სიახლე და კოვალენსკოვა.

ინტერესი და ცნობისმოყვარეობა ერთმანეთთან არის დაკავშირებული. ცნობისმოყვარეობა შეიძლება განისაზღვროს, როგორც ტენდენცია – მრავალი სფეროთი იყო დაინტერესებული (Pintrich, 2003). თითქმის 40 წლის წინ ფსიქოლოგები ვარაუდობდნენ, რომ ინდივიდები ბუნებრივად არიან მოტივირებულნი სიახლეების, სიურპრიზების, სირთულის ძიებისათვის (Berlyne, 1966). სწავლების კვლევამ ცხადყო, რომ სასწავლო მიდგომებისა და ამოცანების მრავალფეროვნებამ შეიძლება ხელი შეუწყოს სწავლას (Brophy & Good, 1986; Stipek, 2002). უმცროსი ასაკის მოსწავლეებისათვის შესასწავლ საგანთან დაკავშირებული საგნებით მანიპულირებისა და მათი ათვისების შანსის მიცემა შეიძლება ყველაზე ეფექტური გზა იყოს მათში ცნობისმოყვარეობის სტიმულირებისათვის. უფროსი ასაკის მოსწავლეებისათვის კარგად კონსტრუირებული კითხვები, ლოგიკური ამოცანები, პარადოქსები შეიძლება ასევე ძალიან ეფექტიანი აღმოჩნდეს. მაგრამ გახსოვდეთ, რომ მოსწავლეებში ინტერესის გაღვივება მთავარი არაა – კიდევ ბევრი რამის გაკეთება მოგიწევთ – ეფრო მნიშვნელოვანია შეინარჩუნოთ ეს ინტერესი.

ჯორჯ ლოუნგშტეინი (1994) ვარაუდობს, რომ ცნობისმოყვარეობა ღვივდება მაშინ, როცა ყურადღება ცოდნაში გარკვეულ დანაკლისზეა ფოკუსირებული. „ასეთი ინფორმაციული დანაკლისი იწვევს დეპრივაციის ისეთ გრძნობას, რომელსაც ცნობისმოყვარეობას ვუწოდებთ. ცნობისმოყვარე ადამიანი მოტივირებულია, შეივსოს დანაკლისი ცოდნაში, რათა დეპრივაციის ეს განცდა შეამციროს“. ეს იდეა ეხმიანება და ჰგავს წონასწორობის დარღვევის პიაჟესეულ ცნებას, რომელიც მეორე თავში განვიხილეთ და დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლების პროცესში. ჯერ ერთი, მოსწავლეებს გარკვეული ცოდნა სჭირდებათ იმის გასაცნობიერებლად, რომ გარკვეული დანაკლისი აქვთ ცოდნაში – ეს მათში ცნობისმოყვარეობას გააღვივებს. მეორეც, მოსწავლეებმა უნდა შეიცნონ ეს დანაკლისი ისე, რომ ამან ცნობისმოყვარეობა მოგვცეს შედეგად. შეიძლება დაგვეხმაროს მოსწავლეებისათვის კითხვების დასმა და შემდეგ უკუკავშირი. შეცდომებსაც შეუძლია ცნობისმოყვარეობის სტიმულირება ცოდნის გარკვეულ დეფიციტზე მითითებით. დაბოლოს, რაც მეტს ვსწავლობთ, მით უფრო ცნობისმოყვარენი ვხდებით. როგორც მასლოუმი (1970) აღნიშნა, ცოდნის შეძენის მოთხოვნილება სულ მზარდია და არასდროს იკლებს. იხილეთ მითითებები დამატებითი ინფორმაციის მისაღებად – როგორ გავაღვივოთ ინტერესი და ცნობისმოყვარეობა მოსწავლეებში?

როგორც ზემოთ უკვე ვნახეთ, ზოგჯერ აგზნება არც ძალიან მაღალია და არც ძალიან დაბალი. რამდენადაც საკლასო ოთახი ის ადგილია, სადაც მოსწავლეები მონმდებიან და ფასდებიან, შფოთვა შეიძლება მნიშვნელოვანი ფაქტორი იყოს კლასის მოტივაციაში.

შეერთა კლასში.

თუ არსებობს ადამიანი, ცხოვრების რომელიმე მომენ-

ჩეკოვენდასიები: ინგაჲისა და სნოჲისმოყჲაჲოჲის გჲლიჲეჲა მოსწჲლჲეჲი

ნეჲა დართეთ წარმჲტებულ სტუდენტებს გჲკეთონ არჩეჲანი

გჲგჲლითჲი

1. სხეჲ სკოლის მასწჲლებელთან ერთად საფუძველი ჩჲუყართ კლასებს შორის მიმონერით მეგობრობჲს. მიმონერისას მოსწჲლებეჲი ერთმანეთს გჲუზიარებენ პიროვნულ გჲმოდდილებჲს, თჲვიანთ ფოტოებს, ნახატებს, ნანერებს, დასვამენ კითხვებს, გჲსცემენ პასუხებს („რჲჲე ხართ ახლჲ მათემატიკჲში?“ „რჲს კითხულობ?“).
2. გჲმოჲვლინეთ კლასის ექსპერტები სხეჲდასხეჲა საქმიანობჲსა და ამოცანებში. ვინ იცის როგორ ავგოთ კომპიუტერთი გრაფიკეჲი? როგორ ვეძიოთ ქსელში? როგორ მოვამზადოთ სადილი?
3. მოჲწყვეთ „განტვირთვის დღეებჲ“, როდესაც მოსწჲლებეჲი სკოლის პერსონალს როლებს გჲუცვლიან ან დჲეხმარებიან. მოსწჲლებეჲმა უნდჲ შეისწჲვლონ ეს როლი სკოლის პერსონალის გჲმოკითხვით, მოემზადონ ამ საქმისთვის, ჩაიცვან შესაბამისად და შემდეგ შეჲფასონ ამგვარი განტვირთვჲ.

გჲმოჲვლინეთ მოსწჲლებეთჲ ინტერესები, ჰობი, მათთვის საინტერესო საქმიანობეჲი, რომლებიც გჲკვეთილებჲსა და დისკუსიებში შეიძლება იქნეს ჩართული.

გჲგჲლითჲი

1. უზრუნველყავით საუბარი მოსწჲლებეთთან, რათჲ მეტი გჲიგოთ ერთმანეთის ინტერესებზე.
2. იქონიეთ, მოსწჲლებეთჲ ინტერესებისა და ჰობი-

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://mathforum.org/~sarah/Discussion.Sessions/biblio.motivation.html>

წყარო: 150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom, by James P. Raffini. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1996 by Pearson Education. ადჲპტირებულიჲ გჲმომცემლის ნებართვით. ასევე Motivation in Education (2nd ed.) by P. Pintrich and D. Schunk, 2002, Merrill/Printice-Hall, pp. 298-299.

ბის შესაფერისი საკლასო ბიბლიოთეკჲ.

3. უფლება მიეცით მოსწჲლებებს გჲკეთონ არჩეჲანი თჲვიანთი ინტერესების გჲთვალ-ისწინებით.

ჩართეთ სწჲვლების პროცესში იუმორი, პიროვნული გჲმოდდილება, ანეკდოტები, რაც თქვენი ნათქჲამის ადჲმიანურ მხარეს გჲუხვამს ხაზს.

გჲგჲლითჲი

1. მოუყევით მათ თქვენი საკუთარი ჰობის, ინტერესების შესახებ; იმის შესახებ, თუ რჲს ანიჭებთ უპირატესობჲს.
2. უთხარით მოსწჲლებებს, რომ მოულოდნელი სტუდარი ეყოლებათ; შემდეგ გჲდაიქვით ავტორად და უჲმბეთ მათ თქვენი ნაწარმოებებისა და „თქვენს“ შესახებ.

გჲმოიყენეთ საინტერესო შინაარსისა და დეტალების შემცველი ორიგინალური მასჲლჲ.

გჲგჲლითჲი

1. წერილები და დღიურები – ისტორიჲში.
2. დარვინის მოსაზრებეჲი – ბიოლოგიჲში

შექმენით სიურპრიზის მოლოდინისა და ცნობისმოყვარეობის ადმძვრელი სიტუაციჲ.

გჲგჲლითჲი

1. დაჲვალეთ მოსწჲლებებს წინასწარ განსაზღვრონ, რჲ მოხდებჲ ექსპერიმენტში, შემდეგ კი აჩვენეთ რეალური შედეგი.
2. მოიყვანეთ ციტატები ისტორიიდან და ჰკითხეთ მოსწჲლებებს, ვინ თქვჲ ეს.

ტში რომ არ განეცადოს შფოთვჲ, ზოგადი მოუსვენრობჲ, ეჭვი საკუთარ შესაძლებლობებში, დჲძაბულობჲ. შფოთვის გჲვლენჲ სასკოლო მიღწეებზე სრულიად ნათელიჲ. „ამ თემასთან დჲკავშირებულ ყველჲ შრომაში, იერკისიჲ და დოდსონის ყველჲზე ადრეული (1908) შრომიდან მოყოლებული დღევან-

შფოთვჲ – ზოგადი მოუსვენრობჲ, დჲძაბულობის გჲნცდჲ.

დელ დღემდე, მკვლევრები სულ მიუთითებენ სასკოლო მიღწევების ყველა ასპექტსა და შფოთვის შორის უარყოფით კორელაციაზე“ (Covington & Omelich, 1987). შფოთვა შეიძლება იყოს სკოლაში წარუმატებლობის მიზეზიც და შედეგიც. მოსწავლეები იმიტომ არიან წარუმატებელნი, რომ აქვთ შფოთვა და ასევე, მათი წარუმატებლობა ზრდის შფოთვის. შფოთვა ერთდროულად არის ნიშან-თვისებაც და სიტუაციური ფაქტორიც. ზოგიერთი მოსწავლე შფოთავს უამრავ სხვადასხვა სიტუაციაში (შფოთვა როგორც თვისება), მაგრამ ზოგიერთი სიტუაცია განსაკუთრებით იწვევს შფოთვის პროვოცირებას (სიტუაციურად განპირობებული შფოთვა) (Covington, 1992; Zeidner, 1998).

შფოთვას აქვს როგორც კოგნიტური, ასევე აფექტური კომპონენტები. შფოთვის კოგნიტური მხარე მოიცავს მღელვარებასა და ნეგატიურ აზრებს – ფიქრს იმაზე, რა ცუდი იქნება, თუ მარცხს იწვევს და მღელვარებას, რომ ასე დაგეგმარდება. აფექტური მხარე გულისხმობს ფიზიოლოგიურ და ემოციურ რეაქციებს – ხელისგულების გაოფლიანებას, უსიამოვნო შეგრძნებებს მუცლის არეში, პულსის აჩქარებას, შიშს (Pintrich & Schunk, 2002; Zeidner, 1995, 1998). როდესაც არსებობს წნეხი, მოახდინო საკუთარი თავის პრეზენტაცია მოსწავლეებს შორის შეჯიბრის სიტუაციაში, მარცხს მოჰყვება არასასიამოვნო შედეგები, და ამ ყველაფერმა შეიძლება გამოიწვიოს შფოთვა (Wigfield & Eccles, 1989). სასკოლო ასაკის ბავშვებთან ჩატარებულმა კვლევებმა ცხადყო დამოკიდებულება ძილის ხარისხსა (რამდენად სწრაფად იძინებთ და რამდენად კარგად გძინავთ) და შფოთვის შორის. კარგი ძილი დაკავშირებულია პოზიტიურ აგზნებასთან და სწავლის დიდ სურვილთან. ცუდი ძილი კი, დაკავშირებულია დამასუსტებელ შფოთვისა და ნაკლებად წარმატებულ სასკოლო პრეზენტაციასთან. ამას თვითონაც შეამჩნევდით თქვენი პირადი გამოცდილებით (Meijer & van den Wittenboer, 2004).

როგორ უწლის ხელს უფოთვა მიღწევას? შფოთვა წინ ედგება სწავლას და გამოცდაზე წარმოჩენას სამ ასპექტში: ყურადღების ფოკუსირება, სწავლა, შემოწმება. როდესაც მოსწავლეები სწავლობენ ახალ მასალას, სათანადო ყურადღება უნდა მიაქციონ მას. შფოთვის მაღალი დონის მქონე მოსწავლეები ყურადღებას ანაწილებენ ახალ მასალასა და საკუთარ გრძნობებს შორის – რამდენად ღელავენ და ნერვიულობენ. იმის მაგივრად, რომ კონცენტრირება მოახდინონ, ისინი ყურადღებას უთმობენ საკუთარ გრძნობებს და ფიქრობენ: „როგორი დაძაბული ვარ, მე ამას ვერასოდეს გავიგებ!“ დასაწყისში შფოთიან მოსწავლეს შეიძლება ყურადღების მიღმა დარჩეს მნიშვნელოვანი ინფორმაცია, რომლის სწავლაც უწევს, რადგან მისი ყურადღება საკუთარ განცდებზეა ფოკუსირებული (Cassady & Johnson, 2002; Paulman & Kennelly, 1984).

მაგრამ პრობლემები ამით არ მთავრდება. მაშინაც კი, თუ მოსწავლეების ყურადღება სათანადოდ კონცენტრირებულია, მათ პრობლემები აქვთ იმ მასალის ათვისებაში, რომელიც ნაკლებორგანიზებული და რთულია, ანუ, რომელიც მათგან მოითხოვს საკუთარ მეხსიერებაზე დაყრდნობას. სამწუხაროდ, უმეტესი მასალა სკოლაში სწორედ ასეთია. ამას გარდა, მრავალ მოსწავლეს შფოთვის მაღალი დონით არასათანადო სასწავლო ჩვევები აქვთ. სწავლა იმისა, რომ უფრო მოშვებული იყო, ავტომატურად არ გადაჭრის ამ პრობლემას. მათი სასწავლო სტრატეგიები და სასწავლო უნარ-ჩვევებიც უნდა გაუმჯობესდეს (Naveh-Benjamin, 1991).

დაბოლოს, შფოთიანმა მოსწავლეებმა ხშირად იმაზე მეტი იციან, ვიდრე დემონსტრირებას ახდენენ. მათ აკლიათ გამოცდის ჩაბარების უნარ-ჩვევები ან შეიძლება ძალიან კარგად კი ჰქონდეთ მასალა ნასწავლი, მაგრამ „გაითიშონ და ყველაფერი დაავიწყდეთ“ გამოცდაზე (Naveh-Benjamin, McKeachie & Lin, 1987).

მიღოვა თითოეული მოსწავლისათვის: შფოთვასთან გაკავშირება

ზოგიერთი მოსწავლე, განსაკუთრებით კი ისინი, ვისაც სწავლის უნარი შეზღუდული აქვთ ან ემოციური დარღვევები აღენიშნებათ, შეიძლება განსაკუთრებით შფოთავდეს სკოლაში. როდესაც მოსწავლეები სტრესულ სიტუაციაში აღმოჩნდებიან, ვთქვათ, გამოცდაზე, მათ შეუძლიათ გამოიყენონ შფოთვასთან გამკლავების სამი სტრატეგია: პრობლემებზე ორიენტაცია, ემოციაზე ორიენტაცია და განრიდება. პრობლემაზე ფოკუსირებული სტრატეგია შეიძლება გულისხმობდეს, მაგალითად, სასწავლო სისტემის დაგეგმვას, კარგი კონსპექტების თხოვებას, სწავლისათვის მყუდრო ადგილის მოძებნას. ემოციებზე ფოკუსირებული სტრატეგია – ესაა შფოთვის შემცირების მცდელობა, ვთქვათ, სარელაქსაციო სავარჯიშოების გაკეთებით ან მეგობრისთვის შენი გრძნობების გაზიარებით. რა თქმა უნდა, ეს უკანასკნელი შეიძლება თავის არიდების სტრატეგიად იქცეს, თუ თქვენ ადგებით და პიცის საჭმელად ნახვალთ ან ოთახის დალაგებას დაიწყებთ (ვერ ვისწავლი, სანამ არ მოვანეროგებ აქაურობას). სხვადასხვა სტრატეგია სხვადასხვა დროს არის ეფექტური, მაგალითად, პრობლემის გადაჭრა გამოცდამდე და ემოციის „მართვა“ გამოცდის დროს. ადამიანებისათვის სხვადასხვა სიტუაციაში სხვადასხვა სტრატეგიაა ეფექტური (Zeidner, 1995, 1998).

მასწავლებლები უნდა დაეხმარონ შფოთიან მოსწავლეებს რეალისტური მიზნების დასახვაში, რამდენადაც მათ ხშირად უჭირთ სწორი გადაწყვეტილების მიღება. ისინი ხშირად ან ძალიან რთულ დავალებას ირჩევენ, ან ძალიან მარტივს. პირველ შემთხვევაში, ისინი სავარაუდოდ მარცხს იწვნევენ, რაც გაზრდის მათი უმწეობისა და შფოთვის შეგრძნებას. მეორე შემთხვევაში კი ისინი ალბათ წარმატებას მიაღწევენ, მაგრამ არ ექნებათ კმაყოფილების გრძნობა, რაც უფრო ძალისხმევისაკენ უბიძგებდა მათ და შეამცირებდა მათ შიშს სასკოლო საქმიანობისადმი. აქ შეიძლება დაგვეხმაროს მიზნის ბარათები, პროგრესის დიაგრამები, მიზნების დასახვის ჟურნალები.

ინფორმაცია და ემოციები: გაკავშირება მოსწავლელთათვის

სცადეთ შეინარჩუნოთ ამოცანის გადაწყვეტისთვის აგზნების ადეკვატური დონე. თუ მოსწავლეებს ძილი ერევათ, მრავალფეროვანი ინფორმაციის მიწოდებით, მათი ცნობისმოყვარეობის გაღვივებით, გაკვირვებით ან მცირე ფიზიკური აქტივობით აღუდგინეთ ენერგია. გაიგეთ მათი ინტერესების შესახებ და გაითვალისწინეთ ეს ინტერესები გაკვეთილზე. თუ აგზნება ძალიან მაღალია, გაითვალისწინეთ მითითებებში მოცემული რჩევები შფოთვასთან დაკავშირებით.

ჩვენს და თქვენს შორის

ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ მოთხოვნილებების, მიზნების, ემოციების შესახებ, მაგრამ არსებობს სხვა ფაქტორიც, რომელიც უნდა გავითვალისწინოთ მოტივაციაზე საუბრისას. რა რწმენები აქვთ მოსწავლეებს საკუთარი თავის,

დააკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრცეთ

სატესტო შფოთვა (I, C3)

გამოცდა და შფოთვა (http://www.u;rc.psu.edu/studyskills/test_taking.html) მოგცემთ რჩევებს, შფოთვასთან დაკავშირებული პრობლემის დადგენისათვის.

საკუთარი კომპეტენტურობის, იმ მიზეზების შესახებ, რაც საფუძვლად უდევს მათ წარმატებასა თუ მარცხს? მოდით, დავსვათ კითხვა: რა რწმენები აქვთ მათ უნარების შესახებ?

ჩვენები უნარების შესახებ

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ შეაფასეთ შემდეგი მტკიცებები ექვს-ბალიანი სისტემით. 1 ქულა დაუწერეთ მტკიცებას, რომელსაც სრულიად ეთანხმებით, ხოლო 6 ქულა – მტკიცებას, რომელსაც საერთოდ არ ეთანხმებით. ■

- თქვენ გაქვთ ინტელექტის გარკვეული მაჩვენებელი, მაგრამ არ შეგიძლიათ შეცვალოთ ის.
- თქვენ შეგიძლიათ ისწავლოთ ახალი რამ, მაგრამ არ შეგიძლიათ შეცვალოთ თქვენი ინტელექტის მაჩვენებელი.
- მნიშვნელობა არა აქვს, ვინ ხართ, თქვენ შეგიძლიათ მნიშვნელოვნად შეცვალოთ თქვენი ინტელექტის მაჩვენებელი.
- მნიშვნელობა არა აქვს ინტელექტის მაჩვენებელს, თქვენ ყოველთვის შეგიძლიათ შეცვალოთ იგი.

ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი რწმენა, რომელიც მოქმედებს მოტივაციაზე, არის რწმენა უნარის შესახებ. ამ რწმენების, აგრეთვე მოტივაციაზე მათი მოქმედების შესწავლით, ჩვენ გავიგებთ, რატომ ისახავს ზოგიერთი ადამიანი შეუსაბამო, არამამოტივირებელ მიზნებს; რატომ იყენებს ზოგიერთი მოსწავლე მარცხის მომტან სტრატეგიებს; რატომ ნებდება ზოგიერთი მოსწავლე ერთბაშად.

მოზრდილები იყენებენ უნარის ორ მთავარ ცნებას (Dweck, 1999, 2002). **უნარების უცვლელობის შესახებ შეხედულების** მიხედვით, უნარი არის სტაბილური, არაკონტროლირებადი ნიშან-თვისება, რომელიც არ შეიძლება შეიცვალოს. ამ მიდგომის მიხედვით, ზოგიერთ ადამიანს აქვს მეტი უნარი, ზოგიერთს – უფრო ნაკლები, მაგრამ ეს მაჩვენებელი სტაბილურია. მეორე მხრივ, **შეხედულება უნარების ცვალებადობის შესახებ**, ამბობს, რომ უნარი არასტაბილური და კონტროლირებადია. მუყაითი მუშაობით, სწავლით, ვარჯიშით, ცოდნა შეიძლება გაიზარდოს და უნარი გაუმჯობესდეს. რას ფიქრობთ თქვენ? გადახედეთ თქვენს პასუხებს რუბრიკაში: *შეჩერდით/დაფიქრდით/დანერგეთ*. პატარა ბავშვები უნარისადმი პროგრესულ მიდგომას ამჟღავნებენ. ადრეულ დაწყებით კლასებში მოსწავლეებს სჯერათ, რომ ძალისხმევა და ინტელექტი ფაქტობრივად ერთი და იგივეა. ჭკვიანი ადამიანები მუდმივ მცდელობაში არიან და მათ უფრო ჭკვიანს ხდის. თუ დამარცხდებით, ესე იგი, ძალიან არ მოინდომეთ და ჭკვიანიც არ ხართ (Dweck, 2000; Stipek, 2002). 11-12 წლამდე ბავშვები ვერ ასხვავებენ ერთმანეთისაგან ძალისხმევას, უნარსა და შესრულებას. ამ ასაკისათვის კი მათ უკვე სჯერათ, რომ ვიღაც, ვინც უშრომლად აღწევს წარმატებას, მართლაც ჭკვიანია. ეს ის დროა, როცა ბავშვებში უნარის შესახებ რწმენა იწყებს ზემოქმედებას მოტივაციაზე (Anderman & Maehr, 1994).

მოსწავლეები, რომლებიც იზიარებენ ინტელექტის უცვლელობის თვალსაზრისს, ისახავენ პრეზენტაციის მიზნებს, რათა თავიდან აიცილონ სიტუაცია, როცა შეიძლება სხვათა თვალში ცუდად გამოჩნდნენ. ისინი ეძებენ ისეთ სიტუაციებს, სადაც ჭკვიანებად გამოჩნდებიან და დაიცავენ საკუთარ თვითშეფასებას. გაუბედავი სულის მსგავსად, ისინი აკეთებენ იმას, რისთვისაც არ უწევთ დიდი შრომა და გარისკვა და რაც კარგად გამოსდით, რადგან, მათი აზრით, ბევრი მუშაობაც და მარცხიც სუსტ უნარს ავლენს. ის შემთხვევა კი, როცა დიდ ძალისხმევას ხარჯავ და მაინც წარუმატებლობას განიცდი, გამანადგურებელი დარტყმაა მათთვის. მოსწავლეები, რომელთაც შეზღუდული აქვთ სწავლის უნარი,

შეხედულება უნარების უცვლელობის შესახებ – რწმენა იმისა, რომ უნარი არის ფიქსირებული ნიშან-თვისება და მისი შეცვლა შეუძლებელია.

შეხედულება უნარების ცვალებადობის შესახებ – რწმენა იმისა, რომ უნარი არის ხერხების ერთობლიობა, რომელიც შეიძლება შეიცვალოს.

ჩემი პიროვნება: ზოგადი გაგება

ყურადღებით მოეცით შეჯიბრის ფენომენს.

გაგალითები

1. აკონტროლეთ მოსწავლეთა საქმიანობა, რათა დარწმუნდეთ, რომ არც ერთი მოსწავლე არ არის გაუმართლებელი წლების ქვეშ.
2. შეჯიბრებასთან დაკავშირებული თამაშების განმავლობაში დარწმუნდით, რომ ამ საქმიანობაში ჩართულ ნებისმიერ მოსწავლეს წარმატების თანაბარი შანსი აქვს.
3. გამოიყენეთ თანამშრომლური აქტივობები.

თავი აარიდეთ სიტუაციებს, სადაც შფოთვის მაღალი დონის მქონე მოსწავლეებს მოუწევთ დიდი ჯგუფის წინაშე გამოსვლა.

გაგალითები

1. დაუსვით შფოთიან მოსწავლეებს ისეთი კითხვები, რომლებზეც კი/არა ან სხვა მოკლე პასუხის გაცემა შეიძლება.
2. ავარჯიშეთ შფოთიანი მოსწავლეები მცირე აუდიტორიის წინაშე გამოსვლაში.

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეთათვის ნათელია ყველა ინსტრუქცია. გაურკვევლობა შფოთვის დონეს მაღლა სწევს.

გაგალითები

1. ტესტის ინსტრუქციები დაწერეთ დაფაზე ან ჩართეთ თვითონ ტესტში ნაცვლად იმისა, რომ სიტყვიერად აუხსნათ მათ.
2. შეამოწმეთ, გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმა ინსტრუქცია. ჰკითხეთ რამდენიმე მოსწავლეს, როგორ გააკეთებენ ისინი პირველ დავალებას. შეუსწორეთ, თუ შეცდომას დაუშვებენ.
3. თუ იყენებთ ახალ ფორმატს ან ახალი ტიპის ამოცანას, აჩვენეთ მოსწავლეებს მისი შესრულების მაგალითი.

თუ ეს აუცილებელი არაა, თავი აარიდეთ დროის ლიმიტს.

გაგალითები

1. მიეცით საშინაო დავალებები.
2. დარწმუნდით, რომ თითოეულ მოსწავლეს შეუძლია საკლასო დავალების შესრულება დროის მოცემულ მონაკვეთში.

ტესტებსა და გამოცდებს ჩამოაშორეთ წნეხის ელემენტი.

გაგალითები

1. ასწავლეთ გამოცდების ჩაბარების უნარ-ჩვე-

- ვები; მიეცით ტესტის ნიმუშები; დაეხმარეთ.
2. არ განავრცოთ შეფასება ერთ ტესტზე და-ყრდნობით.
3. უზრუნველყავით დამატებითი სამუშაოები, რომლებიც ქულებს დაუმატებს საკურსო შეფასებას.
4. გამოიყენეთ სხვადასხვა ტიპის ტესტები, რადგან ზოგიერთი მოსწავლე სიძნელებს აწყდება გარკვეული ფორმატის ტესტების შესრულებისას.

შეიმუშავეთ ტესტის ალტერნატიული საშუალებები.

გაგალითები

1. გამოიყენეთ ზეპირი ან ჯგუფური ტესტები.
2. ჩართეთ მოსწავლეები პროექტებში, დაავალეთ სამუშაოსთან დაკავშირებული პორტფოლიოების წარმოება, ამ პროექტების ზეპირი წარდგინება ან დასრულებული პროდუქტის შექმნა.

ასწავლეთ მოსწავლეებს თვითრეგულირების სტრატეგიები (Schutz & Davis, 2000).

გაგალითები

1. ტესტის ჩატარებამდე: ალიქვან ტესტი, როგორც მნიშვნელოვანი და გამომწვევი ამოცანა, რომლის შესასრულებლადაც მათ საკმარისი შესაძლებლობა აქვთ. დაეხმარეთ მოსწავლეებს ყურადღების ფოკუსირება მოახდინონ ამოცანაზე, რათა მიიღონ რაც შეიძლება მეტი ინფორმაცია.
2. ტესტირების მიმდინარეობისას: შეახსენეთ მოსწავლეებს, რომ ტესტი ძალიან მნიშვნელოვანია, თუმცა აბსოლუტურად არ არის გადამწყვეტი. ნააქვზე ფოკუსირება მოახდინონ ამოცანაზე — გამოიტანონ საკითხის მთავარი იდეა და დამშვიდდნენ.
3. ტესტირების შემდეგ: დაუბრუნდით ტესტს და განიხილეთ, რამ ჩაიარა კარგად და რა შეიძლება გამოსწორდეს. ფოკუსში მოაქციეთ კონტროლირებადი ატრიბუციები — სასწავლო სტრატეგიები, ძალისხმევა, საკითხების ყურადღებით წაკითხვა, სარელაქსაციო სტრატეგიები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:
<http://www.couns.uiuc.edu/Brochures/testanx.html>

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრძეთ

ატრიბუციის თეორია (I, C1)

იხ. ფსიქოლოგიის ენციკლოპედია:
http://www.psychology.org/links/Environment_Behavior_Relationships/Motivation/

ატრიბუციის თეორიები –
მოტივაციის თეორია, რომელიც
აღწერს თუ რითი ხსნის და რას მი-
ანერს ადამიანი საკუთარ ქცევას.

უფრო მეტად ემხრობიან უნარის უცვლელობის თვალსაზრისს. მასწავლებლები, რომლებიც იზიარებენ ინტელექტის უცვლელობის შეხედულებას, სწრაფად აყალიბებენ თავის აზრს მოსწავლეებზე და ძნელად იცვლიან მას, როცა საწინააღმდეგო ფაქტებს აწყდებიან (Stipek, 2002). მასწავლებლები, რომლებიც იზიარებენ უნარისადმი პროგრესულ მიდგომას, ამის საპირისპიროდ, მიზნად ისახავენ დახელოვნებულობის მიღწევას და ეძებენ სიტუაციას, რომელშიც გააუმჯობესებენ მოსწავლეთა უნარ-ჩვევებს, რამდენადაც ეს ნიშნავს გახდენ უფრო ჭკვიანი. მათთვის მარცხი არ არის გამანადგურებელი დარტყმა, ის მხოლოდ იმის მაუწყებელია, რომ უფრო მეტი შრომაა საჭირო. უნარს ამით საფრთხე არ ემუქრება. პროგრესული თეორეტიკოსები ზომიერად რთულ მიზნებს სახავენ, რაც მეტად მამოტივირებელია.

რწმენა უნარის შესახებ დაკავშირებულია სხვა რწმენებთან იმის შესახებ, რისი კონტროლი შეგიძლიათ და რისი – არა, სწავლის პროცესში.

ჩვენები მიზნებისა და კონტროლის შესახებ: აბრიჯუნილი თეორია

მოტივაციის ერთ-ერთი კარგად ცნობილი ახსნა იწყება სიტყვებით, რომ ჩვენ საკუთარი და სხვათა ქცევის გაგებას ვცდილობთ ამ ქცევის ახსნითა და მისი მიზეზების წვდომით. იმისათვის, რომ ჩავწვდეთ ჩვენი წარმატებისა თუ მარცხის არსს, განსაკუთრებით კი მოულოდნელი წარმატებისა თუ მარცხისა, ჩვენ ვსვამთ კითხვას: „რატომ?“ მოსწავლეები საკუთარ თავს ეკითხებიან: „რატომ ჩავიჭერი?“ ან „რატომ გამომდის ასე კარგად წელს ყველაფერი?“ თავიანთი წარმატებისა და მარცხის მიზეზები მოსწავლეებმა შეიძლება მიანერონ უნარს, ძალისხმევას, განწყობას, ცოდნას, ილბალს, დახმარებას, ინტერესს, სხვათა მიერ ხელის შეშლას, უსამართლობას და ა.შ. იმისათვის, რომ გავიგოთ სხვათა წარმატების ან მარცხის მიზეზი, მივმართავთ ატრიბუციას. ვამბობთ, რომ სხვები არიან ჭკვიანები, ან ილბლიანები, ბევრი იშრომეს და ა.შ. მოტივაციის შესახებ ატრიბუციის თეორიები აღწერს, როგორ მოქმედებს მოტივაციაზე ინდივიდის ახსნა-განმარტებები და მსჯელობა საკუთარი თავისა და სხვათა შესახებ.

ბერნარდ ვაინერი არის განათლების ერთ-ერთი ის გავლენიანი ფსიქოლოგი, რომელმაც ერთმანეთთან დააკავშირა ატრიბუციის თეორია და სწავლა სკოლაში (Weiner, 1979, 1986, 1992, 1994-I, 1994-II, 2000; Weiner & Graham, 1989). ვაინერის მიხედვით, წარმატებისა და მარცხის მიწერილი მიზეზების უმეტესობა შეიძლება დავახასიათოთ სამი სიდიდის მიხედვით:

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

წარმატებისა და მარცხის ყოველი მიზეზის კატეგორიზება შეიძლება მოვახდინოთ ამ სიდიდეების მიხედვით. მაგალითად, ილბალი არის ექსტერნალური (ლოკუსი), არასტაბილური (სტაბილურობა) და არაკონტროლირებადი (კონტროლირებადობა). 10.3 ცხრილი გვიჩვენებს ტესტში წარმატებისა და მარცხის მიზეზების ატრიბუციას. მიაქციეთ ყურადღება, რომ უნარი, როგორც ყოველთვის, განიხილება როგორც სტაბილური და არაკონტროლირებადი რამ,

მაგრამ პროგრესული თეორეტიკოსები (რაზეც ზემოთ ვისაუბრეთ) იტყვიან, რომ უნარი არასტაბილური და კონტროლირებადია. ვაინერის ლოკუსისა და კონტროლირებადობის სიდიდეები მჭიდრო კავშირშია დეტი-ს კაუზალობის ლოკუსის ცნებასთან.

ვაინერს სწამს, რომ ამ სამ სიდიდეს დიდი მნიშვნელობა აქვს მოტივაცი-ისათვის, რამდენადაც ისინი გავლენას ახდენენ მოლოდინსა და ღირებულება-ზე. მაგალითად, სტაბილურობა, როგორც ჩანს, ახლო კავშირშია მომავალთან დაკავშირებულ მოლოდინთან. თუ მოსწავლეები თავიანთი მარცხის მიზეზს მიაწერენ სტაბილურ ფაქტორებს, მაგალითად, საგნის სირთულეს, მათ მომავალშიც მარცხის მოლოდინი ექნებათ. მაგრამ თუ ისინი ამ შედეგს მიაწერენ არასტაბილურ ფაქტორებს, ვთქვათ, განწყობას ან ილბალს, მათ მომავალში უკეთესი შედეგის მიღწევის იმედი ექნებათ. ლოკუსის ინტერნალობა/ექსტერნალობა, როგორც ჩანს, ახლო კავშირშია თვითშეფასებასთან (Weiner, 2000). თუ მარცხისა და წარმატების მიზეზი მიეწერება შინაგან ფაქტორებს, წარმატება ჩვენში გამოიწვევს სიამაყის განცდას და გაზრდის მოტივაციას, მაშინ, როცა მარცხი თვითშეფასებას შეამცირებს. კონტროლირებადობა და-კავშირებულია ისეთ ემოციებთან, როგორიცაა ბრაზი, სიბრალული, მად-ლიერება, სირცხვილი. თუ პასუხისმგებლობას ავიღებთ ჩვენს მარცხზე, და-ნაშაულის შეგრძნება შეგვანუხებს; ხოლო პასუხისმგებლობა წარმატებაზე

სხრილი 10.3

ვაინერის კაუზალური აზრიუბიის თეორია

მოსწავლეებმა მრავალნაირად შეიძლება ახსნან, რატომ ჩაიჭრნენ ტესტ-ში. აქ არის რვა მიზეზი, რომელიც წარმოადგენს ლოკუსის, სტაბილუ-რობისა და პასუხისმგებლობის რვა კომბინაციას ვაინერის ატრიბუციის მოდელში.

სიდიდეთა კლასიფიკაცია	მარცხის მიზეზი
ინტერნალურ-სტაბილურ - არაკონტროლირებადი	დაბალი უნარი
ინტერნალურ-სტაბილურ - კონტროლირებადი	საერთოდ არ მეცადინეობს
ინტერნალურ-არასტაბილურ - არაკონტროლი-რებადი	ცუდად გრძნობდა თავს გამოცდის დღეს
ინტერნალურ-არასტაბილურ - კონტროლი-რებადი	არ მომზადებულა ამ კონკრეტული ტესტირები-სათვის
ექსტერნალურ-სტაბილურ - არაკონტროლი-რებადი	სკოლას მაღალი მოთხოვნები აქვს
ექსტერნალურ-სტაბილურ - კონტროლირებადი	მასწავლებელი ტენდენცი-ურია
ექსტერნალურ-არასტაბილურ - არაკონტროლი-რებადი	ცუდი ილბალი (უილბლობა)
ექსტერნალურ-არასტაბილურ - კონტროლი-რებადი	მეგობრები არ დახმარებიან

წყარო: *Human Motivation: Metaphores, Theories and Research*, by B. Weiner. Published by Sage Publications, Newbury Park, CA. Copyright © 1992 by Sage Publications. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაგრცეთ ნაიკითხეთ Clifford, M.M (1990). მოსწავლეებს სჭირდებათ გამოწვევა და არა ადვილად მის-ალწვევი გამარჯვება. ლიდერობა განათლებაში, 48 (1), 22-26. შეაფასეთ კლიფორდის მტკიცება, რომ მოსწავლეებს სჭირდებათ მარცხის გამოცდილება. ვის სჭირდება ეს გამოცდილება ყველაზე მეტად?

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ Graham, S. (1991). ატრიბუციის თეორიის მიმოხილვა მილნ-ევის კონტექსტში. განათლების ფსიქოლოგიის მიმოხილვა, 3, 5-39. ეს სტატია ეხება ატრი-ბუციის თეორიის რამდენიმე მთავარ პრინციპს, რამდენადაც ისინი უკავშირდება მილნ-ევისაკენ სწრაფვას, მოიცავს თვითაღწერის წანამძღვრებს, წარმატებისა და მარცხის კაუზალური ატრიბუციის ემოციურ შედეგებს, დახმარების ძიე-ბასა და დახმარების გაცემას, თანატოლთა მოწონებასა და უგულვებელყოფას, მიღწევის შე-ფასებას, ატრიბუციის პროცესს აფროამერიკულ პოპულაციებში.

უფრო ამაყს გაგვხდის. მარცხი იმ ამოცანის შესრულებისას, რომელსაც ჩვენ ვერ ვაკონტროლებთ, იწვევს სირცხვილისა და ბრაზის გრძნობას.

ასევე, იმის გრძნობა, რომ თქვენ აკონტროლებთ თქვენს სასწავლო პრო-ცესს, დაკავშირებულია უფრო რთული ამოცანების არჩევასთან, საქმეში მეტი ძალისხმევის ჩადებასთან, უკეთესი სტრატეგიების გამოყენებასთან, სასკოლო საქმიანობაში მეტ დაჟინებულობასთან (Schunk, 2000; Weiner, 1994-I, 1994-II). გენდერული დისკრიმინაცია, ფერადკანიანების, განსაკუთრებული საჭიროე-ბების მქონე ინდივიდების წინააღმდეგ მიმართული დისკრიმინაცია და სხვა ფაქტორები გავლენას ახდენს ამ ადამიანების მიერ საკუთარი ცხოვრების კონტროლის უნარის აღქმაზე (Beane, 1991; van Laar, 2000).

იხილეთ ატრიბუციის თეორია, რათა მეტი გაიგოთ ამ თეორიის პრინცი-პების გამოყენების შესახებ შინაგანი მოტივაციის გასაზრდელად.

აზრიკუშიაჟი კლასში. როდესაც მარცხს განიცდის ის მოსწავლე, რომელიც, ჩვეულებრივ წარმატებას აღწევს ხოლმე, ის მოახდენს ინტერნალურ, კონ-ტროლირებად ატრიბუციას. მაგალითად, ვერ გაიგეს მითითებები, დააკ-ლდათ ცოდნა ან, უბრალოდ, კარგად არ მოემზადნენ. შედეგად, შემდეგისათ-ვის წარმატების მისაღწევად ისინი ფოკუსირებას მოახდენენ სტრატეგიებზე. ასეთ რეაქციას ხშირად მივყავართ მიღწევამდე, სიამაყის, მაღალი კონტრო-ლის შესაძლებლობის განცდამდე (Ames, 1992; Stipek, 2002).

მთავარი პრობლემა მოტივაციასთან დაკავშირებით წამოიჭრება მაშინ, როცა მოსწავლეები მარცხს მიაწერენ სტაბილურ, არაკონტროლირებად მიზე-ზებს. ასეთი მოსწავლეები თითქმის ეგუებიან მარცხს, დეპრესიაში ვარდები-ან და თავს უშწნოდ გრძნობენ. ისინი არამოტივირებულები არიან. (Weiner, 2000). ამ მოსწავლეების რეაქცია მარცხზე არის უფრო მეტი ფოკუსირება საკუთარ არაადეკვატურობაზე; მათი დამოკიდებულება სასკოლო საქმიანო-ბისადმი კიდევ უფრო გაუარესებულია (Ames, 1992). აპათია ლოგიკური რეაქ-ციაა წარუმატებლობაზე, თუ მოსწავლეს სჯერა, რომ მიზეზი სტაბილურია, ცვლილებებსა და კონტროლს არ ექვემდებარება. ამას გარდა, მოსწავლეები, რომლებიც ამგვარად აფასებენ საკუთარ წარუმატებლობას, არ ცდილობენ მოიძიონ დახმარება, მათ სჯერათ, რომ მათი დახმარება არავის და არაფერს შეუძლია (Ames & Lau, 1982).

მასწავლებლის საქმიანობა და მოსწავლეთა აზრიკუშიაჟი. როგორ საზ-ღვრავენ მოსწავლეები წარმატებისა თუ წარუმატებლობის მიზეზებს? ნუ დაგ-ვაზიწყდება ისიც, რომ ადამიანები სხვათა წარმატებისა და წარუმატებლობის მიზეზების ატრიბუციასაც ახდენენ. როდესაც მასწავლებელი ფიქრობს, რომ მოსწავლის წარუმატებლობის მიზეზი მოსწავლის კონტროლს არ ექვემდე-ბარება, ის კეთილგანწყობილია მის მიმართ და არ სჯის. თუ წარუმატებლობა მიეწერება კონტროლირებად ფაქტორს, როგორიცაა, მაგალითად, არასათანა-დო ძალისხმევა, მასწავლებელი გაღიზიანდება და გაბრაზდება, მოსალოდნე-ლია, რომ საყვედურს გამოთქვამს მოსწავლის მისამართით. ეს ტენდენციები, როგორც ჩანს, მდგრადია ყველა დროსა და კულტურაში. (Weiner, 1986, 2000).

როგორ აღიქვამენ მოსწავლეები მასწავლებელთა ამ რეაქციებს? სანდრა გრეჰემი (1991, 1996) რამდენიმე საკვირველ პასუხს იძლევა ამ კითხვაზე. ნათელია, რომ თუ მასწავლებელს ეცოდება მოსწავლე, რომელიც შეცდომას უშვებს, აქებს „კარგი მცდელობის“, ეხმარება და ზრუნავს მასზე, როცა მოსწავლე მისგან ამას არ ითხოვს, მოსწავლე, სავარაუდოდ, თავის წარუ-მატებლობას არაკონტროლირებად მიზეზს მიაწერს. ჩვეულებრივ, ეს მიზეზი მისთვის იქნება უნარის ნაკლებობა. მაგალითად, გრეჰემმა და ბარკერმა სთხოვეს სხვადასხვა ასაკის ცდისპირებს შეეფასებინათ იმ ორი ბიჭის უნ-

არები და ძალისხმევა, რომლებსაც მათ ეკრანზე უჩვენებდნენ. კადრები ასეთი იყო: მასწავლებელი დადიოდა კლასში, როცა მოსწავლეები მუშაობდნენ. იგი ჩერდებოდა ორ ბიჭთან, აკვირდებოდა მათ მუშაობას. პირველ ბიჭთან კომენტარს არ აკეთებდა. მეორეს კი ეუბნებოდა: „მოდით მიგანიშნებ. არ დაგავიწყდეს ათიანის გადატანა“. ამ ბიჭს მისთვის დახმარება არ უთხოვია და არც ეტყობოდა რამე, რომ ვერ აკეთებდა დავალებას. ყოველი ასაკობრივი ჯგუფის ცდისპირებმა, ყველაზე პატარებმაც კი, ისე აღიქვეს ეს სიტუაცია, თითქოს ამ ბიჭს ნაკლები შესაძლებლობები ჰქონდა. მათ მასწავლებლის ქცევაში შემდეგი მესიჯი წაიკითხეს: „საწყალო ბავშვო, შენ არ შეგიძლია ამის გაკეთება, მოდი, მე დაგეხმარები“.

ნიშნავს თუ არა ეს იმას, რომ მასწავლებელი სულ კრიტიკული უნდა იყოს და არ დაეხმაროს მოსწავლეებს? რა თქმა უნდა, არა! მაგრამ ეს გვიჩვენებს იმას, რომ „შექება, როგორც ნუგეში“ მარცხის გამო (Brophy, 1985) ან ზედმეტი მზრუნველობა სხვანაირად შეიძლება იქნას აღქმული. გრეჰემი (1991) ვარაუდობს, რომ უმცირესობათა წარმომადგენელი მოსწავლეები შეიძლება მასწავლებელთა სიბრაღის მსხვერპლად იქცნენ. ხედავს რა იმ რეალურ პრობლემებს, რომელთაც აწყდებიან მოსწავლეები, მასწავლებელმა შეიძლება „შეამსუბუქოს“ მოთხოვნები, რომ მოსწავლეებმა „წარმატებას მიაღწიონ“. მაგრამ ასეთ სიბრაღულს, შექებას, დახმარებას ასეთი ქვეტექსტი შეიძლება ერთვოდეს: „შენ არ გაქვს უნარი თავი გაართვა ამას, ასე რომ მე გადავხედავ შენს შედეგებს“. გრეჰემი ამბობს: „ყველაზე მართებული იქნება ვკითხოთ შავკანიან მოსწავლეებს, წარუმატებლობის შემთხვევაში ხომ არ ხდებიან ხოლმე მასწავლებელთა კეთილგანწყობილი უკუკავშირის სამიზნე და, ამდენად, დაბალ შესაძლებლობებზე გადაკრული სიტყვების ადრესატები“ (1991). ასეთი მონყალე უკუკავშირი, თუნდაც კარგი განზრახვით ნათქვამი, შეიძლება რასიზმს ნიღბავდეს.

ჩვენა თვითუფიქიანობის შესახებ და დასწავლილი უჩვეოა

ჩვენ უკვე გავიცანით „მე“-სთან დაკავშირებულ ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვან რწმენას, რომელიც მოქმედებს მოტივაციაზე: რწმენა საკუთარი ქმედითუწარიანობის შესახებ, **თვითუფექტიანობა** – ესაა რწმენა ინდივიდის კომპეტენტურობისა და ეფექტიანობის შესახებ მოცემულ სფეროში. ბანდურა (1997) ასე ხსნის თვითუფექტიანობას: „ესაა რწმენები საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ – მოახდინო სათანადო ორგანიზება და შეასრულო საჭირო მოქმედებები მოცემული მიზნის მისაღწევად“. ჩვენ განსაკუთრებით გვაინტერესებს მოსწავლეთა თვითუფექტიანობა (თვითრწმენა) რომელიც აუცილებელია, მათემატიკის, წერის, ისტორიის, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების, სპორტისა და სხვა საგნების შესასწავლად, სასწავლო სტრატეგიების ასათვისებლად და ბევრ სხვა გამოწვევასთან გასამკლავებლად, რომლებსაც სკოლა გვთავაზობს. რამდენადაც თვითუფექტიანობა საკვანძო ცნებაა სოციალურ-კოგნიტურ თეორიაში, ჩვენ ეს ცნება სიღრმისეულად განვიხილეთ მეცხრე თავში.

თვითუფექტიანობა და ატრიბუციები ერთმანეთზე მოქმედებს. თუ წარმატება მიენერება ინტერნალურ ან კონტროლირებად მიზეზს, როგორიცაა უნარი ან ძალისხმევა, თვითუფექტიანობა იზრდება. მაგრამ თუ წარმატება მიენერება ილბალს ან სხვების ჩარევას, თვითუფექტიანობა შეიძლება არ გაძლიერდეს. თვითუფექტიანობაც მოქმედებს ატრიბუციაზე. ადამიანები თვითუფექტიანობის მაღალი მაჩვენებლით მოცემულ მომენტში („მე მეხერხე-

თვითუფექტიანობა – პიროვნების რწმენა საკუთარი კომპეტენტურობის შესახებ გარკვეულ სიტუაციაში.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

ერთი უახლესი კვლევით დადგინდა, რომ შფოთვა მნიშვნელოვან როლს ასრულებდა თვითფექტიანობის შეფასებისას საშუალო სკოლის ასაკის ბავშვებში. იხილეთ Klassen, R. M. (2002). მოტივაციური რწმენები ინდოკანადელ და ანგლოკანადელ მოზარდებში: „მე“-სა და კოლექტიური რწმენების კროს-კულტურული კვლევა. დისერტაცია. სიმონ ფრეიზერის სახელობის უნივერსიტეტი. Burnaby, B.C., კანადა.

შექნილი უმწეობა – გამოცდილებაზე დამყარებული მოლოდინი, რომ ინდივიდის ყოველი მცდელობა მარცხით დასრულდება.

ბა მათემატიკა“) თავის მარცხს მიაწერენ არასათანადო ძალისხმევას („უფრო დაკვირვებით უნდა შემემოწმებინა დავალება“). მაშინ, როცა ადამიანები თვითფექტიანობის დაბალი მაჩვენებლით („მე არ მეხერხება მათემატიკა“), თავის წარუმატებლობას უნარის ნაკლებობას მიაწერენ („დებილი ვარ!“). ამდენად, მაღალი თვითფექტიანობა გარკვეულ სიტუაციებში კონტროლირებადი ატრიბუციისაკენ უბიძგებს ადამიანს, ხოლო კონტროლირებადი ატრიბუცია თავის მხრივ, ზრდის თვითფექტიანობას. თუ მოსწავლეს მიაჩნია, რომ უნარი არ შეიძლება შეიცვალოს, აქვს დაბალი თვითფექტიანობის განცდა და მარცხის მიზეზი მიეწერება უნარის ნაკლებობას („მე უბრალოდ არ შემიძლია ამის გაკეთება და ვერც ვერასდროს შევძლებ“), მოტივაცია გაქრება (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002).

თეორეტიკოსების უმრავლესობა, რომელთაგანაც უნდა წარმოადგენდნენ ისინი, თანხმდება, რომ თვითფექტიანობა, კონტროლი ან თვითგანსაზღვრა კრიტიკული საკითხებია ადამიანების შინაგანი მოტივაციისათვის. როდესაც ადამიანები იჯერებენ, რომ ესა თუ ის მოვლენა ან შედეგი მათ ცხოვრებაში უმეტესად არაკონტროლირებადია, მათ უვითარდებათ **შექნილი უმწეობა** (Seligman, 1975). იმისათვის, რომ გავიგოთ რა ძალა აქვს დასწავლილ უმწეობას, განვიხილოთ ექსპერიმენტი (Hiroto & Seligman, 1975): ცდისპირები იღებენ ამოხსნად ან ისეთ თავსატეხებს, რომელთა ამოხსნა შეუძლებელია. ის ცდისპირები, რომელთაც ექსპერიმენტის პირველ ფაზაში ამოუხსნელ თავსატეხებს აძლევდნენ, მეორე ფაზაში, როცა უკვე ჩვეულებრივ თავსატეხებს სთავაზობდნენ, ძალიან ცოტა მათგანის ამოხსნას ახერხებდნენ. მათ ჩათვალეს, რომ მაინც ვერ ხსნიან და რაღატომ უნდა სცადონ?

დასწავლილი უმწეობა იწვევს სამი ტიპის დეფიციტს: მოტივაციურს, კოგნიტიურსა და აფექტურს. მოსწავლეები, რომლებიც უმწეოდ გრძნობენ თავს, არ არიან მოტივირებულნი, რომ იმუშაონ. პესიმისტი ჯერალდოს მსგავსად, ისინი მარცხს ელიან და არც უნდათ, რომ სცადონ – ქრება მოტივაცია. რამდენადაც პესიმისტურად არიან განწყობილნი, ეს მოსწავლეები ხელიდან უშვებენ მომენტებს, როცა შეუძლიათ გავარჯიშდნენ და განავითარონ თავიანთი უნარები და შესაძლებლობები – უვითარდებათ კოგნიტიური დეფიციტი. დაბოლოს, მათ ხშირად უჩნდებათ ისეთი აფექტური პრობლემები, როგორიცაა დეპრესია, შფოთვა, გულგრილობა (Alloy & Seligman, 1979). თუკი ჩამოყალიბდება, მერე ძალიან ძნელი ხდება დასწავლილი უმწეობის გავლენისაგან თავის დაღწევა.



თვითფექტიანობა ერთ-ერთი ის ფაქტორია, რომელიც მოტივაციაზე მოქმედებს. ეს მოსწავლე თავისი წარმატების ალბათს უმცირეს ნაწილს მიაწერს ისეთ ინტერნალურ ფაქტორებს, როგორიცაა მისი შესაძლებლობები და ძალისხმევა.

ჩვენები თვითღირებულების შესახებ

რა კავშირია ატრიბუციებსა და უნარის შესახებ რწმენებს, თვითფექტიანობას, თვითღირებულებას შორის? კოვინგტონი და მისი კოლეგები ვარაუდობენ, რომ ეს ფაქტორები ერთად გროვდება სამი ტიპის მოტივაციაში: ორიენტაცია დაოსტატებაზე, მარცხის არიდება და მარცხის დაშვება, როგორც ეს 10.4 ცხრილშია ნაჩვენები (Covington, 1992; Covington & Mueller, 2001).

დაოსტატებაზე ორიენტირებული მოსწავლეები ძალიან აფასებენ მიღწევას და უნარს განიხილავენ, როგორც გაუმჯობესებად (პროგრესული მიდგომა). ამდენად, ისინი ფოკუსირებას ახდენენ დახელოვნებულობის მიზნებზე, რათა გაზარდონ თავიანთი უნარ-ჩვევები და შესაძლებლობები. მათ არ ეშინიათ მარცხის, რამდენადაც მარცხი არ უქმნის საფრთხეს მათი თვითღირებულებისა და კომპეტენტურობის გრძნობას. ეს საშუალებას აძლევს მათ დასახონ ზომიერად რთული ამოცანები, გარისკონ და კონსტრუქციულად გაუმკლავდნენ წარუმატებლობას. ზოგადად, ისინი თავიანთ წარმატებას მიანერენ საკუთარ ძალისხმევას. ამდენად, ისინი იღებენ პასუხისმგებლობას სწავლაზე და ძლიერი თვითფექტიანობის განცდა აქვთ. ისინი უკეთესად ახდენენ საკუთარი თავის წარმოჩენას შეჯიბრებით სიტუაციებში, უფრო სწრაფად სწავლობენ, მეტი თვითნდობა და ენერგია აქვთ, უფრო მაღალი აგზნება, მშვიდად ხვდებიან უკუკავშირს (ეს მათ საფრთხეს არ უქმნის) და,

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განავრცეთ

დასწავლილი უმწეობის ცნება პირველად განვიხილეთ მეოთხე თავში უუნარობის სწავლასთან კავშირში. დასწავლილი უმწეობა ასევე ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც წარუმატებლობის რისკის წინაშე დგანან, როგორც ეს მეხუთე თავში იყო აღწერილი. განვიხილეთ მრავალი ფაქტორი, რომლებმაც შეიძლება დასწავლილი უმწეობამდე მიგვიყვანოს, მათ შორის ფიზიკური ან კოგნიტიური უნარშემოწოდება, რასისტული, გენდერული სტერეოტიპები, სიღატაკე და ა.შ.

დახელოვნებაზე ორიენტირებული მოსწავლეები – მოსწავლეები, რომლებიც ფოკუსირებული არიან სასწავლო მიზნებზე, რამდენადაც მათთვის მიღწევა ძალიან ღირებულია და თვლიან, რომ უნარების გაუმჯობესება შესაძლებელია.

ცხრილი 10.4

დახელოვნებაზე ორიენტირებული, პარსხის აპრილაჟი და პარსხს შეგუებული მოსწავლეები

	დამოკიდებულება მარცხისადმი	დასახული მიზნები	ატრიბუციები	უნარის ხედვა	სტრატეგია
ორიენტირება დახელოვნებაზე	ნაკლები შიში მარცხისადმი	მიზანი: ზომიერად რთული და გამომწვევი	ძალისხმევა, სწორი სტრატეგიის გამოყენება, შესაბამისი ცოდნა არის წარმატების მიზეზი	პროგრესული; გაუმჯობესებადი	ადაპტაციური სტრატეგია; სხვა გზის მოძებნა; დახმარების ძიება, ვარჯიში/მეტის სწავლა
მარცხის არიდება	დიდი შიში მარცხისადმი	პრევენტაციის მიზნები, ძალიან ძლიერი ან ძალიან მარტივი	უნარის ნაკლებობა არის მარცხის მიზეზი	უცვლელი, დადგენილი	თავდაცვითი სტრატეგიები; სუსტი ძალისხმევა, თავის მოჩვენება, რომ არ გაღელვებს
მარცხთან შეგუება	მარცხის მოლოდინი, დეპრესია	პრევენტაციის მიზნები ან უმიზნობა	უნარის ნაკლებობა არის მარცხის მიზეზი	უცვლელი დადგენილი	დასწავლილი უმწეობა, დანებება

აგრეთვე, აქვთ ძლიერი სურვილი, ისწავლონ თამაშის წესები, რომ მიიღწიონ წარმატებას. ყველა ეს ფაქტორი დაჟინებული, წარმატებული სწავლის წინაპირობაა (Covington & Mueller, 2001; McClelland, 1985).

მარცხის არიდებაზე ორიენტირებული მოსწავლეები იზიარებენ უნარისადმი უცვლელობის მიდგომას, ამდენად, ისინი ისახავენ პრეზენტაციის მიზნებს. მათ არ აქვთ საკუთარი თავისადმი მაღალი ნდობა და ძლიერი თვითღირებულების განცდა; ისინი ამ ფაქტორებს არ განიხილავენ პრეზენტაციისაგან დამოუკიდებლად. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ისინი ჭკვიანად გრძნობენ თავს იმ ხარისხით, რა ქულაც მიიღეს უკანასკნელ ტესტირებაში; მათ არასდროს აქვთ ძლიერი თვითფექტიანობის განცდა. იმისათვის, რომ კომპეტენტურად იგრძნონ თავი, მათ თავი (მე-ხატი) უნდა აარიდონ მარცხს; თუ ზოგადად წარმატებულნი არიან, წარუმატებლობა შეიძლება აირიდონ გაუბედავი სულის მსგავსად, ანუ მცირე რისკის განვით, იმის კეთებით, რაც იციან, რომ კარგად გამოუვათ. თუ, მეორე მხრივ, დიდი წარუმატებლობა განუცდიათ, დალიშას მსგავსად, რომელიც ყოველთვის თავს იცავს, შეიძლება თავდაცვის სტრატეგიებს მიმართონ, – მაგალითად, დიდად არ შეინუხონ თავი, დასახონ ძალიან პატარა ან ძალიან მაღალი მიზნები, ან თავი მოგვაჩვენონ, რომ არაფერი ალელვებთ. ზუსტად ტესტირების წინ მოსწავლეს შეუძლია თქვას: „საერთოდ არ მიმეცადინია!“ ან „ერთადერთი, რაც მინდა, ის არის, რომ არ ჩავიჭრა.“ ამის შემდეგ ნებისმიერი შეფასება, რომელიც არ ნიშნავს ჩაჭრას, მათთვის უკვე წარმატებაა. დაყოვნება მეორე თავდაცვითი სტრატეგიაა. დაბალი შეფასება არ გამოხატავს დაბალ უნარს, თუ მოსწავლე იტყვის: „მე კარგად ჩავაბარე გამოცდა, თუ გავითვალისწინებთ, რომ მომზადება წუხელ ღამით დავიწყე“. ცუდი პრეზენტაციის გამო დანაშაულის შფოთვაც შეიძლება ჩავთვალოთ თავდაცვით სტრატეგიად (Covington & Omelich, 1987).

სამწუხაროდ, მარცხის არიდების სტრატეგიებს საბოლოოდ სწორედ წარუმატებლობამდე მივყავართ. თუ წარუმატებლობა წარუმატებლობას მოსდევს და ამის გასამართლებლად მოყვანილი მიზეზები საკმაოდ მწირია, მოსწავლეებმა შეიძლება საბოლოოდ გადაწყვიტონ, რომ არაკომპეტენტურნი არიან. დაიკლებს მათი თვითღირებულებისა და თვითფექტიანობის განცდა. ისინი ნებდებიან და **მარცხს შეგუებულ მოსწავლეებად** იქცევიან. მათ სჯერათ, რომ პრობლემები უუნარობის გამო აქვთ. როგორც ეს ადრეც ვნახეთ, ის მოსწავლეები, რომლებიც მარცხის მიზეზს უუნარობას მიაწერენ და სჯერათ, რომ უნარი ფიქსირებული და სტაბილურია, უფრო მეტად მოსალოდნელია, რომ დეპრესიაში ჩავარდნენ, აპათია და უმწეობა დაეუფლოთ. პესიმისტი ჯერალდოს მსგავსად მათ ფაქტობრივად იმედი არ აქვთ, რომ რამე შეიცვლება.

მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს მოსწავლეებს, რომ ისინი არ იქცნენ წარუმატებლობასთან შეგუებულ მოსწავლეებად იმიტომ, რომ ხელი შეუწყოს მათ უფრო რეალისტური მიზნების დასახვაში. ზოგიერთ მოსწავლეს მხარდაჭერა სჭირდება, უფრო მაღალი მიზნების მისაღწევად ეთნიკური თუ გენდერული სტერეოტიპების პირობებში. შებრალებისა და გამართლების ნაცვლად უკეთესი იქნება, თუ მასწავლებელი ასეთ მოსწავლეებს ასწავლის, როგორ უნდა ისწავლონ და როგორ აიღონ პასუხისმგებლობა. ეს განუვითარებს ამ მოსწავლეებს თვითფექტიანობას სწავლის პროცესში და თავიდან ააცილებს დასწავლილ უმწეობას.

მოსწავლეები, რომლებიც მარცხს გაურბიან – მოსწავლეები, რომლებიც თავს არიდებენ მარცხს, აკეთებენ იმას, რაც იციან რომ კარგად გამოუვათ, არ რისკავენ და ამტკიცებენ, რომ არ ადარდებთ როგორ წარმოჩნდებიან.

მარცხს შეგუებული მოსწავლეები – მოსწავლეები, რომლებსაც სჯერათ, რომ მათი მარცხი მათივე დაბალი უნარებით არის განპირობებული და ამას ვერაფერს უშველიან.

ჩვენები და თვითჩვენები: გაქვეითი მასწავლებლობა

თუ მოსწავლეს სწამს, რომ მას არ აქვს სათანადო უნარი თავი გაართვას უმაღლეს მათემატიკას, მაშინ ის სწორედ ამ რწმენის შესაბამისად იმოქ-

ჩემი პიროვნება: თვითშეფასებისა და თვითღირსეულობის განვითარება

ხაზი გაუსვით მოსწავლეთა წინსვლას მოცემულ სფეროში

გაგალითები

1. დაუბრუნდით ხოლმე განვლილ მასალას და აღნიშნეთ, რა „ადვილია“ ახლა ის.
2. წააქეზეთ მოსწავლეები, შეიმუშავონ პროექტები, როდესაც უფრო მეტს ისწავლიან.
3. შეიტანეთ პორტფოლიოში განსაკუთრებით კარგად შესრულებული დავალებები.

დასახეთ სასწავლო მიზნები თქვენი მოსწავლეებისათვის და მიეცით მათ დახელოვნებულობაზე ორიენტაციის მაგალითი.

გაგალითები

1. აღიარეთ პროგრესი და გაუმჯობესება.
2. მოუყევით მათ თქვენი პირადი გამოცდილების შესახებ, როგორ განავითარეთ თქვენი უნარები კონკრეტულ სფეროში და მოუყვანეთ იმათი მაგალითებიც, ვისაც იცნობენ თქვენი მოსწავლეები.
3. მოუყევით იმ მოსწავლეთა შესახებ, რომელთაც გადალახეს ფიზიკური, მენტალური ან ეკონომიკური სირთულეები.
4. ნუ გაამართლებთ მოსწავლეთა მარცხს იმის გამო, რომ სკოლის გარეთ მათ რაიმე პრობლემა აქვთ. დაეხმარეთ მათ იყვნენ წარმატებული სკოლაში.

გაატარეთ სპეციფიკური ღონისძიებები შედეგების გაუმჯობესებისათვის და გადახედეთ თქვენს შეფასებას, როცა ეს მოხდება.

გაგალითები

1. დაუბრუნეთ მოსწავლეებს ნაწერები სათანადო კომენტარებით — რა გააკეთეს სწორად და რა — შეცდომით, რატომ შეიძლება დაეშვათ მათ ეს შეცდომები.
2. თანაკლასელებს თავად გაასწორობინეთ ერთმანეთის ნაშრომები.
3. უჩვენეთ მოსწავლეებს, როგორ ასახავს მათ მიერ მიცემული უფრო მაღალი შეფასება მათსავე გაზრდილ კომპეტენციას და ზრდის კლასის საშუალო მონაცემს.

აქცენტი გააკეთეთ წარსულ ძალისხმევასა და მიღწევებზე.

მაგალითად:

1. დასახეთ და მიმოიხილეთ მიზნები მოსწავლეთა ერთად; სთხოვეთ მათ აღწერონ, როგორ გადაჭრეს პრობლემები.
2. შეადარეთ ერთმანეთს თავდაცვითი და მარცხის ამრიდებელი სტრატეგიები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html>

მედეებს მაშინაც კი, თუ მისი რეალური შესაძლებლობები საშუალოზე მაღალია. ამ მოსწავლეებს ნაკლები მოტივაცია ექნებათ გააკეთონ მათემატიკური ამოცანები, რამდენადაც ისინი მარცხს ელიან. თუ მოსწავლეებს სწამთ, რომ მათი წარუმატებლობა მიუთითებს მათ სისუფლეზე, ისინი თავდაცვით მექანიზმებს მიმართავენ. მხოლოდ მოწოდება, რომ უფრო მეტად სცადონ, არ არის საკმარისი. მოსწავლეებს სჭირდებათ ნათელი არგუმენტი, რომ მათი ძალისხმევა უკვალოდ არ ჩაივლის, რომ სულაც არაა აუცილებელი, მაღალი მიზნის დასახვა. ისინი მხოლოდ წარუმატებლობამდე მიიყვანოს, რომ მათ შეუძლიათ გააუმჯობესონ თავიანთი შედეგები, რომ მათი შესაძლებლობები შეიძლება შეიცვალოს. მათ სჭირდებათ ავთენტიკური დახელოვნების გამოცდილება. მითითებებში ნახავთ იდეებს თვითფექტიანობისა და თვითღირებულების გასავითარებლად.

როგორ შეიძლება დაეკავშიროთ ყველა ეს ინფორმაცია მოტივაციასთან? როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს მოტივაციის გასაძლიერებელი გარემოს, სიტუაციების, ურთიერთობების, შექმნა? ამ საკითხებს მოგვიანებით შევეხებით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ

იფიქრეთ სწავლების თქვენეულ მიდგომაზე. ესაა საკითხი, რომელზეც ხშირად მოგინევთ საუბარი, როცა სამუშაოს დანყებაზე გასაუბრებაზე მიხვალთ. რა რწმენები გაქვთ მოსწავლეთა მოტივირებასთან დაკავშირებით? როგორ შეძლებთ მოსწავლეებს განუვითაროთ მაღალი თვითფექტიანობის განცდა? (იდეები-სათვის იხ. „რეკომენდაციები“).

მასწავლებლები კონცენტრირებულნი არიან განავითარონ მოტივაციის განსაკუთრებული ტიპი თავიანთ მოსწავლეებში – სწავლის მოტივაცია. იერე ბროფი (1988) ასე აღწერს მოსწავლეთა **სწავლის მოტივაციას**: „ესაა მოსწავლის ტენდენცია – მოძებნოს ღირებული და მნიშვნელოვანი აკადემიური აქტივობები და ეცადოს მიიღოს მათგან აკადემიური სარგებელი. სწავლის მოტივაცია შეიძლება განვიხილოთ, როგორც პიროვნული ნიშანი და როგორც სიტუაციური სპეციფიკური გარემოება“. სწავლის მოტივაცია უფრო მეტს გულისხმობს, ვიდრე სწავლის სურვილი და მისადმი სწრაფვაა. ის აგრეთვე მოიცავს მოსწავლის მენტალური ძალისხმევის ხარისხს. მაგალითად, ტექსტის ათჯერ წაკითხვა შეიძლება გამოხატავდეს მოსწავლის დაჟინებულობას და შეუპოვრობას, მაგრამ სწავლის მოტივაცია გულისხმობს უფრო აზრიანი, აქტიური სასწავლო სტრატეგიების გამოყენებას, როგორცაა ბაზისური იდეების შეჯამება და შეფასება, საკუთარი სიტყვებით ამ ყველაფრის გააზრება, საკვანძო მიმართებების გრაფიკების აგება და ა.შ. (Brophy, 1988)

რატომ ხდება საჭირო სწავლის მოტივაციაზე ზრუნვა? ინტერვიუში იერე ბროფიმ 5 კომპონენტი ჩამოთვალა:

ჯერ ერთი, გაკვეთილებზე დასწრება იძულებით ხასიათს ატარებს, სასკოლო კურიკულუმი და სასწავლო აქტივობები შერჩეულია საზოგადოებრივი დაკვეთის და არა იმის საფუძველზე, რასაც ეს მოსწავლეები აირჩევდნენ, ამის საშუალება რომ ჰქონოდათ. მეორე, მასწავლებლები კლასში ჩვეულებრივ მუშაობენ 20 ან მეტ ბავშვთან და ყოველთვის ვერ ახერხებენ თითოეული მოსწავლის მოთხოვნილებების გათვალისწინებას. შედეგად, ზოგიერთი მოსწავლე მოწყენილი და იმედგაცრუებულია. მესამე, კლასები ისეთი სოციალური ფორმირებებია, სადაც თითოეული მოვლენა საჯაროა. ამდენად, წარუმატებლობა არა მარტო პიროვნების გულგატეხილობას იწვევს, არამედ დანარჩენებსაც აცბუნებს. მეოთხე, მოსწავლეებს სისტემატურად აფასებენ, პერიოდულად მშობლებს საქმის კურსში აყენებენ მათი შვილების სწავლის თაობაზე. დაბოლოს, მასწავლებლები და მოსწავლეები ხშირად ყოველდღიური რუტინისა და ერთფეროვნების მონაწილეებად იქცევიან ხოლმე. სასკოლო საქმიანობა დადის მასალის ბოლომდე გავლამდე (მასწავლებლისათვის) და დავალების შესრულებამდე (მოსწავლისათვის) (Gaedke & Shaughnessy, 2003, გვ. 206-207).

ამ კონტექსტის გათვალისწინებით, კარგი იქნებოდა, მოსწავლეები სკოლაში მოტივაციით აღსავსენი რომ მოდიოდნენ, მაგრამ ეს ასე არ ხდება. მასწავლებლების მოვალეობის შესრულებისას, ჩვენ გვინევს დავსახოთ სამი მთავარი მიზანი: პირველი—პროდუქტიულად ჩავართოთ მოსწავლეები საკლასო საქმიანობაში, ანუ შევქმნათ სწავლისადმი მოტივაციის გარემო; მეორე და შორს მიმავალი მიზანი ვაქციოთ ჩვენს მოსწავლეებში სწავლისადმი მოტივირებულობა პიროვნულ მახასიათებლად, ისე, რომ მათ „შეეძლოთ თვითგანათლება მთელი ცხოვრების მანძილზე“ (ბანდურა, 1993). დაბოლოს – ჩვენ გვსურს ჩვენი მოსწავლეები იყვნენ კოგნიტურად აქტიურები – ღრმად აზროვნებდნენ იმის შესახებ, რასაც სწავლობენ. სხვა სიტყვებით, ჩვენ გვინდა, რომ ისინი იყვნენ მოაზროვნეები (Blumenfield, Puro & Mergendoller, 1992).

ამ თავში ჩვენ შევხებით შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის, ატრიბუციების, მიზნების, ინტერესების, ემოციებისა და თვითსქემების როლს მოტივაციაში. 10.5 ცხრილი ასახავს თითოეული ამ ფაქტორის წვლილს სწავლის მოტივაციაში.

ამ თავში განხილული ცენტრალური საკითხები ასეთია: რა შეიძლება გა-

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ
დაუკავშირეთ ერთმანეთს მე-5 თავის ინფორმაცია და ამ თავში განხილული მასალა იმ გამოწვევების შესახებ, რომლებიც მასწავლებლის წინაშე დგას, მის მიერ მოსწავლეთა მოტივაციის გაზრდის პროცესში.

სწავლის მოტივაცია —
ტენდენცია, განახორციელო მნიშვნელოვანი და ღირებული აკადემიური აქტივობები და სცადო მიიღო მათგან სარგებელი.

სხრილი 10.5.

სწავლის მოტივაციის სწავლის აგება

სწავლის მოტივაცია მაშინ ჩნდება, როცა ეს ექვსი ელემენტი ერთად გვხვდება.

სწავლის მოტივაციის ოპტიმალური მახასიათებლები		მახასიათებლები, რომლებიც ამცირებს სწავლის მოტივაციას
მოტივაციის წყარო	შინაგანი: პიროვნული ფაქტორები, როგორიცაა მოთხოვნილებები, ინტერესები, ცნობისმოყვარეობა, სიამოვნება	გარეგანი: გარემოს ფაქტორები, როგორიცაა ჯილდო, სოციალური წნეხი, დასჯა.
მიზნის ტიპი	სწავლის მიზანი: პიროვნული კმაყოფილება გამოწვევების მიღებისას და განვითარება; ტენდენცია, აირჩიო ზომიერად რთული და გამომწვევი მიზნები.	პრეზენტაციის მიზანი: სურვილი კარგად წარმოჩნდე სხვათა თვალში; ტენდენცია, აირჩიო ძალიან რთული ან ძალიან მარტივი მიზნები.
ჩართულობის ტიპი	ამოცანაში ჩართულობა: ამოცანის ამოხსნაზე კონცენტრირება.	ეგოცენტრირებულობა: კონცენტრაცია იმაზე, როგორ ჩანხარ სხვების თვალში.
მიღწევის მოტივაცია	მიღწევის მოტივაცია: დახელოვნების მოტივაცია.	მარცხის არიდების მოტივაცია: შფოთვისადმი მიდრეკილება.
შესაძლებელი ატრიბუციები	წარმატება და მარცხი მიეწერება კონტროლირებად ძალისხმევასა და უნარს.	წარმატება და მარცხი მიეწერება არაკონტროლირებად მიზეზებს.
რწმენა უნარის შესახებ	პროგრესული მიდგომა: რწმენა, რომ უნარი შეიძლება განვითარდეს მუყაითი შრომით, ახალი ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეძენით	შეხედულება უნარის უცვლელობის შესახებ: რწმენა, რომ უნარი არის სტაბილური, არაკონტრო- ლირებადი თვისება.

აკეთონ მოსწავლეებში სწავლის მოტივაციის მხარდასაჭერად და წასახალი-
სებლად? როგორ შეუძლია მასწავლებელს გამოიყენოს ატრიბუციების, მიზნე-
ბის, ინტერესების, რწმენების, თვითსქემების შესახებ ცოდნა, რომ გაზარდოს
სწავლის მოტივაცია? ამ საკითხებზე სადისკუსიოდ ჩვენ გამოვიყენებთ TAR-
GET-ის მოდელს.

ქეროლ ეიმსმა (1990, 1992) ჩამოაყალიბა ექვსი სფერო, სადაც მასწავ-
ლებლები იღებენ გადაწყვეტილებას, რაც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა
სწავლის მოტივაციაზე. ეს სფეროებია: ხასიათი *ამოცანისა*, რომლის შეს-
რულებაც მოეთხოვება მოსწავლეს; *ავტონომია*, რომელიც მინიჭებული აქვთ
მუშაობისას მოსწავლეებს; როგორაა *აღიარებული* და *მოწონებული* მო-
სწავლეთა მიღწევა; გამოცდილების *დაჯგუფება*; პროცედურების *შეფასება*;
დროის განრიგის შემუშავება კლასში. ეპშტეინმა (1989) შექმნა აკრონიმი
TARGET [T-task (ამოცანა), -autonomy (ავტონომია), R-recognition (აღიარება, მო-
წონება), G-grouping (დაჯგუფება), -evaluation (შეფასება), T-time (დრო)], რათა
შეეჯამებინა მასწავლებლის ეს გავლენის სფეროები. ეს მოდელი ნაჩვენებია
10.6 ცხრილში.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს
და განაგრცეთ
TARGET (I, C1, 2, 3)

აღწერეთ TARGET-ის მოდელის
მთავარი ცნებები და ჩამოთვა-
ლეთ ამასთან დაკავშირებული
სტრატეგიები.

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრცეთ
გამოიყენეთ TARGET-ის მოდელი
(ცხრილი 10.6), რათა ჩამოაყალი-
ბოთ მოტივაციის სტრატეგიები
იმ კლასისათვის, რომელსაც
თქვენ ასწავლით.

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

იხ. სპეციალური სტატია „ავთენტური სწავლა“ „Educational Leadership“ აპრილი, 1993

აკადემიური ამოცანა – მოსწავლის მიერ შესრულებული სამუშაო შინაარსის დაუფლებისა და გონებრივი ოპერაციების წარმოების ჩათვლით.

მნიშვნელოვნება/მიღწევის ღირებულება – ამოცანის კარგად შესრულების მნიშვნელოვნება; როგორ ეხმარება წარმატება ინდივიდის პიროვნულ მოთხოვნილებებს.

შინაგანი ღირებულება, ინტერესის – სიამოვნება, რასაც ინდივიდი ამოცანის შესრულებით იღებს.

სარგებლიანობის ღირებულება – ის წვლილი, რაც ამოცანის შესრულებას შეაქვს ინდივიდის მიზნების განხორციელებაში.

ავთენტური ამოცანა – იმ პრობლემებთან დაკავშირებული ამოცანა, რომლებსაც მოსწავლეები კლასის გარეთ, რეალურ ცხოვრებაში პირისპირ აწყდებიან.

სასწავლო ამოცანები

იმისათვის, რომ გავიგოთ, როგორ შეუძლია **აკადემიურ ამოცანას** იმოქმედოს მოსწავლის მოტივაციაზე, გავაანალიზოთ ამოცანა. ამოცანები შეიძლება იყოს საინტერესო ან მოსაწყენი. მოსწავლეთათვის მათ სხვადასხვა ღირებულება აქვთ.

ამოცანის ღირებულება. ალბათ გახსოვთ მრავალი თეორეტიკოსის ვარაუდი, რომ მოტივაციის სიძლიერეს გარკვეულ სიტუაციებში განსაზღვრავს როგორც წარმატების მოლოდინი, ასევე ამ წარმატების ღირებულება. მოსწავლეთა რწმენა ამოცანის ღირებულების შესახებ საშუალებას იძლევა წინასწარ ვივარაუდოთ, რა არჩევანს გააკეთებენ ისინი, ჩაერთვებიან თუ არა სამეცნიერო საქმეში, შეუერთდებიან თუ არა გუნდს. წარმატების მოლოდინი ამოცანის შესრულებისას წინასწარ განსაზღვრავს მიღწევას – რამდენად კარგად შეასრულებენ დავალებას მოსწავლეები საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა გაკვეთილებზე თუ გუნდში (Wigfield & Eccles, 2002-II).

ამოცანის ღირებულება ოთხ კომპონენტს გულისხმობს: მნიშვნელოვნება, ინტერესი, სარგებლიანობა და დანახარჯი (Eccles & Wigfield; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). **მნიშვნელოვნება და შესრულების ღირებულება** ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხებია ამოცანის კარგად შესრულებისათვის, ისინი მჭიდრო კავშირშია ინდივიდის მოთხოვნილებებთან (მაგალითად, მოწონების, ათლეტურობის მოთხოვნილება და ა.შ.). თუ ვინმეს აქვს ძლიერი მოთხოვნილება ჭკვიანად წარმოჩნდეს და სჯერა, რომ ტესტში მიღებული მაღალი შეფასება მისი სიჭკვიანის მაჩვენებელია, მაშინ ამ ტესტს შესრულების დიდი ღირებულება ექნება მოსწავლისათვის. მეორე კომპონენტია **ინტერესი და შინაგანი ღირებულება**. ეს გულისხმობს იმ სიამოვნებას, რომელსაც ინდივიდი თვითონ აქტივობისაგან იღებს. ზოგიერთ ადამიანს სიამოვნებას ანიჭებს თვითონ სწავლის პროცესი. სხვებს მოსწონთ, როცა ძლიერი ფიზიკური დატვირთვა აქვთ და თავსატეხებს ხსნიან. ამოცანებს შეიძლება ჰქონდეთ **სარგებლიანობის ღირებულება**. ეს იმას ნიშნავს, რომ ისინი გვეხმარებიან მოკლე ან გრძელვადიანი მიზნების მიღწევაში, მაგალითად, ხარისხის მოპოვებაში. დაბოლოს, მათ აქვთ დანახარჯი — იგულისხმება ის მსხვერპლი, რისი გაღებაც გვინევს, ანუ ის ნეგატიური შედეგი, რომელიც მოჰყვება ამ ამოცანის შესრულებას, მაგალითად, სხვა საქმიანობისათვის დროის უქონლობა ან დაღლილობა.

ამოცანის ღირებულების შესახებ ზემოთხსენებული მსჯელობიდან თქვენ შეგიძლიათ ნახოთ, პიროვნული და გარემოს გავლენები მუდმივად ურთიერთქმედებენ მოტივაციაზე. ამოცანა, რომლის შესრულებასაც ვთხოვთ მოსწავლეებს, გარემოს ასპექტია; ის ექსტერნალური ფაქტორია მოსწავლისათვის. მაგრამ ამოცანის შესრულების ღირებულება მჭიდროდაა დაკავშირებული ინდივიდის ინტერნალურ მოთხოვნილებებთან, რწმენებთან, მიზნებთან.

ავთენტური ამოცანები. ბოლო დროს ბევრი იწერება სწავლებისას ავთენტური ამოცანების გამოყენებაზე. **ავთენტური ამოცანა**, რომელსაც კავშირი აქვს რეალურ ცხოვრებისეულ პრობლემებსა და სიტუაციებთან, რასაც მოსწავლეები სკოლის გარეთ აწყდებიან ან მომავალში წააწყდებიან. თუ თქვენ მოსწავლეებს მოსთხოვთ დაიზებინონ ის ცნებები, რომელთაც არასდროს გამოიყენებენ, ისწავლონ მასალა მხოლოდ იმიტომ, რომ იგი ტესტში შედის, განმეორებით გააკეთონ ამოცანა, რომელიც უკვე კარგად აქვთ გაგებული, მაშინ სწავლის მოტივაცია დაბალი იქნება. მაგრამ თუ ამოცანები იქნება ავთენტური, მოსწავლეები დაინახავენ მათი სარგებლიანობის ღირებულებას და ეს ამოცანა მათთვის მნიშვნელოვანი და საინტერესო გახდება.

ლემაზე დაფუძნებული სწავლება ავთენტიკური ამოცანების გამოყენების პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება ავთენტიკური ამოცანების გამოყენების ერთ-ერთი მაგალითია.

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების ერთ-ერთ მაგალითად შეიძლება განვიხილოთ შემთხვევა, როცა ილინოისის შტატის მე-7 და მე-8 კლასების მოსწავლეებს სთხოვეს პასუხი გაეცათ კითხვაზე: „რა უნდა გაკეთდეს, თუ ბირთვული ნარჩენების ნაგავსაყრელს ჩვენს ტერიტორიაზე მოაწყობენ?“ მოსწავლეებმა მალევე გაიგეს, რომ ეს რეალური პრობლემა მარტივი არ იყო. მეცნიერები არ ადასტურებდნენ საფრთხის საშიშროებას. გარემოს დამცველები მოითხოვდნენ ამ ნარჩენების გადატანას, მიუხედავად იმისა, რომ ამას შეიძლება გაეკოტრებინა კომპანია, სადაც მრავალი ადგილობრივი მცხოვრები მუშაობდა. შტატის საკრებულოს ზოგიერთი წარმომადგენელი მოითხოვდა ნარჩენების შტატიდან გატანას, იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ქვეყანაში არ მოიძებნებოდა ლიცენზირებული ადგილი, რომელიც მიიღებდა ამ მომწამვლელ ნივთიერებებს.

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა – მეთოდები, რომლებიც მოსწავლეებს წარუდგენს რეალურ პრობლემებს, რომელთაც შეიძლება ცალსახად არც ჰქონდეთ „სწორი“ პასუხი.

სხრილი 10.6

TARGET-ის მოქალაქე მოსწავლის სწავლის მოზიარების გასაზრდელად

მოსწავლეები მრავალი საკითხის შესახებ იღებენ გადაწყვეტილებას, რაც გავლენას ახდენს მოტივაციაზე. TARGET-ის აკრონიმი პირველ პლანზე სწევს ამოცანას, ავტონომიას, აღიარებას, დაჯგუფებას, შეფასებას და დროს.

TARGET-ის სფერო	ფოკუსი	მიზნები	შესაძლო სტრატეგიების მაგალითები
ამოცანა	როგორაა სტრუქტურირებული ამოცანები — რისი გაკეთება მოეთხოვებათ მოსწავლეებს	სასწავლო ამოცანის შინაგანი მიმზიდველობის გაზრდა; სწავლა უნდა გახდეს მნიშვნელოვანი მქონე.	ისეთი სწავლება, რომელიც დაკავშირებული იქნება მოსწავლეთა ცხოვრებასა და გამოცდილებასთან; ანაზღაურების (ფულადი ან რაიმე სხვა სახის), მიღწევის ან ქულების გამო; მიზნების დასახვისა და თვითრეგულირების მხარდაჭერა.
ავტონომია/პასუხისმგებლობა	მოსწავლეთა მონაწილეობა სასწავლო/სასკოლო გადაწყვეტილებებში	ოპტიმალური თავისუფლების მინიჭება მოსწავლეთათვის, რათა მათ გააკეთონ არჩევანი და აიღონ პასუხისმგებლობა	ალტერნატიული დავალებების წარდგენა; მოსწავლეებისადმი თხოვნით მიმართვა, გააკეთონ კომენტარები სასკოლო ცხოვრებაზე, მათი კომენტარების სერიოზულად მიღება; მოსწავლეთა წახალისება, გამოიჩინონ ინიციატივა და შეაფასონ საკუთარი სწავლა; თითოეული მოსწავლეთათვის ლიდერობის საშუალების მიცემა
აღიარება	აღიარებისა და მონაწილეობის ხასიათი და დაჯილდოების გამოყენება სასკოლო სისტემაში	თითოეული მოსწავლისათვის ისეთი შესაძლებლობის შექმნა, რომ იყვნენ აღიარებულნი და მოწონებულნი; მიზნისაკენ წინსვლის, პროგრესის აღნიშვნა და მოწონება; ძიებისა და ინიციატივის მოწონება.	პიროვნული მიღწევების წახალისება; იმის ხაზგასმა, რომ კარგი სახელი წარმავალია; მოსწავლეთათვის სასკოლო აქტივობების ფართო სპექტრის წარდგენა;

დაჯგუფება

სასკოლო საქმიანობისა და გამოცდილების ორგანიზება.

ისეთი გარემოს შექმნა, სადაც მიღებული და მოწონებულია თითოეული მოსწავლე; სოციალური ურთიერთობების გაფართოება, განსაკუთრებით, რთული მოსწავლეებისათვის; სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარება.

თანამშრომლობითი სწავლის, პრობლემის გადაჭრის, გადანაცვტილების მიღების უზრუნველყოფა; ჯგუფის წევრობის მრავალფეროვნების შექმნა, რათა გაიზარდოს თანატოლთა ურთიერთობის სფერო; უნარების მიხედვით დაჯგუფებული კლასების გაუქმება.

შეფასება

შეფასების ხასიათი და მისი გამოყენება, შეფასების პროცედურები.

შეფასებისა და მოხსენების პროცესები; საქმიანობა, რომელიც დაკავშირებულია სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენებასთან; მიზნებისა და სტანდარტების განსაზღვრა.

მიღწევის სოციალურ შედეგებზე აქცენტის შერბილება; მოსწავლეთათვის თავიანთი შედეგების გაუმჯობესების საშუალების მიცემა; (სწავლის უნარ-ჩვევაში) შეფასებისა და ანგარიშის დაწერის პრაქტიკის დანერგვა, რაც მოსწავლეების უკეთ სწავლას უზრუნველყოფს; მოსწავლეთა ჩართვა შეფასების პროცესში.

დრო

სასკოლო დღის განრიგის შემუშავება

გამორჩეული მოსწავლეების ჩართვა სასწავლო ამოცანებში; დღის განრიგს უნდა განაპირობებდეს სასწავლო ამოცანა და მოსწავლის მოთხოვნილებები.

მოსწავლეთათვის, პროგრესის თავისებურად წარმართვის საშუალების მიცემა; სასწავლო აქტივობების განრიგის მოქნილობის უზრუნველყოფა; მასწავლებლებისათვის დროის ფაქტორზე კონტროლის უფლების მინიჭება.

წყარო: *Reinventing Schools for Early Adolescents: Emphasizing Task Goals*, by M. L. Maehr and E. M. Anderman, *The Elementary School Journal*, 93.5, pp. 604-605. Copyright © 1993 by The University of Chicago Press. ადაპტირებულია ნებართვით.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

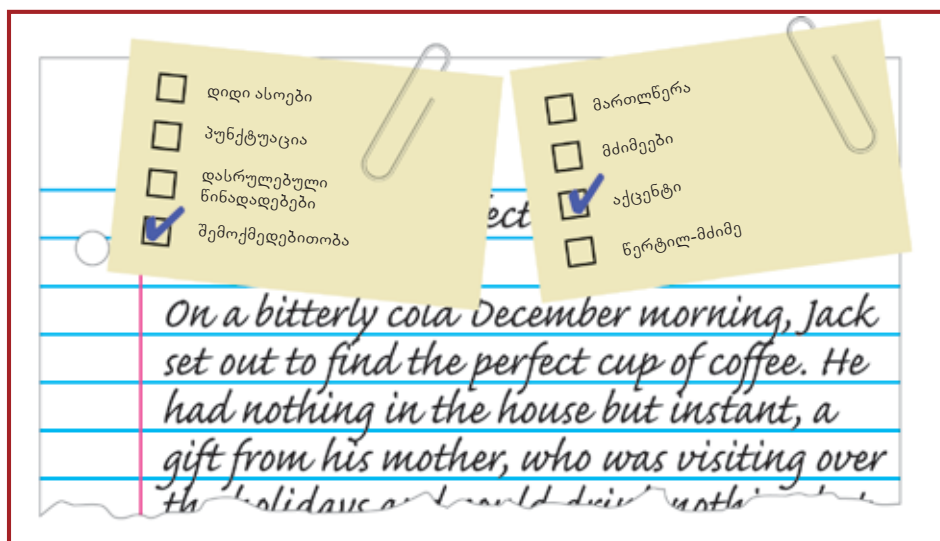
განათლების ფსიქოლოგიის მიმოხილვის 1998 წლის ივნისის გამოშვება, Karen Harris-ისა და Pet Alexander-ის რედაქტორობით, მოიცავს სტატიების სერიას, აღწერს ინტეგრირებულ სწავლებას, სადაც საუბარია მოსწავლის არჩევანზე. ერთი სტატია, რომლის ავტორია Ruth Garner, (გვ. 227-238) აღწერს შეზღუდული არჩევანის ძალას.

კომპანია ირწმუნებოდა, რომ პრობლემის ყველაზე უსაფრთხო გადაწყვეტა ნარჩენების დამარხვა იყო. მოსწავლეებს ევალებოდათ გამოეკვლიათ ეს საკითხი, გამოეკითხათ სხვადასხვა მხარე და შეემუშავებინათ რეკომენდაციები, რომელთაც ექსპერტებს და მოსახლეობას წარუდგენდნენ. „პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლებაში მოსწავლეები ასრულებენ მეცნიერების, ისტორიკოსების, ექიმების და ა.შ. როლებს, ანუ როლებს იმ ადამიანებისა, რომელთაც რეალურად ეკისრებათ დასმული პრობლემის მოგვარება. მოტივაცია იზრდება, რამდენადაც მოსწავლეები აცნობიერებენ, რომ ეს მათი პრობლემაა“ (Stepien & Gallagher, 1993).

აპოლონიის შესაძლებლობა და მიღწევის აღიარება და მოწონება

მეორე სფერო, რომელსაც TARGET ეხება, მოსწავლისათვის მინიჭებული ავტონომია და არჩევანის უფლებაა. არჩევანი სკოლაში ნორმა არ არის.

სქემა 10.1



მოსწავლის ავტონომია: შეამოწმეთ

მოსწავლის ავტონომიის ამ ხელშეწყობი ტექნიკის გამოყენებით მასწავლებელი განსაზღვრავს ამა თუ იმ თემასთან დაკავშირებულ უნარ-ჩვევათა ნაკრებს, ხოლო მოსწავლე იმ უნარ-ჩვევათა ნაკრებს, რომელსაც ამ დავალების მიხედვით შეაფასებენ. ყოველი თავის გავლისას უნდა შემოწმდეს ყველა უნარ-ჩვევა. ამ საშუალოს ავტორ მოსწავლეს სურს, რომ მასწავლებელმა მისი შემოქმედებითობა და ზმნის გამოყენების უნარი შეამოწმოს.

წყარო: 150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom, by James P. Raffini. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1996 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

ბავშვები და მოზარდები ათასობით საათს უთმობენ სკოლას, სადაც სხვა ადამიანები წყვეტენ, რას უნდა აკეთებდნენ ისინი. არადა, ჩვენ ვიცით, რომ თვითგანსაზღვრა და მიზეზობრიობის ლოკუსის ინტერნალობის განცდა კრიტიკული საკითხია შინაგანი მოტივაციის აღსაძვრელად (Reeve, Nix & Hamm, 2003). რა შეიძლება მოიმოქმედონ მასწავლებლებმა ისეთი, რომ შექმნან თავისუფალი არჩევანის შესაძლებლობა, თანაც ისე, რომ ამას ქაოსი არ მოჰყვეს?

არჩევანის თავისუფლების შესაძლებლობა. უმარტავე აღმოჩენებისა და უმიზნო დისკუსიის მსგავსად, არასტრუქტურირებული და უმარტავე არჩევანი შეიძლება ძალიან ცუდიც აღმოჩნდეს სწავლისათვის (Garner, 1998). მაგალითად, დაისონმა (1997) აღმოაჩინა, რომ ბავშვებს შფოთვა იპყრობთ და ღელავენ, როდესაც მათ მასწავლებელი ავალებს დახატონ ან დაწერონ რაც უნდათ და როგორც უნდათ. დაისონი ამბობს, რომ მოსწავლეები ამ შეუზღუდავ არჩევანს აღიქვამენ, როგორც „საზარელ თავისუფლებას“. მე ვიცი, რომ თუ დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებს ვთხოვ გააკეთონ მათი შეფასების განმსაზღვრელი სადიპლომო პროექტი, მათ შიში შეიპყრობს, ისევე, როგორც მე ჩავვარდები პანიკაში, თუ მთხოვენ მოხსენების გაკეთებას „რაზეც მინდა“.

ალტერნატივა შეზღუდული არჩევანია – მივცეთ მოსწავლეებს არჩევანის საშუალება, რომელიც ღირებულ ამოცანებს დააყენებს მათ წინაშე, მაგრამ ასევე მივცეთ უფლება მიჰყვენ პიროვნულ ინტერესებს. დაბალანსება საუკეთესო გამოსავალია: „მეტისმეტი ავტონომია აველურებს, ხოლო მეტისმეტად ცოტა – მოსაწყენია“ (Guthrie, 1998). გათრი აღწერს, როგორ გააკეთა კვლევისა და წერის არჩევანი მე-5 კლასელმა გოგონამ. კლასი სწავლობდა

Calvin and Hobbes

by Bill Watterson



Calvin & Hobbes. Copyright © Bill Watterson. Dist. by Universal Press Syndicate. იბეჭდება ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია.

სამეფო პეპლის ცხოვრების ციკლს. ყოველი ბავშვი მუშაობდა სხვადასხვა პეტროგენურ გუნდში. თითოეულ გუნდს ჰყავდა ჭუპრი, რომლის ზრდასაც ეს გუნდი აკვირდებოდა. კლასში შექმნეს ბიბლიოთეკა, სადაც თავმოყრილი იყო სხვადასხვა ლიტერატურა, რუკები, ინფორმაციის ელექტრონული ბაზა და სხვა რესურსები. მასწავლებელი ასწავლიდა ბავშვებს იმ უნარ-ჩვევებს, რაც დასჭირდებოდათ – ინდექსის გამოყენება, მიზნების დასახვა, დასკვნების დაწერა, მაგრამ მოსწავლეებს ჰქონდათ თავისუფლება თავად აერჩიათ თემა და შესაბამისი რესურსები ამ თემის ასათვისებლად.

მოსწავლეებს შეიძლება ჰქონდეთ ავტონომია – როგორ მიიღებენ მასწავლებლის ან თანაკლასელებისაგან უკუკავშირს. მასწავლებელი გააცნობს მოსწავლეებს, რა უნარ-ჩვევები უნდა განვითარდეს მოცემული კურსის ფარგლებში, რომლებიც ერთი კურსის განმავლობაში უნდა შემოწმდეს, მოსწავლეები კი თვითონ ირჩევენ, რომელი როდის უნდა შეფასდეს. ნამუშევარს ისინი დაურთავენ იმ უნარ-ჩვევების ჩამონათვალს, რომელიც უნდათ, რომ ამ კონკრეტულ ნამუშევარში შემოწმდეს.

მიღწევის აღიარება. TARGET-ის მესამე სფერო არის მიღწევის აღიარება, მოწონება. მოსწავლეები აღიარებულნი უნდა იყვნენ მათი პიროვნული მატყუარა-მის მიღწევის, რთული ამოცანების გადაჭრის, შეუპოვრობის, კრეატიულობის გამო, და არა უბრალოდ იმიტომ, რომ მათ სხვებზე უკეთ გაართვეს საქმეს თავი. მე-6 თავში ნათქვამი იყო, ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ მოსწავლეთა დაჯილდოება იმ საქმიანობის გამო, რომელიც მათ უკვე ისედაც მოსწონთ, შეამცირებს მათ შინაგან მოტივაციას. სწავლების პროცესში მარტივად არაფერი ხდება. შექებას და ჯილდოს შეიძლება პარადოქსული შედეგიც მოჰყვეს. მაგალითად, თუ წარმატებას აღწევს ორი მოსწავლე და მასწავლებელი მხოლოდ ერთს აქებს, მესიჯი მეორე მოსწავლის მიმართ შეიძლება გულისხმობდეს იმას, რომ შექებულ მოსწავლეს ნაკლები უნარი აქვს და მას მეტი მუშაობა უნევდა წარმატების მისაღწევად და შექების დამსახურებისათვის. მოსწავლეებმა შეიძლება დაასკვნან, რომ შექებაში მოიაზრება შემდეგი: მე არ ვარ ძალიან ჭკვიანი და როცა წარმატებას ვაღწევ, შექებას ვიმსახურებ; კრიტიკა კი ნიშნავს, რომ მასწავლებლის აზრით, მე ჭკვიანი ვარ და მეტის გაკეთება შემეძლო (Stipek, 2002).

რა სახის მოწონება და აღიარება უბიძგებს მოსწავლეებს უკეთ სწავლისაკენ? ერთ პასუხს რუთ გარნერის შრომა (1987) გვაძლევს. მე-5 და მე-6 კლასის

მიზნის სტრუქტურა – ხერხი, რომლითაც მოსწავლე უკავშირდება მათ, ვინც ამავე მიზნით მუშაობს.

მოსწავლეებს მისცეს საინტერესო, მრავალფეროვანი სააზროვნო ამოცანები. ამოცანის ამოხსნას მოჰყვებოდა ან პერსონალური კომენტარი, ან სტანდარტული შექება „ძალიან კარგია“, ან შეფასება ქულებით, ან საერთოდ არ კეთდებოდა უკუკავშირი. ინტერესი, პრეზენტატულობა, ძალისხმევის ატრიბუციები და ამოცანაში ჩართულობა მაღალი იყო მაშინ, როცა მოსწავლეთა შრომას მიჰყვებოდა პერსონალური კომენტარი. ეგოჩართული მოტივაცია (სურვილი კარგად ან უკეთესად გამოიყურებოდეს სხვების თვალში) უფრო მაღალი იყო ქულებით შეფასებისა და სტანდარტული შექების შემდეგ.

დაჯიუჯა, შეასაგა და დრო

აღბათ თქვენც გეყოლებოდათ მასწავლებელი, რომელსაც შეეძლო მოენდომებინა თქვენთვის ბევრი გემუშავათ – ვინც ბევრს იმუშავებდა, „ცოცხალი გადარჩებოდა“; ან შეიძლება საათები გაგიტარებიათ გუნდის, ორკესტრის, ქოროს ან თეატრალური ჯგუფის შემადგენლობაში. თუ ასეა, მაშინ გეცოდინებათ, რა მამოტივირებელი ძალა აქვს სხვა ადამიანებთან ურთიერთობას.

დაჯიუჯა და მიზნის სტრუქტურა. მოტივაციაზე შეიძლება დიდ გავლენას ახდენდეს ის გზა, რა გზითაც ჩვენ სხვებთან ურთიერთობთ, იმ ადამიანებთან, რომლებიც ასევე ჩართულები არიან გარკვეული მიზნის მიღწევაში. ჯონსონმა და ჯონსონმა (1999) ამ ინტერპერსონალურ ფაქტორს ამოცანის მიზნის სტრუქტურა უწოდეს. გვაქვს სამი სახის სტრუქტურა: თანამშრომლური, შეჯიბრებითი და ინდივიდუალისტური. ეს ნაჩვენებია 10.7 ცხრილში.

როდესაც ამოცანა გულისხმობს კომპლექსურ სწავლას და მოითხოვს პრობლემის გადაჭრის უნარ-ჩვევებს, თანამშრომლობას უფრო მაღალ მიღწევამდე მივყავართ, ვიდრე შეჯიბრს, განსაკუთრებით კი იმ მოსწავლეებში,

ცხრილი 10.7

განსხვავებული მიზნობრივი სტრუქტურები

თითოეული მიზნობრივი სტრუქტურა დაკავშირებულია განსხვავებულ ურთიერთობასთან ინდივიდებსა და ჯგუფებს შორის. ეს ურთიერთობა გავლენას ახდენს მიზნის მიღწევის მოტივაციაზე.

	თანამშრომლობა	შეჯიბრი	ინდივიდუალიზმი
განსაზღვრება	მოსწავლეებს სჯერათ, რომ მათი მიზანი მიღწევადაა, მხოლოდ თუ სხვა მოსწავლეებიც მიაღწევენ ამ მიზანს.	მოსწავლეებს სჯერათ, რომ ისინი მიაღწევენ მიზანს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ სხვა მოსწავლეები ვერ მიაღწევენ ამ მიზანს.	მოსწავლეებს სჯერათ, რომ მათი მცდელობა მიაღწიონ მიზანს, არ არის დაკავშირებული სხვა მოსწავლეთა მცდელობასთან, მიაღწიონ ამ მიზანს.
მაგალითები	გუნდური გამარჯვება – თითოეული მოთამაშე იმ შემთხვევაში იმარჯვებს, თუ გუნდის დანარჩენი წევრებიც იმარჯვებენ.	შეჯიბრი გოლფში, ჩოგბურთის ერთეულთა თანრიგში, სილამაზის კონკურსები და ა.შ.	ახალი ენების სწავლა, მუზეუმის დათვალიერება, წონის მომატება ან დაკლება, მონევისათვის თავის დანებება.

წყარო: *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualization*, (5th ed.), by D. Johnson & R. Johnson. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 1999 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამოცემის ნებართვით.

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაწილეთ

კოოპერაციული სწავლების განსხვავებულ ფორმებზე ჩატარებული კვლევების მიმოხილვისათვის იხილეთ O'Donnell, A.M. & O'Kelly, J. (1994). სწავლა თანატოლებისაგან: პოზიტიური შედეგების რიტორიკის მიღმა. "Educational psychology Review" 6, 321-351.

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაწილეთ

ბროფი დაწერა გაკვეთილის პრეზენტაციის წარდგენის რამდენიმე მაგალითი, რომლებიც ფოკუსირებული იყო პროცედურებსა და მუქარაზე: „ნუ ელით, რომ მთელი დღის განმავლობაში გასართობ საქმეს მოგცემთ!“ „ყბედები ლანჩის დროს წასაკითხად მიიღებენ მესამე გვერდს.“ „თუ ათი საათისათვის დაასრულებთ, შეგეძლებათ გარეთ გახვიდეთ.“

დაუკავშირეთ სხვა თავებს

და განაწილეთ

მე-12 თავში განხილული იქნება, როგორ მოვიგოთ დრო სწავლისათვის ხელის შემშლელი ფაქტორების შემცირებით, უმტკივნეული ცვლილებებით და დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემების თავიდან არიდებით.

რომელთაც ნაკლები უნარები აქვთ. მოსწავლეები სწავლობენ მიღწევის მიზნების დასახვას და მოლაპარაკებებს აწარმოებენ ერთმანეთთან. ისინი უფრო მეტად ალტრუისტები ხდებიან. ინტერაქცია, რომელიც ასე იზიდავს მოსწავლეებს, სწავლის პროცესის ნაწილი ხდება. და რა არის შედეგი? ჩნდება მასლოუს მიერ აღწერილი მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება, და იზრდება მოტივაცია (Stipek, 2002; Webb & Palincsar, 1996). მრავალი მიდგომა არსებობს, რომლებშიც მოიაზრება და განხილულია თანატოლებთან ერთად სწავლა და ჯგუფური სწავლა. ამას მე-11 თავში განვიხილავთ.

შეჯამება.

რაც უფრო დიდი იქნება აქცენტი შეჯიბრებით შეფასებასა და ქულებზე, მით მეტი მოსწავლე იქნება კონცენტრირებული დახელოვნების მიღწევის მიზნებზე მეტად პრეზენტაციის მიზნებზე. და დაბალი მიღწევის მქონე მოსწავლეებს, რომელთაც ნაკლები იმედი აქვთ, რომ კარგად მოახდენენ პრეზენტაციას ან დაეუფლებიან ამოცანას, მხოლოდ ის ენდომებათ, რომ როგორმე „ბოლომდე გავიდნენ“. ერთი კვლევით დადგინდა, რომ დაბალი მიღწევის პირველკლასელი მოსწავლეები თხზავდნენ პასუხებს, ავსებდნენ ფურცელს ნახატებით ან იწერდნენ სხვა მოსწავლეებისაგან მხოლოდ იმ მიზნით, რომ როგორმე დაესრულებინათ, რასაც აკეთებდნენ. ერთმა მოსწავლემ სავარჯიშოს დასრულების შემდეგ, რომელშიც მას ერთმანეთთან უნდა დაეკავშირებინა სიტყვა და განმარტება, თქვა: „მე არ ვიცი, რას ნიშნავს ეს სიტყვა, მაგრამ გავაკეთე სავარჯიშო“ (Anderson, Brubaker, Alleman-Brooks & Duffy, 1985). ღრმა შესწავლის შემდეგ მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ სამუშაო ამ მოსწავლეებისათვის მეტისმეტად ძნელი იყო, ამდენად, ისინი სიტყვებსა და განმარტებებს შემთხვევით აკავშირებდნენ.

როგორ შეიძლება მასწავლებლებმა თავიდან აიცილონ მოსწავლეთა კონცენტრირება მხოლოდ ქულებზე და სამუშაოს შესრულება პრინციპით „ოღონდ ეს დამამთავრებინა“? ყველაზე თვალსაჩინო პასუხი შეიძლება იყოს: ქულების გადაფასებით და კლასში მუშაობის მნიშვნელობის ხაზგასმით. მოსწავლეებმა უნდა შეიგნონ სამუშაოს ღირებულება. ნაცვლად იმისა, რომ უთხრათ მათ, „თქვენ დაგჭირდებათ ამის ცოდნა ტესტირებისას“, უთხარით, როგორ გამოადგებათ ეს ინფორმაცია ნებისმიერი პრობლემის გადაჭრისას, რაც მათ ენდომებათ. წარმოიდგინეთ, რომ გაკვეთილი იძლევა პასუხებს საინტერესო კითხვებზე. უთხარით მოსწავლეებს, რომ გაგება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე დასრულება. სამწუხაროდ, მრავალი მასწავლებელი არ მიჰყვება ამ რჩევას. Jere Brophy (1988) წერდა, რომ როდესაც ის და მისი კოლეგები დაახლოებით ასი საათის განმავლობაში აკვირდებოდნენ ექვს მასწავლებელს, რომლებიც საკუთარი გაკვეთილების პრეზენტაციას ახდენდნენ აღმოაჩინეს, რომ ისინი ამას აკეთებდნენ რუტინული, ყოველგვარი ენთუზიაზმისაგან დაცლილი სიტყვებით. ისინი აღწერდნენ პროცედურებს, საუბრობდნენ მუქარაზე, ხაზს უსვამდნენ დასრულების მნიშვნელობას, მკაცრი ტონით ჰპირდებოდნენ მოსწავლეებს, რომ განვლილ მასალაზე ექნებოდათ ტესტირება და ა.შ.

ერთ-ერთი საშუალება, რომ ხაზი გავუსვათ სწავლის უპირატეს მნიშვნელობას ქულებთან შედარებით, არის საკუთარი თავის შეფასების გამოყენება. ეს ავტონიმიის წინაპირობაცაა. საკუთარი თავის შეფასება და მიზნების დაგეგმვა, რომელიც ჩაჩვენებია 10.2 ცხრილში, შეიძლება ადაპტირებული და გამოყენებული იყოს ყველა კლასში.

დასკვნა. გამოცდილი მასწავლებლების უმრავლესობამ იცის, რომ სკოლაში დღის მანძილზე ძალიან ბევრი რამაა გასაკეთებელი, დრო კი საკმარისი არ არის, მაშინაც კი, თუ მთელი არსებით ჩაერთვებიან საქმეში, მოსწავლეებს უნევთ შეჩერება და სხვა გაკვეთილზე გადართვა, როგორც კი ზარი დაირეკება, ან როცა მასწავლებელი ეტყვიან, რომ განრიგით სხვა პროექტზე გადართვის დროა. მოსწავლეებმა წინ უნდა წაიწიონ, როგორც გუნდმა. თუ ზოგიერთი

მოსწავლე უფრო სწრაფად მიდის წინ ან, პირიქით, სხვებს ჩამორჩება, მას მოუწევს გუნდის ტემპს აუწყოს ფეხი. ამდენად, განრიგი, აიძულებს რა მოსწავლეებს, მათთვის ბუნებრივ ტემპზე სწრაფად ან ნელა წაინიონ წინ, ან შეწყვიტონ პროცესში ჩართულობა, ხშირად ხელს უშლის მოტივაციას. ძნელია განავითარო თვითრწმენა და შეუპოვრობა მოსწავლეებში, როცა მათ არა აქვთ უფლება ბოლომდე მიიყვანონ ის საქმე, რომელშიც ჩართულები არიან. როგორც მასწავლებელი, შეძლებთ კი სწავლაში ჩართულობისა და შეუპოვარი სწავლისათვის საჭირო დროის უზრუნველყოფას? ზოგიერთ დაწყებით კლასში არის DEAR დრო (Drop Everything And Read – მიატოვე ყველაფერი და წაიკითხე) – ესაა ხანგრძლივი პერიოდები, როცა ყველა, მასწავლებელიც კი, კითხულობს. ზოგიერთ საშუალო სკოლასა თუ კოლეჯში ჩამოყალიბებულია ისეთი განრიგი, სადაც მასწავლებლები მუშაობენ გუნდურად რათა სასწავლო დრო ბლოკებად გაანაწილონ.

ჩვენ შეგვიძლია ვნახოთ, როგორ თანხვედრა კლასში ერთმანეთს ეს მამოტივრებელი ფაქტორები. კლასში. სარა დოლეზალ და მისი კოლეგები აკვირდ-

სქემა 10.2

საკუთარი თავის შეფასება და მიზნების დაგეგმვა

ამ ფორმის შევსებისას მოსწავლეები კავშირში აფასებენ საკუთარ შრომასა და მიზნებს და სამომავლოდ ახალ მიზნებს სახავენ.

სახელი _____ ხელმძღვანელი _____
საგანი _____ მეოთხედი _____

1. საკუთარი თავის შეფასება:

- ა) რამდენად კარგად ვართმევ მე ამ კურსს თავს? _____
ბ) რა სიძნელეები მაქვს? _____
გ) რა დროსა და ძალისხმევას ვხარჯავ ამ კურსზე? _____
დ) მჭირდება თუ არა მეტი დახმარება ამ კურსის დაძლევისას?
თუ კი, მიცდია თუ არა მისი მიღება? _____

2. აკადემიური მიზანი:

- ა) ჩემი მიღწევის მიზანი მეოთხედის დასრულებამდე არის _____
ბ) მე მსურს ამ მიზნისთვის მუშაობა, რადგან _____
გ) მე მივაღწევ ამ მიზანს იმით, რომ _____

3. ქცევა ან სოციალური მიზანი:

- ა) ჩემი მისაღწევი მიზანი მეოთხედის დასრულებამდე არის _____
ბ) მე მსურს ამ მიზნისთვის მუშაობა, რადგან _____
გ) მე მივაღწევ ამ მიზანს იმით, რომ _____

ვარიაციები

კონსულტანტს შეუძლია ამ აქტივობის გამოყენება ყოველი მეოთხედის დასაწყისში და თვითშეფასებისა და მიზნების დასახვის ფურცლების ადაპტირება კონკრეტული კლასისთვის. შემდგომი შეხვედრები ასევე სასარგებლოა მოსწავლეთათვის საკუთარი გეგმების შეფასებაში დახმარების თვალსაზრისით.

წყარო: 150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom, by James P. Raffini. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1996 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამოცემლის ნებართვით.

მოქიანის მხარდაჭერი ან მოქიანის მოქმედების სტრატეგია

მოქიანის მხარდაჭერი რამდენიმე სტრატეგია

სტრატეგია

მაგალითი

პასუხისმგებლობისა და
მაღალი მოლოდინის გამოვლენა

მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს აჩვენონ მშობლებს ნამუშევარი
და ხელი მოაწერინონ.

მასწავლებელი საუბრობს სამუშაოს
მნიშვნელოვნებაზე

„ჩვენ უნდა შევამოწმოთ დავალება სულ მცირე 1 წუთის მანძილზე,
რაც ნიშნავს, რომ ყურადღებით უნდა გადავხედოთ თვალს“.

ნათელი, ზუსტი მიზნები
და მითითებები

მასწავლებელი ზუსტად ხსნის, როგორ არიან მოსწავლეები გადა-
ნაწილებულნი ჯგუფში და რა ევალება თითოეულს.

მიმართებები კურიკულუმის ფარგლებში

მასწავლებელი მიმართების ცნებას მათემატიკაში ადარებს და უპირისპ-
ირებს კითხვაში არსებულ უნარ-ჩვევებს.

სწავლისა და ვარჯიშის შესაძლებლობა
დრამატულ ხელოვნებაში

ისტორიული პიროვნებების შესწავლის შემდეგ მოსწავლეები თავად
წერენ და დგამენ სცენარებს

ძალისხმევის ატრიბუციები

მასწავლებელი სიტყვებით თამაშისას ეკითხება მოსწავლეს, იმეცადინა
თუ არა მან წინა დღეს. მოსწავლე თავს უქნევს. მასწავლებელი ეუბ-
ნება: „ხედავ როგორ გეხმარება ეს?“

რისკის განვლის ნახალისება

„ახალი ბავშვი მჭირდება, ვინც ჯერ არ გამოიძახია. აბა ვინ
გარისკავს?“

თამაშების გამოყენება
ცნების განმტკიცებისათვის
ან განვლილი მასალის გასამეორებლად

მათემატიკის გაკვეთილზე წონასწორობის ცნების გასაგებად, ბავშვები
5 წუთის განმავლობაში წონიან თავის საყვარელ სათამაშოს, რომლის
მოტანაც სთხოვს იმ დღისათვის.

კავშირი სკოლასა და სახლს შორის

მათემატიკის კურსის უკეთ ასათვისებლად, სთხოვთ ოჯახის წევრებს
შეადგინონ „რუკა“ (ჩარტები) იმ აქტივებისა, რაც პერიოდულად მეორ-
დება კვირის განმავლობაში.

ამოცანის მრავალგვარად პრეზენტაცია

მასწავლებელი იყენებს გამრავლების ოთხ გზას: „ჯადოსნური გამრავ-
ლება“, სიმდერით გამრავლება, მთელი კლასის ბარათების მიმოხილვა,
თამაში „მსოფლიოს გარშემო“.

პოზიტიური საკლასო მენეჯმენტი,
შექება,
საყვედურის მიცემა განცალკევებით

„ხელი ასწიეთ, როცა მზად იქნებით სამუშაოდ.
„ხედავ, მეშვიდე მერხზე ხელი ასწიეს. მომწონს, რომ ისინი მოთ-
მინებით ელოდებიან დანარჩენებს“.

შემოქმედებითი აზროვნების სტიმული-
რება

„ჩვენ დღეს მოვუხმობთ ფანტაზიას. ჩვენ წავალთ წარმოსახვით
თეატრში.“

არჩევანის საშუალება

მოსწავლეებს შეუძლიათ თავად ამოირჩიონ, როგორ აწარმოონ თავი-
ანთი რვეულები ან აირჩიონ სასურველი თემა.

მასწავლებელი ეუბნება მოსწავლეებს,
რომ მათ შეუძლიათ თავი გაართვან
ამოცანას

„ეს საკმაოდ რთული მასალაა და თქვენ მას თავს კარგად ართმევთ.
მე ვიცნობ ისეთ უფროსებს, რომელთაც უჭირთ ამის გაკეთება.“

მოსწავლეთა დაფასება და პატივისცემა,
მათთან დაკვირვებული საუბარი

მასწავლებელი უფლებას აძლევს ახალ მოსწავლეს, მთელი დღე დამხ-
მარე მოსწავლესთან იჯდეს.

მოტივაციის ძირგამომთხრელი რამდენიმე სტრატეგია

სტრატეგია

მაგალითი

ინტელექტის და არა ძალისხმევის ატრიბუცია

როდესაც მოსწავლე გაკვეთილზე ისვრის რეპლიკას, რომ იგი სულე-ლია, მასწავლებელი არაფერს ამბობს, და ცოტა ხნის შემდეგ აცხადებს „აბა იმან სცადოს, ვინც ჭკვიანია“.

მასწავლებელი უფრო მეტად აქცენტს აკეთებს შეჯიბრზე და არა ერთობლივ მუშაობაზე

როდესაც მასწავლებელი აწყობს პოეზიის სადამოს, სადაც მოსწავლეე-ბი კითხულობენ ლექსებს, ხოლო მათი თანატოლები სხედან „ჟიურიში“ და ქულებით აფასებენ გამომსვლელების წაკითხულ ლექსებს.

მოსწავლის შრომის ნაკლები აღიარება

სტენდები გამოიყენება ქულების საჩვენებლად

მასწავლებელი არ ზრუნავს ახალი სას-წავლო უნარ-ჩვევების სკაფოლდინგზე (დამხმარე საშუალებებზე)

მასწავლებელი ხმას უწევს და კრიტიკულია, როცა მოსწავლეები რაიმეს თავს ვერ ართმევენ.

არაეფექტური/ნეგატიური უკუკავშირი

„ყველასთვის გასაგებია?“ ამ კითხვაზე რამდენიმე მოსწავლე იძლევა დადებით პასუხს და მასწავლებელიც აგრძელებს.

კავშირების ნაკლებობა

მარტინ ლუთერ კინგის ხსოვნის დღეს მასწავლებელი ატარებს დისკუ-სიას კინგზე და შემდეგ გაკვეთილის დარჩენილი დრო ეთმობა კო-ლუმბს.

ადვილი — ამოცანები

მასწავლებელი იყენებს მარტივ და გასართობ დავალებებს, რომლებიც ნაკლებად ემსახურება სასწავლო მიზნებს.

ნეგატიური საკლასო ატმოსფერო

„მაპატიეთ, მაგრამ მე ვთქვი გვერდის ნომერი. ჩუმად რომ ყოფილიყა-ვით და გესმინათ, გაიგებდით.“

სადამსჯელო საკლასო მენეჯმენტი

მასწავლებელი იმუქრება დაბალი ქულებით, თუ მოსწავლეები ლექსიკონში არ მოძებნიან სიტყვებს.

სამუშაო, რომელიც მეტისმეტად რთულია

მასწავლებელი მოსწავლეებს აძლევს დამოუკიდებელ სამუშაოს მათემა-ტიკაში, რომლის გაკეთებაც მხოლოდ რამდენიმე მოსწავლეს შეუძლია.

ნელი ტემპი

ტემპი გათვლილია ყველაზე სუსტ მოსწავლეებზე – დანარჩენები ამ-თავრებენ და არ იციან რა ქნან.

აქცენტის გაკეთება შესრულებაზე და არა სწავლაზე

მასწავლებელი ამბობს, რომ მთავარია დროზე დაასრულონ და არა ისწავლონ და ეძებონ ლექსიკონებში.

არეული, კეთილმოუწყობელი საკლასო ოთახი

არ არის გაფორმებული სტენდები, რუკები, ჩარტები, დაფები, სადაც მოსწავლეთა ნამუშევრები იქნება გამოფენილი.

ცუდი დაგეგმარება

მასწავლებელი არ ქმნის მცირე ჯგუფებს, რომლებიც ერთად იმუშავებდნენ

საჯარო დასჯა

ყველა მოსწავლე ფეხზე დგას. მასწავლებელი კითხულობს იმ ბავშ-ვების სიას, რომელთაც დაასრულეს დავალება და აძლევს მათ დაჯდომის უფლებას. ფეხზე დარჩენილებს კი უკითხავს ლექციას პასუხისმგებლობის გრძნობის თაობაზე.

წყარო: ადაპტირებულია How do nine third-grade teachers motivate their students? by S. E. Dolezal, L. M. Welsh, M. Pressley, & M. Vincent. Elementary School Journal, 2003, 103, pp. 247-248.

კულტურული
სხვაობების
გათვალისწინება
ამოცანების შედ-
გენისას ზრდის
კულტურული
ცოდნის მნიშვნე-
ლობას. ეს კი,
თავის მხრივ,
ზრდის მოსწავ-
ლეთა მოტივა-
ციას და მათთვის
სასკოლო საქმი-
ანობის მნიშვნე-
ლობას.



ებოდნენ და გამოიჰკითხეს მესამე კლასის მასწავლებლები რვა კათოლიკურ სკოლაში და წინასწარ განსაზღვრეს მათი მოსწავლეების მოტივაციის ხარისხი (Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent, 2003). 10.8 ცხრილი აჯამებს დრამატულ განსხვავებას მოტივაციის მახარდამჭერ სტრატეგიებსა და იმ სტრატეგიებს შორის, რომლებიც ანადგურებს მოტივაციას. იმ კლასებში, სადაც მოტივაცია დაბალია, მოსწავლეები არიან მოუსვენრად, მარტივ, ადვილად შესასრულებელი ამოცანების მიცემისას ბევრს ლაპარაკობენ, სწავლება არაორგანიზებულია, საკლასო ატმოსფერო – ზოგადად ნეგატიური. ზომიერად მოტივირებულ კლასებში მეგობრული სიტუაციაა, მოსწავლეები ჯგუფურად მუშაობენ. მასწავლებლები კეთილგანწყობილნი და ყუადღებიაანი არიან. გაკვეთილებს უკავშირებენ მოსწავლეთა ცხოვრებისეულ გამოცდილებას; ორგანიზაციული რუტინა უმტკივნეულოა; კლასში სუფევს დადებითი ატმოსფერო. მასწავლებლები წარმატებით ახერხებენ მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობას და მათში თვითრეგულირების ნაქეზებას, მაგრამ უჭირთ ყურადღების შენარჩუნება – ალბათ იმიტომ, რომ ამოცანები ძალიან მარტივია. მაღალმოტივირებულ კლასებში მასწავლებლებს აქვთ ყველა პოზიტიური მახასიათებელი – პოზიტიური ატმოსფერო კლასში, უმტკივნეულო მენეჯმენტი, თვითრეგულირების ნახალისება და ეფექტური სწავლება. გარდა ამისა, წარმატების ნახალისებისა და მხარდაჭერისას ისინი სხვა გამომწვევ ამოცანებსაც ამატებენ. ეს შესანიშნავი მოტივატორები მოსწავლეებში მოტივაციის ასამაღლებელ მხოლოდ ერთ ან ორ მიდგომას როდი ეყრდნობიან, ისინი იყენებენ 10.8 ცხრილში მოცემულ სტრატეგიების ფართო რეპერტუარს.

პრაქტიკა და კონვერსია სწავლის მოზიარებაში

უკვე დავინახეთ, რომ სწავლის მოტივაცია ჩნდება მოსწავლის მოთხოვნილებების, მიზნების, ემოციების, ინტერესების, რწმენებისა და ატრიბუციების ურთიერთქმედებით ამოცანის ტიპთან, ავტონომიასა და აღიარებასთან, დაჯგუფების სტრუქტურასთან, შეფასების პროცედურებთან, მიცემულ დროსთან.

პრაქტიკა მოზიარებაში

მოსწავლეები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან ენით, კულტურით, ეკონომიკური მდგომარეობით, პიროვნულად, ცოდნით, გამოცდილებით. ამიტომ განსხვავებულია მათი მოთხოვნებიც, მიზნებიც, ინტერესებიც, რწმენებიც. მაგალითად, თვითრწმენა საკვანძო ცნებაა მოტივაციაში, რამდენადაც იგი საშუალებას იძლევა წინასწარ ვივარაუდოთ, როგორ მოახდენს მოსწავლე საკუთარი თავის აკადემიურ პრეზენტაციას. მაგრამ კულტურული სხვაობებიც არსებობს. მამრობითი სქესის და აფროამერიკელი მოსწავლეები უფრო მეტად არიან დარწმუნებული საკუთარ აკადემიურ შესაძლებლობებში და მათი სამომავლო მიღწევების წინასწარ განსაზღვრა გაცილებით რთულია, ვიდრე შედარებით აზიელამერიკელი და მდედრობითი სქესის მოსწავლეებისა, რომლებიც ნაკლებად ამჟღავნებენ საკუთარ შესაძლებლობებში ზედმეტ თავდაჯერებულობას. მამრობითი სქესის ნიჭიერი მოსწავლეები ნაკლებად ავლენენ ზედმეტ თავდაჯერებულობას, ხოლო მდედრობითი სქესის ნიჭიერი მოსწავლეები, სავარაუდოდ, სათანადოდ არ შეაფასებენ საკუთარ შესაძლებლობებს, მაშინ, როცა ნაკლები უნარის მქონე მოსწავლეები ხშირად ამჟღავნებენ საკუთარი თავის გადაჭარბებული შეფასების ტენდენციას (Pajares, 2000).

ამ მრავალფეროვნებათა გათვალისწინებამ ამოცანების შედგენისას, ავტონომიის მინიჭებისას, მიღწევის აღიარებისას, დაჯგუფებისას, შეფასებისას, დროის მენეჯმენტის განსაზღვრისას, შეიძლება გავლენა მოახდინოს მოტივაციაზე. მაგალითისთვის ავიღოთ ინტერესი. როდესაც მოსწავლეს წერით დავალებებს კულტურულ კონტექსტში ასრულებინებ, ეს ერთ-ერთი გზაა მისი ინტერესის აღძვრისა და შენარჩუნებისა (Alderman, 2004; Bergin, 1999). როდესაც ლათინოსი იმიგრანტი მოსწავლეები მაღალ კლასებში წერითი დავალების შესრულებით გადადიოდნენ ისეთ თემებზე, როგორიცაა იმიგრაცია, ბილინგვიზმი, ჯგუფური ცხოვრების სტილი (ანუ ეს იყო თემები, რომლებიც მათთვის და მათი ოჯახებისათვის იყო მნიშვნელოვანი), მათი ნაშრომები უფრო ვრცელი იყო და ნაწერის ხარისხიც – ბევრად მაღალი (Rueda & Moll, 1994).

ენა მოსწავლის სკოლასთან დამაკავშირებელი ცენტრალური ფაქტორია. როდესაც ორენოვან მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ დავალება შეასრულონ ორ ენაზე – იმ სახელმწიფოს ენაზე, სადაც იმყოფებიან და მშობლიურ ენაზე, მათი მოტივაცია და ჩართულობა შეიძლება გაიზარდოს. რობერტ ჰიმენესმა (2000) ლათინოს მოსწავლეებზე ჩატარებულ კვლევაში აღმოაჩინა, რომ წარმატებული მკითხველები კითხვას აღიქვამდნენ, როგორც აზრის მინიჭების პროცესს. ისინი ორივე ენას იყენებდნენ, რათა მასალა გაეგოთ. მაგალითად, ამჩნევდნენ, რომ ზოგიერთი ინგლისური სიტყვის ნაწილი ესპანური სიტყვა იყო, რაც მათ თარგმნას უადვილებდა. ნაკლებად წარმატებულ მოსწავლეებს სხვა მიზნები ჰქონდათ. მათ სჯეროდათ, რომ კითხვა მხოლოდ ინგლისური სიტყვების სწორად გამოთქმაა. რა თქმა უნდა, მოსალოდნელია, რომ მათი ინტერესი და თვითრწმენის განცდა ინგლისურად კითხვისას ნაკლები იქნებოდა.

მოსწავლეთა ნაქეზებამ, დაეყრდნონ საკუთარ კულტურულ ცოდნას, შეიძლება გაზარდოს მათი მოტივაცია. თუმცა ეს არც ისე ხშირად ხდება. „შესაბამისობის ნაკლებობა მოსწავლის ცხოვრებისეულ გამოცდილებასა და სასკოლო სწავლებას შორის კარგად არის აღწერილი, განსაკუთრებით კი მცირეშემოსავლიანი ოჯახების, ფერადკანიანი ან იმიგრანტი მოსწავლეების შემთხვევაში“ ან მაღალი კლასის მოსწავლეებში სწავლის მოტივაციისა და ჩართულობის გაზრდის კომიტეტი, (2004).

*დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განავრცეთ
მთელი თავის რეკომენდაციებში
მოცემული რჩევები მიუხადავთ
იმ ასაკობრივ ჯგუფს,
რომელთანაც გეგმავთ
შესვლას.*

კონვერგენცია: სტრატეგიები მოზივასიის გასაზრდელად

სანამ თითოეული მოსწავლისა და თითოეული კლასისათვის არ იქნება

შესრულებული ოთხი ბაზისური პირობა, არც ერთი მამოტივირებელი სტრატეგია არ იქნება წარმატებული. პირველი: კლასში არ უნდა იყოს ხელის შემშლელი ფაქტორები (მე-12 თავში ნახავთ იმ ინფორმაციას, რისი ცოდნაც გჭირდებათ იმაში დასაბუთებლად, რომ ეს მოთხოვნა შესრულებულია); მეორე: მასწავლებელი უნდა იყოს მომთმენი და გულშემატკივარი ადამიანი, რომელიც მოსწავლეებს არ სჯის შეცდომების გამო. ყოველი მოსწავლე შეცდომას უნდა განიხილავდეს, როგორც სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობას (Clifford, 1990, 1991); მესამე: დავალება გამომწვევი უნდა იყოს, მაგრამ მართებული. თუ სამუშაო ძალიან მარტივია ან ძალიან რთული, მოსწავლეებს მცირე მოტივაცია ექნებათ. ისინი ფოკუსირებას მოახდენენ დავალების დასრულებაზე და არა მასალის ჩანვდობაზე; დაბოლოს: სასწავლო ამოცანები ავთენტიკური უნდა იყოს, ამოცანას კი ავთენტიკურს კულტურის გავლენა ხდის (Bergin, 1999; Brophy & Kher, 1986; Stipek, 1993).

მას შემდეგ, რაც ეს ბაზისური პირობები დაკმაყოფილდება, მოცემულ სიტუაციაში მოსწავლეთა სწავლის მოტივაციაზე გავლენა შეიძლება ოთხ კითხვად ჩამოვყალიბოთ: შემიძლია თუ არა წარმატებით გავართვათ თავი ამ ამოცანას? მინდა თუ არა წარმატება? რა მჭირდება საიმისოდ, რომ წარმატებას მივაღწიო? განვიცდი თუ არა მიკუთვნებულობას? (მაღალი კლასის მოსწავლეებში სწავლის მოტივაციისა და ჩართულობის გაზრდის კომიტეტი, 2004; Eccles & Wigfield, 1985). ჩვენ გვსურს, რომ მოსწავლეებს საკუთარი შესაძლებლობების რწმენა ჰქონდეთ, რათა ენერგიითა და ენთუზიაზმით შეუდგნენ სწავლას; ჩვენ გვსურს, რომ მათ დააფასონ და გაიგონ ამოცანებისა და მუშაობის მნიშვნელობა იმისათვის, რომ ისწავლონ და მხოლოდ შეფასების მიღებასა და საქმის დასრულებაზე არ იყვნენ კონცენტრირებულნი; ჩვენ გვსურს, მათ სჯეროდეთ, რომ წარმატება მოვა, როცა ისინი კარგ სასწავლო სტრატეგიებს გამოიყენებენ და არა თავდაცვით, მარცხის თავიდან ამრიდებად და რეპუტაციის შემნარჩუნებელ სტრატეგიებს. როდესაც საგანი რთულია, ჩვენ გვინდა, რომ მოსწავლეები ამოცანაზე იყვნენ ფოკუსირებულნი და არ ღელავდნენ იმაზე, რომ შეიძლება მარცხი განიცადონ და „გაითიშონ“; ჩვენ გვსურს, რომ მოსწავლეებს ჰქონდეთ სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა, სჯეროდეთ, რომ მასწავლებლები და თანატოლები ზრუნავენ მათზე და შეუძლიათ ამ ადამიანებს ენდონ.

შეიძლება თუ არა ამის გაკეთება? დარწმუნებულობისა და პოზიტიური მოლოდინის უზრუნველყოფა. რეალურ მიდევას მხოლოდ ნახალისება და ნაქვება ვერ უშველის. პროგრესისათვის საჭიროა:

1. მუშაობის დაწყება მოსწავლეთა რეალურად არსებული დონიდან და სვლა მოზომილი ნაბიჯებით. ტემპი ცოცხალი უნდა იყოს, მაგრამ არა იმდენად სწრაფი, რომ მოსწავლეებს შემდეგ ეტაპზე გადასვლა უწევდეთ იმ მასალის სრულად ათვისებამდე, რასაც მოცემულ მომენტში გადიან. ეს შეიძლება მოითხოვდეს სხვადასხვა მოსწავლისათვის განსხვავებული ამოცანების მიცემას. ერთ-ერთი შესაძლებლობა შეიძლება ის იყოს, რომ ერთი და იმავე ტესტისა და დავალების ირგვლივ მასწავლებელს ჰქონდეს როგორც ძალიან მარტივი, ისე ძალიან რთული კითხვები. საბოლოოდ, ასეთ შემთხვევაში თითოეული მოსწავლე წარმატებულია. როდესაც ქულების დაწერაზე მიდგება საქმე, დარწმუნდით, რომ თუ კარგად იმუშავენ, ყოველ მოსწავლეს აქვს მინიმუმ დამაკმაყოფილებელი ნიშნის მიღების შანსი.
2. დარწმუნდით, რომ სასწავლო მიზნები ცხადი, სპეციფიკური და ახლო მომავალში განხორციელებადია. როდესაც იგეგმება ხანგრძლივი პროექტები, მასწავლებელმა იგი ნაბიჯ-ნაბიჯ უნდა განახორციელოს და „სუბ-მიზნებად“ დაჰყო; დაეხმაროს მოსწავლეებს შეიგრძნონ წინსვლა და პროგრესი. თუ შესაძლებელია, მოსწავლეებს წარუდგინეთ სხვადასხვა სირთულის მიზნები და მიეცით არჩევანის საშუალება.

3. აქცენტი გააკეთეთ თვითშედარებასა და არა სხვებთან შედარებაზე. დაეხმარეთ მოსწავლეებს დაინახონ საკუთარი პროგრესი მე-6 თავში აღწერილი თვითმენეჯმენტის სტრატეგიების ჩვენებით. მიეცით კონკრეტული უკუკავშირი და შენიშვნები. უთხარით, რას აკეთებენ სწორად, რას – შეცდომით და აუხსენით, რატომაა ეს შეცდომა. პერიოდულად დაუსვით კითხვები იმ პრობლემაზე, რომელიც ერთ დროს რთულად ეჩვენებოდათ, ახლა კი მარტივად აღიქვამენ. აღნიშნეთ, რამდენად განვითარდნენ.
4. უთხარით მოსწავლეებს, რომ აკადემიური უნარები გაუმჯობესებადია სპეციფიკურ ამოცანებთან მიმართებაში. ანუ ის ფაქტი, რომ მოსწავლეს უჭირს ალგებრა, სულაც არ ნიშნავს, რომ მას გეომეტრიაც გაუჭირდება ან კარგად ვერ ისწავლის ენებს.
5. მიეცით მოსწავლეებს პრობლემის წარმატებით გადაჭრის მაგალითი. განსაკუთრებით მაშინ, როცა გინევთ რამდენიმე გზის გამოჩვენება. მოსწავლეებმა უნდა დაინახონ, რომ სწავლა აბსოლუტურად უმტკივნეულოდ და უშეცდომოდ არ ხდება, და არც მასწავლებელია გამონაკლისი.

შინა თუ არა ამის გაქმნა? სწავლის ლიკუპულის დანახვა. მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიყენონ შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის სტრატეგიები, რათა დაინახონ მოსწავლეებს სასწავლო ამოცანების ღირებულება.

შინა თუ შინაგანი ლიკუპულის. იმისათვის, რომ გაჩნდეს მიღწევის ღირებულება, სასწავლო ამოცანები უნდა დავუკავშიროთ მოსწავლეთა ღირებულებებს. პირველ რიგში მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ შესაძლებლობა დაიკმაყოფილონ უსაფრთხოების, მიკუთვნებულობის, მიღწევის მოთხოვნილებები კლასში. საკლასო ოთახი შიშისა და დაუცველობის განცდას არ უნდა იწვევდეს. მეორე: დარწმუნებულები უნდა ვიყოთ, რომ გენდერული ან ეთნიკური სტერეოტიპები ხელს არ უშლის მოტივაციას. მაგალითად, უნდა ავუხსნათ მოსწავლეებს, რომ როგორც მამაკაცებს, ასევე ქალებს ნებისმიერ სფეროში შეიძლება ჰქონდეთ მაღალი მიღწევა, და რომ არც ერთი სფერო არ არის რომელიმე სქესის „ტერიტორია“. მათემატიკაში, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, მანქანების მექანიკასა თუ სპორტში მიღწევები სრულებითაც არ მიუთითებს მასკულიზურობაზე, ისევე როგორც ლიტერატურაში, ხელოვნებაში, მუსიკაში, ენებში წარმატება არ არის ფემინურობის მანიშნებელი. შინაგანი მოტივაციის წასაქმებლად მრავალი სტრატეგია არსებობს. რამდენიმე მათგანი ბროფისაგან (1988) ვისესხეთ:

1. დაუკავშირეთ საკლასო აქტივობა მოსწავლეთა ინტერესებს სპორტში, მუსიკაში, მიმდინარე პოლიტიკურ მოვლენებს, შინაურ ცხოველებს, მათ ოჯახურ და მეგობრებთან დაკავშირებულ პრობლემებს, გატაცებას შინაური ცხოველებით, ტელევიზიისა და კინოს ვარსკვლავებით და ა.შ. (Schiefele, 1991). თუმცა ამავე დროს დარწმუნებული უნდა იყოთ, რომ გესმით, რასაც ლაპარაკობთ. მაგალითად, თუ თქვენ იყენებთ ფრაზას მერაია ქერის სიმღერიდან, სასურველია, რომ ერკვეოდეთ მუსიკაში და ამ შემსრულებელსაც იცნობდეთ. როდესაც ეს შესაძლებელია, მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, მიჰყვნენ თავიანთ ინტერესებს.
2. გამოიწვიეთ ცნობისმოყვარეობა. გაითვალისწინეთ და გამოიყენეთ განსხვავება მოსწავლეთა რწმენებსა და ფაქტებს შორის. მაგალითად, შტიპეკმა (1993) აღწერა ასეთი შემთხვევა: მასწავლებელი მე-5 კლასელებს ეკითხებოდა, ცხოვრობდნენ თუ არა, მათი აზრით, სხვა პლანეტებზე „ადამიანები“. როდესაც მოსწავლეები დადებით პასუხს იძლეოდნენ, მასწავლებელი ეკითხებოდა, შეეძლოთ თუ არა ადამიანებს არსებობა ჟანგბადის გარეშე! მოსწავლეებს ეს თემა ახალი ნასწავლი ჰქონდათ და უპასუხეს, რომ არა. შემდეგ მასწავლებელი ეუბნებოდა მათ, რომ სხვა პლანეტების ატმოს-

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ სწავლის შინაგანი მოტივაციის მხარდაჭერა (I, C2, 3)
 პრაქტიკული რჩევებისათვის, მითითებებისთვის, ვარაუდები-სათვის, როგორ შეიძლება გაიზარდოს და განმტკიცდეს სწავლის მოტივაცია, მიმართეთ მოსწავლეთა ჩართულობისა და მოტივაციის გაზრდას:
<http://www.nwrel.org/request/oct00/textonly.html>.

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ
 Abi-Nader, J. (1991). მომავლის ხატის შექმნა: სტრატეგიები უმცირესობათა წარმომადგენელი მოსწავლეების მოტივაციის გასაზრდელად. Phi Delta Kappan, 72, 546-549. Focus Questions:
 რატომ არის ხშირად უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეებისათვის სასკოლო საქმიანობა არამომტივირებელი? რა შეიძლება გაკეთდეს?

ჩაკონკრეტოვებული: მოზივასია სწავლისაღი (ოჯახი და პარტნიორობა ერთობეში)

ოჯახის ბავშვებთან დაკავშირებული მიზნების გაგება

გაგალითები

1. შეხვედით მოსწავლეთა მშობლებს ინდივიდუალურად ან მცირე ჯგუფებში არაფორმალურ სიტუაციაში, ფინჯან ყავაზე და გაიგეთ, რა გეგმები და სურვილები აქვთ შვილებთან დაკავშირებით.
2. შეადგინეთ კითხვარები და შეიტყვეთ ოჯახის წევრებისაგან, მათი აზრით, რა უნარ-ჩვევების განვითარება სჭირდებათ მათ შვილებს. აირჩიეთ თითოეულ მოსწავლესთან დაკავშირებული თითო მიზანი და შეიმუშავეთ გეგმა, როგორ უნდა შეასრულოთ ეს მიზანი სკოლაში და მის გარეთ. გაუზიარეთ ეს გეგმა მოსწავლეთა ოჯახის წევრებს და სთხოვეთ მათ კომენტარის გაკეთება.

გამოავლინეთ მოსწავლეთა და მათი ოჯახების ინტერესები, რომლებიც შეიძლება დაკავშირებული იყოს მიზნებთან.

გაგალითები

1. სთხოვეთ ოჯახის ერთ-ერთ წევრს გაგაცნოთ მისი რომელიმე უნარ-ჩვევა ან ჰობი.
2. დაადგინეთ რას ანიჭებენ ოჯახში უპირატესობას. იქნება ეს საჭმელი, მუსიკა, სამუშაო, სპორტის სახეობა, რომელიმე ფერი, საქმიანობა, ჰიმნი, კინო თუ თამაშები. დაუკავშირეთ გაკვეთილები ამ ინტერესებს.

უჩვენეთ ოჯახებს გზა, რომლის საშუალებითაც მიზანს მიუახლოვდებიან.

გაგალითები

1. ასწავლეთ მათ „პროგრესის ჩარტების“ ან მიზნის ბარათების წარმოება, რომლებიც შეიძლება, ვთქვათ, მაცივარზე გაიკრას.
2. სთხოვეთ ოჯახის წევრებს გამოთქვან საკუთარი აზრი: რამდენად ეფექტურად მიაჩნიათ მათი შვილების დასახმარებლად თქვენ მიერ განეული შრომა.

იმუშავეთ ოჯახებთან ერთად, რათა ბავშვებს ჩამოუყალიბდეთ შესაძლებლობების რწმენა და პოზიტიური მოლოდინები.

გაგალითები

1. ოჯახის წევრებთან საუბრისას თავი აარიდეთ ერთი ბავშვის შედარებას მეორესთან.

2. სთხოვეთ ოჯახის წევრებს ხაზი გაუსვან შესრულებული დავალების ძლიერ და კარგად გაკეთებულ მონაკვეთებს. მათ შეუძლიათ მიამაგრონ დავალებას შენიშვნა, სადაც აღნიშნული იქნება სამუშაოს სამი საუკეთესო და ერთი სუსტი ელემენტი, რომლის გაუმჯობესებაც მიზანშეწონილი იქნებოდა.

შეიმანანაგეთ ოჯახები და მათთან ერთად დანახვეთ მოსწავლეებს სწავლის ღირებულება.

გაგალითები

1. მიიწვიეთ ოჯახის წევრები გაკვეთილზე და აჩვენეთ მათ, როგორ ართმევენ ბავშვები თავს მათემატიკას და როგორ წერენ დავალებებს.
2. ჩართეთ მშობლები იმ უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის გამოვლენაში, რომელთა გამოყენება სახლში შეიძლება.

უზრუნველყავით ოჯახები იმ რესურსებით, რომლებიც ჩამოაყალიბებენ უნარ-ჩვევებსა და ნებისყოფას.

გაგალითები

1. უჩვენეთ ოჯახის წევრებს მარტივი სტრატეგიები — როგორ შეუძლიათ განავითარონ თავიანთი ბავშვებში სასწავლო უნარ-ჩვევები.
2. ჩართეთ უფროსი მოსწავლეები „დავალების შესრულების ცხელი ხაზის“ სერვისში, რათა მათ დახმარება გაუწიონ უმცროს მოსწავლეებს.

ხშირად მოაწყვეთ სწავლასთან დაკავშირებული საზეიმო ღონისძიებები.

გაგალითები

1. მას შემდეგ, რაც დაასრულებთ დინოზავრების თემას, მიიწვიეთ მშობლები კლასში, ბიბლიოთეკაში ან კაფეტერიაში ბავშვების მიერ მოწყობილი „დინოზავრების მუზეუმის“ დასათვალიერებლად. მუზეუმის დათვალიერების შემდეგ მშობლები წავლენ კლასში ამ თემასთან დაკავშირებული თავიანთი ბავშვების პორტფოლიოს გასაცნობად.
2. მოაწყვეთ მოსწავლეთა ნამუშევრების მცირე გამოფენები, მაგალითად, ბიბლიოთეკებში, საზოგადოებრივ ცენტრებში.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.

<http://www.naesp.org>

/ContentLoad.do?contentId=896

ფეროში ჟანგბადი არ არის. ამ საოცარმა განსხვავებამ სხვა პლანეტებზე ადამიანების ცხოვრების შესახებ მოსწავლეების რწმენასა და იმ ცოდნას შორის, რაც მათ ჰქონდათ ჟანგბადის შესახებ, დიდი დისკუსიები წარმოშვა. ისინი მსჯელობდნენ სხვა პლანეტების ატმოსფეროსა და იმ არსებების შესახებ, რომელთაც ამ ატმოსფეროს პირობებში ცხოვრება შეეძლოთ და ა.შ. მშრალი ლექცია პლანეტების ატმოსფეროს შესახებ ძალიან მოსაწყენი იქნებოდა, ამ დისკუსიამ კი საგნის მიმართ დიდი ინტერესი გამოიწვია.

3. აქციით სასწავლო ამოცანა გართობად. ბევრი გაკვეთილი შეიძლება წარიმართოს სიმულაციებისა და თამაშების გზით, როგორც ეს არგუმენტი/კონტრარგუმენტი (თვალსაზრისი-კონტრთვალსაზრისი) იყო ნაჩვენები. თუ მართებულად გამოვიყენებთ, ასეთი გაკვეთილები შეიძლება ძალიან ღირებული და იმავდროულად, სახალისოც იყოს.
4. გამოიყენეთ სიახლეები და იყავით მეგობრულები და დაუკავშირეთ ნაცნობ შინაარსს. ნუ ჩააცხვებით მოტივაციის ასამაღლებლად რამდენიმე სტრატეგიას. საჭიროა მრავალფეროვნება. ამოცანების მიზნობრივი სტრუქტურის მრავალფეროვნებას (თანამშრომლობა, შეჯიბრი, ინდივიდუალიზმი) ისეთივე დამხმარე ძალა აქვს, როგორც სწავლების სხვადასხვა პირობებს. როდესაც მასალა აბსტრაქტული ან უცნობია მოსწავლეთათვის, დააკავშირეთ იგი მათთვის კარგად ნაცნობ რაიმე საგანთან ან მოვლენასთან. მაგალითად, იმისათვის, რომ გააგებინოთ მათ იმ ტერიტორიის სიდიდე, სადაც ათენის აკროპოლისია განთავსებული, შეადარეთ იგი საფეხბურთო მოედანს. Brophy-მ (1988) აღწერა ერთი მასწავლებელი, რომელმაც მოსწავლეებს წაუკითხა ნაწყვეტი „სპარტაკიდან“, იმის საჩვენებლად, როგორი მონობა იყო ანტიკურ სამყაროში.

ინსპირაციული ლიკიულება.

ზოგჯერ ძნელია წააქეზო შინაგანი მოტივაცია – ამ დროს მასწავლებლები ამოცანების „ინსტრუმენტული“ ღირებულების სარგებლიანობას უნდა დაეყრდნონ. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებმა მრავალი უნარ-ჩვევა შეიძინონ, რომლებიც მათ მომავალში გამოადგებათ, როგორც მაღალ კლასებში, ისე სკოლის შემდგომ ცხოვრებაში.

1. როდესაც ეს კავშირი შემდგომ ცხოვრებასთან არ არის ნათელი, თქვენ უნდა აუხნათ იგი მოსწავლეებს. Jeanette Abi-Nader (1991) აღწერს ერთ პროექტს, PLAN-ის პროგრამას, რომელიც ნათელყოფს ამ კავშირებს. ამ პროგრამის ფარგლებში გამოიყენებული სამი მთავარი სტრატეგია, რომელთა დახმარებითაც მოსწავლეები შეძლებენ ფოკუსირება მოახდინონ მომავალზე, შემდეგია: (1) მუშაობა მენტორებთან და იმ ადამიანებთან, რომელთაც PLAN-ის პროგრამა აქვთ გავლილი და რომლებიც ურჩევენ მოსწავლეებს, როგორ აირჩიონ კურსი, გაანალიზონ დრო, ჩაინერონ შენიშვნები, გაითვალისწინონ კულტურული განსხვავებები სკოლაში; (2) მოსწავლეებისათვის ამ სკოლის კურსდამთავრებულთა წარმატებების შესახებ მოყოლა. ხშირად კურსდამთავრებულთა წარმატებული ნაშრომები სტენდებზეა ხოლმე გამოფენილი; (3) საუბარი კლასში მომავალ ცხოვრებისეულ სიტუაციებზე. მაგალითად, „როდესაც თქვენ კოლეჯში შეხვალთ, ასეთ ვითარებას წააწყდებით“ ან „წარმოიდგინეთ, რომ მშობელთა კრებაზე ხართ, თქვენ გსურთ კარგი განათლება თქვენი შვილებისათვის და ერთ-ერთი ის მშობელი ხართ, რომელმაც უნდა ისაუბროს ამის შესახებ. აი ამიტომაცაა მნიშვნელოვანი ისწავლოთ აუდიტორიის წინაშე საუბრის უნარ-ჩვევები“.
2. ზოგიერთ სიტუაციაში, მასწავლებლებს შეუძლიათ მიმართონ სწავლებაში ნამახალისებელი სტიმულებისა და ჯილდოს გამოყენებას (იხილეთ მე-6 თავი). თუმცა გახსოვდეთ, რომ როცა მოსწავლეები ისედაც დაინტერესებულნი არიან, დაჯილდოებას შეუძლია ხელი შეუშალოს შინაგან მოტივაციას.
3. სწავლებისას გამოიყენეთ პრობლემური სიტუაციები და ავთენტიკური ამოცანები. დააკავშირეთ სასწავლო საკითხები რეალურ ცხოვრებისეულ

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრცეთ დაუმატეთ თქვენს პორტფოლიოს იდეები მშობლების ჩართულობის შესახებ, რომლებიც ამ თავში იყო განხილული.

პრობლემებთან.

რა გეგმავს საიმიწოდ, რომ წაგაგზავს მივალნიო? ამოხანაზე ფოქა-სიკაპა.

როდესაც მოსწავლეები აწყდებიან სიძნელეებს, რაც ბუნებრივია კიდეც, რთული საქმის კეთებისას, მნიშვნელოვანია, რომ მათ შეინარჩუნონ ყურადღების ინტენსიურობა და დარჩნენ ფოკუსირებულნი ამოცანაზე. თუ ეს ასე არ მოხდება და ყურადღების ფოკუსში მოექცევა მღელვარება პრეზენტაციაზე, წარუმატებლობის შიშზე, ჭკვიანად წარმოჩენის სურვილზე, მაშინ სწავლის მოტივაცია დაიკარგება.

1. მიეცით მოსწავლეებს შესაძლებლობა ხშირად გამოავლინონ თავიანთი ცოდნა კითხვა-პასუხის, მოკლე დავალებების, უნარ-ჩვევების დემონსტრირების საშუალებით. დარწმუნდით, რომ თქვენ მიერ მოსწავლეთა პასუხების შემოწმება ხდება ისე, რომ შეგიძლიათ შეცდომების სწრაფად შესწორება. თქვენ არ გსურთ, რომ მოსწავლეები შეცდომას დიდი ხნის განმავლობაში ვერ აცნობიერებდნენ. კომპიუტერული პროგრამები მოსწავლეებს დაუყოვნებლივ აძლევს ნიშანს შეცდომაზე, იქამდე, სანამ ეს შეცდომები ჩვევაში გადავა.
2. როდესაც ეს შესაძლებელია, შეაქმნევინეთ მოსწავლეებს დასრულებული პროდუქტი. ისინი უფრო შეუპოვრები და ამოცანაზე კონცენტრირებულნი იქნებიან. ნათელი შედეგის მოლოდინში, ყველას გამოგვიცდია დასრულებული საქმის ხილვის მოთხოვნის დალა. მაგალითად, მე ხშირად ვინყებ სახლის შეღებვას და ვფიქრობ, რომ ერთ საათს წავიშუშავებ, მაგრამ რამდენიმე საათის შემდეგ ისევ ამ საქმეში გართულს მიპოვით, რადგან მინდა, რომ დასრულებული საქმე ვიხილო.
3. თავი აარიდეთ აქცენტის გაკეთებას ქულებსა და შეჯიბრზე. აქცენტის გაკეთება ქულებზე მოსწავლეებს უბიძგებს იყვნენ ეგოცენტრირებულები და ნაკლებად ჩართულები ამოცანაში. ეს სერიოზული დარტყმაა შფოთიანი მოსწავლეებისათვის.
4. შეამცირეთ რისკის ფაქტორი, ოღონდ ისე, რომ ძალიან არ გაამარტივოთ ამოცანა. როდესაც ამოცანას არის კოა (არსებობს მარცხის დიდი ალბათობა), მოსწავლეთა მოტივაცია მცირდება. ძნელი, კომპლექსური ამოცანის მიცემისას, მოსწავლეებს მიეცით დიდი დრო, აგრძნობინეთ მხარდაჭერა და მზადყოფნა დახმარებისათვის, უჩვენეთ რესურსები და აგრეთვე მიეცით ნამუშევრის გადახედვისა და შეცდომების შესწორების შანსი..
5. იყავით ნიმუში სწავლისადმი მაღალი მოტივაციის მქონე ადამიანისა. მოუყევით მოსწავლეებს თქვენი ინტერესების შესახებ და აგრეთვე იმის შესახებ, როგორ უმკლავდებოდით სიძნელეებს.
6. ასწავლეთ გარკვეული სასწავლო ტექტიკები, რომლებიც დასჭირდებათ მასალის დასაუფლებლად. უჩვენეთ მოსწავლეებს, როგორ ისწავლონ და დაიმახსოვრონ ისე, რომ არ მოუხდეთ თავდაცვითი სტრატეგიების გამოყენება ან მექანიკურად დაზეპირება.

გაქვს თუ არა კლასისაღი მიუთხვეწილობის განხილვა?

ამ თემას ვრცლად განვიხილავთ მე-11 თავში. შევხებით თანამშრომლური (კოოპერატიული) სწავლებისა და სასწავლო ერთობების შექმნის საკითხებს. ოჯახების მხარდაჭერა დაგეხმარებათ მოსწავლეთათვის შესაბამისი სტრატეგიების ჩამოყალიბებაში.

რა არის მოტივაცია?

განსაზრვით მოტივაცია. მოტივაცია არის შინაგანი მდგომარეობა, რომელიც აღძრავს, წარმართავს და განამტკიცებს ქცევას. მოტივაციის შესწავლა ფოკუსირე-

ბულია შემდეგ საკითხებზე: როგორ და რატომ იწყებენ ადამიანები სპაციფიკური მიზნებისაკენ აქტივობას, რა დრო სჭირდებათ მათ, რომ ჩაერთონ აქტივობაში, რამდენად ინტენსიურად არიან ჩართულნი, რამდენად შეუპოვრები არიან მიზნის მისაღწევ მათეულ მცდელობებში, რას ფიქრობენ და გრძნობენ მთელ ამ პროცესში.

რა განსხვავებაა შინაგან და გარეგან მოტივაციას შორის? შინაგანი მოტივაცია – ესაა ტენდენცია მოიძიო და გადალახო გამოწვევები, როდესაც მიეცემა ჩვენს პიროვნულ ინტერესებს და ვავითარებთ შესაძლებლობებს. ესაა მოტივაცია გააკეთო რაღაც, რაც არ არის ვალდებულება და არ ხარ იძულებული. გარეგანი მოტივაცია ეფუძნება ისეთ ფაქტორებს, რომლებიც არაა დაკავშირებული თვითონ აქტივობასთან. ჩვენ რეალურად არ ვართ დაინტერესებულნი ამ საქმიანობით, ჩვენ მხოლოდ ის გვალელებს, რას მოვიგებთ ამით.

რა პირობებშია აქვს კავშილი ლოკუსი პიროვნებასთან შინაგან და გარეგან მოტივაციას შორის? არსებითი განსხვავებაა შინაგან და გარეგან მოტივაციას შორის არის მოქმედების პიროვნებისეული მიზეზი. ანუ, სადაა მოთავსებული ქცევის კაუზალობის ლოკუსი, პიროვნების შიგნით თუ მის გარეთ. თუ ლოკუსი ინტერნალურია, მოტივაცია შინაგანია; თუ ლოკუსი ექსტერნალურია, მაშინ მოტივაცია გარეგანია. ხშირად მოტივაცია ორივე ელემენტს მოიცავს. ფაქტობრივად, შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია ორი განცალკევებული ტენდენციაა, რომლებიც შეიძლება ერთდროულადაც მოქმედებდნენ.

რა არის სპონტანური შიგნითა და გარეგანი მოტივაციები? ბიჰევიორისტები წინა პლანზე სწვენ გარეგან მოტივაციას, რომელსაც განაპირობებს წამახალისებელი სტიმულები, ჯილდო და დასჯა. ჰუმანისტები აქცენტს შინაგან მოტივაციაზე აკეთებენ, რომელსაც ქმნის პიროვნების ზრდის, თვითრეალიზაციის, თვითგანსაზღვრის მოთხოვნილებები. კოგნიტივისტები ხაზს უსვამენ პიროვნების მიერ მნიშვნელობის, გაგების, კომპეტენტურობის მოპოვების სურვილს და ინდივიდის ატრიბუციებისა და ინტერპრეტაციების ძალას. სოციალურ-კულტურული მიდგომა აქცენტს აკეთებს ჯგუფის საქმიანობაში ლეგიტიმურ ჩართულობასა და ჯგუფთან იდენტობაზე.

განსხვავებული პიროვნებებისა და გარემოს შორის რა ურთიერთობაა? პიროვნებისა და გარემოს შორის ურთიერთობა ურთიერთდაა დამოკიდებული. პიროვნების გარემო გავლენას ახდენს მის მოტივაციაზე, ხოლო გარემოც პიროვნების მოტივაციას ახდენს გავლენას.

მასლოუ ოთხ დიდი საფეხურის მოთხოვნილებას (უსაფრთხოების, უშიშროების, მიკუთვნებულობის და თვითშეფასების) უწოდებდა უკმარის მოთხოვნილებებს. როდესაც დაკმაყოფილებულია ეს მოთხოვნილებები,

ბები, დღის წესრიგში დგება თვითრეალიზაციის მოთხოვნილება. მან ჩამოაყალიბა სამი მაღალი დონის მოთხოვნილება (ინტელექტუალური მიღწევის, ესთეტიკური სიამოვნების, თვით-აქტუალიზაციის), რომელთაც არსობრივი მოთხოვნილებები უწოდებდა. როდესაც ეს მოთხოვნილებები კმაყოფილდება, იზრდება პიროვნების მოტივაცია – უფრო მეტად განვითარდეს და დაკმაყოფილების სხვა წყაროები ეძებოს.

რა არის მოტივაციის ლიკუალობა? ამ თეორიებში გამოთქმულია მოსაზრება, რომ მიზნის მიღწევის ჩვენეულ მოტივაციას განაპირობებს წარმატების მოლოდინი და ჩვენთვის ამ მიზნის ღირებულება. თუ რომელიმე მათგანი ნულის ტოლია, მოტივაცია ნულს უტოლდება.

რა არის ლიკუალობის პირობები? ეს იმას ნიშნავს, რომ ჯგუფის საქმიანობაში ხდება დამწყებების ჩართვაც, მაშინაც კი, თუ მათი შესაძლებლობები ჯერ სათანადოდ არ არის განვითარებული. ახალბედებისა და ექსპერტების იდენტობა მჭიდრო კავშირშია მათ მონაწილეობასთან ჯგუფის საქმიანობაში. ისინი მოტივირებულნი არიან ჩასწვდენ და გაითავისონ ჯგუფის ღირებულებები და საქმიანობა და შეინარჩუნონ ჯგუფთან იდენტობა.

მოთხოვნილებები: კოგნიტიური, ემოციური, სოციალური

რა განსხვავებულია კოგნიტიური, ემოციური და სოციალური მოთხოვნილებები? კოგნიტიური მოთხოვნილებები ეხებათ ცოდნის, გაგების, სწავლების, კომპეტენტურობის მოპოვების მოთხოვნილებებს. ემოციური მოთხოვნილებები ეხებათ ემოციური კომფორტის, უსიამოვნოების, უსიამოვნოების მოთხოვნილებებს. სოციალური მოთხოვნილებები ეხებათ სოციალური კავშირების, მიწვევების, მიწვევების მოთხოვნილებებს.

თვითდეტერმინაციის თეორია ვარაუდობს, რომ მოტივაციაზე გავლენას ახდენს კომპეტენტურობის, ავტონომიის, კონტროლისა და მიკუთვნებულობის მოთხოვნილებები. როდესაც მოსწავლეებს აქვთ თვითდეტერმინაციის განცდა, ისინი შინაგანად არიან მოტივირებულნი, უფრო მაღალი თვითშეფასება აქვთ და მეტს სწავლობენ. აქვს თუ არა მოსწავლეს თვითდეტერმინაციის განცდა, ნაწილობრივ დამოკიდებულია მასწავლებელზე – რა სახისაა მოსწავლეებთან მისი კომუნიკაცია, არის ეს ინფორმაციის მიწოდება თუ მათზე კონტროლის მოპოვების მცდელობა. ამას გარდა, მასწავლებელი მოსწავლეს უნდა აცნობდეს პერსპექტივებს, აძლევდეს არჩევანის საშუალებას, ასაბუთებდეს შეზღუდვების საჭიროებას. იგი მოსწავლის ცუდ შედეგს უნდა აღიქვამდეს პრობლემად, რომელიც საჭიროებს გადაჭრას და არა გასაკრიტიკებელ ობიექტად.

მოტივაციის წყაროები და მოტივაცია

რას სწავლის მიზნები უნდა ჰქონდეს მოსწავლეს?

მიზანი ზრდის მოტივაციას, თუ არის სპეციფიკური, ზომიერად რთული და ახლო მომავალში განხორციელებადი.

აღწერა დახელოვნების მიზნის, აკრედიტაციის, საკვალიფიკაციო თანხის აღწერისა და სოციალური მიზნების.

დახელოვნებულობის მიზნების მიზანი არის ცოდნის შეძენის, უნარ-ჩვევების დაუფლების სწრაფვა; ეს უბიძგებს მოსწავლეს მოიძიონ გამომწვევები და შეუპოვრად გაუმკლავდნენ სიძნელეებს. პრეზენტაციის მიზანი არის კარგი ნიმუშების მიღების, სხვებთან შედარებით უფრო ჭკვიანად, ან უნარიანად გამოჩენის სწრაფვა; ეს უბიძგებს მოსწავლეს დაკავებულნი იყვნენ მხოლოდ საკუთარი თავით და იმაზე ფიქრით, როგორ წარმოჩნდებიან (ეგოცენტრიული მოსწავლეები). მოსწავლეებმა შეიძლება დაისახონ ეს მიზნები ან თავი აარიდონ მათ. თავის არიდებას დიდი პრობლემები მოჰყვება. თავის ამრიგებელი მოსწავლეების მეორე ტიპი ის მოსწავლეებია, რომლებიც ყველაზე ადვილ გზებს ეძებენ სიტუაციის მოსაგვარებლად. მათ მხოლოდ ის სურთ, იპოვონ უმარტივესი გზები სიტუაციიდან გამოსაძრომად. სოციალური მიზნების მქონე მოსწავლეებს სხვადასხვა ფაქტორმა შეიძლება შეუწყოს ხელი ან შეაფერხოს სწავლაში. ეს მათ სპეციფიკურ მიზნებზე დამოკიდებული (კერძოდ, გართობა მეგობრებთან თუ ოჯახის გახარება).

რას სწავლის მიზნის დასახელებას უნდა ჰქონდეს? იმისათვის, რომ მიზნის დასახელება კლასში იყოს ეფექტიანი, მოსწავლეებს დაკვირვებით უნდა მიეცეთ უკუკავშირი პროგრესის შესახებ. ზოგადად, მოსწავლეები ითავისებენ ისეთ მიზნებს, რომლებიც რეალისტური, ზომიერად რთული და მნიშვნელოვანია და რომელთა მნიშვნელოვნება დამაჯერებლად არის არგუმენტირებული. **ინტეგრირება და ემოციუზი**

როგორ მოქმედებს ინტეგრირება და ემოციუზი მოტივაციაში?

ემოციები გავლენას ახდენს სწავლასა და ინფორმაციის გადამუშავებაზე. მოსწავლეები უფრო მეტ ყურადღებას აქცევენ, უფრო მეტად სწავლობენ და იმას სთვნიან ინფორმაციას, რომელიც მათში ემოციურ რეაქციებს იწვევს და დაკავშირებულია მათ ინტერესებთან. ყოველ შემთხვევაში, საჭიროა სიფრთხილე. „მაცდურმა დეტალებმა“, საინტერესო, მაგრამ არაარსებითმა და სწავლისათვის არაცენტრალურმა ინფორმაციამ შეიძლება შეაფერხოს სწავლა.

რას როლს ასრულებს უფრო მოტივაციური? საქმიანობათა უმრავლესობისთვის არსებობს აგზნების ოპტიმალური დონე. ზოგადად აგზნების მაღალი დონე სასარგებლოა მარტივი ამოცანების შემთხვევაში, მაგრამ კომპლექსური ამოცანებისათვის უმჯობესია

დაბალი აგზნება. როდესაც აგზნება ძალიან დაბალია, მასწავლებელს ცნობისმოყვარეობის გამოწვევა შეუძლია მოსწავლეების ცოდნის დეფიციტის გამოყენებით ან რაიმე სხვა აქტივობით. ძლიერი შფოთვა აგზნების მაღალი დონის ერთ-ერთი მაგალითია.

როგორ აუარსებს უფრო მოტივაციას? შფოთვა შეიძლება იყოს ცუდად გამოსვლის მიზეზიც და შედეგიც. იგი შეიძლება ხელს უშლიდეს ყურადღების კონცენტრაციას, სწავლას ან გახსენებას. ბევრ შფოთიან მოსწავლეს დახმარება სჭირდება, იმისთვის, რომ აითვისოს გამოცდის ჩაბარებისა და სწავლის ეფექტური სტრატეგიები.

აღწერა და თვითშეფასება

როგორ მოქმედებს მოტივაციურმა აგზნამ უნარის შესახებ? როდესაც ადამიანები იზიარებენ უნარის უცვლელობის, დამოუკიდებლობის თეორიას, ანუ სჯერათ, რომ უნარი ფიქსირებული რამ არის, ისინი ამჟღავნებენ ტენდენციას – დასახონ პრეზენტაციის მიზნები და თავიდან აირიდონ მარცხი. როდესაც დარწმუნებული არიან, რომ უნარი განვითარებადი (პროგრესული მიდგომა), ისინი უფრო დახელოვნების მიზნებს დაისახავენ და მარცხსაც კონსტრუქციულად გაუმკლავდებიან.

რას როლს ასრულებს საკვალიფიკაციო თანხის აღწერა? ვაინერის თეორიის მიხედვით, წარმატებისა და მარცხის მიზეზის ატრიბუცია სამი განზომილებით შეიძლება დავახასიათოთ: ლოკუსი (ინტერნალურია მიზეზი თუ ექსტერნალური), სტაბილურობა (მყარია მიზეზი თუ ცვალებადი), პასუხისმგებლობა (შეუძლია თუ არა ინდივიდს გააკონტროლოს მიზეზი). მთავარი პრობლემა მოტივაციასთან დაკავშირებით მაშინ იჩენს თავს, როცა მოსწავლეს წარუმატებლობის მიზეზად სტაბილური, არაკონტროლირებადი მოვლენა მიაჩნია. ეს მოსწავლეები შეიძლება შეეგუონ მარცხს, ჩავარდნენ დეპრესიაში და გაუჩნდეთ უმწეობის განცდა, რასაც, ჩვეულებრივ, „არამოტივირებულობა“ ვუწოდებთ.

რას როლს თვითშეფასებამ და როგორ არის იგი დაკავშირებული დასწავლის უნარობასთან? თვითშეფასებანობა გულისხმობს გარკვეულ სიტუაციაში საკუთარი კომპეტენტურობის შესახებ ადამიანის რწმენას. ქმედითუწარჩინება, კონტროლი, თვითგანსაზღვრა კრიტიკული საკითხებია შინაგან მოტივაციასთან მიმართებაში. როდესაც ადამიანებს სჯერათ, რომ სხვადასხვა მოვლენა და შედეგი მათ ცხოვრებაში უმეტესად არაკონტროლირებადია, მათ შეიძლება განუვითარდეთ დასწავლილი უმწეობა, რაც, თავის მხრივ, დაკავშირებულია სამი სახის: მოტივაციურ,

კოგნიტურ და აფექტურ დეფიციტთან. მოსწავლეები, რომლებიც უიმედოდ გრძნობენ თავს, არამოტივირებულინი და საქმისადმი გულგრილნი იქნებიან. ისინი ხელიდან გაუშვებენ შესაძლებლობას გაავარჯიშონ და განავითარონ უნარ-ჩვევები და შესაძლებლობები, განუვითარდებათ კოგნიტური დეფიციტი და ხშირად შეაწუხებთ ისეთი აფექტური პრობლემები, როგორიცაა დეპრესია, შფოთვა, გულგრილობა.

როგორ ახლენ თვითღირებულება გავლენას მოგივა-სთიხ? დახელოვნებულობაზე ორიენტირებული მოსწავლეები აფასებენ მიღწევას, მათთვის უნარი გაუმჯობესებადია – ამდენად, ფოკუსირებულნი არიან დახელოვნებულობის მიღწევის მიზნებზე, არ ერიდებიან რისკს და მარცხსაც კონსტრუქციულად უმკლავდებიან. დაბალი თვითღირებულება, როგორც ჩანს, დაკავშირებულია მარცხის თავიდან ამრიდებელ და მასთან შემგუებელურ სტრატეგიებთან, რათა ინდივიდი დაცული იყოს მარცხის შედეგებისაგან. ასეთ დახმარებას ხანმოკლე ეფექტი აქვს და საბოლოოდ ანადგურებს მოტივაციასა და თვითშეფასებას.

მოგივათი სკოლაში სწავლისათვის:

TARGET

განსაზღვრეთ სწავლის მოგივათი. მასწავლებლები განსაკუთრებით ერთი ტიპის მოტივაციით არიან დაინტერესებულნი – მოსწავლეთა სწავლის მოტივაციით. მოსწავლეთა სწავლის მოტივაცია ერთდროულად პიროვნული ნიშანაცაა და მდგომარეობაც გულისხმობს სერიოზულ დამოკიდებულებას აკადემიურ სამუშაოსთან, მისგან რაც შეიძლება მეტის მიღებას და ამ პროცესში შესაბამისი სასწავლო სტრატეგიების გამოყენებას.

რა არის TARGET? ესაა აკრონიმი, რომელიც ეხება ექვს სფეროს, სადაც მასწავლებელი იღებს გადაწყვეტილებას და გავლენას ახდენს მოსწავლის სწავლის მოტივაციაზე. ეს სფეროებია: ამოცანის ხასიათი; ავტონომია, რომელიც ენიჭებათ მოსწავლეებს მუშაობისას; როგორაა აღიარებული და მონივრული მოსწავლის მიღწევა; გამოცდილების დაჯგუფება; შეფასების პროცედურები; დროის განრიგის შემუშავება.

როგორ ახლენ გავლენას მოგივათი აქონანები? ამოცანები, რომელთაც მასწავლებლები აძლევენ მოსწავლეებს, გავლენას ახდენს მოტივაციაზე. როდესაც მოსწავლეებს აძლევენ ისეთ ამოცანას, რომელიც დაკავშირებულია მათ ინტერესებთან, აღვიძებს მათ ცნობისმოყვარეობას ან დაკავშირებულია რეალურ ცხოვრებისეულ პრობლემებთან, მოსწავლეთა სწავლის მოტივაცია უფრო მაღალია. ამოცანებს შეიძლება ჰქონდეს შესრულების, შინაგანი და სარგებლიანობის

ღირებულება. შესრულების ღირებულება არის მოსწავლისათვის წარმატების მნიშვნელოვნება. შინაგანი ღირებულება ეხება იმ სიამოვნებას, რასაც მოსწავლე ამოცანისგან იღებს. სარგებლიანობის ღირებულება იმით განისაზღვრება, ამ ამოცანის შესრულებით რამდენად შეგვიძლია მივუახლოვდეთ ჩვენს მოკლევადიან თუ შორს მიმავალ მიზნებს.

განსხვავებული შეზღუდული და შეზღუდული არჩევანი.

უმართავი აღმოჩენებისა და უმიზნო დისკუსიის მსგავსად, არასტრუქტურირებულმა და უმართავმა არჩევანმა შეიძლება ძალიან ცუდად იმოქმედოს სწავლაზე. ამის ალტერნატივა შეზღუდული არჩევანია. მივცეთ მოსწავლეებს არჩევანის საშუალება, რომელიც ღირებულ ამოცანებს დააყენებს მათ წინაშე, მაგრამ ასევე მივცეთ უფლება – მიჰყვნენ პიროვნულ ინტერესებს. ბალანსი საუკეთესო გამოსავალია. ასე რომ, მოსწავლეები არც ზედმეტი თავისუფლებით გაველურდებიან და არც შეზღუდულად და მოწყვნილად იგრძნობენ თავს.

როგორ შეიძლება აღიარება შეასწავლოს მოსწავლის მოგივათი და თვითშეფასებაც?

აღიარებას და ჯილდოს კლასში შეუძლია გაზარდოს სწავლის მოტივაცია, თუ ერთიც და მეორეც არის შედეგი ეხება პიროვნული განვითარებისა და არა შეჯიბრში მოპოვებული გამარჯვებისა. შექება და ჯილდო ფოკუსირებული უნდა იყოს მოსწავლის მზარდ კომპეტენტურობაზე. ხანდახან შექებას შეიძლება პარადოქსული შედეგი მოჰყვეს – მოსწავლეებმა მასწავლებლის კრიტიკა ან შექება აღიქვან, როგორც გადაკრული ნათქვამი მათ უნარებზე.

გამოთვალეთ საკუთარი მიზნობრივი სტრუქტურა და განსხვავებული ისინი ერთმანეთისაგან.

მოსწავლეთა თანაკლასელებთან გავლენას ახდენს საქმიანობის მიზნობრივი სტრუქტურა. მიზნობრივი სტრუქტურა შეიძლება იყოს შეჯიბრებითი, ინდივიდუალისტური და თანამშრომლური. თანამშრომლური მიზნობრივი სტრუქტურა აქეზებს მოტივაციას, სწავლას, განსაკუთრებით კი დაბალი შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებში.

როგორ შეიძლება შეასწავლოთ კლინაგა იმოქმედოს მიზნების დასახელება?

რაც უფრო შეჯიბრებითია შეფასება, მით უფრო მეტად სახავენ მოსწავლეები პრეზენტაციის მიზნებს და იმაზე ახდენენ ფოკუსირებას, რომ „კომპეტენტურად წარმოჩნდნენ“, ანუ ხდებიან ეგოცენტრული. როდესაც ფოკუსი უფრო მეტად შესრულებაზეა და არა გაგებაზე, სწავლაზე, მოსწავლეებს მხოლოდ ის სურთ, რომ ბოლომდე მიიყვანონ სამუშაო, განსაკუთრებით კი მაშინ, თუ ის რთულია.

რა გავლენას ახდენს დრო მომზადებაზე?

იმისათვის, რომ გაიზარდოს სწავლის მოტივაცია, მასწავლებლები მოქნილნი უნდა იყვნენ საკლასო დროის განრიგის შემუშავებისას. იმ მოსწავლეებს, რომლებიც იძულებულნი არიან აჰყვნენ მათთვის ბუნებრივად მისაღებზე, ასევე იმ მოსწავლეებს, რომელნიც იძულებულნი არიან შეწყვიტონ მუშაობა საქმეში ჩართვისთანავე,

სწავლაში შეუპოვრობა არ განუვითარდებათ.

განიხილეთ ეს საკითხები, როგორც ეს თავის დასაწყისში გააკეთეთ: რამდენად მაღალი იყო თქვენში თვითდეტერმინაციის განცდა, როდესაც ირჩევდით სკოლაში მუშაობას და როდესაც ამ დავალებას ასრულებდით? რისი მოლოდინი გქონდათ, როდესაც რესურსები ითხოვეთ? გიბიძგებთ თუ არა კურიკუ-



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებული კარიერის აწყობაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეო ქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დახმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახები: ხაზშოხები

PRAXIS II™ - მან

ლუმი და სასკოლო შეფასება, რომ დასახოთ მიზნები თქვენთვის და თქვენი მოსწავლეებისათვის?

ხოზოხ მოიქცეოდნენ?

ფიშერის დაწყებითი სკოლა, ვალპოლი, მასაჩუსეტსი.

ძალიან ეფექტიანი გზა, რომელსაც მე ვიყენებ მოსწავლეების დასაინტერესებლად და მათში ცნობისმოყვარეობის გასაღვიძებლად, არის კითხვის დასმა გაკვეთილის დაწყებამდე. ეს მათ გაკვეთილზე ფოკუსირებულს ხდის. წლის განმავლობაში ბავშვები უკვე თავად სვამენ კითხვებს. მეორე ეფექტიანი გზა მათ დასაინტერესებლად არის

„სამი სვეტის“ ტვინის შტურმი. თავიდან მოსწავლეები ფიქრობენ იმაზე, **რა იცოდნენ** მათ მოცემული თემის ირგვლივ. მასწავლებელი დაფაზე წერს თითოეულ პასუხს. შემდეგ ხდება იმის ჩამოწერა, **რა უნდათ რომ იცოდნენ** ამ თემაზე. მესამე სვეტი თანდათან ივსება მასალის გავლისას და მას ჰქვია **„რა ვისწავლეთ“**.

დენიელ პაკოვანი,

მეორე კლასის მასწავლებელი.

კლემონტის დაწყებითი სკოლა, ბალვინი, მისური.

გთავაზობთ რამდენიმე მასწავლებლის პასუხს კითხვაზე, როგორ მოიქცეოდნენ მოსწავლეთა მოტივაციის გასაზრდელად მწირი რესურსების პირობებში.

იუიი უაილზი, მეორე კლასის მასწავლებელი.

პირველ რიგში ნუ მოეშვებით. არ გჭირდებათ სახელმძღვანელოები იმისათვის, რომ ეფექტური მასწავლებლები იყოთ. გადახედეთ კურიკულუმს და გამოყავით მიზნები, რომელთა შესრულებაც გევალებათ თითოეულ საფეხურზე. მას შემდეგ, რაც თქვენთვის ცნობილი გახდება მიზნები, გამოიჩინეთ კრეატიულობა. მოსწავლეთა მოტივირება და დაინტერესება ბუნებრივი რამ არის. არჩევანის მიცემითა და სწავლების სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით მათ აქტიურად ჩართავთ სწავლაში. ბავშვები სასიამოვნოდ გაგაოცებენ, როგორც კი მათ არჩევანის საშუალებას მისცემთ.

აპიკლ იასისი, ტანგლენის დაწყებითი სკოლა, მინეტონკა, მინესოტა.

ცოდნის შეძენა ხდება აქტიური სწავლებითა და მონაწილეობით. სამუშაო რვეულების (რომლებიც სავარჯიშოებზეა ფოკუსირებული) მიცემა, როგორც ცოდნის პირველადი წყაროსი, შეიძლება მოსაწყენი აღმოჩნდეს მოსწავლეთათვის. მე ამ სიტუაციას ასე მივუდგებოდი: პირველ რიგში ჩავრთავდი მოსწავლეებს დისკუსიებში და შევაფასებდი მათ არსებულ ცოდნას. შემდეგ გამოწვევის წინაშე დავაყენებდი და გავაფართოვებდი მათ ცოდნას მართული აღმოჩენის გზით, დავეყრდნობოდი მაგალითებს ამ „მოსაწყენი“ სამუშაო რვეულებიდან. სანამ ისინი დამოუკიდებლად იმუშავებენ ცნებებზე სამუშაო რვეულებში, გაიზრდება მათი თვითფექტიანობა და თვითშეფასება.

ქელი აპაქლოი გონინი,

უმალესი სკოლის მრჩეველი. კლეინ ოუკის უმალესი სკოლა, სპრინგი, ტეხასი.

მესამე კლასელებთან აქტიური სწავლება, საგნი-სადმი ინტერესისა და ენთუზიაზმის გამოვლენა გაზრდის მოსწავლეთა ინტერესს და ჩართულობას. რამდენჯერ მოგისმენიათ ასეთი რამ: „ის იყო ქალი-ენერგია და საუკეთესო მასწავლებელი, ვინც კი ოდესმე მყოლია. ყველაზე მოსაწყენი და რთულ თემასაც კი სახალისოს და საინტერესოს ხდიდა“. მე ეს ბევრჯერ მომისმენია და ეს ამტკიცებს ჩემს მოსაზრებას. ძალიან ეფექტურია, როცა მასწავლებელი ღელავს იმაზე, რომ მოსწავლეებმა აღიქვან მასალა, როგორც მათთვის საჭირო და გამოსადეგი ინფორმაციის წყარო. გარდა ამისა, მოსწავლეებს უყვართ და აინტერესებთ ის საგანი, რომელსაც მათთვის პატივსაცემი და საყვარელი მასწავლებელი ასწავლის. თუ ვიგრძნობდი, რომ მასალა ძალიან რთულია, გაკვეთილს დავყოფდი ნაწილებად და გამოვიყენებდი სხვადასხვა ტექნიკას – დისკუსიებს, განმეორებით სწავლას, ჯგუფურ პროექტებს – რათა მოსწავლეები დაწვინებულნი სწავლის თავიანთ საფეხურს. როდესაც მოსწავლეები მოტივირებულნი არიან, ისინი ყველაფერს გაართმევენ თავს, რაგინდ რთული იყოს მასალა. ბავშვები მოტივირებული ხდებიან, როცა ხედავენ, რომ მასწავლებელი გულწრფელად ზრუნავს მათზე.

აპე გასკილი, გეორჯ კლასის პასწავლავალი რივერსაიდის დაწყებითი სკოლა, დუბლინი, ირლანდია.

სწავლება კრეატიული უნდა იყოს. გამოიყენეთ თქვენი დრო და შემოქმედებითობა, რათა გაითვალისწინოთ ის მიზნები, რომელთა მიღწევაც გევალებათ და მოიფიქრეთ ის გზები, რომელთა საშუალებითაც გახდით ამ მიზნებს მნიშვნელოვანს თქვენი მოსწავლეებისათვის და მიუსადაგებთ მათ. გამოიყენეთ სხვა შესაძლო რესურსები, ბიბლიოთეკები, ბიუროები, რესურს-ცენტრები. დაგეგმეთ ისეთი აქტივობები, როგორიცაა ვიდეორჩვენებები, ჯგუფური მუშაობა, ექსკურსიები, პროექტები, რათა შეინარჩუნოთ მოსწავლეთა ინტერესი და ჩართულობა. ისარგებლეთ იმ საშუალებებით, რაც მოსწავლეებს სახლში აქვთ – ვიდეოჩანაწერები, წიგნები, ინტერნეტი. გაცდებით, ისეთი დახმარების გაწევა შეუძლიათ თანამშრომლურ მშობლებს, თუკი მათ დახმარებისთვის მიმართავთ. თქვენ შეგიძლიათ არატრადიციული გზით გამოიყენოთ ძველი სამუშაო რვეულების ფურცლებიც კი. შეგიძლიათ ხელი შეუწყოთ მოსწავლეთა წარმატებას სუსტი მკითხველების უფრო კომპეტენტურ მკითხველებთან დაწყვილებით. აქცენტი გააკეთეთ იმაზე, რომ საჭიროა ერთობლივი მუშაობა მასალის ათვისებისათვის. აქტიური მონაწილეობა და ჩართულობა დაეხმარება თქვენს მოსწავლეებს უკეთ გამოთქვან თავიანთი აზრები.

ჩართული სწავლა: თანამშრომლობა და ერთობა



მასწავლებლის ჩანაწერები:

როგორ მოიქცეოდით?

სოციალური პროცესები

სწავლაში

თანატოლები

მშობლები და მასწავლებლები

კოლაბორაცია და კოოპერაცია

კოლაბორაცია, ჯგუფური მუშაობა

და კოოპერაციული სწავლება

თანამშრომლობითი სწავლების

ამოცანები

მოსწავლეთა მომზადება

თანამშრომლობითი სწავლებისათვის

თანამშრომლობის ფორმები

გზა ყოველ მოსწავლემდე:

კოოპერაციული სწავლის

მართებული გამოყენება

საკლასო ერთობა

კონფლიქტის კონსტრუქციული

გადაჭრა

მოქალაქეობრივი ღირებულებები

ჩართვა ერთობაში

მიკუთვნილობა

ძალადობა სკოლაში

პრევენცია

პატივისცემა და დაცვა

ერთობა კლასის გარეთ: სერვისსწავლა

მრავალგვარობა და ერთგვაროვნება

სოციალურ ჩარჩოში

მრავალგვარობა

ერთგვაროვნება

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცეოდნენ?

მოსწავლის ჩანაწერები

თუ რაღაც საშინელი ტრაგედია დატრიალდება, მაგალითად, 11 სექტემბერის ტერაქტის მსგავსი, ან ვინმე შეიჭრება სკოლაში, როგორ გაუმკლავდებით ამ სიტუაციას? წარმოიდგინეთ, რომ სკოლაში ხართ, ზამთარია, სამშაბათი დღეა, გვიანი დილა და სამხრობთ. შეიტყვეთ, რომ სკოლის მახლობლად ვიღაც მოსწავლეებს მსანავლებლები და სხვა მოსწავლეები აუყვანიათ მძევლად. დადის ათასგვარი ხმები, არიან თუ არა შეიარაღებული მოსწავლეები, რა მოთხოვნები აქვთ, ვინ არიან, რამდენი მძევალი ჰყავთ და როდის დაიწყო ეს ინციდენტი. თქვენი სკოლის მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს ოჯახები და მეგობრები ჰყავთ იმ რაიონში, სადაც თქვენ იმყოფებით. მოსწავლეები ძალიან ღელავენ, ზოგი

ტირის.

კრიტიკული აზროვნება

- რა უშუალო რეაქცია გექნებათ?
- რას ეტყვით იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ძალიან ნერვიულობენ და ტირიან?
- როგორ მოიქცევით შემდეგი რამდენიმე კვირისა და თვის მანძილზე, როცა მოსწავლეები შიშით გაიხსენებენ ასეთ მოვლენებს?

კოლაპოკაშია

კლასის 2 სხვა წევრთან ერთად მოიფიქრეთ, რას ეტყოდით კლასს.

უმაღლესი სკოლის მოსწავლეების ჩართულობისა და სწავლისადმი მათი მოტივაციის გაზრდის კომიტეტი (2004) სტატიას „ჩართულობა სკოლაში“ ასე იწყებდა: „სწავლა და წარმატება მოითხოვს სასწავლო პროცესში აქტიურ ჩართვას იმისდა მიუხედავად, ღარიბია მოსწავლე თუ მდიდარი, ზანგი, მულატი, თუ თეთრკანიანი.“ ჩართულობა უფრო მეტს ნიშნავს, ვიდრე კოგნიტური პროცესები და მოტივაცია. ჩართულობა, როგორც კომიტეტი აღნიშნავდა, „გულისხმობს მოსწავლის ჩართვას სოციალური ურთიერთობების ქსელში“.

ამ თავში შევხებით ჩართულობის რამდენიმე მნიშვნელოვან ასპექტს, რომელთაც დიდი მნიშვნელობა აქვთ წარმატებისათვის როგორც სკოლაში, ისე მის გარეთ. დავიწყებთ კოლაბორაციითა და თანამშრომლობით, რაც ნიშნავს სწავლის პროცესში სხვებთან ერთად მუშაობას. შემდეგ განვიხილავთ საკლასო ერთობის საკითხს. დაბოლოს, ჩართულ სწავლებას კლასის მიღმა. მთელი თავის მანძილზე ყურადღებას გავამახვილებთ იმაზე, რა შეიძლება გააკეთონ მასწავლებლებმა, რომ ხელი

შეუწყონ ყველა მოსწავლის ჩართულობას.

როცა წაიკითხავთ მთელ თავს, შეგეძლება უპასუხოთ შემდეგ კითხვებს:

- რა გავლენას ახდენს სოციალური ურთიერთობა სკოლაში სწავლაზე?
- როგორ უწყობს ხელს თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიები აკადემიურ და სოციალურ განვითარებას?
- რა პრობლემები შეიძლება გაჩნდეს თანამშრომლობით სწავლებასთან დაკავშირებით და როგორ შეიძლება ავარიდოთ მათ თავი?
- როგორ შემიძლია შევქმნა სასწავლო ერთობა ჩემს კლასში?
- რა შეიძლება გაკეთდეს ძალადობის საპასუხოდ სკოლაში და როგორ უნდა მოხდეს ძალადობის პრევენცია?
- რა შესაძლებლობები და პრობლემები შეიძლება გაჩნდეს სერვისსწავლებასთან დაკავშირებით?



ეს გოგონა, როგორც ჩანს, სწავლაში ჩართული მოსწავლეა. რა სოციალურმა კავშირებმა შეიძლება შეუწყოს ხელი მის ჩართულობას?

დაუკავშირეთ კვლევას და განაწილეთ

დანწყებითი სკოლის უფრონაღის 1999 წლის მაისისა და 2000 წლის მაისის გამოშვება ეხებოდა სკოლაში მიღწეულ შედეგებს, სოციალურ-ემოციურ განვითარებას, თვითრეგულირებას, ფიზიკურ აქტივობასა და სერვის სწავლებას სუბიექტების გაუთვალისწინებლად.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაწილეთ

იხილეთ Educational Leadership-ის 2002 წლის სექტემბრის ნომერში (ტომი 60, #1) მოთავსებული 14 სტატია თემაზე „ანაღვლებით თუ არა მოსწავლეებს სწავლა?“ ამ სტატიებში განხილულია, როგორ უნდა შეეწყოს ხელი ენთუზიაზმს, სტიმულს, ინვესტირებას სწავლაში.

ეს თავი ჩართულ სწავლებას ეძღვნება. გარკვეული თვალსაზრისით, ეს თავი იმის ერთგვარ კულმინაციად შეიძლება ჩაითვალოს, რაც უკვე ვიცით ინდივიდუალური განსხვავებების, სწავლების, მოტივაციის შესახებ. ჩართულობა მოიცავს ისეთ ქცევებს, როგორიცაა ყურადღება, ძალისხმევა, შეუპოვრობა, გამძლეობა სიძნელეების წინააღმდეგ; ასევე ისეთ ემოციებს, როგორიცაა ენთუზიაზმი, სიამაყე, ინტერესი, სიამოვნება. მოსწავლეები სასკოლო საქმიანობაში შეიძლება ჩაებათ თანატოლებთან და მასწავლებლებთან მეგობრული კავშირების საშუალებით, სპორტული გუნდების წევრობით, სხვადასხვა აქტივობაში მონაწილეობით. ამდენად, ჩართულობა მოიცავს სოციალურ კავშირებს. დაბოლოს, ჩართულობა კოგნიტურია, რადგან მოსწავლეები სწავლაში ახდენენ თავისი გონებრივი უნარების ინვესტირებას. ისინი იყენებენ კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს, ინფორმაციის გადამუშავებას, დამახსოვრებას, საკუთარი თავის, როგორც მოსწავლეების შესახებ რწმენების ფორმირებას.

ჩართული სწავლება მნიშვნელოვანია ყოველი მოსწავლისა და ყოველი სკოლისათვის, რადგან ასეთ მოსწავლეებს ხშირად უფრო მაღალი მიღწევები აქვთ; სწავლის პროცესს მოწყვეტილი მოსწავლეები კი ხშირად ერთად გარბიან სკოლიდან (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). ჩაურთველობას ძალიან სერიოზული შედეგები მოჰყვება, განსაკუთრებით კი ღატაკი მოსწავლეებისთვის. პრივილეგიური ოჯახების შვილების სწავლისაკენ შემობრუნება უფრო შესაძლებელია ფსიქოლოგიურადაც და ქცევითაც. მაგრამ იმ მოსწავლეებს, რომელთაც პრივილეგიები არ აქვთ, ასეთი ჩაურთველობა ძალიან ძვირად უჯდებათ. ამას ეწირება მათ მიერ არჩევის გაკეთების საშუალება. დიპლომისა და საჭირო უნარ-ჩვევების გარეშე ისინი უმუშევრობის, სიღატაკის, ჯანმრთელობის შერყევის, კრიმინალურ ცხოვრების წესში ჩართვის საფრთხის წინაშე დგანან. ბევრი სკოლა, რომელსაც ასეთი მოსწავლეები ჰყავს, ვერ ახერხებს მათი ჩართულობის გაზრდას ვერც კოგნიტურად, ვერც ემოციურად, ვერ ქცევის თვალსაზრისით (უმადლესი სკოლის მოსწავლეებში ჩართულობისა და სწავლისადმი მოტივაციის გაზრდის კომიტეტი, 2004). რა უნდა გაკეთდეს ასეთ დროს? ძალიან მნიშვნელოვანია სოციალური პროცესები.

სოციალური პროცესები სწავლაში

როდესაც სკოლაში ჩართულობაზე ფიქრობთ, ფიქრობთ თუ არა გავლენაზე, რასაც სოციალური გარემო და კულტურა ახდენს მოსწავლის სწავლაზე? მაგალითად, აქვს თუ არა წიგნების კითხვას სხვადასხვა მნიშვნელობა თქვენი კლასის სხვადასხვა მოსწავლისათვის? კითხულობენ თუ არა თქვენი მოსწავლეები სხვადასხვა წიგნს სკოლის გარეთ? ჩვენ ამავე თავში განვიხილავთ, როგორ სწავლობენ ადამიანები სხვა ადამიანებთან ინტერაქციით და რა გავლენა აქვს სწავლაზე სოციალურ ინტერაქციას, დიალოგს, კულტურას. თითოეული ეს საკითხი ძალიან მნიშვნელოვანია განათლების ფსიქოლოგიაში. ორი ათეული წლის წინათ ჯერომ ბრუნერმა – ერთ-ერთმა პირველმა, ვინც სწავლის ინდივიდუალური კონცეფციების შესწავლა დაიწყო – განაცხადა: „მივედი დასკვნამდე, რომ სწავლა, უმეტეს შემთხვევაში, ერთობლივი, კომუნალური აქტივობა, კულტურის გაზიარებაა“ (1986).

მოდით განვიხილოთ მოსწავლეზე სამი სოციალური გავლენის წყარო – თანატოლები, მშობლები და მასწავლებლები.

შეჩერდით | დაზიარდით | დაწერდით გაიხსენეთ სკოლის წლები. გყავდათ თუ არა მეგობრები, რომლებიც იყვნენ: ნორმალურები, პოპულარულები, „ჭკუის კოლოფები“, ხუმარები, წვეულების მოყვარულები, ნარკომანები, და ა.შ.? რომელი კატეგორია წარმოადგენდა თქვენს სკოლაში უმრავლესობას? რა გავლენას ახდენდნენ მეგობრები თქვენზე? ■

ლორენს სტეინბერგმა (Laurence Steinberg) და მისმა კოლეგებმა შეისწავლეს მშობლების, თანატოლებისა და ერთობის კონტექსტი სასკოლო მიღწევაში (Durbin, Darling, Steinberg & Brown, 1993; Steinberg, 1996, 1998). სამწლიანი მუშაობის განმავლობაში მათ შეისწავლეს 20000 უმაღლესი სკოლის მოსწავლე ვისკონსინისა და კალიფორნიის ცხრა სკოლაში. სტეინბერგმა აღნიშნა, რომ ამ მოსწავლეებიდან 40% უბრალოდ მიჰყვებოდა სწავლებას. კლასში ისინი არ ახდენდნენ ყურადღების ძლიერ კონცენტრირებას და რეალურად არ მუშაობდნენ. 90% სხვებისგან იწერდა საშინაო დავალებას, 66% სწავლის ბოლო წელს ტესტირებას დიდ მნიშვნელობას აღარ ანიჭებდა და შესასრულებელ დავალებას „აფუჩებდა“. სტეინბერგი ამტკიცებს, რომ ეს ნაწილობრივ თანატოლთა ზეწოლის გამო ხდება. როცა საქმე სწავლას ეხება, „მოზარდთა უმეტესობისათვის თანატოლების აზრი უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე საკუთარი მშობლებისა“ (1998). ამ კვლევის შედეგები ასახავს იმას, რომ თანატოლები ძალიან დიდ გავლენას ახდენენ მოზარდების ქცევაზე, რადგან ხშირად სასაცილოდ იგდებენ ზოგიერთს.

ყოველი მეხუთე მოსწავლე ამბობდა, რომ მათი მეგობრები დასცილდნენ წარმატებულ მოსწავლეებს. როდესაც მათ გამოკითხვისას ეკითხებოდნენ, თუ რომელ კატეგორიაში ისურვებდნენ მოხვედრას, ხუთჯერ მეტი მოსწავლე ამბობდა, რომ სურდა, ყოფილიყო „პოპულარული“ და „ხუმარა“, ვიდრე მისთვის ეწოდებინათ „ჭკუისკოლოფი“. სამჯერ მეტი მოსწავლე სურდა ყოფილიყო „წვეულების მოყვარული“ ან „ნარკომანი“, ვიდრე „ჭკუისკოლოფი“. ამავე დროს, „ჭკუისკოლოფები“ ყველაზე ნაკლებად იყვნენ ბედნიერები ამ სტატუსით, დაახლოებით ნახევარს სურდა, რომ სხვა ჯგუფში ყოფილიყო (Steinberg, 1998 გვ. 332).

ბავშვები შემთხვევით არ ირჩევენ მეგობართა წრეს. დაწყებით სკოლებში ბავშვები ამჟღავნებენ ტენდენციას, მეგობრებად აირჩიონ ისეთი მოსწავლეები, რომლებსაც მათი მსგავსი შეხედულება აქვთ სწავლაზე (Wentzel, 1999). ჯილი ჰამის (Jill Hamm, 2000) კვლევის მიხედვით, რომელიც ერთმანეთს ადარებდა აფროამერიკელი, აზიელ-ამერიკელი და ევროამერიკელი მოსწავლეების მეგობრულ პატერნებს, აღმოჩნდა, რომ ყველა ამ პოპულაციის წარმომადგენლები მეგობრებად ირჩევდნენ მსგავსი შეხედულებების მქონე თანაკლასელებს (თუმცა, არაიდენტურებს). აფროამერიკელი მოსწავლეები სხვა მოსწავლეებზე მეტად ითვალისწინებდნენ ეთნიკურ მსგავსებას.

ასევე ცხადია, რომ აკადემიურ მიღწევას ყველაზე ნაკლები ღირებულება აქვს აფროამერიკელ მოსწავლეებში (Steinberg, Dornbush & Brown, 1992; Wentzel & Battle, 2001). თუმცა, სიფრთხილე უნდა გამოვიჩინოთ კვლევასთან დაკავშირებით, რომელიც არ ითვალისწინებს შესაძლო ინდივიდუალურ და ჯგუფურ განსხვავებებს. მაგალითად, როდესაც ევროამერიკელ, ესპანური წარმოშობის ამერიკელ და აფროამერიკელ მოსწავლეებს ეკითხებოდნენ, დაესახელებინათ ის თანატოლები, რომლებთანაც სურდათ მეგობრობა, სამივე პოპულაციის გოგონებმა და ევროამერიკელმა ბიჭებმა ასეთებად მაღალი მიღწევის თანატოლები დაასახელეს. ამის საპირისპიროდ, აფროამერიკელმა და ესპანური წარმოშობის ბიჭებმა ფავორიტებად დაასახელეს დაბალი მიღწევის მქონე ბიჭები (Graham, Taylor & Hudley, 1998).

დაუკავშირეთ სხვა თავებს
და განაგრცეთ
მესამე თავში ვნახეთ, რომ
მასწავლებელთა ყურადღებას
ძალზე დიდი მნიშვნელობა აქვს;
განსაკუთრებით კი იმ მოსწავ-
ლეებისათვის, რომლებიც რისკის
ქვეშ არიან სკოლაში.

მშობლები და მასწავლებლები

დიდ როლს ასრულებენ მშობლები და მასწავლებლები. როდესაც გამოიკითხეს 3407 მოსწავლე მე-9-დან მე-12 კლასამდე და სთხოვეს მათ, აღენერათ მშობლების და თანატოლთა ჯგუფის ორიენტაცია, აღმოჩნდა, რომ ის მოზარდები, რომლებმაც მშობლები დაახასიათეს, როგორც ავტორიტეტულები (მომთხოვნები, მაგრამ პასუხისმგებლობით აღსავსე, რაციონალური და დემოკრატიულები), იყვნენ კეთილგანწყობილები და აფასებდნენ, როგორც უფროსების, ისე თანატოლების შეფასებებს, ყოფილიყვნენ „ნორმალურები“ და „ჭკუისკოლოფები“. ის მოსწავლეები კი, განსაკუთრებით გოგონები, რომელთა შეფასებითაც მათი მშობლები არ იყვნენ მზრუნველი ადამიანები, ხშირ შემთხვევაში უგულბელყოფდნენ უფროსების ღირებულებებს და იყვნენ „წვეულების მოყვარულები“ და „ნარკომანები“. ხოლო შემწყნარებელი მშობლების ბიჭებს უფრო მეტად გართობა აინტერესებდათ, ანუ „წვეულების მოყვარულები“ იყვნენ (Durbine, Darling, Steinberg & Brown, 1993). ფაქტობრივად, მოზარდები, რომელთაც ჰყავთ ავტორიტეტული მშობლები, მიდრეკილნი არიან, მოექცნენ თანატოლების გავლენის ქვეშ სასკოლო მიღწევების თვალსაზრისით, ხოლო ნარკოტიკებისა და ალკოჰოლის გამოყენების მხრივ, ნაკლებად ექცევიან თანატოლთა გავლენის ქვეშ, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მეგობრებსაც ავტორიტეტული მშობლები ჰყავთ (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000).

როდესაც ბავშვებს საერთოდ არა ჰყავთ მეგობრები ან ცოტა მეგობარი ჰყავთ, მასწავლებლებსა და მშობლებს მნიშვნელოვანი როლის შესრულება შეუძლიათ, რათა წაახალისონ სასკოლო მიღწევები. კეტრინ ვენზელმა და მისმა კოლეგებმა აღმოაჩინეს, რომ მასწავლებლების მხრიდან აღთქმული მხარდაჭერა დაკავშირებულია სწავლისადმი პოზიტიურ მოტივაციასთან და სკოლაში არსებულ წესრიგთან (Wentzel & Battle, 2001). ამას გარდა, საშუალო სკოლაში მასწავლებელთა მიერ გამოთქმულ მოწონებას ანაზღაურებს თანატოლთა მხრიდან უარყოფის ნეგატიური ეფექტი. ის მოსწავლეები კი, რომლებსაც ცოტა მეგობარი ჰყავთ, მაგრამ არ არიან უარყოფილნი თანატოლთა მხრიდან, და ამავე დროს მასწავლებლების მოწონებას იმსახურებენ, ინარჩუნებენ მოწონებულობას როგორც აკადემიური, ისე სოციალური ასპექტით.

ის, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ჩართული სწავლებისთვის სოციალურ პროცესებს, შეგვიძლია შევაჯამოთ უმაღლესი სკოლის მოსწავლეებში სწავლისადმი მოტივაციისა და ჩართულობის გაზრდის კომიტეტის (2004) სიტყვებით:

გარდა იმისა, რომ სწავლა გულისხმობს კოგნიტურ პროცესებს, სწავლისადმი მოტივაცია დამოკიდებულია მოსწავლის სოციალურ ურთიერთობაზე. იმის ალბათობა, რომ მოსწავლეები იქნებიან მოტივირებულნი და აქტიურად ჩაერთვებიან სწავლის პროცესში, იზრდება, როცა ამას მხარს უჭერენ მასწავლებლები, ოჯახი და თანატოლები. ამდენად, ჩართულობა ყურადღებას ამახვილებს კავშირზე მოსწავლესა და იმ სოციალურ გარემოს შორის, რომლის ფარგლებშიც მიმდინარეობს სწავლა. სკოლები, რომლებიც აქცენტს აკეთებენ ჩართულობაზე, მიკუთვნილობის განცდას უზრუნველყოფენ პერსონალიზებული ინსტრუქტირების, მოსწავლეთა ცხოვრებისადმი ინტერესის გამოვლენის, მხარდაჭერი, ყურადღებიანი სოციალური გარემოს შექმნის საშუალებით (გვ. 3).

რომ გავიგოთ, როგორ უნდა შევქმნათ მხარდამჭერი, მზრუნველი სოციალური გარემო, თავდაპირველად განვიხილოთ კოლაბორაცია და კოოპერაცია.

აკადემიურ სტანდარტებზე, პრეზენტაციებზე, ტესტებზე კონცენტრირების მიუხედავად, სკოლა უფრო მეტს გულისხმობს, ვიდრე უბრალოდ აკადემიური სწავლაა. რა თქმა უნდა, აკადემიური სწავლება უპირველესი მიმართულებაა, „მაგრამ სკოლას მთავარი პასუხისმგებლობა აკისრია მოსწავლის განვითარების სხვა ასპექტებისთვისაც, მაგალითად, მოსწავლეებში იმ ატიტუდების, უნარ-ჩვევების, ორიენტაციების განვითარებისთვის, რომლებიც მათ დასჭირდებათ, რათა იცხოვრონ, იყვნენ კარგი მოქალაქეები და ემსახურონ დემოკრატიულ სახელმწიფოს“ (Battistich, Watson, Solomon, Lewis & Schraps, 1999). ამას გარდა, განათლება ამზადებს მოსწავლეებს, მოერგონ ცხოვრებას და დააკმაყოფილონ მისი მოთხოვნები.

კორპორაციათა უმეტესობა ეძებს ისეთ ადამიანებს, რომლებიც არა მარტო კარგად ფლობენ გარკვეულ აკადემიურ უნარ-ჩვევებს, არამედ აქვთ უნარიც ჰარმონიულად იმუშაონ სხვა ადამიანებთან ერთად და მათთან ერთად შექმნან შეკრული გუნდი, გამოიჩინონ ინიციატივა და პასუხისმგებლობის გრძნობა, შეძლონ ეფექტიანი კომუნიკაცია (Ar- onson, 2000).

უკანასკნელი სამი ათწლეულის განმავლობაში მეცნიერები იკვლევდნენ კოლაბორაციასა და თანამშრომლობას სკოლებში. თუმცა, არსებობს გარკვეული შეუსაბამობები. კვლევების უმეტესობამ გამოავლინა, რომ ნამდვილად თანამშრომლური ჯგუფები პოზიტიურ გავლენას ახდენენ მოსწავლის ემპათიაზე, ტოლერანტობაზე, შემწყნარებლობაზე, მეგობრობაზე, საკუთარი თავის ნდობასა და გაკვეთილებზე დასწრებაზეც კი (Solomon, Watson & Battistich, 2001). იმასაც ამტკიცებენ, რომ თანამშრომლობით სწავლებას ბავშვებისა და მოზარდებისათვის სოციალური პრობლემების მოგვარებაც შეუძლია (Gillies,

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

ჟურნალის 'Theory into Practice' 2002 წლის ზამთრის გამოშვება ეძღვნება საკითხს „აზროვნების უზრუნველყოფა თანატოლებთან ერთად სწავლით“. ამ ნომრის რედაქტორია თანამშრომლობითი სწავლების სფეროს ერთ-ერთი წამყვანი მკვლევარი Angela O'Donnell. აქ არის Noreen Webb-ის, Alison King-ის, Annemarie Palincsar-ის და სხვათა სტატიებიც.



ეფექტიანად გამოყენებული თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიები ზრდის კოლაბორაციულ უნარ-ჩვევებს, პოზიტიურ ურთიერთდამოკიდებულებას, ინდივიდუალურ პასუხისმგებლობას.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცეთ

მიკუთვნილობის მოთხოვნილება
მესამე საფეხურია მასლოუს
მიერ წარმოდგენილ იერარქი-
აში, რომელიც მე-10 თავში იყო
განხილული. ურთიერთობის
შენარჩუნების მოთხოვნილე-
ბა ძალიან ძლიერია. მე ეს
გამახსენდა, როდესაც ჩემმა
ქალიშვილმა მე-4 კლასში მიიღო
შენიშვნა. მან ბარათი გადასცა
ამხანაგს გაკვეთილის დროს.
ლიზის ახსნა ასეთი იყო: ლანჩის
დროს შეხლა-შემოხლა ჰქონდათ
და „ეს საქმე უნდა გაერჩია“.

კოლაბორაცია – ხედვა, თუ
როგორ უნდა დაამყარო ურთი-
ერთობა შენგან განსხვავებულ
ადამიანებთან; პატივს სცემს
განსხვავებებს, ავტორიტეტებს და
ითვალისწინებს სხვის ცოდნას.

კოოპერაცია – ერთობლივი
მუშაობა საერთო მიზნების მის-
აღწევად.

კოოპერაციული სწავლა – გან-
სხვავებული უნარების მოსწავ-
ლეთა მუშაობა ჯგუფებში, სადაც
ისინი იღებენ ჯილდოს ჯგუფის
საერთო წარმატების შესაბამისად.

2003, 2004).

კოლაბორაცია, ჯგუფური მუშაობა და კოოპერაციული სწავლა

ტერმინები – კოლაბორაცია, ჯგუფური სწავლა და თანამშრომლობითი სწავლა ხშირად ერთი მნიშვნელობით გამოიყენება. მათ შორის მსგავსება მართლაც არის, მაგრამ არის განსხვავებაც. განსხვავება კოლაბორაციასა და თანამშრომლობას შორის ყოველთვის როდია ცხადი. ტედ პანიცი (Ted Panitz, 1996) საუბრობს შემდეგ განსხვავებებზე: **კოლაბორაცია** არის ხედვა, თუ როგორ უნდა დაამყარო ურთიერთობა სხვებთან – როგორ ისწავლო და იმუშაო. კოლაბორაცია იმათთან ურთიერთობის გზაა, ვინც განსხვავებულია, ვისაც აქვს ძალაუფლება. **თანამშრომლობა** კი, ამავე დროს, არის სხვა ადამიანებთან ერთად მუშაობა ერთი რაიმე საერთო მიზნის მისაღწევად (Gillies, 2003). კოლაბორაციული სწავლების ფესვები ბრიტანელ პედაგოგებში უნდა ვეძიოთ, რომელთაც სურდათ, მათ მოსწავლეებს აქტიურად გამოეყენებინათ შესწავლილი ლიტერატურა. თანამშრომლურ სწავლებას ამერიკული საფუძველი აქვს, რასაც ფსიქოლოგების, ჯონ დიუისა და კურტ ლევინის შრომებში ვიპოვი. შეიძლება ისიც ითქვას, რომ თანამშრომლობითი სწავლება კოლაბორაციის ერთ-ერთი გზა გახლავთ.

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

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

კოოპერაციული ჯგუფის მიზან. კოოპერაციულ სწავლებას დიდი ისტორია აქვს ამერიკის განათლების სისტემაში. ჯერ კიდევ ადრეულ 1900-იან წლებში ჯონ დიუი აკრიტიკებდა შეჯიბრის მომენტს განათლებაში და მოუწოდებდა პედაგოგებს, შეექმნათ სკოლის ისეთი სტრუქტურა, რომელიც დემოკრატიული სწავლების პრინციპებზე იქნებოდა აგებული. ეს იდეები უარყოფილ იქნა 40-50-იან წლებში და მათი ადგილი შეჯიბრებასთან დაკავშირებულმა

სხილი 11.1

კოოპერაციული სწავლის სხვადასხვა ფორმა განსხვავებული დანიშნულებით

კოოპერაციული სწავლების სხვადასხვა ფორმას (დამუშავება, პიაჟესელი, ვიგოტსკისელი) განსხვავებული დანიშნულება აქვს, სხვადასხვა სტრუქტურა სჭირდება და საკუთარი პოტენციური პრობლემები და მათი გადაჭრის გზები მოეპოვებათ.

ასპექტი	დამუშავება	პიაჟესელი ფორმა	ვიგოტსკისელი ფორმა
ჯგუფის ზომა	პატარა (2-4)	პატარა	წყვილი
ჯგუფის შემადგენლობა	ჰეტეროგენური/ჰომოგენური	ჰომოგენური	ჰეტეროგენური
ამოცანები	განმეორება? ინტეგრაცია	ათვისება	უნარ-ჩვევები
მასწავლებლის როლი	ფასილიტატორი	ფასილიტატორი	მოდელი/მეგზური
პოტენციური პრობლემები	უმნიშვნელო დახმარება; არათანაბარი მონაწილეობა	არაქტიურობა; არ არის კოგნიტური კონფლიქტი	უმნიშვნელო დახმარება; არაადეკვატური დრო/დიალოგი
პრობლემების გადაჭრა	დახმარების განევის პირდაპირი მითითება; დახმარების ნიმუშის მიცემა; ინტერაქციის ჩანერგა	კამათის შემოტანა	დახმარების განევის პირდაპირი სწავლება; დახმარების გაცემის მოდელირება.

წყარო: ნიგინიდან *Educational Psychology Review*, 6, გვ. 327, 'Learning from Peers: Beyond the Rhetoric of Positive Results', A.M. O'Donnell-ისა და J.O'Kelly-ის ავტორობით. საავტორო უფლება © 1994 Plenum Publishing Corporation. იბეჭდება Springer Science and Business Media-ს დიდსულოვანი ნებართვით.

იდეებმა დაიკავა. 60-იან წლებში ინდივიდუალური და თანამშრომლური სწავლების სტრუქტურები კვლავ აქტუალური გახდა. ეს, ერთი მხრივ, ადამიანის უფლებების დაცვით იყო განპირობებული და, მეორე მხრივ, ინტერაქციული კავშირებით (Webb & Palincsar, 1996). დღეს სწავლების კონსტრუქტივისტული პერსპექტივები ინტერესს აღვივებენ კოლაბორაციისა და კოოპერაციული სწავლებისადმი და „დიდა ინტერესი ისეთი სიტუაციების მიმართ, სადაც ჯგუფის საქმიანობაში ინტეგრირებულია დამუშავების, ინტერპრეტაციის, ახსნის, არგუმენტაციის პროცესები და სადაც სწავლას ხელს უწყობენ სხვა პიროვნებები“ (Webb & Palincsar, 1996, გვ. 844).

სწავლების სხვადასხვა თეორია თანამშრომლობით სწავლებას განსხვავებული მიზეზების გამო უჭერს მხარს (O'Donnell, 2002; O'Donnell & O'Kelly, 1994). ინფორმაციის გადამუშავების თეორეტიკოსები ხაზს უსვამენ ჯგუფური დისკუსიების მნიშვნელობას მოსწავლეთა მიერ არსებული ცოდნის გახსენებაში, კოლაბორაციაში, ცოდნის გაღრმავებაში. როდესაც ჯგუფის წევრები წამოჭრიან საკითხებს და ცდილობენ ამ პრობლემების ახსნას, მათ უწევთ საკუთარი ცოდნის ორგანიზება, მიმართებების დამყარება, მიმოხილვა; ერთი სიტყვით, მთელი იმ პროცესების განხორციელება, რომლებიც ხელს უწყობს ინფორმაციის გადამუშავებას. პიაჟეს მიმდევრები ამბობენ, რომ ინტერაქცია ჯგუფის შიგნით ქმნის კოგნიტურ კონფლიქტებსა და უწონასწორობას, რაც ინდივიდს უბიძგებს, კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენოს საკუთარი შეხედულება და ახალი იდეის ძებნა დაიწყოს. ან, როგორც პიაჟემ განაცხადა (1985): „გამოვიდეს არსებული გარემოებიდან და ახალი მიმართულებით წავიდეს“

(გვ. 10). ისინი, ვინც ვიგოტსკის თეორიას ანიჭებენ უპირატესობას, ამბობენ, რომ სოციალურ ინტერაქციას დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლისათვის, რამდენადაც მაღალი ფსიქიკური ფუნქციები, როგორიცაა განსჯა, გაგება, კრიტიკული აზროვნება სოციალურ ინტერაქციაში აღმოცენდება და შემდეგ ხდება ინდივიდის მიერ მათი ინტერნალიზება. ბავშვები სხვებთან ერთად უკეთ შეასრულებენ გონებრივ ამოცანებს, სანამ ამას ინდივიდუალურად შეძლებენ. ამდენად, თანამშრომლობითი სწავლება უზრუნველყოფს სოციალურ მხარდაჭერას და ამზადებს საყრდენს (scaffolding) საიმისოდ, რომ მოსწავლეებმა წინ წაიწიონ სწავლის მხრივ.

ცხრილი 11.1 აჯამებს თანამშრომლობითი სწავლების ფუნქციებს სხვადასხვა თეორეტიკოსის ხედვის მიხედვით და აღწერს თითოეული ჯგუფის რამდენიმე ელემენტს. თანამშრომლობითი სწავლების ამ ფუნქციებმა სარგებლობა რომ მოიტანოს, ჯგუფის წევრები ერთმანეთთან მჭიდროდ უნდა თანამშრომლობდნენ, თითოეული მონაწილე ჩართული უნდა იყოს საქმიანობაში. მაგრამ, როგორც ეს ყოველმა მასწავლებელმა თუ მშობელმა იცის, თანამშრომლობა ავტომატურად არ იწყება ბავშვების ჯგუფებში გადანაწილებით.

ჩა შეიძლება ცუდად შემოგვიჩვენოს: ჯგუფური სწავლების არასწორი გამოყენება.

თუ ყურადღებით არ დაგვემავთ და ყველაფერს კარგად არ გააკონტროლებთ, ჯგუფურმა ინტერაქციამ შეიძლება ხელი შეუშალოს სწავლას, კლასში სოციალური კავშირების განმტკიცების ნაცვლად. მაგალითად, თუ არსებობს კონფორმიზმის წაქეზება – ვთქვათ, ჯილდოს გამოყენება ხდება არამართებულად, ან ერთი მოსწავლე გავლენას ახდენს დანარჩენებზე – ინტერაქცია შეიძლება არ აღმოჩნდეს ეფექტიანი და პროდუქტიული. შეიძლება განმტკიცდეს არასწორი შეხედულებები, ან ჩამოყალიბდეს არა საუკეთესო, არამედ უარესი შეხედულება იდეების კომბინირებით (Battistich, Solomon & Delucci, 1993). მოსწავლეები, რომლებიც ჯგუფში მუშაობენ და არასწორ პასუხამდე მიდიან, შეიძლება უფრო დარწმუნებულები იყვნენ, რომ მართლები არიან იმ თვალსაზრისიდან გამომდინარე, რომ „ორი თავი სჯობს ერთს“ (Puncochar & Fox, 2004). ასევე, დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეების იდეები შეიძლება იგნორირებული იყოს და დაცინვის საგანიც კი გახდეს, მაშინ, როცა მაღალი სტატუსის მქონე მოსწავლეების იდეები ყოველთვის მოწონებულია, ამ იდეების ხარისხისა და წყობის მიუხედავად (Anderson, Holland & Palincsar, 1997 Cohen, 1986). მერი მაკასლინმა და ტომ გუდმა (Mary McCaslin & Tom Good, 1996) ჯგუფური სწავლების რამდენიმე სხვა ნაკლიც ჩამოთვალეს:

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

შემდეგ მონაკვეთში განვიხილავთ, როგორ შეიძლება მასწავლებლებმა ეს

პრობლემები თავიდან აირიდონ და ხელი შეუწყონ ნამდვილ თანამშრომლობას.

თანამშრომლობითი სწავლების ამოცანები

თანამშრომლობითი ჯგუფების დაგეგმვა იწყება მიზნის დასახვით. რისი გაკეთება ევალებათ მოსწავლეებს? რა არის ამოცანა? თანამშრომლობითი ჯგუფების ამოცანები შეიძლება მეტ-ნაკლებად იყოს სტრუქტურირებული. მაღალსტრუქტურირებული ამოცანები გულისხმობს ვარჯიშს, სხვადასხვა რუტინებისა და პროცედურების ათვისებას, სახელმძღვანელოებში დასმულ კითხვებზე პასუხების გაცემას, მათემატიკურ ანგარიშსა და ა.შ. იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც საქმე გვაქვს ნაკლებ სტრუქტურირებულ კომპლექსურ ამოცანებთან, რომლებიც მოითხოვს პრობლემის მიგნებას და მაღალი საფეხურის აზროვნებას, პროცედურები არ არის ზუსტად ჩამოყალიბებული. არასრულად სტრუქტურირებული პრობლემები არის კიდევ ნამდვილი ჯგუფური ამოცანები და მოითხოვს რესურსებს (ცოდნა, უნარ-ჩვევები, სტრატეგიები პრობლემების გადასაჭრელად, კრეატიულობა) ჯგუფის ყოველი წევრისაგან. მაღალსტრუქტურირებული ამოცანები კი შეიძლება ასევე ეფექტურად გადაიჭრას ინდივიდუალურად. ეს განსხვავება ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან სწორედ ნაკლებ სტრუქტურირებული, კომპლექსური, ნამდვილი ჯგუფური ამოცანები მოითხოვს უფრო მაღალი ხარისხის ინტერაქციას, ვიდრე რუტინული ამოცანები, როდესაც საქმე ეხება სწავლასა და პრობლემის გადაჭრას (Cohen, 1994; Gillies, 2004).

მაღალსტრუქტურირებული, მიმოიღვის და უნარ-ჩვევების ამოცანები. მეტ-ნაკლებად სტრუქტურირებული ამოცანები, როგორიცაა, მაგალითად, განვლილი მასალის გამეორება გამოცდისათვის, შეიძლება განხორციელდეს სტრუქტურირებული ტექნიკით, ვთქვათ STAD-ით (Student Teams Achievement Divisions-ის აბრევიატურა, რაც ქართულად „მოსწავლეთა ჯგუფის მიღწევის განაწილებას“ ნიშნავს. მთარგმნ. შენ.), სადაც გუნდები (ოთხი მოსწავლით) ერთმანეთს ეჯიბრებიან ყველაზე წარმატებული ჯგუფის გამოსავლენად (Slavin, 1995). შეეებათ, აღიარებთ, შინაგანმა ჯილდომ შეიძლება გაზარდოს მოტივაცია, ძალისხმევა, შეუპოვრობა და, შესაბამისად – სწავლის ხარისხი. როლის მინიჭებით შემოფარგლული დიალოგის ფორმირება, შეიძლება ასევე ხელშეწყობი ფაქტორი იყოს მოსწავლეთა ჩართულობის გასაზრდელად, როცა საქმე გვაქვს რუტინულ, სავარჯიშო ან მასალის გასამეორებელ დავალებებთან.

სუფალ სტრუქტურირებული, კონსენსუსური და პრობლემის გადაჭრის ამოცანები.

თუ ამოცანა ნაკლებ სტრუქტურირებული და უფრო კოგნიტიურია, ღია ცვლილებასა და კოლაბორაციულ დისკუსიას შეუძლია უფრო დიდი დახმარება გაგვიწიოს (Cohen, 1994; Ross & Raphael, 1990). ამდენად, ისეთი სტრატეგიების გამოყენება, რომელიც ხელს უწყობს ფართო და პროდუქტიულ ინტერაქციას, მაშინაა მართებული, როცა მიზნად დასახულია მაღალი საფეხურის აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის გზების განვითარება. ასეთ სიტუაციებში, მაღალსტრუქტურირებულმა პროცესმა, მაგალითად, ჯილდოს მოსაპოვებლად ჯგუფებს შორის შეჯიბრმა, რიგიდულმა როლურმა განაწილებამ შეიძლება ხელი შეუშალოს მოსწავლეთა ინტერაქციასა და მიზნის მისაღწევად წინსვლას. ისეთი ტექნიკები, როგორიცაა რეციპროკული კითხვარი (King, 1994), რეციპროკული სწავლება (Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister,

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრძეთ კოოპერაციული სწავლების მახასიათებლები (II, A2) სწავლების მრავალი სტრატეგია, რომელსაც „კოოპერაციული სწავლება“ ეწოდება, ხშირად განიცდის გარკვეული თავისებურებების ნაკლებობას, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია ასეთი მეთოდით სწავლებისათვის. ჩამოთვალეთ ეს თავისებურებები და ახსენით მათი როლი.

1994), წყვილებში მუშაობა (Kagan, 1994), ან „ჯიგსოუ“, უფრო პროდუქტიული იქნება, თუ მათ სწორად გამოიყენებ, რადგან ასეთ შემთხვევაში, ისინი ხელს უწყობენ ექსტენსიურ ინტერაქციას და კოლაბორაციულ აზროვნებას, როცა მოსწავლეებს კოპლექსური მასალა აქვთ გასავლელი. ასეთ დროს ჯიგსოუ გამოიყენება ეფექტს არ იძლევა. როდესაც ჯიგსოუს სთავაზობ მოსწავლეს, ხშირად მიზანი სწორედ ამ ჯიგსოუს მოპოვება ხდება (Webb & Palincsar, 1996).

სოციალური უნარ-ჩვევებისა და კომუნიკაციის აქცენტი. როდესაც მიზნად გვაქვს წყვილებში სწავლება, სოციალურმა უნარ-ჩვევებმა და ინტერჯგუფურმა შეხედულებებმა, მრავალგვარობის შეფასებამ, სპეციფიკური როლების განაწილებამ და ჯგუფის შიგნით ფუნქციონირებამ შეიძლება კომუნიკაციას შეუწყოს ხელი (Cohen, 1994; Kagan, 1994). ასეთ სიტუაციებში კარგი იქნება, თუ ლიდერობას ხშირად შეცვლით. უმცირესობების წარმომადგენლებსა და მოსწავლე გოგონებს ექნებათ საშუალება, განივითარონ ლიდერობის უნარ-ჩვევები. ამას გარდა, ჯგუფის წევრები გაეცნობიან თავიანთი მეგობრების ლიდერობის უნარს (Miller & Harrington, 1993). ჯიგსოუ, ალბათ, არ იქნება საჭირო, ისინი ჩაერთვებიან საქმიანობაში, რათა ჩამოაყალიბონ ერთობა, დაამკვიდრონ პატივისცემა, პასუხისმგებლობა გუნდის თითოეულ წევრისადმი.

მოსწავლეთა მომზადება თანამეგობრობითი სწავლებისათვის

კომპონენტი თქვენი აზრი?

დანყებით სკოლაში სამუშაოზე მიღების წინ ინტერვიუს დროს ასეთი კითხვები წინაშე აღმოჩნდით: „იყენებთ თუ არა ჯგუფურ სამუშაოებს სწავლებაში? რატომ? როგორ განახორციელებთ ამას ამ სკოლაში?“ ■

დევიდ და როჯერ ჯონსონებმა (David & Roger Johnson, 1999) ჩამოთვალეს ხუთი ელემენტი, რომელიც განსაზღვრავს კოოპერაციული სწავლების ჯგუფს:

- პირისპირ ინტერაქცია
- კოლაბორაციული უნარ-ჩვევები
- პოზიტიური ურთიერთდამოკიდებულება
- ჯგუფური პროცესები
- ინდივიდუალური პასუხისმგებლობა

მოსწავლეები ერთმანეთთან ახლოს არიან, მათ შორის არ არის საკლასო დისტანცია. ჯგუფის წევრებს შორის არის პოზიტიური ურთიერთდამოკიდებულება – მათ სჭირდებათ ერთმანეთის მხარდაჭერა, განმარტებები, მეგობრობა. მაშინაც კი, როცა ერთად მუშაობენ, ჯგუფის წევრებმა საკუთარი ცოდნის დემონსტრირება უნდა მოახდინონ. ისინი ინდივიდუალურად იღებენ პასუხისმგებლობას. კოლაბორაციული უნარ-ჩვევები საჭიროა ჯგუფური მუშაობის ეფექტიანად ფუნქციონირებისათვის. ხშირად საჭიროა, რომ გარკვეული უნარ-ჩვევები, მაგალითად, კონსტრუქციული უკუკავშირი, შეთანხმების მიღწევა, თითოეული წევრის ჩართვა საქმიანობაში, წინასწარ გამომუშავდეს და მანამდე გაფარჯიშდეს, სანამ ჯგუფი დაისახავს ამოცანას. საბოლოო ანგარიშით, ჯგუფის წევრები აკონტროლებენ ჯგუფურ პროცესებს და ურთიერთობებს, რათა დარწმუნდნენ, რომ ჯგუფი ეფექტიანად მუშაობს და გაიგონ ჯგუფის დინამიკა. ისინი სვამენ კითხვას: „ვმოქმედებთ, როგორც ჯგუფი? ყველა ერთად მუშაობს?“

ავსტრალიაში მე-8-12 კლასელ მოსწავლეებში ჩატარებულმა კვლევამ გა-

მოავლინა, რომ თანამშრომლობით ჯგუფებში გაერთიანებული მოსწავლეები პოზიტიური ურთიერთდამოკიდებულებითა და დახმარებით უფრო მეტ წარმატებას აღწევდნენ მათემატიკაში, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებსა და უცხო ენაში, ვიდრე ის მოსწავლეები, რომლებიც არასტრუქტურირებულ ჯგუფებში იყვნენ გაერთიანებული. ამას გარდა, სტრუქტურირებული ჯგუფების მოსწავლეები უფრო ხშირად აღნიშნავდნენ, რომ სწავლა სახალისო იყო.

კოოპერატიული ჯგუფების შექმნა. რამდენი კაცისგან უნდა შედგებოდეს კოოპერატიული გუნდი? პასუხი დამოკიდებულია სასწავლო მიზნებზე. თუ მოსწავლეებს, უბრალოდ, მასალის გადახედვა, გამეორება ევალებათ, ერთ ჯგუფში 4, 5 ან 6 მოსწავლის გაერთიანება სავსებით მისაღებია. მაგრამ თუ მიზანი ის არის, რომ თითოეულ მოსწავლეს ჰქონდეს ხელშეწყობა, რათა მან მონაწილეობა მიიღოს დისკუსიებში, პრობლემის გადაჭრაში, შეისწავლოს კომპიუტერი, ასეთ შემთხვევაში უფრო მართებულია 2-4 მოსწავლის გაერთიანება. თანამშრომლური ჯგუფების ფორმირებისას, სასურველია, სქესთა ბალანსის დაცვა. ზოგმა კვლევამ გამოავლინა, რომ როდესაც ჯგუფში ცოტა გოგონაა, ისინი დისკუსიის მიღმა რჩებიან, მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება უფრო უნარიანები იყვნენ. ამის საპირისპიროდ, როდესაც ჯგუფში ერთი ან ორი ბიჭია, ისინი ლიდერებად იქცევიან ხოლმე, მათ ყოველთვის ეკითხებიან აზრს გოგონები, მიუხედავად იმისა, რომ ეს ბიჭები შეიძლება ძალიან მორცხვები და ნაკლებად უნარიანები იყვნენ. ზოგადად, მორცხვ მოსწავლეებთან ინდივიდუალური მუშაობა სჯობს (O'Donnell & O'Kelly, 1994; Webb & Palincsar, 1996). რა შემთხვევასთანაც უნდა გვქონდეს საქმე, მასწავლებელმა უნდა აკონტროლოს ჯგუფები, რათა დარწმუნდეს, რომ ყველას შეაქვს წვლილი საერთო საქმიანობაში, ყველა აქტიურობს და სწავლობს.

განსხვავებული განხილვა და მიღება. პრაქტიკაში ჯგუფური სწავლების ეფექტები განსხვავებულია და დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა ხდება ჯგუფში რეალურად და ვინ არის მასში გაერთიანებული. თუ სამუშაოსთვის მხოლოდ რამდენიმე ადამიანი კისრულობს პასუხისმგებლობას, ეს ადამიანები ისწავლიან, მაგრამ ისინი, ვინც არ არიან ჩართული ჯგუფში, სავარაუდოდ, ისევ უცოდინარი დარჩებიან. მოსწავლეები, რომლებიც სვამენ კითხვებს და იღებენ პასუხებს, მუდმივად ცდილობენ, ახსნა მოუძებნონ ამა თუ იმ მოვლენას, უფრო მეტს ისწავლიან, ვიდრე ისინი, რომლებიც პასიურობენ, არც კითხვებს სვამენ და არც შესასწავლ საკითხს უღრმავდებიან. ცხადია, რომ რაც უფრო მეტად პოულობს მოსწავლე გააზრებულ ახსნას და უზიარებს მას თავის მეგობრებს, მით მეტს სწავლობს ამხსნელი. ნასწავლის კარგად ახსნა სხვისთვის, როგორც ჩანს, უფრო მნიშვნელოვანია სწავლისათვის, ვიდრე სხვისი ახსნილის მოსმენა (Webb, Farivar & Mastergeorge, 2002; Webb & Palincsar, 1996). ახსნისათვის გჭირდება მთელი შენი ცოდნის ორგანიზება, ამ ცოდნის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა, მაგალითებისა და ანალოგიების მოფიქრება (რომლებიც აკავშირებს ინფორმაციას იმასთან, რაც უკვე ცნობილია), ცოდნის შემოწმება კითხვებზე პასუხის გაცემით. ეს შესანიშნავი სასწავლო სტრატეგიებია (King, 1990, 2002; O'Donnell & O'Kelly, 1994).

კარგი ახსნა საკმარისად შესაბამისი, დროული, სწორი და ელაბორაციულია საიმისოდ, რომ დაეხმაროს მსმენელს შეცდომის გამოსწორებაში. კარგი ახსნა სცემს პასუხს კითხვაზე „რატომ?“ (Webb და სხვები, 2002; Webb & Mastergeorge, 2003). მაგალითად, საშუალო სკოლაში მოსწავლეები მათემატიკის გაკვეთილზე სხედან და ჯგუფურად მუშაობენ შემდეგ საკითხზე:

გამოთვალეთ 30 წუთიანი სატელეფონო ზარის ღირებულება, როცა პირველი წუთის ღირებულება \$0.22-ია და ყოველი დამატებითი წუთი \$0.13 ღირს.

ახსნისა და მასწავლებლის ან ჯგუფის რომელიმე წევრის მხრიდან განუ-

ლი დახმარების ხარისხი მნიშვნელოვანწილად განაპირობებდა სწავლას; რაც უფრო მაღალი იყო ეს ხარისხი, მით უკეთესი იყო სწავლა. ცხრილი 11.2 გვიჩვენებს დახმარებისა და ახსნის სხვადასხვა ხარისხს. რა თქმა უნდა, მოსწავლეებმა ყურადღება უნდა დაძაბონ და გამოიყენონ დახმარება. დახმარების მიმღებიც კისრულობს პასუხისმგებლობას, თუ სწავლა კარგად მიმდინარეობს. მაგალითად, თუ დამხმარე ამბობს: „13 გავამრავლოთ 29-ზე“, შემდეგ დახმარების მიმღები სვამს კითხვას: „რატომ 29-ზე?“ კითხვის სწორად დასმა და გასაგებად ახსნა კრიტიკული საკითხია და ჩვეულებრივ, ეს უნარ-ჩვევები უნდა ისწავლებოდეს.

ცხრილი 11.2

დახმარების დონეები კოოპერატიულ ჯგუფებში

მოსწავლეები უკეთ სწავლობენ, თუ ისინი გასცემენ და იღებენ მაღალი დონის დახმარებას

დონე	აღწერა და მაგალითი
მაღალი	
6	ვერბალურად ჩამოყალიბებული ახსნა იმისა, როგორ უნდა გადაიჭრას პრობლემა მთლიანად ან ნაწილობრივ („13 ცენტი გაამრავლეთ 29-ზე, რადგან პირველი წუთის შემდეგ რჩება 29 წუთი“)
5	თვლის წესი ვერბალური სახელწოდებების გარეშე (გვაქვს 30, ასე რომ, გამოაკლბთ ერთს)
4	რიცხობრივი გამოხატვა (13-ჯერ 29)
3	რიცხვების დაწერა (დაწერეთ 13, ქვეშ 29 და შემდეგ გაამრავლეთ)
2	გაეცით პასუხი მთლიანად ან ნაწილობრივ (მე \$3.77 მივიღე)
1	არაშინაარსობრივი და არაინფორმაციული პასუხი (გააკეთეთ ისე, როგორც არის ნათქვამი)
0	არ არის პასუხი
დაბალი	

წყარო: წიგნიდან 'Productive helping in cooperative groups' by N.M. Webb, S.H. Farviar, & A.M. Mastergeorge. *Theory in Practice*, 41 (1), გვ. 14 საავტორო უფლება © College of Education, The Ohio State University. ყველა უფლება დაცულია. იბეჭდება ნებართვით.

როლების მინიჭება. მასწავლებლები მოსწავლეებს როლებს ანიჭებენ იმ მიზნით, რომ ხელი შეუწყონ კოოპერაციასა და სრულ მონაწილეობას. ზოგი როლი აღწერილია 11.3 ცხრილში. თუ გამოიყენებთ როლებს, დარწმუნდით, რომ ეს როლები სწავლას შეუწყობს ხელს. ისეთ ჯგუფებში, რომლებიც ყურადღებას ამახვილებენ სოციალურ უნარ-ჩვევებზე, როლები მოსმენას, ნახალისებას, განსხვავებული აზრის პასტივისცემას უნდა უწყობდეს ხელს. ჯგუფებში, რომლებიც ორიენტირებული არიან ვარჯიშზე, გამეორებაზე, ან ბაზისური უნარ-ჩვევების დაუფლებაზე, როლები ხელს უნდა უწყობდეს შეუპოვრობას, ნახალისებასა და მონაწილეობას. ჯგუფებში, რომლებიც ორიენტირებული არიან აზროვნებაზე, მსჯელობაზე პრობლემის გადაჭრაზე, კომ-

ცხრილი 11.3

მოსწავლეთა შესაქო როლები კოოპერატიულ სწავლაში

იმის მიხედვით, რა დანიშნულება აქვს ჯგუფს და რა ასაკისანი არიან მისი წევრები, ეს მინიჭებული როლები შეიძლება ხელშემწყობი აღმოჩნდეს თანამშრომლობასა და სწავლაში. რა თქმა უნდა, შესაძლებელია მოსწავლეებს დასჭირდეთ სწავლა, როგორ ითამაშონ ეს როლები, მაგრამ როლები ისე უნდა იცვლებოდეს, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ, მონაწილეობა მიიღონ ჯგუფური სწავლების სხვადასხვა ასპექტში.

როლი	აღწერა
ხელშემწყობი	ხელს უწყობს და წახალისებს მორიდებულ და უხალისო მოსწავლეებს, აიძულებს მათ ჩაებას საქმიანობაში.
შემქები/გამამხმნეველი	ასახავს სხვათა წვლილს და ხაზს უსვამს მიღწევას.
„მცველი“	ანონასწორებს მონაწილეობას და აკონტროლებს, რომ არავინ იყოს დომინანტი.
ინსტრუქტორი	ეხმარება დანარჩენებს, ჩანვდნენ აკადემიური შინაარსის ტექსტს და განმარტავს ცნებებს.
კითხვების მოთავე	აკონტროლებს იმას, რომ მოსწავლეთა კითხვები არ დარჩეს დაუსმელი და პასუხაუცემელი.
შემმონმებელი	ამონებს ჯგუფის შეხედულებებს, გამოიძიებს, ყველამ გაიგო თუ არა საკითხი.
ამოცანების ხელმძღვანელი	აიძულებს ჯგუფს, ყურადღება სხვა არაფერზე გადაიტანოს.
„ჩამწერი“	ინერს იდეებს, გადანყვეტილებებს, გეგმებს.
რეფლექტორი	აჩვენებს ჯგუფს პროგრესს (პროგრესის ნაკლებობას).
სიმშვიდის უზრუნველმყოფი	აკონტროლებს დისციპლინას.
მასალის მაკონტროლებელი	იღებს და აბრუნებს მასალას.

წყარო: წიგნიდან *Cooperative Learning* by S. Kagan. Published by Kagan Publishing, San Clemente, CA. საავტორო უფლება © 1994 Kagan Publishing. ადაპტირებულია ნებართვით. 1-800-WEE CO-OP.

პლექსურ სწავლებაზე, როლები ხელს უნდა უწყობდეს აზრიან დისკუსიას, ახსნისა და მიგნებების გაზიარებას, გამოკვლევას, კრეატიულობას. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს არ უქმნით შთაბეჭდილებას, თითქოს ჯგუფის მთავარი მიზანი იყოს ამ პროცედურების განხორციელება, ანუ როლების შესრულება. როლები არ არის თავისთავად მიზანი, ისინი მხოლოდ ხელს უნდა უწყობდნენ სწავლას (Woolfolk Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიები ხშირად გულისხმობს იმას, რომ ჯგუფმა ანგარიში უნდა ჩააბაროს მთელ კლასს. თუ ოდესმე დასწრები-ხართ ასეთ ანგარიშს, გეცოდინებათ, რომ ის ზოგჯერ ძალზე მოსაწყენია. პროცესი რომ უფრო სასიამოვნო და გამოსადეგი გახდეს როგორც მომსახენებლისთვის, ისე მსმენელისათვის, ანამარია პალისსარი და ლესლი ჰერენკოლი (2002) მოსწავლეებს ასწავლიდნენ მოსმენისას ინტელექტუალური

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ დაამატეთ ცხრილი 11.3 „მოსწავლეთა შესაძლო როლები კოოპერატიულ სწავლაში“ და ცხრილი 11.5 „სანიმუშო კითხვები ურთიერთგამოკითხვისას დიალოგის წახალისებლად“

სხრილი 11.4

რა უნდა გაითვალისწინოთ თანამშრომლობითი სწავლების დაგეგმვისა და განხორციელებისას?

რჩევები	სოციალური უნარ-ჩვევების ამოცანები: გუნდის შეკვრა, თანამშრომლობითი უნარ-ჩვევები	სტრუქტურირებული ამოცანები: გამეორება, ვარჯიში და უნარ-ჩვევები	არასტრუქტურირებული ამოცანები: პრობლემის გადაჭრა, აზროვნება
ჯგუფის ზომა და შემადგენლობა	2-5 კაციანი ჯგუფები, საერთო ინტერესები, შერეული ჯგუფები, მეჩხერი ჯგუფები	2-4 კაციანი ჯგუფები, შერეული შესაძლებლობები, საშუალოზე მაღალი/საშუალოზე დაბალი ან მაღალი-დაბალი/საშუალო-საშუალო	2-4 კაციანი ჯგუფები. შეარჩიეთ წევრები ისე, რომ ხელი შეეწყოს ინტერაქციას.
რატომ ვანიჭებთ როლებს?	მონაწილეობისა და კონფლიქტის რეგულირება, ლიდერების ცვლილება	ჩართულობის მონიტორინგი, დაბალი შესაძლებლობების მოსწავლეების უზრუნველყოფა, რომ შეეძლოთ თავიანთი უნარების განვითარება.	ინტერაქციის, დივერგენტული აზროვნების, მიმართებითი მსჯელობების, დებატების, ჯგუფის ფასილიტაციის ნახაზისება
გარეგანი ჯილდო	აუცილებელი არ არის, თუმცა შეიძლება გამოსადეგი იყოს.	საჭიროა, რათა წახალისოს მოტივაცია, ძალისხმევა, შეუპოვრობა.	არ არის აუცილებელი.
მასწავლებლის როლი	მოდელი – წამახალისებელი	მოდელი – მმართველი, ინსტრუქტორი	მოდელი – ფასილიტატორი
მოსწავლეთათვის აუცილებელი უნარ-ჩვევები	მოსმენა, მონაცვლეობა, ნახაზისება, კონფლიქტის მოგვარება	კითხვების დასმა, ახსნა, შინაარსის ცოდნა, სტრატეგიების დასწავლა	კითხვების დასმა, ახსნა, ელაბორაცია, შემოწმება, დივერგენტული აზროვნება, რაციონალური აზროვნება, სინთეზი
რა უწყობს ხელს სწავლას? მოსმენა და თვალყურის დევნება...	მოდელირება და ვარჯიში	მრავალგვარი, გააზრებული ახსნა, ყურადღება და ვარჯიში	ინტერაქციის მოცულობა და ხარისხი, ცოდნის რესურსების გამოყენება და დაკავშირება, შემოწმება და სრულყოფა
პოტენციური პრობლემები	არაპროდუქტიული კონფლიქტი, მონაწილეობის არმიღება	დახმარების განევის უმნიშვნელო უნარ-ჩვევები, არაჩართული მოსწავლეები	არაჩართული მოსწავლეების უსაქმურობა, ზერელე აზროვნება, კამათისათვის თავის არიდება
პრობლემების მოგვარება	მარტივი ამოცანები, სოციალური უნარ-ჩვევების პირდაპირი სწავლება, გუნდის შეკვრა, ჯგუფური პროცესების განხილვა	ურთიერთდამოკიდებულებისა და ინდივიდუალური პასუხისმგებლობის ჩამოყალიბება, დახმარების განევისა და ახსნის სწავლება	კამათის წამოწყება, აზროვნებითი როლების განაწილება, ადეკვატური დროის გამოყოფა
დასაწყისი	ერთი ან ორი უნარი, მაგალითად, მოსმენა და პერიფრაზირება	მოსწავლეთა წყვილების საუბარი ერთმანეთში	მასალის ერთდროული განხილვა

წყარო: წიგნიდან 'Implications of cognitive approaches to peer learning for teacher education' by A. Woolfolk Hoy & M. Tschannen-Moran in *Cognitive perspectives on peer learning*, A. O'Donnell & A. King (რედ.), 1999, გვ. 278. ადაპტირებულია Lawrence Erlbaum Associates, Inc და Anita Woolfolk Hoy-ს ნებართვით.

როლების გამოყენებას. ეს როლები ეფუძნებოდა პროგნოზებისა და თეორიების ჩამოყალიბების, შედეგების შეჯამების, პროგნოზებისა და თეორიების შედეგებთან დაკავშირების მეცნიერულ სტრატეგიებს. ზოგ მსმენელს ევალუბოდა მოხსენების შემონმება, რამდენად ნათელი იყო კავშირი პროგნოზებსა და თეორიებს შორის. სხვებს აღმოჩენების მკაფიოობა უნდა შეემონებინათ. დანარჩენები კისრულობდნენ პასუხისმგებლობას, შეემონებინათ, რამდენად აკავშირებდნენ მომხსენებლები ერთმანეთთან ფაქტებს, თეორიებსა და აღმოჩენებს. როგორც კვლევები აჩვენებს, ასეთი როლების გამოყენება უზრუნველყოფს, რომ კლასში გაიმართოს დიალოგი, მოსწავლეებმა იაზროვნონ და გადაჭრან პრობლემა, ჩასწვდნენ ცნებების მნიშვნელობას (Palincsar & Herrenkohl, 2002). ცხრილი 11.4 აჯამებს ამ რჩევებს კოოპერაციული სწავლების ფორმირებისათვის.

თანაპროექტის უოკაუი

ახლა განვიხილავთ განსხვავებულ სტრატეგიებს როგორც სოციალური, ისე კოგნიტური სწავლების დასაწერად.

ურთიერთგამოკითხვა. ურთიერთგამოკითხვა არ მოითხოვს რაიმე სპეციფიკურ მასალას, ან ტესტირების პროცედურებს და შეიძლება გამოიყენოთ სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეებთან. გაკვეთილის ან მასწავლებლის მიერ მასალის ახსნის შემდეგ, მოსწავლეები მუშაობენ წყვილებად ან სამეულებად, სვამენ და უპასუხებენ კითხვებს მასალის ირგვლივ (King, 1990, 2994, 2002). მასწავლებლები სვამენ კითხვების დასაწყისს (იხ. ცხრილი 11.5) და შემდეგ მოსწავლეებს ასწავლიან, როგორ ჩამოაყალიბონ სპეციფიკური შეკითხვები მასალის ირგვლივ ამ კითხვების დასაწყისების გამოყენებით. მოსწავლეები აყალიბებენ კითხვებს, მონაცვლეობით სვამენ მათ და პასუხსაც სცემენ. ეს პროცესი უფრო ეფექტიანია, ვიდრე ტრადიციული სადისკუსიო ჯგუფები, რადგან იგი ხელს უწყობს მასალის უფრო ღრმა გააზრებას. ისეთი კითხვების გამოყენება უფრო ეფექტიანია, რომელთა ნიმუში ცხრილშია მოცემული და ხელს უწყობს მიმართებების დამყარებას გაკვეთილსა და ადრე მიღებულ ცოდნასა და გამოცდილებას შორის. მაგალითად, მე-9 კლასში მსოფლიო კულტურების გაკვეთილზე ბატონ გარსიას მიერ დასმულ ასეთი სახის შეკითხვებს „კულტურის“ ცნებასთან დაკავშირებით შემდეგი დისკუსია მოჰყვა:

- სალი:** თქვენი სიტყვებით ახსენით, რას ნიშნავს კულტურა.
- ჯიმი:** ბატონმა გარსიამ გაკვეთილზე თქვა, რომ კულტურა არის ცოდნა და ის შეხედულებები, რომელსაც საზოგადოების წევრები იზიარებენ. ჩემი აზრით, ესაა ყველაფერი: საზოგადოების ყველა წევრისათვის საერთო რწმენა და ქცევები, რელიგია, კანონები, მუსიკა, მედიცინა...
- სალი:** ასევე, ცეკვა, ხელოვნება, ოჯახური როლები.
- ბარი:** ცოდნა ენასაც მოიცავს. ასე რომ, კულტურა ენასაც გულისხმობს.
- ჯიმი:** მეც ასე მგონია. კითხვა მაქვს: როგორ ახდენს კულტურა გავლენას საზოგადოების ენაზე?
- ბარი:** ჯერ ერთი, ენა შედგება სიტყვებისაგან, რომლებიც მნიშვნელოვანია ამ კულტურის ფარგლებში მცხოვრები ადამიანებისათვის. სიტყვებით აღნიშნულია ისეთი რამ, რაც აინტერესებთ და სჭირდებათ ადამიანებს. ამიტომ სხვადასხვა კულტურას სხვადასხვა ლექსიკონი აქვს. ზოგიერთ კულტურაში შეიძლება არ არის სიტყვა ტელეფონი, რადგან მათ ეს ნივთი არ სჭირდებათ და არც აქვთ. მაგრამ ტელეფონი მნიშვნელოვანია ჩვენს კულტურაში, შესაბამისად, სხვადასხვა სიტყვას ვიყენებთ მის აღსანიშნავად: მობილური ტელეფონი, ციფრული

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

King, A. (1990). თანატოლთა ინტერაქციის გაზრდა და სწავლება ურთიერთგამოკითხვის საშუალებით. *American Educational Research Journal*, 27, 664-687.

ურთიერთგამოკითხვა – მიდგომა, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეთა ორ ან სამ კაციანი ჯგუფი ერთმანეთს შეკითხვებს უსვამს გაკვეთილის ან პრეზენტაციის შემდეგ.

ტელეფონი, მაგიდის ტელეფონი, უკაბელო ტელეფონი, ტელეფონის ავტომატი და ა.შ.

ჯიმი (სიცილით): სანადლეოს ჩამოვალ, უდაბნოს კულტურებს არ ექნებათ თოვლისა და თხილამურებით სრიალის აღმნიშვნელი სიტყვები.

სალი (უბრუნდება ბარის): შენი არ გაქვს რაიმე შეკითხვა?

ბარი: მაგარი კითხვა მოვიფიქრე! ვერასდროს უპასუხებთ. ვთქვათ, სადღაც არსებობს გარკვეული ჯგუფი, რომელიც არ ლაპარაკობს რომელიმე კონკრეტულ ენაზე? შეიძლება ყველა დაბადებიდანვეა ლაპარაკის უნარს მოკლებული, ან რამე ამდაგვარი. როგორ შექმნიან ისინი თავი-

ცხრილი 11.5

სანიშნო კითხვები ურთიერთგაგებობისას ღიაღობის წასახლისებლად

მასალის შესწავლის ან გაკვეთილზე დასწრების შემდეგ მოსწავლეები იყენებენ ამ დასახელებს, რათა ჩამოაყალიბონ კითხვები და უპასუხონ მათ.

- რა არის ახალი მაგალითი იმისა, რომ...?
- როგორ გამოიყენებდით ამას იმ მიზნით, რომ...?
- რა მოხდება, თუ...?
- რა სუსტი და ძლიერი მხარეები აქვს...?
- როგორ უკავშირდება... იმას, რაც აქამდე ვისწავლეთ?
- ახსენით რატომ... ახსენით როგორ...
- როგორ ახდენს გავლენას...?
- რა მნიშვნელობა აქვს...?
- რატომ არის მნიშვნელოვანი...?
- რა მსგავსებაა ს შორის? რა განსხვავებაა-ს შორის?
- რა არის საუკეთესო... და რატომ?
- შეადარეთ ... და ... რათა...
- თქვენი აზრით რა იწვევს...?
- რა დასკვნებს გამოიტანდით იქიდან, რომ...?
- ეთანხმებით ამ მტკიცებას, რომ...? დაასაბუთეთ თქვენი პასუხი.

წყარო: წიგნიდან 'Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing' by A. King. *Theory in Practice*, 41 (1), გვ. 34-35. საავტორო უფლება © 2002 College of Education, The Ohio State University. ყველა უფლება დაცულია. იბეჭდება ნებართვით.

დაუკავშირეთ PRAXIS IITM-ს და განაგრცეთ

კოოპერაციული სწავლების ფორმები

STAD და „ჯიგსოუ“ მხოლოდ ორი ტექნიკაა კოოპერაციული სწავლების მრავალრიცხოვანი ტექნიკებიდან, რომელთაგან თითოეული გარკვეული მიზნის მისაღწევად არის შექმნილი. თუ გსურთ გაეცნოთ თანამშრომლური სწავლების ტექნიკებსა და მათ გამოყენებას, იხილეთ ვებ-გვერდი <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html> თანამშრომლობითი სწავლების ტექნიკისა და გამოყენების შესახებ.

სკრიპტული კოოპერაცია — სასწავლო სტრატეგია, რომლის მიხედვითაც ორი მოსწავლე მორიგეობით აჯამებს მასალას და განიხილავს ამ დასკვნებს.

ანთ კულტურას, ან ექნებათ თუ არა საერთოდ კულტურა?

სალი: ეს იმას ნიშნავს, რომ ისინი ვერ შეძლებენ ერთმანეთთან ურთიერთობას.

ჯიმი: არ ექნებათ მუსიკაც. იმიტომ, რომ ვერ შეძლებენ იმღერონ.

ბარი: მოიცადეთ! რატომ ვერ შეძლებენ ერთმანეთთან კომუნიკაციას? იქნებ მათ განავითარონ არავერბალური ენის სისტემა, როგორც იცით, ადამიანები იყენებენ ჟესტების ენას (King, 2002).

საკიბელო თანამშრომლობა. დონალდ დანსერომ და მისმა კოლეგებმა განავითარეს მეთოდი წყვილებში სწავლებისათვის და მას **სკრიპტული თანამშრომლობა** უწოდეს. მოსწავლეები ერთად მუშაობენ თითქმის ყველა საგანში. მაგალითად, კითხვისას ორივე პარტნიორი კითხულობს ტექსტს, შემდეგ ერთ-ერთი სიტყვიერად აჯამებს ნაკითხულს. მისი პარტნიორი აკეთებს კომენტარს

ამ შეჯამებაზე, უთითებს გამოტოვებულ საკითხზე ან შეცდომაზე. შემდეგ პარტნიორები ერთად მუშაობენ, რათა მოახდინონ ინფორმაციის ელაბორაცია – დაამყარონ ასოციაციები, ხატები, მნემონიკა, კავშირები მანამდე განვლილ მასალასთან, მოიფიქრონ მაგალითები, ანალოგიები და ა.შ. პარტნიორები ასრულებენ მსმენელისა და შემაჯამებლის როლებს კითხვის შემდეგ ეტაპზე, შემდეგ კი ცვლიან როლებს, სანამ არ დაასრულებენ სამუშაოს (Dansereau, 1985; O'Donnell & O'Kelly, 1994).

ამ მეთოდების გარდა, სპენსერ კაგანმა (1994) განავითარა თანამშრომლობითი სწავლების მრავალი სტრუქტურა, რომლის მიზანია სხვადასხვა სახის სასწავლო და სოციალური ამოცანების შესრულება. ჩანართში „რეკომენდაციები“ შემოგთავაზებთ იდეებს იმის შესახებ, როგორ უნდა დანერგოთ კოოპერაციული სწავლება პრაქტიკაში.

გზა ყოველ მოსწავლეს:

კოოპერაციული სწავლის პრაქტიკული გამოყენება

სასურველია, რომ კოოპერაციული სწავლა ყურადღებით დაიგეგმოს, მაგრამ, როცა საქმე გვაქვს განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან, ეს კიდევ უფრო მეტ ყურადღებასა და მომზადებას მოითხოვს დაგეგმვისას. მაგალითად, ისეთი სტრუქტურები, როგორიცაა სკრიპტული თანამშრომლობა იმ პიროვნებებს შორის, რომლებიც თავად კისრულობენ კითხვის დასმის ან ახსნის როლს და იმ მოსწავლეებს შორის, რომლებიც უპასუხებენ და რომლებსაც ასწავლიან. ამ ინტერაქციაში თქვენ გსურთ დაინახოთ და მოისმინოთ ახსნა და სწავლება და არა, უბრალოდ, სწორი პასუხები. მაგრამ მრავალი მოსწავლე, რომელთაც სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვთ, სიძნელეებს აწყდებიან ახალი ცნებების სწავლისას. შედეგად, როგორც ამხსნელი, ისე მოსწავლე შეიძლება იმედგაცრუებული დარჩეს. გარდა ამისა, შეიძლება ამას სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე მოსწავლის სოციალური უგულებელყოფა მოჰყვეს. მოსწავლეებს, რომელთაც სწავლასთან დაკავშირებით პრობლემები აქვთ, ხშირად ექმნებათ სიძნელეები საზოგადოებასთან ურთიერთობაში, ამიტომ არ არის მართებული, მათ შევუქმნათ ისეთ სიტუაცია, სადაც უფრო მეტად არის მოსალოდნელი, რომ დაინუნებენ პასუხს. ასე რომ, როდესაც მოსწავლეები სწავლობენ ახალ და ძნელად აღსაქმელ ცნებებს, კოოპერაციული სწავლება შეიძლება არ იყოს საუკეთესო არჩევანი სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში (Kirk და სხვები, 2006). კვლევებითაც დადასტურდა, რომ ასეთი მოსწავლეებისათვის კოოპერაციული სწავლება ყოველთვის არ არის ეფექტიანი (Smith, 2006).

კოოპერაციული სწავლა შეიძლება არ იყოს ეფექტიანი ნიჭიერი მოსწავლეებისთვისაც, როცა ჯგუფებში სხვადასხვა უნარის ბავშვები არიან გაერთიანებული. ტემპი ზოგჯერ ძალზე შენელებულია, ამოცანები კი – ძალიან მარტივი. ასევე ნიჭიერი მოსწავლეები ხშირად გამოდიან მასწავლებლის როლში ან სწრაფად ასრულებენ სამუშაოს მთელი ჯგუფის ნაცვლად. ასეთ შემთხვევაში შეიძლება გამოიყენოთ კომპლექსური ამოცანები, რაც საშუალებას მოგცემთ, სხვადასხვა საფეხურზე მიმდინარეობდეს მუშაობა – ნიჭიერი მოსწავლეებიც იყვნენ ჩართული მუშაობის პროცესში, თანაც ისე, რომ დანარჩენი კლასი გვერდზე არ დარჩეს (Smith, 2006).

თანამშრომლობითი სწავლება შეიძლება საუკეთესო არჩევანი იყოს მრავალენოვან კლასებში. ხშირად ერთ კლასში 4, 5, 6 ან მეტი ენის წარმომადგენელი სწავლობს ერთად. მასწავლებლებს ვერ მოვთხოვთ, თითოეული მოსწავლის მშობლიური ენა იცოდეს. ასეთ კლასებში კოოპერაციული სწავ-

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაცხადეთ
მოიყვანეთ მაგალითები, როგორ
გამოიყენებთ კოოპერაციული
სწავლების სტრუქტურებს.

ჩემი პედაგოგი: კოოპერატიული სწავლების გამოყენება

მოარგეთ ჯგუფის ზომა და მისი შემადგენლობა თქვენს სასწავლო მიზნებს.

გაგალითები

1. სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებისა და გუნდის შეკვრის მიზნით, შექმენით 2-5 კაციანი ჯგუფები, საერთო ინტერესებზე დაფუძნებული ჯგუფები, შერეული უნარების მქონე ჯგუფები, მეჩხერი ჯგუფები.
2. სტრუქტურირებული ფაქტობრივი და უნარ-ჩვევებზე დაფუძნებული ვარჯიშისა და გამეორების მიზნით გამოიყენეთ 2-4 კაციანი, შერეული შესაძლებლობების მქონე ჯგუფები.
3. მაღალი საფეხურის კონცეპტუალური და აზროვნებითი ამოცანების განსახორციელებლად გამოიყენეთ 2-4 კაციანი ჯგუფები. შეარჩიეთ წევრები და ხელი შეუწყეთ ინტერაქციას.

მიანიჭეთ შესაბამისი როლები.

გაგალითები

1. სოციალური უნარ-ჩვევებისა და გუნდის შეკვრის მიზნით, გამოყავით მონაწილეებისა და კონფლიქტის მომგვარებელთა როლები; ცვალებადი ლიდერები.
2. სტრუქტურირებული ფაქტობრივი და უნარ-ჩვევებზე დაფუძნებული ვარჯიშისა და გამეორების მიზნით მოსწავლეებს მიანიჭეთ ჩართულობის მაკონტროლებლის როლი და დარწმუნდით, რომ დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეებს აქვთ თავიანთი უნარების გამოვლენის საშუალება.
3. მაღალი საფეხურის კონცეპტუალური და აზროვნებითი ამოცანების გამოყენებისას გამოყავით როლები, რომლებიც ხელს შეუწყობენ ინტერაქციას, დივერგენტულ აზროვნებას, მიმართებით მსჯელობებს, დებატებში ჯგუფის ფასილიტაციას. არ მისცეთ საშუალება როლებს, ხელი შეუშალონ სწავლას.

დარწმუნდით, რომ, როგორც მასწავლებელი ასრულებთ მხარდამჭერის როლს.

გაგალითები

1. სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებისა და გუნდის შეკვრის მიზნით, იყავით მოდელი და ბიძგის მიმცემი.
2. სტრუქტურირებული ფაქტობრივი და უნარ-ჩვევებზე დაფუძნებული ვარჯიშისა და გამეორების მიზნით იყავით მიმართულების მიმცემი და მონიტორი. დაარწმუნეთ დაბალი სტატუსის მოსწავლეები, რომ მათ აქვთ რესურსი.
3. მაღალი საფეხურის კონცეპტუალური და აზროვნებითი ამოცანების განსახორციელებლად იკისრეთ ჯგუფის ფასილიტატორის როლი: ინ-

ტერაქციის გაძლიერება, დივერგენტული აზროვნების გაძლიერება დისკუსიის სტიმულირება.

იმოდრავით კლასში და აკონტროლეთ ჯგუფები.

გაგალითები

1. სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებისა და გუნდის შეკვრის მიზნით თვალყური ადევნეთ მოსმენას, როლების მონაცვლეობას, ნაქებებს, კონფლიქტის მოგვარებას.
2. სტრუქტურირებული ფაქტობრივი და უნარ-ჩვევებზე აგებული ვარჯიშისა და გამეორების მიზნით თვალყური ადევნეთ კითხვების დასმას, მრავლობითი, ელაბორაციული ახსნების მიცემას, ყურადღებას, ვარჯიშს.
3. მაღალი საფეხურის კონცეპტუალური და აზროვნებითი ამოცანების განსახორციელებლად თვალყური ადევნეთ კითხვების დასმას, ახსნას, ელაბორაციას, შემოწმებას, დივერგენტულ აზროვნებას, რაციონალური ახსნის მოძებნას, სინთეზს, ცოდნის წყაროების გამოყენებასა და მათ შორის მიმართებების დამყარებას.

დაიწყეთ პატარა და მარტივი ამოცანებით, სანამ თქვენ და მოსწავლეები გაიგებთ, როგორ უნდა გამოიყენოთ კოოპერატიული მეთოდები.

გაგალითები

1. სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებისა და გუნდის შეკვრის მიზნით, დაიწყეთ ერთი ან ორი უნარით, როგორცაა მოსმენა და პერიფრაზირება.
2. სტრუქტურირებული ფაქტობრივი და უნარ-ჩვევებზე დაფუძნებული ვარჯიშისა და გამეორების მიზნით გამოიყენეთ მოსწავლეთა წყვილები, რომლებიც ერთმანეთში იმსჯელებენ.
3. მაღალი საფეხურის კონცეპტუალური და აზროვნებითი ამოცანების განსახორციელებლად გამოიყენეთ ჯგუფური გამოკითხვა წყვილებში და მცირე რაოდენობით კითხვის მხოლოდ დასაწყისი.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

http://www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative_Learning.html

<http://www.co-operation.org/>

<http://www.edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm>

წყარო: ადაპტირებულია წიგნიდან 'Implications of Cognitive Approaches to peer Learning for Teacher Education' by A. Woolfolk Hoy & M. Tschannen-Moran, 1999. In A. O'Donnell & A. King (რედ.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (გვ. 257-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ლება ძალიან ეფექტიანია. მოსწავლეები, რომლებიც ორ ენაზე ლაპარაკობენ, დაეხმარებიან სხვა მოსწავლეებს გაკვეთილების თარგმნასა და გაგებაში. მოსწავლეებისათვის, რომლებიც ახლა სწავლობენ იმ ქვეყნის ენას, სადაც ცხოვრობენ, ასეთ ჯგუფებში მუშაობა და თანაჯგუფელებისაგან ხელშეწყობა შეიძლება უკეთესი საშუალება იყოს ენის ასათვისებლად (Smith, 2006).

ჯიგსოუს კოოპერაციული სტრუქტურა განსაკუთრებით ეხმარება იმ მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობენ იმ ქვეყნის ენას, სადაც ცხოვრობენ. ამ მოსწავლეებს აქვთ ინფორმაცია იმის შესახებ, რა სჭირდება ჯგუფს; მათაც უნევთ ლაპარაკი, ახსნა და ინტერაქცია. ფაქტობრივად, ჯიგსოუს მეთოდი განვითარდა მრავალფეროვან ჯგუფებში მაღალი ურთიერთდამოკიდებულების შექმნის აუცილებლობის პასუხად. ელიოტ არონსონმა და მისმა სტუდენტებმა გამოიგონეს ჯიგსოუს კლასი. არონსონმა განავითარა მეთოდი: „როგორც აუცილებლობა ფეთქებადი სიტუაციის მოსაგვარებლად.“ (Aronson, 2000, გვ. 137). სასამართლოს გადაწყვეტილებით, იმ დროს ოსტინის სკოლებში, სადაც არონსონი მოღვაწეობდა, დესეგრეგაცია მოხდა. თეთრკანიანი, აფრო-ამერიკელი, ესპანური წარმოშობის მოსწავლეები ერთად ისხდნენ კლასებში და ერთმანეთს დასანახად ვერ იტანდნენ. მტრობა და შუღლი დერეფნებში მუშტი-კრივით გრძელდებოდა. არონსონის პასუხი ჯიგსოუს კლასი იყო.

ჯიგსოუს ჯგუფის თითოეულ წევრს ეძლევა მასალის რაღაც ნაწილი, რომელიც უნდა ისწავლოს ჯგუფის დანარჩენმა ნაწილმაც, ხოლო თვითონ ეს წევრი იქცევა ამ ნაწილის „ექსპერტად“. მოსწავლეებს უნევთ ერთმანეთისთვის სწავლება, თითოეულის წვლილი ძალიან მნიშვნელოვანია. უფრო ახალ ვერსიაში – ჯიგსოუ II-ში, დამატებულია ექსპერტთა ჯგუფები, სადაც გაერთიანებული არიან სხვადასხვა სასწავლო ჯგუფის ექსპერტები, რომელთაც ერთი და იგივე მასალა აქვთ. ისინი მსჯელობენ, რათა დარწმუნდნენ, რომ სწორად ესმით მათთვის მინდობილი მასალა და შემდეგ გეგმავენ, როგორ უნდა ასწავლონ ეს მასალა თავიანთი ჯგუფების დანარჩენ წევრებს. შემდეგ ეს მოსწავლეები უბრუნდებიან თავიანთ სასწავლო ჯგუფებს და გადასცემენ მათ იმ ინფორმაციას, რომელზეც შეთანხმდნენ სხვა ექსპერტებთან ერთად. საბოლოოდ, მოსწავლეები აბარებენ ტესტს, რომელიც მოიცავს მთელს მასალას და ქულებს იღებენ გუნდის ქულების მიხედვით. ჯგუფებმა შეიძლება იმუშაონ ჯილდოს მოპოვების ან აღიარების გამო (Aronson, 2000; Slavin, 1995). მაგრამ არონსონის აზრით, სწავლა უფრო ხშირად თანაგრძნობისა და პატივისცემის გამო ხდება. სტატია „სწავლასა და სწავლებასთან დაკავშირებული ისტორიები“ მოგიტხრობთ ამერიკაში მცხოვრები ერთ-ერთი მოსწავლის შესახებ, რომელიც სწავლობდა ინგლისურს და ოსტინის ერთ-ერთი ადრეული ჯიგსოუს კლასის მონაწილე იყო.

ჯუდი პიტსი (Judy Pitts, 1992) აღწერს ჯიგსოუს ფორმატის გაკვეთილს, როგორ უნდა შეისწავლონ ბიბლიოთეკა. პროექტის არსი თითოეული ჯგუფისათვის არის ის, რომ მათ მიანოდონ კლასს ცოდნა სხვა ქვეყნის ბიბლიოთეკების შესახებ. ჯგუფებმა უნდა გადაწყვიტონ, რა ინფორმაცია მიანოდონ კლასს და როგორ გახადონ ეს ინფორმაცია საინტერესო. ჯგუფის თითოეული წევრი პასუხისმგებელია გარკვეული რესურსის ათვისებისთვის. ისინი ვალდებული არიან, ჯგუფის სხვა წევრებს ასწავლონ, როგორ გამოიყენონ ეს რესურსი საჭიროებისამებრ. მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობენ ამ რესურსებს, თავდაპირველად ხვდებიან „ექსპერტებს“, რათა დარწმუნდნენ, რომ მათაც იციან ამ რესურსის გამოყენება.

ამ დროს მოსწავლეები უბრალოდ დავალებებს კი არ ასრულებენ, არამედ აწყდებიან კომპლექსურ, რეალურ პრობლემებს. ისინი სწავლობენ საქმის უშუალო კეთებით და სხვების სწავლების საშუალებით. მოსწავლეებმა უნდა დაიკავონ პოზიცია და დაამტკიცონ მისი მართებულობა (მაგალითად, რო-

„ჯიგსოუ“ — კოოპერაციული სისტემა, რომელშიც ჯგუფის თითოეული წევრი ვალდებულია, სხვა წევრებს ასწავლოს საგნის ერთი კონკრეტული ნაწილი.

jigsous strategiis Seqmni-
dan ramdenime wlis Semdeg
eliot aronsonma Semdegi
werili miiRo:

Zvirfaso profesoro aronson!

me var universitetis kursdamTavrebuli. dRes
miwveva miviRe harvardis samarTlis skolidan.
es albaT ucnaurad ar mogeCveneBaT, magram neba
momeciT, raRac giTxraT. me var meeqvse Svili
SvidSvilian ojaxSi da erTaderTi Cems da-Znebs
Soriss, romelic kolejSi Cairicxa, iq swavla
daasrula da axla samarTlis skolaSi midis.

Tqven albaT dainteresdiT, ratom gwerT
da getrabaxebaT viRac ucxo adamiani sakuTari
miRwevebis Sesaxeb. Tumca, mTlad ucxo ara var,
miuxedavad imisa, rom piradad arasodes Sev-
vedrivarT. iciT, gasul wels socialuri
fsiqologiis kurss gavdiodi Tqveni wigniT
`socialuri cxoveli~ da roca winaswar mzaob-
bisa da jigsous Sesaxeb wavixTxe, es yvelaferi
Zalian nacnobad momeCvena. Semdeg gavacnobiere,
rom me pirveli vswavlobdi im klasSi, sadac
Tqven jigsous strategia ganaxorcieleT. ma-
Sin me-5 klasSi viyavi da ostinSi vswavlobdi.
roca vkiTxulobdi, miwvdi, rom me viyavi is
biWi, Tqven rom karlosad moixseniebdit. Sem-
deg Tqvenc gagixseneT. roca pirvelad Semoxvedi
Cvens klasSi, Zalian SeSinebuli viyavi da mZulda
skola. Tavi suleli megona, araferi ar vicodi.
Tqven Zalian marali iyaviT (es yvelaferi ma-

`me gavacnobiere, rom
marTla ar
vyofilvar suleli~

Sin gamaxsenda, roca Tqvenc
wigns vkiTxulobdi), ase
eqvsi futi, didi Savi wveri
gqondaT da Zalian sasaci-

lo iyaviT, yvelas gvacinebdit.

yvelaze mniSvnelovani ki isaa, rom rode-
sac muSaoba daviweT jigsous jgufebSi, miwvdi,
rom sulac ar viyavi iseTi suleli. is bavS-
vebi, romelTac mtrad miviCnevdi, Cemi megobrebi
gaxdnen, maswavlebelic Zalian megobruli iyo
Cemdami. me Semiyvarda skola, Semiyvarda swavla
da Sedegad axla harvardSi mivdivar.

Tqven, albaT, bevr aseT werils iRebT, ma-
gram mainc gadavwyvite momewera, radgan mindoda,
raRac meTqva. rogorc deda miyveba, momakvdavi
davbadebulvar. saxlis pirobebSi gavCndi da
Turme Wiplari kiserze mqonda Semoxveuli. bebi-
aqalma xelovnuri sunTqva Camitara da sikvdils
gadamarCina. is rom axla cocxali iyos, masac
mivwerdi werils, vetyodi, rom me Wkviani da
kargi biWi gavizarde da axla harvardSi ki
mivdivar. magram, samwuxarod, is ramdenime wlis
win gardaicvala. amitom axla gwerT Tqven _
adamians, romelic im bebiaqalze aranakleb mniS-
vnelovani xarT CemTvis. Tqvenc masav iT ixseniT
Cemi sicocxle.

წყარო: ნიგნიდან *Nobody Left to Hate: Teaching Compassion
after Columbine*, by E. Aronson. Published by Worth Publish-
ers. საავტორო უფლება © 2001 Worth Publishers. იბეჭდება
Henry Holt and Company, LLC-ს ნებართვით.

გორ უნდა მიაწოდოს ჩვენმა ჯგუფმა დანარჩენ კლასელებს ცოდნა თურქე-
თის შესახებ). მათ შეიძლება სხვადასხვა გზით წარმოადგინონ ინფორმაცია:
გრაფიკების, მონაცემთა ბაზის, რუკების, ინტერვიუების, ან ენციკლოპედი-
იდან ამოღებული სტატიების საშუალებით. მათ ასევე უნდა მოიშველიონ
ინფორმაცია სხვა წყაროებიდანაც. ეს გაკვეთილი არის მაგალითი მრავალი
კონსტრუქტივისტული მიდგომისა, რომლებიც მეცხრე თავში აღვწერეთ. მო-
სწავლეებს აქვთ კარგი შანსი ისწავლონ, როგორ უნდა შეისწავლონ ბიბ-
ლიოთეკა.



კონფლიქტის მართვა შეიძლება რთული მოვლენა აღმოჩნდეს ახალგაზრდებისთვის. კვლევებმა აჩვენა, რომ საშუალო და უმაღლეს სკოლებში მრავალი კონფლიქტი შეიძლება ან დესტრუქციული გზით გადაიჭრას ან საერთოდ არ მოგვარდეს.

საქლასო ერთობა

დევიდ და როჯერ ჯონსონები (1999) აღწერენ სამ მეთოდს უსაფრთხო და პროდუქტიული სკოლებისათვის: კოოპერაციული ერთობა, კონფლიქტის კონსტრუქციული მოგვარება და მოქალაქეობრივი ღირებულებები. ამ სამი მეთოდის ერთობა მოიცავს პოზიტიური ურთიერთდამოკიდებულების იდეას. მოსწავლეები ერთად მუშაობენ საერთო მიზნის მისაღწევად. რამდენიმე გვერდი უკვე დავუთმეთ თანამშრომლურ სწავლებას, ახლა შევეხოთ დანარჩენ ორ მეთოდს – კონფლიქტის კონსტრუქციულ მოგვარებასა და მოქალაქეობრივ ღირებულებებს.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ ცხრილი 11.6 „აკადემიური და ინტერპერსონალური კონფლიქტი და სწავლა“ დაუმატეთ სწავლების თქვენეულ რესურსებს.

კონფლიქტის კონსტრუქციული გადაჭრა

კონფლიქტის კონსტრუქციული გადაჭრა არსებითი საკითხია კლასში, რადგან კონფლიქტი გარდაუვალი და საჭიროც კია სწავლებისას. პიაჟეს განვითარების თეორია და კონცეპტუალური ცვლილებების სწავლების გამოკვლევა გვეუბნება, რომ ნამდვილი სწავლება მოითხოვს კოგნიტურ კონფლიქტს. მოსწავლეებს, რომლებიც ცდილობენ, იყვნენ ჯგუფის შემადგენლობაში, ინტერპერსონალური კონფლიქტები ექნებათ ერთმანეთში, რამაც ასევე შეიძლება მიგვიყვანოს სწავლამდე. ცხრილი 11.6 გვიჩვენებს, რა პოზიტიური ძალა შეიძლება ჰქონდეს აკადემიურ და ინტერპერსონალურ კონფლიქტს სასწავლო პროცესში. მე-10 კლასელ მოსწავლეებს შორის ჩატარებული ერთ-ერთი კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც უშვებდნენ შეცდომას სხვადასხვა მიზეზის გამო, შეიძლება გამოესწორებინათ ეს შეცდომები ერთმანეთთან მსჯელობით, სადაც განიხილავდნენ საკუთარ მცდარ, მაგრამ ურთიერთსაინააღმდეგო მოსაზრებებს (Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000).

თანაკლასელთა კონფლიქტი. სკოლაში გავრცელებული კონფლიქტის ერთი ფორმა არის გაღიზიანება და გამოჯავრება. მასწავლებლები ცდილობენ, აღ-

ცხრილი 11.6

აკადემიური და ინჰერენციური კონფლიქტი და სწავლა

თუ კარგად წარმართება, კონფლიქტი შეიძლება სწავლების ხელშემწყობიც აღმოჩნდეს. აკადემიურ კონფლიქტებს კრიტიკულ აზროვნებამდე და კონცეპტუალურ ცვლილებებამდე მივყავართ. ინტერესთა კონფლიქტი გარდაუვალია, მაგრამ შესაძლებელია მისი ისე წარმართვა, რომ ნაგებული არავინ დარჩეს.

აკადემიური წინააღმდეგობა

ერთი ადამიანის იდეები, ინფორმაცია, თეორიები, დასკვნები და მოსაზრებები შეიძლება შეუთავსებელი აღმოჩნდეს მეორე ადამიანის იდეებთან და ა.შ. ეს ორი ადამიანი შეიძლება დაჯდეს და ეცადოს, რომ შეთანხმებას მიაღწიოს.

წინააღმდეგობის პროცედურა

პოზიციების გამოკვლევა და მომზადება. პოზიციების წარმოდგენა და მათი დაცვა. სანიაღმდეგო პოზიციის უკუგდება და ჩვენს პოზიციაზე შეტევის უკუგდება. პერსპექტივების შეტრიალება. ორივე მხარის საუკეთესო მოსაზრებებისა და არგუმენტების სინთეზი და ინტეგრირება.

ინტერესთა კონფლიქტი

ერთი ადამიანის მცდელობა, მიიღოს მაქსიმალური სარგებელი, ხელს უშლის, ბლოკავს მეორე ადამიანს, რომელიც იმავეს ცდილობს.

ინტეგრაციული (პრობლემის გადაჭრის) მოლაპარაკება

სურვილების აღწერა. გრძნობების აღწერა. ამ სურვილებისა და გრძნობების მიზეზის აღწერა. სხვისი პერსპექტივის აღება. სამი შესაძლო შეთანხმების გამოყოფა, რომლებმაც შეიძლება გაზარდოს ერთობლივი სარგებელი. ერთი მათგანის არჩევა და შეთანხმების ფორმალიზება.

წყარო: წიგნიდან 'The Three Cs of School and Classroom Management', by D. Johnson and R. Johnson. In H.J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston: Allyn and Bacon. საავტორო უფლება © 1999 Allyn & Bacon. ადაპტირებულია ნებართვით.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ

კონფლიქტის მოგვარება (II, A2)

რჩევებისა და კლასებში კონკრეტული მოქმედებებისთვის თანამშრომლობის დასაწერად წაიკითხეთ სტატია „თანამშრომლობა, კონფლიქტი და ძალადობა სკოლაში: სისტემური მიდგომა“, იხ. ვებ-გვერდი: (<http://iume.tc.columbia.edu/choices/briefs/choices05.html>)

მოფხვრან ეს მოვლენა. მაგალითად, გამოკითხული მე-8 კლასელებიდან, 60%-მა თქვა, რომ მათ ცხოვრებაში ყოფილა ასეთი ფაქტები. თუმცა მასწავლებლებმა თქვეს, რომ ასეთი შემთხვევები შეიძლება მხოლოდ 16% იყოს (Barone, 1997). კვლევებით დადგინდა, რომ მე-6-10 კლასელთა დაახლოებით 33% არის ჩართული ასეთ კონფლიქტებში (Nansel და სხვები, 2001). ზღვარი კარგ ურთიერთობასა და ასეთ მტრულ გამოჯავრებას შორის ძალიან ვიწროა, მაგრამ თითის მიშვერა ვილაცაზე იმას ნიშნავს, რომ ტოლერანტობას არ გამოიჩენენ იმის მიმართ, ვისაც ნაკლები ძალა აქვს, ნაკლებად პოპულარულია, ან რაიმე რასობრივი, ეთნიკური ან რელიგიური ნიშნით არის აბუჩად აგდებული.

ჩა უნდა გააქროს მასწავლებლებმა? თითქმის ყველა კლასში ხდება კონფლიქტები. მათი მოგვარების სწავლა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი უნარჩვევაა ცხოვრებაში. ერთ-ერთი ლონგიტუდური კვლევის საშუალებით, რომელიც ორი წლის განმავლობაში წარმოებდა, აღმოჩნდა, რომ იმ აგრესიულ ბავშვებში, რომელთაც მასწავლებლები ასწავლიდნენ კონფლიქტის მოგვარების სტრატეგიებს, აგრესიამ და ძალადობამ იკლო (Aber, Brown & Jones,

2003). მაგრამ, როდესაც მასწავლებლები დუმილით ხვდებიან აგრესიასა და გამოჯავრებას, მოსწავლეებმა შეიძლება ეს შეურაცხყოფად აღიქვან (Weinstein, 2003). ცხრილი 11.7 გვიჩვენებს, რა უნდა გაკეთდეს ან არ გაკეთდეს სკოლებში გამოჯავრებასთან დაკავშირებით.

კონფლიქტის მოგვარება ძალიან რთულია ბევრი ჩვენგანისათვის, ახალგაზრდებისათვის კი კიდევ უფრო დიდ სირთულეს წარმოადგენს. სკოლებში ძალადობასთან დაკავშირებით საზოგადოების მოსაზრებას თუ განვიხილავთ, გაცდებით, რა ცოტა ინფორმაცია აქვს ხალხს მოსწავლეებს შორის არსებული კონფლიქტების შესახებ (Johnson, Johnson, Dudley, Ward & Magnuson, 1995; Rose & Gallup, 2001). დანყებით სკოლებში კონფლიქტის მიზეზი ხშირად არის რესურსებთან დაკავშირებით (სასკოლო ინვენტარი, კომპიუტერი, სპორტული აღჭურვილობა, სათამაშოები) უპირატესობების მინიჭება (რომელი აქტივობა უნდა განხორციელდეს თავდაპირველად და ჯერ რომელი თამაში უნდა ითამაშონ). 30 წლის წინ ჩატარდა კვლევა სამი დიდი ქალაქის 8000 მოსწავლეზე და აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეებს შორის კონფლიქტების 90% ან დესტრუქციულად გვარდება, ან საერთოდ არ გვარდება (DeCecco & Richards, 1974). მას შემდეგ ჩატარებულმა შედარებით მცირე კვლევებმაც იგივე შედეგები აჩვენა. როგორც ჩანს, კონფლიქტების არსებობის პირობებში მთავარი სტრატეგიაა უგულვებელყოფა, ძალა და მუქარა (Johnson et al, 1995). თუმცა, არსებობს უკეთესი გზებიც – თანატოლთა მედიაცია და მოლაპარაკების სტრატეგიები, რომლებიც მთელი ცხოვრების მანძილზე ისწავლება.

ცხრილი 11.7

რა უნდა გაკეთდეს და რა არ უნდა გაკეთდეს გამოჯავრებასთან დაკავშირებით

გამოჯავრებამ შეიძლება ტრაგიკულ შედეგებამდეც მიგვიყვანოს. ისაუბრეთ კლასში იმის შესახებ, როგორ უნდა მოიქცნენ ასეთ დროს მოსწავლეები.

რა უნდა გააკეთოთ:

1. ყურადღებით მოეპყარით სხვების გრძნობებს.
2. დაკვირვებით და კეთილგონიერულად გამოიყენეთ იუმორი.
3. იკითხეთ, ხუმრობა რომელიმე კონკრეტულ საკითხზე ვინმეს ტკივილს ხომ არ აყენებს.
4. სხვებისგანაც დასაშვებად მიიჩნიეთ გამოჯავრება, თუ ამას თქვენ თვითონაც აკეთებთ.
5. თუ თქვენთვის ხუმრობა რაიმე კონკრეტულ თემაზე მტკივნეულია, უთხარით სხვებს ამის შესახებ.
6. გაავლეთ ზღვარი უწყინარ ხუმრობასა და მტკივნეულ დაცინვას შორის.
7. სცადეთ შეისწავლოთ სხვების „სხეულის ენა“, რათა მაშინაც კი დაინახოთ მათი წყენა, როცა ამას არ ამბობენ.
8. დაეხმარეთ სუსტ მოსწავლეს, როცა ის დაცინვის ობიექტად იქცევა.

რა არ უნდა გააკეთოთ:

1. გამოჯავროთ იმას, ვისაც კარგად არ იცნობთ.
2. დასცინოთ გოგონებს სქესის გამო (თუ ბიჭი ხართ).
3. დასცინოთ სხვას სხეულის გამო.
4. დასცინოთ სხვების ოჯახის წევრებს.
5. დასცინოთ იმაზე, რაზეც გთხოვთ, რომ არ გეხუმრათ.
6. დასცინოთ მას, ვინც ნერვიულობს და ხედავთ, რომ დღეს ცუდ ხასიათზეა.
7. მტკივნეულად აღიქვით უწყინარი ხუმრობები.
8. ჩაყლაპოთ თქვენი გრძნობები დაცინვასთან დაკავშირებით.

წყარო: წიგნიდან *Secondary Classroom Management: Lessons from Research and Practice* (3rd ed.), by C. DeCecco & J. Richards, by McGraw-Hill. საავტორო უფლება © 2003 McGraw-Hill. ადაპტირებულია McGraw-Hill Companies-ს მიერ.

თანატოლთა მედიაცია და მოლაპარაკება.

დევიდ ჯონსონმა და მისმა კოლეგებმა ჩაატარეს კონფლიქტის მოგვარების ტრეინინგი მე-2-5 კლასელ 227 მოსწავლესთან. მოსწავლეებმა შეისწავლეს 5 საფეხურიანი მოლაპარაკების

სტრატეგიების დეტალურად განხილვისათვის იხილეთ სტატია „კონფლიქტის მოგვარება და თანატოლთა მედიაცია“, ჟურნალში 'Theory into Practice' დევიდ და როჯერ ჯონსონების რედაქტორობით.

სტრატეგია:

კერძოდ:

1. *ერთობლივად განსაზღვრეთ კონფლიქტი.* განაცალკევეთ პიროვნება პრობლემისა და აქტივობისაგან, თავი აარიდეთ გამარჯვება-ნაგებაზე ფიქრს და ნათლად წარმოაჩინეთ თითოეული მხარის მიზნები.
2. *გაცვალეთ პოზიცია და ინტერესები.* წარმოადგინეთ საცდელი მიზანი; მოუსმინეთ მეორე მხარის მიზნებს და გაიგეთ მისი ემოციების შესახებ. იყავით თანამშრომლური და მოქნილი.
3. *შეატრიალეთ პერსპექტივა.* შეაფასეთ სიტუაცია სხვა ადამიანის თვალთ, შეცვალეთ როლები და იმსჯელეთ ამ კუთხით.
4. *გამოყავით სულ მცირე სამი შეთანხმება, რომელიც ორმხრივ სარგებლობას მოიტანს.* დასახეთ მიზნები, იაზროვნეთ შემოქმედებითად და დარწმუნდით, რომ ყველას აქვს ძალა, მოიფიქროს პრობლემის გადაჭრის გზა.
5. *მიაღწიეთ ინტეგრაციულ შეთანხმებას.* დარწმუნდით, რომ გათვალისწინებულია ორივე მხარის მიზნები. თუ არაფერი გამოვა, სცადეთ, შეიტანოთ ცვლილებები ან ჩართეთ საქმეში მესამე მხარე – მედიატორი.

კონფლიქტის მოგვარების სწავლების გარდა, ჯონსონისა და ჯონსონის კვლევისას, ყველა მოსწავლეს ავარჯიშებდნენ მედიაციის სტრატეგიებში. მედიატორები იცვლებოდნენ. მასწავლებელი ყოველდღიურად ირჩევდა ორ მოსწავლეს, რომელიც კლასის მედიატორი უნდა ყოფილიყო და ეტარებინა მედიატორის მაისური. ჯონსონმა და მისმა კოლეგებმა აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეები ეუფლებოდნენ კონფლიქტის მოგვარებისა და მედიაციის სტრატეგიებს; წარმატებით იყენებდნენ მათ როგორც სკოლაში, ისე სახლში.

თანატოლთა მედიაცია წარმატებული აღმოჩნდა უფროს მოსწავლეებშიც, იმათშიც, ვისაც სერიოზული პრობლემები ჰქონდა (Sanchez & Anderson, 1990). ერთ პროგრამაში ბანდების შერჩეულ წევრებს უტარდებოდათ ტრენინგი მედიაციაში. შემდეგ მათ სთავაზობდნენ, ნებაყოფილობით მიეღოთ მონაწილეობა მედიაციის პროცესში, რომელსაც სკოლის მრჩეველი გაუწევდა მეთვალყურეობას. პროცესი იმართებოდა მკაცრი წესებით, რასაც მხარეები უნდა მიეყვანა წერილობით შეთანხმებამდე, რომელსაც ორივე მხარე მოაწერდა ხელს. სანჩესმა და ანდერსონმა (1990) აღმოაჩინეს, რომ სკოლაში ძალადობა მინიმუმამდე შემცირდა: „მედიაციის პროცესის მთელი მაგია კომუნიკაცია იყო“ (გვ. 56).

თუ თქვენ არ გაქვთ სკოლაში ასეთი ტრენინგების ჩატარების საშუალება, სხვაგვარად მაინც შეგიძლიათ დაეხმაროთ თქვენს მოსწავლეებს, უფრო ეფექტიანად გაუმკლავდნენ კონფლიქტს. მაგალითად, ესმე ქოდელმა (ჩვენ ამ მასწავლებელს პირველ თავში გავეცანით) თავის მე-5 კლასელ მოსწავლეებს შეასწავლა ოთხსაფეხურიანი გზა კონფლიქტის თავიდან ასარიდებლად. მან ეს საფეხურები კიდევ გამოაკრა თვალსაჩინო ადგილას: „1. უთხარით სხვებს, რა არ მოგეწონათ. 2. უთხარით მათ, რა გრძნობთ გამოიწვია მათმა ნათქვამმა (ან ნამოქმედარმა) თქვენში. 3. უთხარით მათ, რა გინდათ იყოს მომავალში. 4. ისინი გიპასუხებენ, თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ. გილოცავთ! თქვენ კონფლიქტების საუკეთესო მომგვარებლები ხართ!“ (Codell, 2001, გვ. 23).

მოქალაქეობრივი ღირებულებები

საზოგადოებას აერთიანებს მოქალაქეობრივი ღირებულებები – რწმენები-სა და შეხედულებების ერთობლიობა. ამ ღირებულებებს ითვისებენ პირდაპირი სწავლების, მოდელირების, ლიტერატურის კითხვის გზით, ჯგუფურ დისკუსიებში ჩართვით, მოსაზრებების გაზიარებით. ზოგ მასწავლებელს აქვს „მოსაზრებების ყუთი“, სადაც მოსწავლეებს შეუძლიათ ჩაყარონ თავიანთი

მოსაზრებები წერილობითი სახით. ყუთი იხსნება კვირაში ერთხელ კლასის შეკრებისას და მოსწავლეების მოსაზრებები შეკრებაზე განიხილება. ჯონსონი და ჯონსონი (1999) გვთავაზობენ კლასის კრების მაგალითს, სადაც განიხილება მოსაზრებები პატივისცემის შესახებ. ერთი მოსწავლე ეუბნება დანარჩენ კლასელებს, რომ მან წინა დღით თავი დამცირებულად იგრძნო, როცა მას არავინ უსმენდა, თამაშის წესების ახსნას რომ ცდილობდა. მოსწავლეებმა განიხილეს, რას ნიშნავს, როცა პატივისცემით გეპყრობიან და რატომ არის პატივისცემა მნიშვნელოვანი. შემდეგ მოსწავლეები ერთმანეთს უზიარებდნენ პიროვნულ გამოცდილებას, რას განიცდიდნენ, როცა მათ პატივისცემით ეკიდებოდნენ ან როცა, პირიქით, უყურადღებოდ გრძნობდნენ თავს.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ განიხილეთ არონსონის (Aronson, 2000, გვ. 171) მიერ აღწერილი სიტუაცია. თქვენ ხართ უმაღლესი სკოლის სოციალური კვლევების მასწავლებელი. როგორც კი წარადგენთ თემას სადისკუსიოდ, ერთ-ერთი ყველაზე დაუმორჩილებელი მოსწავლე, დეივი ამბობს: „მე უკვე გადავწყვიტე: არ მინდა ვიყო ამერიკელი. და როგორც კი შანსი მომეცემა, წავალ აქედან!“ რას მოიმოქმედებთ? ■

პატივისცემა იწყება მასწავლებლისგან. დეივის განცხადების პასუხად, მისმა მასწავლებელმა მის სანტოსმა პატივისცემა გამოავლინა (ადაპტირებულია Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine by E. Aronson, 2000, New York: Worth, გვ. 171-173):

„რომელიმე სხვა ქვეყანაზე ფიქრობ, დეივ?“

აღმოჩნდა, რომ დეივს ორი-სამი ქვეყანა აქვს გონებაში, მაგრამ როდესაც ასახელებს მათ, ზოგიერთი სხვა მოსწავლე ასახელებს სპეციფიკურ პრობლემებს, რომლებიც ამ ქვეყანაში არსებობს. იმართება ცოცხალი და ენერგიული დისკუსია. დეივი თავის მოსაზრებაზე დგას, მაგრამ დისკუსიის მსვლელობისას, იგი მეტ ინტერესს ამჟღავნებს თანაკლასელების ნათქვამის მიმართ. მის სანტოსი დისკუსიაში აქტიურად არ ებმება. იგი მშვიდად ზის და ყურადღებით უსმენს.

გარკვეული დროის შემდეგ, მის სანტოსი სვამს კითხვას: „გინდათ იმ ქვეყანაში ცხოვრება, სადაც პრობლემები არ არის?“ იგი ამას მშვიდი ტონით ამბობს, თუმცა კითხვა პროვოკაციულია. იგი დისკუსიის კონტექსტიდან გამომდინარე ამ კითხვით დეივს მიმართავს, მაგრამ კითხვა ყველას ეხება. რამდენიმე მოსწავლე ამ კითხვის შესაბამისად აყალიბებს დასკვნებს. შემდეგ მასწავლებელი ეხმარება მათ, იფიქრონ პოტენციურ ღირებულებებზე, იცხოვრონ ქვეყანაში, სადაც მიჩნეული იქნება, რომ შრომა პროგრესისათვის მიმდინარეობს. ანუ ქვეყანაში, სადაც ჯერ კიდევ მნიშვნელოვანი საქმეა გასაკეთებელი. მოსწავლეები ინსპირირებულები არიან. მათ მოჰყავთ იმ ადამიანების მაგალითები, რომლებსაც დიდი წვლილი მიუძღვით იმაში, რომ ქვეყანაში უკეთესი პირობები შექმნილიყო დანარჩენი მოქალაქეებისათვის. კერძოდ, ესენი არიან: ელენორ რუზველტი, მარტინ ლუთერ კინგი უმცროსი, ცეზარ ჩავესი და სხვანი. ცოტა ხნის შემდგომ დეივი თავის მაგალითსაც ასახელებს. მისი ტონი ინტერესს გამოხატავს. იგი უკვე ნაკლებად იმედგაცრუებული და უფრო იმედიანი ჩანს.

კეთილშობილეთის, ღირსების სწავლება. ზოგ პედაგოგს სწამს, რომ მოქალაქეობრივი ღირებულებები კეთილშობილების სწავლებით არის შესაძლებელი. თუმცა ყველა არ ეთანხმება იმ მოსაზრებას, რომ ღირსება შეიძლება სკოლა-

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ
ღირსების სწავლებასთან დაკავშირებით სრული დისკუსიის სანახავედ იხილეთ Abbeduto, L. (Ed.) (2002). *Taking sides: Clashing on controversial issues in educational psychology* (გვ. 128-155). Guilford, CT: McGraw-Hill/Duskin.

დაუჯავშირეთ კვლევას და განავრცეთ
იხილეთ 'Educational Leadership'-ის 2003 წლის მარტის გამოშვების რამდენიმე სტატია თემაზე „მზრუნველი სკოლების შექმნა“. აქ არის სტატიები დაცინვაზე, თანაკლასელებს შორის ნდობაზე, სერვისის სწავლებაზე, ერთობის ჩამოყალიბებაზე და ა.შ.
იხ. 'Educational Leadership'-ის 2003 წლის სექტემბრის გამოშვების რამდენიმე სტატია თემაზე „ურთიერთობების ჩამოყალიბება კლასებში“. აქ არის სტატიები მოსწავლეების მოსმენაზე, ემპათიაზე, მოტივაციაზე.
იხ. Johnson, D. W. & Johnson, R. (2005). სპეციალური გამოშვება: „მშვიდობის სწავლება“. თეორია პრაქტიკაში, 44 (4).

ში ისწავლებოდეს, როგორც ამას დაინახავთ რუბრიკაში „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“.

მოქალაქეობრივი ლიკაპულებაის სწავლება კუჩუქლუშის ფაკულტეტი: პაპალითი.

ესმე ქოდელი (Esme Codell, 2001, გვ. 34) აღწერს, როგორ გამოიყენა მან ლიტერატურა მოსწავლეებისათვის იმის ასახსნელად, რომ გამოჯავრება და დაცინვა ტკივილს აყენებს ადამიანებს. ესმეს მე-5 კლასელ მოსწავლეებს ნაკითხული ჰქონდათ „ასი კაბა“. ეს იყო მოთხრობა ლარიზ იმიგრანტ გოგონაზე, რომელსაც კლასის სხვა გოგონები დასცინოდნენ. მოთხრობის ნაკითხვის შემდეგ, ერთი მოსწავლე, სახელად ეშვორტი, მივიდა ესმესთან და ყურში ჩასჩურჩულა, რომ რაღაცის თქმა უნდოდა თანაკლასელებისათვის:

მე დავაყენე ის პირით კლასისაკენ, დავადე ხელები მხრებზე და დანარჩენ მოსწავლეებს ვუთხარი: „ეშვორტს უნდა, რაღაც გაგიზიაროთ. იმედი მაქვს, გაითვალისწინებთ უკვე შესწავლილ მოთხრობას.“

„მე მხოლოდ ცხრა-ნახევარი თითი მაქვს, – ამოილულულა ეშვორტმა და ხელები ასწია, – ძალიან გთხოვთ, ნუ დამცინებთ ამის გამო.“

კლასი აზუზუნდა, მაგრამ მალევე დაწყნარდა. ბოლოს ბილი ნამოდგა და წამოიყვინა: „ყველას სეირს ვუჩვენებ, ვინც კი გაბედავს და დაგცინებს!“

„ჰო, მეც!“ თქვა კერკმა.

„ჰო, ეშ! შენ მარტო გვითხარი, თუ რომელიმე სხვა კლასის მოსწავლე დაგცინებს და ჩვენ მას მოვუვლით!“

კლასი ერთ მუშტად შეიკრა. ეშვორტი მომიბრუნდა და გამიღიმა. ეს იყო ლიტერატურის ძალა!

ჩართვა ერთობაში

შეიძლება დაინტერესდეთ, პირველად რა ნაბიჯები უნდა გადადგათ ერთობის შესაქმნელად. აქ მოცემულია, როგორ აღწერა მე-7 კლასის მასწავლებელმა საკუთარი სამუშაო გამოცდილება ინგლისურის შემსწავლელ ერთ-ერთ კლასში, როდესაც ის ცდილობდა, შეემუშავებინა წესები და პროცედურები (Freiberg, 1999, გვ. 171).

თავდაპირველად, როცა კლასთან მუშაობა დავიწყე, მოსწავლეებს ვკითხე, როგორ წარმოედგინათ ჩვენი ერთად მუშაობა. შემდეგ ვუთხარი, თავად მე როგორ ვაპირებდი მათთან მუშაობას. გამოცა დამთხვევებმა. მათ სურდათ, სცოდნოდათ, რა სახის ტესტებს შევთავაზებდი, რა რაოდენობისა და ხარისხის სამუშაო ექნებოდათ შესასრულებელი, როგორ დავალებებს მივცემდი, რაზე ვისაუბრებდით კლასში, რა რაოდენობით და ინტენსივობით ექნებოდათ საშინაო დავალებები, სად შეეძლოთ დაჯდომა, როგორი იქნებოდა შეფასება, აღირიცხებოდა თუ არა მონაწილეობა გაკვეთილზე. ჩვენ ვისაუბრეთ საუკეთესო და ცუდი გაკვეთილების შესახებ. ვისაუბრეთ პატივისცემაზე და პატივისცემის საჭიროებაზე იდეებისა და ერთმანეთის მიმართ, მოსმენაზე და აქტიური მონაწილეობის მიღების სურვილზე. ვესაუბრე მათ „ჩემს მასწავლებლობის დროზე“ და მათ „მოსწავლეობის დროზე“. ეს იყო ხუთი თვის წინათ. და ახლა გაოგნებული ვარ თანამშრომლობის ხარისხით. წინა წლის კურიკულუმის კვალობაზე, ბევრს მივაღწიე. ჩვენ გვაქვს კლასის კრება კვირაში ერთხელ, სადაც განვიხილავთ, როგორ მიმდინარეობს მუშაობა და საჭიროა თუ არა, რომ შევცვალოთ რაიმე. ჩვენ შევქმენით საკლასო კონსტიტუცია და ვიმსჯელებთ მასზე, როცა ვიგრძენით, რომ

unda iswav l ebodes Tu ara sko l ebSi Ri rseba da TanagrZnoba?

ყველა პედაგოგი ვერ თანხმდება იმაზე, უნდა ისწავლებოდეს თუ არა სკოლაში თანაგრძნობა, ტოლერანტობა და კეთილშობილებისა და მორალურობის სხვა ასპექტები. აქ ორი სანინააღმდეგო აზრია მოყვანილი.

არგუმენტი

სასკოლო სწავლება უნდა მოიცავდეს ღირსების სწავლებას.

ამ მოსაზრების მომხრეები აქცენტს აკეთებენ სკოლაში ძალადობაზე, მოზარდთა ფეხმძიმობაზე, ნარკოტიკების გამოყენებაზე, როგორც იმის ნათელ დასტურზე, რომ პედაგოგებმა უნდა იზრუნონ მორალურობასა და ღირსებაზე. ისინი ამბობენ, რომ ოჯახები უკვე ნაკლებად ზრუნავენ ამ საკითხებზე და ეს როლი ახლა სკოლამ უნდა შეასრულოს. თომას ლიკონა (Thomas Lickona, 2002) აღწერს ღირსების სწავლებას, როგორც ანონ-დანონილ, დაკვირვებულ ძალისხმევას, რომლის შედეგადაც უნდა მოხდეს ადამიანის ისეთი თვისებების კულტივირება, როგორიცაა სიბრძნე, პატიოსნება, სათნოება, დისციპლინა. ღირსების სწავლების მიზნებია შრომისმოყვარე ადამიანების აღზრდა, კარგი სკოლების დაარსება (რომლებიც ყურადღებიანები იქნებიან და დიდ წვლილს შეიტანენ ადამიანის განათლებაში) და კარგი საზოგადოების ფორმირება (რომელიც ეფექტიანად გაუმკლავდება ისეთ პრობლემებს, როგორიცაა ძალადობა და სიღატაკე). ამ მიზნების განსახორციელებლად, ლიკონას რწმენით, მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ ცოდნა, მორალური აზროვნება, ემოციური თვისებები: თვითპატივისცემა და ემპათია, და ისეთი უნარ-ჩვევები, როგორიცაა თანამშრომლობა და კომუნიკაცია. ღირსების სწავლების სტრატეგიები მოიცავს სიკეთისა და თანამშრომლობის მოდელირებას, დემოკრატიული და მხარდაჭერი საკლასო ერთობის შექმნას, თანამშრომლური სწავლების სტრატეგიების გამოყენებას, კურიკულუმში მორალური პუნქტების ჩართვას, კონფლიქტის მოგვარების სწავლებას.

კონტრარგუმენტი

ღირსების სწავლება

ცვლილებები იყო შესატანი. არ მჯეროდა, რომ ეს რამეს შეცვლიდა, მაგრამ მოსწავლეებმა მართლა გამაკვირვეს თავიანთი მონდომებით და პასუხისმგებლობით. ეს ნამდვილად წარმატებული წელია. გული მწყდება, რომ ის მთავრდება და ჩემი მოსწავლეები შემდეგ საფეხურზე გადადიან. მინდა, ვთხოვო სკოლის დირექტორს, მომცეს უფლება, რომ შემდეგ წელსაც მე ვასწავლო ჩემს მოსწავლეებს. თოთხმეტი წელია მასწავლებელი ვარ, მაგრამ ეს წელი საუკეთესო იყო ჩემთვის. მე ვგრძნობ ჩემი მოსწავლეების მხარდაჭერას და მათაც მითხრეს, რომ ისინიც იმავეს

არაეფექტიანი და საშიშია.

ალფი კონი (Alfie Kohn, 2002) აღნიშნავს, რომ ტერმინ „ღირსების სწავლება“ ორი მნიშვნელობა აქვს. პირველი ზოგადი მოსაზრებაა, რომელსაც იზიარებენ მშობლებიც და პედაგოგებიც და გულისხმობს იმას, რომ მოსწავლეები უნდა აღიზარდონ კარგ, მზრუნველ, პატიოსან ადამიანებად. მეორე არის პროგრამებისა და სტრატეგიების ვიწრო წყება გარკვეული ღირებულებების სასწავლებლად. ცოტა იქნება ისეთი ადამიანი, რომელიც შეიძლება არ დაეთანხმოს პირველ მოსაზრებას, მაგრამ მეორე მნიშვნელობასთან დაკავშირებით აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს. მაგალითად, კონი (2002) ამბობს:

ის, რაც იგულისხმება ღირსების სწავლებაში, უმეტეს შემთხვევაში არის შეგონებები და გარეგანი სტიმულები, რომლებიც შექმნილია საიმისოდ, რომ აიძულოს მოსწავლე, უფრო მუყაითად იმუშაოს და გააკეთოს ის, რასაც მისგან ითხოვენ. მაშინაც კი, როცა წაქეზებულია სხვა ღირებულებები (ვთქვათ, მზრუნველობა და პატიოსნება), სწავლების შერჩეული მეთოდი არის ინდოქტრინიზაციის ტოლფასი. აქცენტი კეთდება უფრო მოსწავლეთა გარკვეულ ქცევაში წაგარჯიშებაზე, იმის ნაცვლად, რომ ვუბიძგოთ მათ ღრმა, კრიტიკული აზროვნებისაკენ.

კონის ვარაუდით, ნაცვლად იმისა, რომ ვიზრუნოთ მოსწავლეთა ხასიათის გამოსწორებაზე, უკეთესი იქნება, თუ სკოლების სტრუქტურის გამოსწორებაზე ვიზრუნებთ, რათა სკოლა გახდეს უფრო მზრუნველი და სამართლიანი.

თქვენ როგორ უიქრობთ?

მიეცით ხმა ვებ-გვერდზე: www.mylabschool.com

გრძნობენ ჩემგან.

მოსწავლეთა პატივისცემისა და მათი ცხოვრების მეორე მაგალითს გვაძლევს ესმე ქოდელი. „მადამ ესმეს“ (მას ურჩევნია, რომ ასე ვუწოდოთ) ჰქონდა დილის ასეთი რიტუალი:

დილით სრულდება სამი რამ. მე დილა მშვიდობისას ვუსურვებ ჩემს ყოველ მოსწავლეს და ვრწმუნდები, მათგანაც ვიღებ სასიამოვნო მისალმებას. შემდეგ ვკრებ „პრობლემებს“ „პრობლემების კალათაში“. ესაა დიდი მწვანე კალათა, სადაც ბავშვები ტოვებენ თავიანთ პრობლემებს, რაც სახლიდან გამოჰყვათ და მთლიანად სკოლაზე გადაერთვებიან. ზოგჯერ ბავშვს არაფერი ანუხებს. ზოგჯერ კი იგი უამრავ პრობლემას უშვებს კალათში და მეც ვასახიერებ, თითქმის მთელი ძალისხმევა მჭირდება, რომ როგორმე გავათრიო მათი პრობლემებით საოცრად დამძიმებული კალათა. ბოლოს კი, სანამ შემოვლენ კლასში და მიუსხდებიან მერხებს, მეუბნებიან სიტყვას, რომელსაც ვინერ ფურცელზე და ვდებ კონვერტში. ეს შეიძლება ნებისმიერი სიტყვა იყოს, მაგრამ ბავშვები ირჩევენ ხოლმე სიტყვას, რომელსაც სადღაც მოჰკრეს ყური და ზუსტად არ იციან რას ნიშნავს, ან ამ სიტყვას გარკვეული მნიშვნელობა აქვს მათთვის (Codell, 2001, გვ. 30).

მიუთვნეულობა

როდესაც მოსწავლეები ხედავენ, რომ მათი სკოლა შეჯიბრების ასპარეზია, სადაც მათ განსხვავებულად ექცევიან რასის, სქესის, ან ეთნიკურობის მიხედვით, მოსალოდნელია, რომ ისინი ერთბაშად დაკარგავენ ინტერესს. მაგრამ როდესაც ისინი გრძნობენ, რომ აქვთ არჩევანი, აქცენტი კეთდება პიროვნულ განვითარებაზე და არა სხვასთან შედარებაზე, როდესაც მათ პატივისცემით ეპყრობიან და მხარს უჭერენ მასწავლებლები, მოსწავლეებს, სავარაუდოდ, მჭიდრო და კეთილგანწყობილი დამოკიდებულება ექნებათ სკოლისადმი (Osterman, 2000). ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ წინა თავებში მოსწავლეთათვის სტიმულის მიცემაზე, რათა ისინი ჩართული იყვნენ სწავლებაში და დადებითი ატიტუდები ჩამოუყალიბდეთ განათლების მიმართ. დავინახეთ, რომ კულტურული ფაქტორების გათვალისწინებით სწავლება ძალიან ეფექტურია. განვიხილეთ ავთენტური ამოცანები და პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება, როგორც საშუალებები მოსწავლეთა ინტერესებთან და ცხოვრებასთან პარალელის გასავლელად. განვიხილეთ TARGET-ის (target ქართულად სამიზნეს ნიშნავს. მთარგმნ. შენ.) მოდელი, რომელიც გვეხმარება, გავზარდოთ სწავლისადმი მოტივაცია. აქ განვიხილავთ გამოკვლევას, რომელიც ავლენს, რა ეხმარება მოსწავლეს, განსაკუთრებით კი მოზარდს, იგრძნოს კავ-



მოსწავლეებს მაშინ უჩნდებათ მიუთვნეულობის განცდა სკოლისადმი, როცა სწავთ, რომ მასწავლებლები მათთვის ზრუნავენ

შირი სკოლასთან.

მოსწავლეებს მაშინ უჩნდებათ მიკუთვნილობის განცდა სკოლისადმი, როცა გრძნობენ, რომ მასწავლებლები ზრუნავენ მათთვის. მესამე თავში დავინახეთ, რომ ზრუნვა შეიძლება იყოს აკადემიურიც და პიროვნულიც. როდესაც კეტრინ ვენზელი (Kathryn Wentzel, 1998, 2002) ეკითხებოდა მოსწავლეებს, საიდან იცოდნენ, რომ მასწავლებლები მათთვის ზრუნავდნენ, ისინი საუბრობდნენ იმ მასწავლებლებზე, რომლებიც ცდილობდნენ, გაკვეთილი უფრო საინტერესო გაეხადათ, იყვნენ სამართლიანები, ყურადღებიანები და პატიოსნები მოსწავლეებთან ურთიერთობისას, ამოწმებდნენ თითოეულ მოსწავლეს, რათა დარწმუნებულიყვნენ, რომ ყველამ გაიგო მასალა... სხვა კვლევაში მოსწავლეები აღწერდნენ მასწავლებლებს, რომლებიც ამჩნევდნენ, როცა მოსწავლე დაბნეული იყო და მიზეზს არკვევდნენ. მოსწავლეებს სწამთ, რომ მასწავლებლები მათთვის ზრუნავენ, როცა დისციპლინური პროცედურები სამართლიანია და არ არის შეურაცხმყოფელი; როდესაც მასწავლებლები **შეჩერდით დაფიქრდით დანერგეთ** რთიერთობისას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მასწავლებლები ენდობიან და აფასებენ თავიანთ მოსწავლეებს, როგორც მონაფეხებსა და როგორც ადამიანებსაც (უმაღლესი სკოლის მოსწავლეებში ჩართულობისა და სწავლისადმი მოტივაციის გაზრდის კომიტეტი, 2004).

კალაშოვა სკოლაში

რა მოიმოქმედა თქვენმა უმაღლესმა სკოლამ იმ დაპირისპირებების პასუხად, რაც 90-იანი წლების ბოლოსა და XXI საუკუნის დასაწყის წლებში ხდებოდა? გახსოვთ თქვენი ფიქრები და განცდები? ■

რამდენიმე თვის განმავლობაში კოლუმბინის უმაღლეს სკოლაში მომხდარი მკვლევარების შემდეგ პედაგოგები, მშობლები, ფსიქოლოგები, პოლიტიკოსები და ჟურნალისტები ბევრს დავობდნენ იმაზე, როგორ უნდა მომხდარიყო ასეთი მოვლენების პრევენცია. როგორ შეეძლო ჩვეულებრივ ოჯახებში აღზრდილ ორ მოსწავლეს ასეთი საშინელი დანაშაულის ჩადენა. 2005 წელს მინესოტას წითელი ტბის უმაღლეს სკოლაში მომხდარმა კრიმინალმა გაგვახსენა, რომ პრობლემა არ ამოწურულა. ელიოტ არონსონის (Elliot Aronson, 2000) წიგნი „ნურავის გავიმეტებთ სიძულვილისათვის: თანაგრძნობის სწავლება კოლუმბინის მიხედვით“ საუკეთესო ახსნაა იმისა, რა მოხდა და რა შეიძლება გაკეთდეს დღეს. წიგნსა და მოყვანილ კვლევაში არის რამდენიმე ფუნდამენტური გაკვეთილი პედაგოგებისათვის.

როგორც არონსონი აღნიშნავს, ამ ტრაგიკულის მიზეზია მოვლენები მსროლელთა ემოციური პათოლოგიები, შტატებში იარაღის მარტივად მოპოვების საშუალება, სკოლებში კარგი დაცვისა და მეთვალყურეობის არარსებობა, მედიასა და ვიდეოთამაშებში ნაჩვენები ძალადობა. ამ პრობლემის გადასაჭრელად სავარაუდო საშუალებები იყო პოტენციური „ამრევების“ ადრევე გამოვლენა დაბეზღების ან მოსწავლეთა საკუთრების შემოწმების, ლითონის დეტექტორების, იარაღის კონტროლის, მედიაში ძალადობის ამსახველი კადრების შეზღუდვის გზით. ეს საკითხები მართლა იმსახურებს ყურადღებას.

პრობლემის გადაჭრის თითოეულმა ამ საშუალებამ ზოგიერთ სკოლაში შეიძლება სიტუაცია გამოასწოროს, მაგრამ თითოეულს ბევრი პრობლემაც ახლავს თან. ერიკ ჰარისი და დილან კლემბოლდი, რომელთაც ისროლეს კოლუმბინში, გამორჩეული მოსწავლეები იყვნენ. ისინი კარგად იქცეოდნენ, ასრულებდნენ საშინაო დავალებებს, ნორმალური ნიშნები ჰქონდათ. მათი მსგავსი მოსწავლეები სკოლებში ათასობით არიან. ლითონის დეტექტორები

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაგრძეთ

სკოლის ჩარევის შედეგად ბავშვებში ძალადობის ცვლილება, იხილეთ Aber, J. L., Brown, J. L. & Jones, S. M. (2003). განვითარების ძალადობის ტრაექტორია შუა ბავშვობაში: კურსი, დემოგრაფიული განსხვავებები, სასკოლო ჩარევა. *Developmental Psychology*, 39, 324-348.

დაუკავშირეთ კვლევას
და განაცხადეთ
იხილეთ Petit, G. S. & Dodge, K.
A. (2003). მოძალადე ბავშვები:
სპეციალური გამოშვება. *Devel-
opmental Psychology*, 39 (2).

შეიძლება კარგი საშუალება იყოს, მაგრამ ზოგიერთ სკოლაში შეიძლება ხელი შეუშალოს სასწავლო ერთობების ფუნქციონირებას. თანაც ბოროტმოქმედმა შეიძლება გარეთ დაიცადოს და მერე დაესხას თავს ვინმეს. იარაღის კონტროლი რთული განსახორციელებელია პოლიტიკურად და შეიძლება ვერასდროს აღმოფხვრას მოსწავლეთა მიერ იარაღის მოპოვების შესაძლებლობა. მედიაში ცენზურას პიროვნების უფლებების დარღვევა მოაქვს. არც ერთი ეს გზა არ გამოდგება კოლუმბინის ტრაგედიის რეალური მიზეზის დასადგენად. არონსონი (2000, გვ. 88) ამბობს:

ტრაგედიის ახსნა იმით, რომ პიროვნება პათოლოგიურია, პრობლემას სწვდება ზედაპირულად და არა ძირეულად. რას იტყვით სასკოლო ატმოსფეროზე, რომელიც ამ ახალგაზრდა ადამიანებს ასეთ უგუნურებად, სასტიკებად და უგულოებად აქცევს? რატომ ეძიებენ ისინი შურისძიებას? ცდილობენ სახელის მოხვეჭას თანაკლასელები-საკენ მიმართული იარაღის საშუალებით? როგორ და რატომ იგრძნეს მათ თავი უარყოფილებად, იგნორირებულებად, სკოლაში უსამართლობის მსხვერპლად? ზრუნავენ კი სკოლები თავის მოსწავლეებში ღირსეული თავისებურებების გასავითარებლად? შეუძლიათ თუ არა სკოლებს, უკეთესად შექმნან ინკლუზიური, მზრუნველი ერთობები მოსწავლეთა პოზიტიური როლების მოდელირებით?

უმაღლეს სკოლებში ძალადობა რომც შემცირდეს, ინტერპერსონალური ძალადობა ახალგაზრდებში მნიშვნელოვანი საკითხია როგორც მშობლებისათვის, ისე მასწავლებლებისათვის (Lowry, Sleet, Duncan, Powell & Kolbe, 1995). ყოველდღიურად ამერიკაში ცეცხლსასროლი იარაღით 8 ოც წლამდე ასაკის ახალგაზრდა იღუპება (ბავშვთა დაცვის ფონდი, 2005). ამერიკის საზოგადოებაში ყველაზე ხშირად ძალადობის მსხვერპლნი 12-24 წლის ასაკის ახალგაზრდები ხდებიან და ძალადობის ეს ფაქტები ხშირად სასწავლებლების ფარგლებში ხდება. ასეთი ძალადობის ფაქტების შედეგად გარდაცვლილთა ერთი მესამედი ინტერპერსონალურ ძალადობას ეწირება (Peterson & Newman, 2000). ამ პრობლემას მრავალი მიზეზი აქვს, ის საზოგადოების ყოველი ფენის საზრუნავია.

პრევენცია

ძალადობაზე საუკეთესო პასუხი სკოლაში არის პრევენცია. როგორც მასწავლებელს, შეიძლება ხელი არ მიგიწვდებოდეთ ტელევიზიით გასულ ძალადობის ამსახველ კადრებზე, ლითონის დეტექტორებზე, იარაღის კონტროლზე, მაგრამ ბევრი შეგიძლიათ ისაუბროთ თქვენს კლასებში შექმნილ ერთობაზე. შეგიძლიათ პირდაპირი და ირიბი მნიშვნელობით ასწავლოთ თქვენს მოსწავლეებს ერთმანეთის მიღება და თანაგრძნობა; შექმნათ მიკუთვნილობის კულტურა ყოველი თქვენი მოსწავლისათვის.

ჩიკაგოს ბანდის ზოგიერთი წევრი ამბობდა, რომ ისინი მაშინ ჩაებნენ ბანდის საქმიანობაში, როცა მასწავლებლები შეურაცხყოფას აყენებდნენ, საჯაროდ ამცირებდნენ, დასცინოდნენ მათ კულტურას, იგნორირებას უკეთებდნენ კლასში, ან მათ ადანაშაულებდნენ, თუკი რაიმე ცუდი მოხდებოდა. მოსწავლეები შეურთდნენ ბანდებს, რათა თავი დაეცვათ მასწავლებლებისაგან, რომლებიც მათ მხოლოდ ლათინური წარმოშობის ნიშნით არჩევდნენ (Padilla, 1992; Parks, 1995). ოჰაიოში ჩატარებულმა ორწლიანმა კვლევამ გამოავლინა, რომ ბანდის წევრი მოსწავლეები პატივს სცემდნენ იმ მასწავლებელს, რომელიც დაჟინებით ზრუნავდა მათი აკადემიური მიღწევებისთვის (Huff, 1989). ერთხელ ნიუ-ჯერსის ურბანულ უმაღლეს სკოლაში ერთ-ერთ ნიჭიერ პედაგოგს ვკითხე, როგორ მასწავლებელს თვლიდა ყველაზე ეფექტურად ავაზაკ, ამრევ მოსწავლეებთან მუშაობისას. მან თქვა, რომ არსებობს ორი ტიპი: მასწავლებლები, რომელთაც ვერ შეაშინებ და ვერც გაასულელებ, ისინი მოსწავლეებისაგან ითხოვენ სწავლას და მასწავლებლები, რომლებიც მართლა

ჩეკოვინდსიი: პოვნისიუჰალ უთქეჰალ სიზუასიასთან გაჰკლავება

პრობლემურ სიტუაციაში იმოქმედეთ ნელა და დაკვირვებით.

გაჰკლითაჰი

1. შეინარჩუნეთ სიმშვიდე, რამდენადაც ეს შესაძლებელია.
2. დაამყარეთ კონტაქტი თვალებით.

გამომჟღავნეთ პატივისცემა.

გაჰკლითაჰი

1. დაიჭირეთ მართებული დისტანცია.
2. არ შეავიწროოთ მოსწავლე. ნუ შეიჭრებით მის პიროვნებაში.
3. ილაპარაკეთ პატივისცემით. სახელით მიმართეთ მოსწავლეს.
4. ერიდეთ ჟესტიკულაციას.

ისაუბრეთ მოკლედ.

გაჰკლითაჰი

1. თავი აარიდეთ გრძელ შეგონებებს.
2. დაიცავით განაწესი. აქცენტი გააკეთეთ პრობლემაზე. ილაპარაკეთ გარკვევით.
3. ნაკლებად მწვავე პრობლემებს მოგვიანებით გაუმკლავდით.

ნუ გაუსვამთ ხაზს საკუთარ ძალაუფლებას.

გაჰკლითაჰი

1. ელაპარაკეთ განმარტებით, თუ ეს შესაძლებელია.
2. ერიდეთ ასეთ არგუმენტებს: „მე არა, შენ კი“.
3. არ დაემუქროთ და არ აუწიოთ ხმას.

აცნობეთ მოსწავლეს მოსალოდნელი ქცევისა და მისი ნეგატიური შედეგების შესახებ, რომელსაც მისი არჩევანის ან გადაწყვეტილების პასუხად გააკეთებთ. შემდეგ მოშორდით მოსწავლეს და გადაწყვეტილების მისაღებად დრო მიეცით.

გაჰკლითაჰი

1. „მაიკლ, დაბრუნდი მერხთან, თორემ მომიწევს, რომ დირექტორს დავუძახო. რამდენიმე წამი გაქვს გადაწყვეტილების მისაღებად.“ შემდეგ მასწავლებელი შორდება მოსწავლეს, შეიძლება მიუბრუნდეს სხვა მოსწავლეებს.
2. თუ მაიკლი არ ირჩევს სასურველ ქცევას, შეახსენეთ ნეგატიური შედეგები. („ესე იგი, გირჩევნია, რომ დავუძახო დირექტორს?“) და შეასრულეთ დანაპირები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.njcap.org/templated/Programs.html>

წყარო: ადაპტირებულია Secondary Classroom Management: Lessons from Research and Practice, 3rd ed., by C.S. Weinstein. საავტორო უფლება © 2003 McGraw-Hill. ადაპტირებულია McGraw-Hill Companies ნებართვით.

ზრუნავენ მოსწავლეებისთვის. როდესაც ვკითხე, თავად რომელ ტიპს მიეკუთვნებოდა, მიპასუხა, რომ ორივეს. ის არის მაგალითი „რბილი მომთხოვნელობისა“, როგორც ამას შემდეგ განყოფილებაში დავინახავთ.

მასწავლებლებმა და მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ პოტენციური საფრთხის საგანგაშო ნიშნები. ცხრილი 11.8 გვიჩვენებს ნიშნების ორ სახეობას – საგანგაშო, გადაუდებელ საფრთხეს და პოტენციურ პრობლემებს. რა შეიძლება მოიმოქმედონ სკოლებმა? ჩანარში „რეკომენდაციები“ გაცნობით, როგორ უნდა გავუმკლავდეთ ფეთქებად სიტუაციებს (Weinstein, 2003).

ჩეკოვინდსიი და ღაცვა

ერთი სისტემა, რომელიც განვითარდა, რათა ჩაიხშოს ძალადობა სკოლაში, არის „პატივისცემა და დაცვა“, რომელიც შეიქმნა ჯონსონის ინსტიტუტში, მინესოტაში, ქალაქ მინეაპოლისში. პროგრამა ეფუძნება 5 იდეას: პირველი – ყველა ვალდებულია, პატივი სცეს და დაიცვას სხვა ადამიანის უფლებები. მეორე – არ უნდა დავუშვათ ძალადობა. მესამე – პროგრამა ყურადღებას ამახვილებს ძალადობის მაპროვოცირებელ ქცევებზე როგორც

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ
Parks, C. P. (1995). ბანდების ქცევა სკოლაში: მითი თუ რეალობა? *Educational Psychology Review*, 7, 41-68.

რეზიუმე

ამ მიმოხილვის მიზანია, გავიგოთ ბანდის ქცევის ბუნება ამერიკის სკოლებში. ყურადღებას გაავამახვილებთ იმ ქცევებზე, რომლებიც შეიძლება გავლენას ახდენდეს ან ამწვავებდეს ძალადობას. მოულოდნელი აღმოჩენა ის იყო, რომ სკოლაში არ არსებობდა დიდი ემპირიული მასალა ძალადობის შესახებ. ცხადია, რომ სკოლის ბანდებმა უკანასკნელი ათწლეულების მანძილზე დიდი ცვლილებები განიცადეს, იმატა ძალადობამ მეტწილად ნარკოტიკებისა და იარაღის ტარების გამო. სკოლაზე ამ ძალადობის ერთი უმთავრესი დარტყმა ისაა, რომ მან დაკარგა „ნეიტრალური ზონის“ სტატუსი, სადაც ყოველგვარი შეტაკებები უნდა წყდებოდეს. ჩანს, რომ სკოლაში ქუჩის ბანდების ცხოვრების ელემენტებმა შეაღწია. მიმოხილვა იკვლევს პრობლემებს, რომლებიც დაკავშირებულია სკოლის ძალადობის განსაზღვრებებთან და ლიტერატურასთან, სკოლის ბანდების ტენდენციებს, ბანდების წევრობის მიზეზებს, რისკს, სავარაუდო სტრატეგიებს პრობლემის აღმოსაფხვრელად.

სერვის სწავლება – მიდგომა, რომელიც გულისხმობს პიროვნულ და სოციალურ განვითარებასთან აკადემიური სწავლების კომბინირებას.

ერთობის სერვის პროექტებმა შეიძლება უზრუნველყოს მოზარდთა მორალური განვითარება, კომპეტენტურობისა და ქმედითუ-ნარიანობის განცდა, ტოლერანტობა და უბიძგოს მოსწავლეებს, კრიტიკულად შეაფასონ საკუთარი როლი საზოგადოებაში.

პერსონალის, ისე მოსწავლეების, მშობლების მხრიდან; მაგალითად, სხვების უარყოფაზე, რაციონალიზაციაზე, განსჯასა და ძალადობაში დადანაშაულებაზე. მეოთხე – მოცემულია ზუსტი განსაზღვრება, რა წარმოშობს ძალადობას; რა განასხვავებს ძალადობის ორ სახეს – მჩაგვრელ/მსხვერპლის ძალადობა და ძალადობა, რომელიც ჩვეულებრივი კონფლიქტიდან მოდის. დასასრულ, პროგრამა მოიცავს უფროსებზე ცენტრირებულ პრევენციას, რომელიც გამოასწორებს სასკოლო კლიმატს, და მოსწავლეებზე ცენტრირებულ ჩარევას, რომელიც აყენებს მოსწავლეებს არჩევანის წინაშე და უჩვენებს მათ, რა მოჰყვება მათ არჩევანს (Rembolt, 1998). ცხრილი 11.9 მიმოხილავს არჩევანისა და მისი შედეგების დონეებს.

მეორე მიდგომა, რომელიც ამყარებს პატივისცემასა და მონონებას, არის სერვის სწავლება.

აქმოგა კლასის გაკეთ: სკოლის სწავლა

სერვის სწავლა მეორე მიდგომაა, რომელიც ახდენს აკადემიური სწავლის კომბინირებას პიროვნულ და სოციალურ განვითარებასთან საშუალო სკოლებისა და კოლეჯის მოსწავლეებისათვის (Fredericks, 2003; Woolfolk Hoy, Demerath & Pape, 2002). განათლების რეფორმასთან სერვის სწავლის დაკავშირება გამოყოფს ამ უკანასკნელის რამდენიმე თავისებურებას.

- ორგანიზებულია და აკმაყოფილებს ერთობის აქტუალურ მოთხოვნილებებს.
- ინტეგრირებულია მოსწავლეთა კურიკულუმში.
- გამოყოფს დროს სერვისის გამოცდილების გააზრებისა და დაწერისათვის.
- უზრუნველყოფს საშუალებებს ახლად ნასწავლი აკადემიური უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის გამოყენებისათვის.
- ზრდის როგორც აკადემიურ სწავლას, ისე სხვებისთვის ზრუნვას.

სერვის სწავლის აქტივობები შეიძლება მოიცავდეს გამოკვეთილ, თვალშისაცემ სერვისს (სწავლებასა და უსახლკაროთა თავშესაფრების საკვებით უზრუნველყოფას), ირიბ სერვისს (საკვების, ფულის შეგროვებას თავშესაფრებისათვის), ან პროპაგანდას (პოსტერების დამზადებას საკვების უზრუნველსაყოფად, საგაზეთო სტატიების დაწერას) (Johnson & Notah, 1999). სერვის სწავლება შეიძლება იყოს პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების (რომელიც მე-9 თავშია აღწერილი) ერთ-ერთი ფორმაც, სადაც პრობლემა გულისხმობს,



ქალაქის საგანგაშო ნიშნების ამოცნობა

ეს ჩამონათვალი შეადგინა ამერიკულმა ფსიქოლოგთა ასოციაციამ. დამატებითი ინფორმაცია შეგიძლიათ მოიპოვოთ საიტზე: <http://helping.apa.org/warningsigns/>

თუ თქვენ ხედავთ ამ ნიშნებს, ძალადობა სერიოზულად არის მოსალოდნელი:

- მოთმინების დაკარგვა ყოველდღიურობაში
- გახშირებული ფიზიკური შეჯახებები
- ვანდალიზმი ან საკუთრების ხელყოფა
- ნარკოტიკებისა და ალკოჰოლის გაზრდილი მოხმარება
- სარისკო ქცევების გაზრდილი რაოდენობა
- დანერვილებითი გეგმები ძალადობის განსახორციელებლად
- მუქარა, როგორც მიაყენო სხვას ტყვიილი
- ცხოველების წვალბა
- იარაღის ტარება

თუ თქვენ ხედავთ ამ ნიშნებს გარკვეული პერიოდის განმავლობაში, ჩათვალეთ, რომ არსებობს ძალადობის პოტენციალი:

- ძალადობრივი და აგრესიული ქცევა
- ნარკოტიკებისა და ალკოჰოლის სერიოზული მოხმარება
- ბანდების წევრობა ან სურვილი, იყო ბანდის შემადგენლობაში
- მოწონება და სწრაფვა იარაღის (განსაკუთრებით კი ცეცხლსასროლი იარაღის) მიმართ
- სისტემატური მუქარა
- გრძნობების (მით უმეტეს, ბრაზის) გაუკონტროლებლობა
- მეგობრებისაგან და საერთო საქმიანობისაგან ჩამოშორება
- უარყოფისა და მარტოსულობის განცდა
- დაცინვის მსხვერპლად ქცევა
- ცუდად სწავლა
- დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემები და სკოლის ხელმძღვანელობასთან ხშირი პრობლემა
- უპატივცემულობის განცდა
- სხვათა გრძნობებისა და უფლებების არ აღიარება.

წყარო: ნიგინიდან 'Warning Signs'. საავტორო უფლება © 1999 American Psychological Association. ადაპტირებულია ნებართვით. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხილეთ ვებ-გვერდი: <http://apahelpcenter.org/featuredtopics/feature.php?id=38>

როგორ უნდა დაკმაყოფილდეს მოთხოვნილება ერთობაში.

ერთობის სერვის სწავლაში მონაწილეობამ შეიძლება უზრუნველყოს მოზარდთა პოლიტიკური და მორალური განვითარება. სერვის სწავლის პროექტების ფარგლებში მოზარდები სხვებთან ერთად მუშაობით გამოცდიან საკუთარ კომპეტენტურობასა და ქმედითუნარიანობას. მოსწავლეები საკუთარ თავს აღიქვამენ, როგორც პოლიტიკისა და მორალის წარმომადგენლებს და არა უბრალოდ კარგ მოქალაქეებს (Youniss & Yates, 1997). ამას გარდა, ერთობის სერვის სწავლება შეიძლება დაეხმაროს მოზარდებს, ახლებურად იფიქრონ საკუთარ ურთიერთობაზე ადამიანებთან, რომლებიც მათ არ ჰგვანან, რაც მათ უფრო ტოლერანტულებს გახდის (Tierney, 1993). დაბოლოს, სერვის სწავლების გამოცდილება ზრდის „მზრუნველობის ეთიკას“, რამაც შეიძლება შედეგად მოგვცეს სოციალურ პრობლემებთან უფრო წარმატებული ბრძოლა (Rhodes, 1997). ამ თვალსაზრისით, მოსწავლეთა ჩართვამ სერვის სწავლებაში მოზარდები შეიძლება უფრო კრიტიკულად დააფიქროს, თუ რა როლი ეკისრებათ საზოგადოებაში (Woolfolk Hoy, Demerath & Pape, 2002; Claus & Ogden, 1999).

დღეს მრავალი სკოლა მონაწილეობს სერვის სწავლაში და მას განიხილავს როგორც სკოლის დამთავრებისათვის აუცილებელ მოთხოვნას, მაგრამ

დაუკავშირეთ სწავლებას/

პორტფოლიოს და განავრცეთ

დაუმატეთ ცხრილები 11.8

„ძალადობის საგანგაშო ნიშნების ამოცნობა“ და 11.9 „პატივისცემა და დაცვა“ თქვენს სასწავლო რესურსებს.

სხრილი 11.9

აჯიზისხევა და ღაცვა

არჩევანის, შედეგების, შეთანხმების ეს ჩამონათვალი გვიჩვენებს გაზომილ რეაქციას ძალადობის თითოეული დონისათვის.

ძალადობის დონე*	პირველი დონე	მეორე დონე	მესამე დონე	მეოთხე დონე	მეხუთხე დონე
ძალადობა	ნესის დარღვევა (მსუბუქი დარღვევა)	ძალის არასწორად გამოყენება (განმეორებითი დარღვევა)	ძალის ბოროტად გამოყენება (სერიოზული დარღვევა)	განმეორებითი ბოროტმოქმედება (მწვავე დარღვევა)	პათოლოგია (დაუმორჩილებელი)
პერსონალის მოქმედება	წინ აღუდგებიან ქცევას; ძალადობის შეწყვეტა; პრობლემასთან გამკლავება; ინტერვენციის ანგარიშის აღწერა; ძალადობის აღმკვეთი ნესის მიმოხილვა; რისხვის შენელება, კონფლიქტის მოგვარება, თანატოლთა მედიაცია ან კლასის კრება.	წინ აღუდგებიან ქცევას; ძალადობის შეწყვეტა; ხელმძღვანელობისადმი მიმართვა; ინტერვენციის ანგარიშის აღწერა; კონფლიქტის ტიპის შეფასების მცდელობა; მოლაპარაკება მშობლებთან	წინ აღუდგებიან ქცევას; ძალადობის შეწყვეტა; ხელმძღვანელობისადმი მიმართვა; ინტერვენციის ანგარიშის აღწერა; კონფლიქტის ტიპის შეფასების მცდელობა; მშობლებთან მსჯელობა პარენტალური პროგრამის ირგვლივ.	წინ აღუდგებიან ქცევას; ძალადობის შეწყვეტა; ხელმძღვანელობისადმი მიმართვა; ინტერვენციის ანგარიშის აღწერა; კონფლიქტის ტიპის შეფასების მცდელობა; ფსიქოსოციალური შეფასების გაკეთება; მშობელთა კრება; მშობლებისათვის პროგრამის შემუშავება; მშობლებისათვის პროგრამის შეფასება; მშობლებისათვის საბჭოს მონევა.	წინ აღუდგებიან ქცევას; ძალადობის შეწყვეტა; ხელმძღვანელობისადმი მიმართვა; ინტერვენციის ანგარიშის აღწერა; ფსიქოსოციალური რეკომენდაციების შესრულება; მშობელთა კრება; მშობლებისათვის პროგრამის შემუშავება; ინტენსიური თერაპიის კურსის ჩატარება მოსწავლისათვის
მოსწავლეთა შედეგები	იმ მოქმედების განხილვა, რომელიც ძალადობას მოჰყვება; მშობლების ინფორმირება; ანაზღაურება; ლეგალური ქმედება	ხელმძღვანელობის ინფორმირება; ცხოვრებისეული უნარ-ჩვევებზე მუშაობა; მშობლების ინფორმირება; შეზღუდვა, სანამ მუშაობა დასრულდება; ანაზღაურება; ლეგალური ქმედება	ხელმძღვანელობის ინფორმირება; მშობლების ინფორმირება; მცირე ხნით გარიცხვა; ძალადობრივი დაჯგუფება; რისხვის დაოკება; უფლებებით აღჭურვა; ანაზღაურება; ლეგალური ქმედება	ხელმძღვანელობის ინფორმირება; მშობლების ინფორმირება; დიდი ხნით გარიცხვა; ძალადობრივი დაჯგუფება; გარიცხვა; ანაზღაურება; ლეგალური ქმედება	ხელმძღვანელობის ინფორმირება; მშობლების ინფორმირება; დიდი ხნით გარიცხვა; ალტერნატიულ დაწესებულებაში მოთავსება; ანაზღაურება; ლეგალური ქმედება
შეთანხმება**	სიტყვიერი შეთანხმება	მარტივი ხელშეკრულება	გარიცხვის ხელშეკრულება I	გარიცხვის ხელშეკრულება II	bottom-line ხელშეკრულება

* მოსწავლეების ამ დონეებზე განთავსება ხდება მათ მიერ ძალადობრივი ქცევის განხორციელების სიხშირისა და სიმწვავის მიხედვით. ნებისმიერი ძალადობრივი ქცევა, რომელიც რასისტულია, სექსიზმის გამომხატველია, მოიცავს ფიზიკურ შეურაცხყოფას, ან პერსონალის წინააღმდეგ არის მიმართული, დაუყოვნებლივ თავსდება მესამე ან უფრო მაღალ დონეზე. პროგრამაში მოცემულია ქცევები, რომელიც შეესაბამება თითოეულ ამ დონეს.

** ხელშეკრულებების სრული აღწერისათვის იხილეთ ნყარო.

წყარო: ნიგინდან 'Making Violence Unacceptable' by C. Rembolt, *Educational Leadership*, 56 (1), გვ. 36. საავტორო უფლება © 1998 American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ს ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და უზიარებს საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიიღწიოს წარმატებას. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

ჩემი პირველი: სკოლის სწავლის გაუმჯობესება

სერვისი უნდა იყოს ხანგრძლივი და არა ერთჯერადი პროექტი.

მაგალითები

- იმის ნაცვლად, რომ ორი კვირის განმავლობაში ატაროთ საკვები მოსწავლეებთან ერთად, ჩართეთ ისინი ხანგრძლივ პროექტში, მოამზადონ საჭმელი უსახლკარო ოჯახების თავშესაფრებისათვის.
- დაუკავშირდით ადგილობრივ სააგენტოებს, რათა გაიგოთ რეალური მოთხოვნები, რომელთა უზრუნველყოფა შეუძლიათ მოსწავლეებს. ეწვეთ ვებ-გვერდებს:
<http://www.volunteermatch.org/>
ან <http://www.usafreedomcorps.gov/>

გაითვალისწინეთ ვირტუალური მოხალისეობა. იხილეთ:

<http://www.serviceleader.org/new/virtual/>

მაგალითები

- გადათარგმნეთ დოკუმენტი სხვა ენაზე.
- გამოიყენეთ მაღალი ტექნოლოგიები, მაგალითად, მოამზადეთ PowerPoint™, Hypercard™, QuickTime™ ან სხვა კომპიუტერული პრეზენტაცია.
- შექმენით სააგენტოს გაზეთი ან ბროშურა, ან გამოიყენეთ სააგენტოს არსებული პუბლიკაციები.
- წაიკითხეთ საგაზეთო და ონლაინ პუბლიკაციები.
- შეისწავლეთ და დაწერეთ სტატიები ბროშურებისათვის, გაზეთებისათვის, ვებ-საიტებისათვის.
- შექმენით ლოგო სააგენტოსათვის ან პროგრამისათვის.

დარწმუნდით, რომ სერვისი სწავლის მიზანი სწავლაა.

მაგალითები

- დასახეთ ზუსტი და ნათელი მიზნები პროექტისათვის.

- განიხილეთ კლასის შესაბამისი სტანდარტები მეცნიერებაში, ისტორიაში, ჯანდაცვაში, ლიტერატურაში და ა.შ. რათა ნახოთ, როგორ შეიძლება განხორციელდეს ისინი სერვისი სწავლების ფარგლებში. მაგალითად, როგორ შეიძლება ადვილად დაისწავლოს მოსწავლემ ბიოლოგიური ცნებები მოხუცებულებისათვის ან სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის კვების სწავლების პროექტის შექმნით.
- დაავალეთ მოსწავლეებს, დროდადრო საკუთარ გამოცდილებაზე იფიქრონ, აწარმოონ ჟურნალები, დაწერონ ან დახატონ, რა ისწავლეს და ფიქრი საკლასო დისკუსიების დროს გაუზიარონ ერთმანეთს.

დარწმუნდით, რომ სერვისი ემყარება მოსწავლეთა ნიჭსა და უნარ-ჩვევებს, ის ნამდვილად ღირებულია მათთვის, ვისთვისაცაა განკუთვნილი; მოსწავლეთა მიღწევისა და სარგებლიანობის განცდა გამომდინარეობს მათი უნარ-ჩვევებიდან, დაეხმარონ სხვებს.

მაგალითები

- შემოქმედებითი ნიჭით დაჯილდოებული მოსწავლეები შეიძლება ოთახების მოწყობაში დაეხმარონ მოხუცებულთა ცენტრებს.
- იმ მოსწავლეებმა, რომლებიც კარგი მთხრობელები არიან, შეიძლება ბავშვთა გასართობ ცენტრებში ან ბავშვთა კლინიკებში იმუშაონ.
- ორენოვანმა მოსწავლეებმა შეიძლება დახმარება გაუწიონ მასწავლებლებს და მშობლიურ ენაზე გადათარგმნონ ბროშურები და გაზეთები, ან თარჯიმნებად იმუშაონ ადგილობრივ კლინიკებში.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.service-learningpartnership.org/site/PageServer> ან <http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/big-dummy.html>

ზოგიერთი პედაგოგი საეჭვოდ მიიჩნევს ამ მოთხოვნის სამართლიანობასა და ადეკვატურობას. ამ საკითხის სამართლიანობის თაობაზე სულ მცირე სამი სკოლის მოთხოვნა განიხილებოდა სასამართლოში, თუმცა მათ მხარი არ დაუჭირეს (Johnson & Notah, 1999).

სერვისი სწავლის კვლევები სხვადასხვა შედეგს გვაძლევს. ზოგიერთი კვ-

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრძეთ
დაამატეთ ცხრილი 11.10 „კულ-
ტურული აუდიტის განხორ-
ციელება კლასში“ სწავლების
თქვენეულ რესურსებში.

ლევით დადგინდა, რომ ეს მაღალ სოციალურ პასუხისმგებლობას, ტოლერანტობას, ემპათიას, უფროსებისადმი დადებით ატიტუდებს, მოსწავლეების მაღალ თვითშეფასებას გვაძლევს (Solomon, 2001). ერთ-ერთი ქალაქის სამრევლო სკოლაში სერვის სწავლის წარმატებული გამოცდილება ჰქონდათ (Youniss & Yates, 1999). ამ პროგრამის გავლა მოეთხოვებოდათ უმცროსკლასელებს. კლასში განიხილებოდა ისეთი მოვლენების მორალური მხარე, როგორიცაა უსახლკარობა, სიღატაკე, იმიგრანტების ექსპლუატაცია, ძალადობა ქალაქში. მოსწავლეებს ევალებოდათ დაახლოებით ოცი საათის გატარება ქალაქის სასადილოში. მკვლევრები ამბობდნენ, რომ ამ კურსის გავლის შემდეგ მოსწავლეებს „გაცნობიერებული ჰქონდათ სოციალური უსამართლობა, მასთან ბრძოლის მოვალეობა და ამალელებული თვითრწმენა“ (Yates & Youniss, 1999).

თუ გადაწყვეტთ, გამოიყენოთ სერვის სწავლა, რჩევებისათვის მიმართეთ ჩანართს „რეკომენდაციები“. ამ რჩევების უმრავლესობა აღებულია რიჩარდ საგორის (Richard Sagor, 2003), ელიასა და შვაბისგან (Elias & Schwab, 2006).

პრაქტიკა და ექსპერიმენტი სოციალურ ჩარეოში

ცხრილი 11.10

კულტურული აუდიტის განხორციელება კლასში

რიჩარდ საგორი გირჩევთ, განახორციელოთ კულტურული აუდიტი, რაც დაგეხმარებათ განსაზღვროთ, არის თუ არა თქვენი საკლასო ოთახი ის ადგილი, სადაც განსხვავებული კულტურების წარმომადგენელი მოსწავლეები თავისუფლად გრძნობენ თავს. შეგიძლიათ ეს მარტომ ან სხვა კლასების წარმომადგენლებთან ერთად განახორციელოთ.

I ნაბიჯი – ჩაინერეთ და შეაგროვეთ.

ჩვეულებრივ დღეს ჩაინერეთ გაკვეთილი და თავი მოუყარეთ ყველა სასწავლო მასალას, რაც ამ გაკვეთილზე გამოიყენეთ.

II ნაბიჯი – მიმოიხილეთ.

გადახედეთ თქვენს ლექციებს, განმარტებებს, დისკუსიებს, მასალას, რომელიც გამოიყენეთ საილუსტრაციოდ.

III ნაბიჯი – გაუზიარეთ სხვებს თქვენი აღმოჩენები.

გაუზიარეთ კოლეგებს თქვენი აღმოჩენები, რათა ნახოთ, არის თუ არა სკოლაში ან კლასში მულტიკულტურული ან მონოკულტურული პერსპექტივების მოდელები.

IV ნაბიჯი – მოინვეთ გარეშე პირები განხილვისათვის და კოლაბორაციისათვის.

თუ არა ხართ კმაყოფილი თქვენი სწავლებისა და მასალის ინკლუზიურობით, მოინვეთ განსხვავებული კულტურების წარმომადგენელი მშობლები ან სკოლის მფლობელები, რათა განიხილონ თქვენი მონაცემები, მოგცენ შენიშვნები და რჩევები.

წყარო: ნიგინიდან 'Motivating Students and teachers in an era of standards by R. Sagor, გვ. 78-79. საავტორო უფლება © 2003 American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ს ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და უზიარებს საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

სხრილი 11.11

დეკლარაცია სკოლასთან კავშირის შესახებ

ცოტა ხნის წინ იყო შეხვედრა მკვლევრებს, პედაგოგებსა და განათლების პოლიტიკური კურსის განმსაზღვრელებს შორის. განიხილებოდა ის, თუ რა არის ცნობილი სწავლაში სკოლასთან კავშირის როლის შესახებ. მათ შეიმუშავეს შემდეგი დეკლარაცია.

დეკლარაცია სკოლასთან კავშირის შესახებ

მოსწავლეები მაშინ მეტად აღწევენ წარმატებას, როცა გრძნობენ სკოლასთან კავშირს. დაკავშირებულობა სკოლასთან არის მოსწავლეების რწმენა, რომ უფროსები ზრუნავენ მათთვის, როგორც მოსწავლეებისა და როგორც პიროვნებისთვის. თავი სკოლასთან დაკავშირებულად რომ იგრძნონ:

- მოსწავლეების მიმართ გამოვლენილი უნდა იყოს მაღალი მოლოდინი და სიმკაცრეც, ოღონდ მხარდაჭერასთან ერთად.
 - უნდა არსებობდეს პოზიტიური ურთიერთობები მოსწავლეებსა და უფროსებს შორის.
 - მოსწავლეები უსაფრთხოდ უნდა გრძნობდნენ თავს ფიზიკურადაც და ემოციურადაც.
- სკოლასთან დაკავშირებული მოსწავლეების რაოდენობის ზრდა გავლენას ახდენს პასუხისმგებლობაზე, მაგალითად:

- აკადემიურ პრეზენტაციაზე
- ჩხუბის, გამოჯავრების, ვანდალიზმის ინციდენტებზე
- გაცდენებზე
- სკოლის დამამთავრებელ ნიშნებზე

მეცნიერულად დასტურდება, რომ მოსწავლის მზარდი დაკავშირებულობა სკოლასთან უზრუნველყოფს:

- მოტივაციას
- ჩართულობას კლასში
- გაუმჯობესებულ დასწრებას

ეს ფაქტორები, თავის მხრივ, ზრდიან აკადემიურ მიღწევას. ეს აღმოჩენები მართებულია და თანაბრად მოქმედებს სხვადასხვა რასის, ეთნიკურობის ან სხვადასხვა შემოსავლის მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში.

დადასტურებულია, რომ მოსწავლე, რომელიც ძლიერ კავშირს განიცდის სკოლასთან:

- ნაკლებად ჩაიდენს ცუდ საქციელს.
- ნაკლებად გამოავლენს ძალადობას სკოლაში.
- ნაკლებად გამოიყენებს სხვადასხვა მავნე ნივთიერებასა და თამბაქოს.
- ნაკლებად ექნება პრობლემები ემოციურ სფეროში.
- ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ ადრეულ ასაკში ჰქონდეს სექსი.

ყველაზე ეფექტიანი სტრატეგიები მოსწავლის სკოლასთან კავშირის გასაზრდელად არის:

- მაღალი სტანდარტებისა და მოლოდინების იმპლემენტაცია და აკადემიური ხელშეწყობის გამოვლენა.
- სამართლიანი და მტკიცე დისციპლინურ პოლიტიკის გატარება, რომელიც ერთობლივად იქნება შეთანხმებული.
- ნდობის დამყარება მოსწავლეებს, მასწავლებლებს, პერსონალს, ადმინისტრატორებსა და ოჯახებს შორის.
- ისეთი მასწავლებლების დაქირავება და მათთვის ხელშეწყობა, რომლებიც პროფესიონალები იქნებიან თავიანთ საგნებში, სასწავლო ტექნიკებში. დაიგეგმება ისეთი საკლასო მენეჯმენტში, რომელიც გაითვალისწინებს თითოეული მოსწავლის მოთხოვნილებებს.
- მშობლებისა და ოჯახების ნაქეზება, გამოავლინონ მაღალი მოლოდინი სასკოლო წარმატებების მიმართ.
- ისეთი გარემოს უზრუნველყოფა, სადაც თითოეულ მოსწავლეს სულ მცირე ერთ უფროსთან მაინც ექნება ახლო ურთიერთობა სკოლაში.

წყარო: წიგნიდან 'A case for school connectedness'. by R. W. Blum. *Educational Leadership*, 62 (7), გვ. 20. საავტორო უფლება © 2005 American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ს ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და უზიარებს საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიიღწიოს წარმატებას. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

პრაქტიკა

მრავალგვარობის გაგება და შეფასება ცენტრალური საკითხია ჩართული სწავლების ხელშესაწყობად. მაგალითად, კოოპერაციული ჯგუფების შექმნისას უნდა გესმოდეთ, რომ ჯგუფებში განაწილებას რასობრივი ან ენობრივი ნიშნების გათვალისწინებით არასასურველი შედეგი მოჰყვება – მოსწავლეები ერთმანეთზე იფიქრებენ, რომ ისინი „რაც კატეგორიის“ წარმომადგენლები არიან. დარწმუნდით, რომ კოოპერაციული ჯგუფის თითოეულ წევრს შეუძლია რაღაც შემატოს ჯგუფს. ამას ჯგუფის ამოცანებისათვის, ჯგუფის წევრობისა და როლებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს. ამოცანები შეიძლება ემყარებოდეს ჯგუფის წევრთა ცოდნას. ვის აქვს ცხოველების მოვლის ან მანქანების შეკეთების გამოცდილება? ვის აქვს პატარა ბავშვების მოვლის გამოცდილება? ვის შეუძლია საუბარი ორ ენაზე? ვინ ხატავს, ვინ მღერის, ვინ ბეჭდავს კარგად ან ვის აქვს ორგანიზატორული ნიჭი? ეს ცოდნა შეიძლება ჩართული იქნეს ამოცანებში და ამგვარი გამოცდილების მქონე მოსწავლეები შეიძლება სხვადასხვა ჯგუფში გადანაწილდნენ.

თითოეული მოსწავლის ჩართულობისა და მიკუთვნებულობის გასაზრდელად, რიჩარდ საგორი (Richard Sagor, 2003) გვიჩვენებს კლასში განვსაზრდელ კულტურული აუდიტი, რომელიც 11.10 ცხრილშია ნაჩვენები.

პრობლემა

რა მსგავსებები გვხვდება სკოლაში ქცევითი, ემოციური, სოციალური ან კოგნიტური ჩართულობის შესახებ? ახალგაზრდობის სასკოლო განვითარებისა და პრობლემების პრევენციის პროგრამების გამოკვლევა ადასტურებს, რომ წარმატების საწინდარია სამი მთავარი ფაქტორი. წარმატებული პროგრამების ძირითადი მოთხოვნაა, რომ გაიზარდოს მოსწავლეების სოციალური და ემოციური კომპეტენტურობა, სხვა ადამიანებთან კავშირები, ერთობებში შეტანილი წვლილი (Greenberg, 2003). ეს სამი ფაქტორი შეესაბამება ამ თავის სამ მთავარ განყოფილებას, რომლებშიც განხილულია კოოპერაცია საკლასო ჯგუფებში, საკლასო ერთობის შექმნა და სკოლის გარეთ არსებულ ერთობასთან კავშირი.

ცოტა ხნის წინ იყო შეხვედრა მკვლევრებს, პედაგოგებსა და განათლების პოლიტიკური კურსის განმსაზღვრელებს შორის. განიხილებოდა ის, თუ რა არის ცნობილი (კონვერგენციები) სწავლაში სასკოლო კავშირების რო-

ლის შესახებ. ამ ჯგუფმა შეიმუშავა დეკლარაცია სკოლასთან კავშირის შესახებ (Blum, 2005), რომელიც 11.11 ცხრილშია წარმოდგენილი. ამ დეკლარაციაში საკმაოდ კარგად არის შეჯამებული ჩართულ სწავლასთან დაკავშირებული ერთგვაროვნება.

ლავი? თანატოლები, მშობლები, მასწავლებლები გავლენას ახდენენ ნორმებისა და ღირებულებების დადგენაზე, რომლებიც ხელს უწყობენ სასკოლო მიღწევას. ბავშვები ირჩევენ ისეთ მეგობრებს, რომლებთანაც საერთო ინტერესები და ორიენტაციები აკავშირებთ. თავის მხრივ, ეს ჯგუფები გავლენას ახდენენ ბავშვების აკადემიურ მოტივაციაზე. მაგრამ ამავე დროს დიდ როლს ასრულებენ მშობლები და მასწავლებლები. ის მოსწავლეები, რომელთაც ავტორიტეტული მშობლები ჰყავთ, უფრო მეტად ირჩევენ პოზიტიურ სამეგობრო წრეს და უფრო მეტად უძლებენ ანტისოციალური ქცევების წნეხს, მაგალითად ნარკოტიკების მიღების ცდუნებას. თუ მოსწავლეს ცოტა მეგობარი ჰყავს ან საერთოდ არ

სოციალური პრობლემა სწავლაში

რა სოციალური ფაქტორები მოქმედებს სკოლაში სწავ-

ჰყავს, მისთვის შეიძლება ძალზე მნიშვნელოვანი იყოს მასწავლებლის შექება კარგი საქციელისა და სწავლისთვის.

კოლაგაჟი და კოლაჟი

რა განსხვავებაა კოლაგაჟსა და კოლაჟს შორის? ერთი მიდგომა ისაა, რომ კოლაგაჟი არის ხედავ, როგორ უნდა იურთიერთო სხვებთან – როგორ ისწავლო და იმუშაო. კოლაგაჟი ურთიერთობის გზაა მათთან, ვინც განსხვავებულია, აქვს ძალაუფლება და ემყარება ცოდნას, რომელიც სხვა ადამიანებშიც არის გავრცელებული. თანამშრომლობა კი, მეორე მხრივ, არის სხვა ადამიანებთან ერთად მუშაობა, რათა მიაღწიოთ საერთო მიზანს.

ღანაშვილის თეორიის რა ელემენტებია ჩართული კოლაგაჟში? სწავლება თანამშრომლურ ჯგუფებში შეიძლება განმტკიცდეს გამეორებითა და ელაბორაციით (ინფორმაციის გადამუშავების თეორია), უნონასწორობის შექმნითა და გადაჭრით (პიაჟეს თეორია), უმაღლესი ფსიქიკური პროცესების საფუძველი (scaffolding) (ვიგოტსკის თეორია).

აღწერეთ ნაწილი კოლაგაჟი სწავლის ხუთი განსაზღვრელი ელემენტი. მოსწავლეები პირისპირ ურთიერთობენ და ერთმანეთთან ახლოს არიან, მათ შორის არ არის საკლასო დისტანცია. ჯგუფის წევრებში არის პოზიტიური ურთიერთდამოკიდებულება – მათ სჭირდებათ ერთმანეთის მხარდაჭერა, განმარტებები, მეგზურობა. მაშინაც კი, როცა ერთად მუშაობენ, ჯგუფის წევრებმა საკუთარი სწავლის დემონსტრირება უნდა მოახდინონ. ისინი ინდივიდუალურად კისრულობენ პასუხისმგებლობას. კოლაგაჟი უნარ-ჩვევები საჭიროა ეფექტიანი ჯგუფური ფუნქციონირებისათვის. ხშირად საჭიროა, რომ ისწავლებოდეს და მანამდე გავარჯიშდეს, ისეთი უნარ-ჩვევები, როგორიცაა კონსტრუქციული ფიდეის მიცემა, კონსენსუსის მიღწევა, თითოეული წევრის ჩართვა საქმიანობაში, სანამ ჯგუფი დაისახავს ამოცანას. საბოლოო ანგარიშით, ჯგუფის წევრები აკონტროლებენ ჯგუფურ პროცესებს და ურთიერთობებს, რათა დარწმუნდნენ, რომ ჯგუფი ეფექტიანად მუშაობს და გაიგონ ჯგუფის დინამიკა.

როგორი უნდა იყოს ადამიანი კოლაგაჟი სწავლაში? მეტნაკლებად სტრუქტურირებული ამოცანა კარგად მუშაობს სტრუქტურირებული ტექნიკის გამოყენებით; გარეგანმა ჯილდომ ასეთ პირობებში შეიძლება გაზარდოს მოტივაცია, ძალისხმევა, შე-

უპოვრობა; როლები – განსაკუთრებით კი ის როლები, რომლებიც ყურადღებას ამახვილებს სამუშაოს შესრულებაზე – შეიძლება ასევე პროდუქტიული იყოს. მეორე მხრივ, სტრატეგიები, რომლებიც ხელს უწყობს ფართო და პროდუქტიულ ინტერაქციას, გამოიყენება მაშინ, როცა მიზანი მაღალი საფეხურის აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის უნარის განვითარებაა. ამ დროს ჯილდოს გამოყენებამ ჯგუფს შეიძლება გადაახვედნოს მიზნისკენ მიმავალი გზიდან. როდესაც მიზანია სოციალური უნარ-ჩვევების განმტკიცება, ინტერჯგუფური შეხედულებების გაგება და მრავალგვარობის დაფასება, სპეციფიკური როლების მინიჭებამ შეიძლება ხელი შეუწყოს კომუნიკაციას. ჯილდო ამ შემთხვევაში არ არის საჭირო, მან შეიძლება ხელიც კი შეუშალოს მიზანს, რამდენადაც მიზანი ერთობის შეკვრა, პატივისცემის დამყარება და პასუხისმგებლობის გრძნობის გაჩენაა ჯგუფის წევრებზე.

რა სტრატეგიები შეიძლება გამოვიყენოთ კოლაგაჟი სწავლისას? ეს სტრატეგიებია ურთიერთგამოკითხვა, თანამშრომლობა, ჯიგსოუ და მრავალი სხვა სტრატეგია, რომლებიც აღწერილი აქვს სპენსერ კაგანს.

საქლასო პათოზა

რაჟი ვფოგაჟოგ ჯონსონისა და ჯონსონის საჟი თეორია, როგელსა ღიღი ენიშნალოგ აჟეს საჟლასო პათოზის ჩაგოსაჟიგაჟად? ეს საჟი თეორია არის კოოპერაციული ერთობა, კონფლიქტის კონსტრუქციული მოგვარება, და მოქალაქეობრივი ღირებულებები. საკლასო მენეჟმენტი იწყება ერთობის შექმნით, რომელიც დამყარებული იქნება კოოპერაციულ სწავლაზე. ერთობაში დევს პოზიტიური ურთიერთდამოკიდებულების იდეა. მოსწავლეები მუშაობენ ერთად, რათა მიაღწიონ საერთო მიზანს. კონფლიქტის კონსტრუქციული მოგვარება არსებითი საკითხია კლასში, რადგან კონფლიქტი გარდაუვალი და საჭიროც კია სწავლებისას. მაგრამ მასწავლებლები ხშირად სწორად არ აფასებენ თანატოლებს შორის კონფლიქტებისა და დაჩაგვრის შემთხვევების რაოდენობას. თანატოლთა მედიაცია ერთ-ერთი კარგი საშუალებაა მოსწავლეებს შორის შეტაკებების მოსაგვარებლად. თანატოლთა მედიაციის საფეხურებია: (1) კონფლიქტის ერთობლივად განსაზღვრა. (2) პოზიციებისა და ინტერესების გაცვლა. (3) პერსპექტივების შეტრიალება. (4) სულ მცირე საჟი შესაძლო ისეთი შეთანხმების გამოყოფა, რომლებიც ორივე მხარეს მოუტანს სარგებლობას. (5) ინტეგრაციული შეთანხმების მიღწევა. ბოლო მეთოდია მოქალაქეობრივი ღირებულებები — რწმენისა და შეხედულებების ერთობლიობა, რო-

მელიც აერთიანებს საზოგადოებას. ღირებულებები დაისწავლება პირდაპირი სწავლების, მოდელირების, ლიტერატურის კითხვის გზით, ჯგუფურ დისკუსიებში ჩართვით, მოსაზრებების გაზიარებით.

როგორ იწყებენ მასწავლებლები მზაწვლილი ერთობის შექმნას? ერთობის შექმნის დასაწყებად, მასწავლებელმა უნდა ნათელყოს, თუ რას ელის როგორც აკადემიური სამუშაოსგან, ისე მოსწავლეთა ქცევისგან. საკლასო პროცედურები მოსწავლის მოთხოვნილებებისა და უფლებების პატივისცემით უნდა იყოს განსაზღვრული. მოსწავლეებმა იციან, რომ მასწავლებლები მათთვის ზრუნავენ. როცა ხედავენ, რომ მასწავლებლები ცდილობენ, გაკვეთილები საინტერესო გახადონ, არიან სამართლიანები და პატიოსნები, ზრუნავენ იმისთვის, რომ თითოეულმა მოსწავლემ გაიგოს მასალა, იციან ხერხები, როგორ დაეხმარონ მოსწავლეებს, როცა მათ რაღაც პრობ-

ლემები აქვთ.

ქალაქოა სკოლაში

რა შეიძლება გააქმნას სკოლაში ქალაქის აღმოსაშენებლად?

ქალაქობა საგრძნობლად მცირდება სკოლებში, მაგრამ ისეთი ინციდენტები, როგორიცაა იარაღის შეატანა სკოლაში, დიდ ყურადღებას საჭიროებს. 12-24 წლამდე ასაკის ახალგაზრდები ყველაზე ხშირად ხდებიან ქალაქობის მსხვერპლი. ქალაქობასთან გამკლავება თანამგრძნობი, პატივისცემაზე დამყარებული კლასების შექმნით შეიძლება. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კულტურული სხვაობების პატივისცემა და მათ მიმართ მაღალი მოლოდინების გამოთქმვა. ისეთმა პროგრამებმა, როგორიცაა „პატივისცემა და დაცვა“, შეიძლება დიდი დახმარება გაუწიონ მასწავლებლებს ქალაქობასთან ბრძოლაში...



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დახმარებთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახები: ჯაშუიხები PRAXIS II™-თან

ერთობაში კლასი მიღება: სერვისი სწავლება

რა არის სერვისი სწავლება? სერვისი სწავლების საქმიანობები ორგანიზებულია და აკმაყოფილებს ერთობის აქტუალურ მოთხოვნილებებს. ეს საქმიანობები ინტეგრირებულია მოსწავლეთა კურიკულუმში და გამოყოფილია დრო საიმისოდ, რომ მოსწავლემ გაიზაროს აქედან მიღებული გამოცდილება, გამოიყენოს ახლად შეძენილი უნარ-ჩვევები და ცოდნა. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ შესრულდეს სერვისი სწავლების ორივე ასპექტი: ღირებული სერვისის

შესრულება და მოსწავლეთა სწავლების უზრუნველყოფა.

მასწავლებელთა ახალ თაობას უფრო დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლია პროფესიაზე, ვიდრე წინა თაობებს. სახალხო სიბრძნე, ინსტიტუციონალური მესხიერება, სწავლების ისტორია დაგეხმარებათ იმუშაოთ მოსწავლეებთან, რომელთაც სკოლაში მომხდარი ინციდენტების, ტერორისტების მიერ დაბომბვის, სნაიპერთა შემოტევების გამოცდილება აქვთ. მასწავლებლების უფრო ადრეული თაობა მოსწავლეებს შორიდან მომავალი საფრთხის ასარიდებლად წვრთნიდა. შემდგომ თაობამ ქვეყნის შიგნიდან მომავალი საფრთხე უნდა აარიდოს მათ.

ეს მოვლენები გავლენას ახდენს მოსწავლეთა ემოციებზე, იმაზე, თუ როგორ ურთიერთობენ ისინი თქვენთან და ერთმანეთთან. ეს ყველაფერი გავლენას ახდენს ასევე პედაგოგების მიერ საკლასო და სასკოლო მენეჯმენტის განხორციელებაზე, კურიკულუმის შედგენაზე. თქვენ და თქვენს კოლეგებს დიდი როლი გეკისრებათ იმ რეაქციების ჩამოყალიბებაში, რასაც სკოლები და ერთობები თანამედროვე ცხოვრების რეალობის პასუხად გამოავლენენ.

იხილეთ მომსახურება

ნარმოვადგენთ რამდენიმე მასწავლებლის პასუხს კითხვაზე, როგორ დაეხმარებოდნენ მოსწავლეს პრობლემური სიტუაციის გადალახვაში.

უილიამ რობინ კლანი. მე-11-12 კლასების მასწავლებელი. ლუიზიანას მათემატიკის, მეცნიერებისა და ხელოვნების სკოლა, ნაჩიტოჩესი, ლუიზიანა.

11 სექტემბერს დილით, როცა ტერორისტული აქტი დაიწყო, გაკვეთილი მქონდა. გადაწყვიტე, მოსწავლეები ჩვენს აუდიტორიაში წამოყვანა, სადაც ფართო ეკრანზე ვადევნებდით თვალს, როგორ ინგრეოდა მსოფლიო სავაჭრო ცენტრის შენობები. მომდევნო დღეებში ჩვენ ვსაუბრობდით როგორც თავისთავად ტერორიზმზე, ისე ჩვენს რეაქციებზე. ზოგმა მოსწავლემ ძალიან განიცადა ნანახი, ზოგიერთმა კი ეს ადვილად გადალახა. აღმოვაჩინე, რომ ამერიკის ისტორიის ტრაგიკული მოვლენების შესახებ ჩემი მსწავლეები, უფრო დიდ გავლენას ახდენდა მოსწავლეებზე, რომელთაც ახლახან უდიდესი ეროვნული ტრაგედია გამოიარეს.

ყოველთვის მოვუწოდებ ჩემს მოსწავლეებს, გამოხატონ თავიანთი შეხედულებები მოვლენის შესახებ. იმავდროულად, სკოლაში გვყავს სამი მრჩეველი, რომლებიც ეხმარებიან მოსწავლეებს ემოციური პრობლემების დაძლევაში. როგორც ორი ქალიშვილის მამამ, მე ვიცი, რომ მოზარდები ხშირად ისე გვაჩვენებენ თავს, თითქოს არაფერი აღუვლევდეთ, მაშინაც კი, როცა სინამდვილეში ასე არ არის. მოზარდებს ძალიან ეხმარება ის გარემო, სადაც აქვთ საშუალება, ურთიერთობა ჰქონდეთ თანამგრძნობ უფროსთან, რომელიც მოუსმენს მათ და გაიზიარებს მათ პრობლემებს.

სუზი იანგი. მე-5 კლასის მასწავლებელი.

იორკის საშუალო სკოლა, იორკი, მეინი.

თუ მოხდება ისეთი ტრაგედია, სადაც მძევლად აიყვანენ მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს, დარწმუნებული ვარ, რომ ჩვენი სკოლის მმართველი გააკეთებს განცხადებას და ყველას გააგებინებს, რა მოხდა. მე დავეუცდი მის მითითებებს და ამის შესაბამისად ვიმოქმედებ.

სკოლის პირველი რეაქციის შემდეგ, შევეცდები მოვიპოვო ფაქტები ინციდენტის შესახებ. შემდეგ, თუ მოსწავლეები დამისვამენ კითხვებს ან ენდომებათ ამ საკითხზე მსჯელობა, დავაზუსტებ, რომ მათ სწორად გაიგეს, რაც მოხდა. ვეტყვი მათ ყველაფერს, რაც ვიცი და მივუთითებ, რა არის მოსაზრება, გავაცალკევებ ერთმანეთისაგან ფაქტებს და მოსაზრებებს. ვეტყვი მათ ჩემს აზრს, თუ ეს დაინტერესებთ. მეხუთეკლასელებს სურთ, იცოდნენ სიმართლე და გააგრძელონ ცხოვრება ჩვეული რიტმით. ვგრძნობ, რომ, როდესაც ვუზიარებ მათ ჩემს შიშს, ეს სიამოვნებთ, რადგან შეიძლება თვითონაც იმავს გრძნობდნენ, ან შეიძლება მშობლებისგან მოუსმენიათ რაიმე მსგავსი. მათ ისე აღარ ეშინიათ, როცა ხედავენ, რომ სხვასაც შეიძლება იგივე გრძნობები ჰქონდეს.

მოსწავლეებს არ სიამოვნებთ ერთი სიტუაციის ირგვლივ ტრიალი, რაც უნდა ტრაგიკული ან საინტერესო იყოს

იგი. მათ ნორმალური მდგომარეობა მოსწონთ. შემიმჩნევია, რომ როდესაც ვესაუბრები რაიმე საკითხზე, ჩვენ ვსაუბრობთ მანამ, სადამდეც მათ ეს სჭირდებათ, შემდეგ ჩვეულ გაკვეთილს ვუბრუნდებით და სწავლას ჩვეული რიტმით ვაგრძელებთ.

ქაით პოლი. მე-9-12 კლასების ინგლისურის მასწავლებელი. დუნელენი, ნიუ-ჯერსი.

ასეთი სიტუაცია ინვესს მიზეზებზე მსჯელობას, რამაც დაძაბული ატმოსფერო შეიძლება შექმნას. მე ვცდი, ჩავახშო გავრცელებული ხმები და შეძლებისდაგვარად სწრაფად მოვიძიო ფაქტები. მოვლენის შემდგომ კომუნიკაცია კულმინაციას აღწევს. საუკეთესო გზა საიმისოდ, რომ გაიგო რა ემოციური და ფსიქოლოგიური გავლენა მოახდინა მოვლენამ მოსწავლეზე, არის მსჯელობა. ასევე უნდა მივცეთ მოსწავლეებს საშუალება, თავიანთი მოსაზრება გამოთქვან – წერილობით ან რაიმე სხვა სახით. ყველას სჭირდება გამოსავალი, მოსწავლეებს უნდა მივანიჭოთ თავისუფლება, გამოთქვან თავიანთი აზრი.

კარენ პოიარსკი. მე-5 კლასის მასწავლებელი.

უოლტერ ბლეკის დაწყებითი სკოლა, ჰაინტოუნ, ნიუ-ჯერსი.

მოსწავლეების მღელვარების შესამსუბუქებელი ერთი გზა არის ის, რომ განვასხვავოთ ერთმანეთისაგან, რას ვერ ვაკონტროლებთ და რას ვაკონტროლებთ. ჩამოვანერმოთ მოსწავლეებს ყველაფერი, რაც მათ აუღლებთ. ამ დროს მათ შეიძლება დაწერონ, რომ ძალიან განიცდიან, როცა საკუთარ ოთახს კარგად ვერ ალაგებენ, კარგ ნიშნებს ვერ იღებენ ან ტერორისტების შემოტევას გრძნობენ. განვიხილოთ განსხვავება ამ მოვლენებს შორის. საშინაო დავალების შესრულება ის სიტუაციაა, რომელსაც მოსწავლე მართავს, მაგრამ ტერორიზმის შემთხვევაში ეს ასე არაა. მათ უნდა შევუძლუთ მღელვარება ყურადღების იმაზე გადატანით, რაც მათ ხელენიფებათ, რაც მათ კონტროლს ექვემდებარება.

ქიპერლი პიჯარსი. საბავშვო ბაღის მასწავლებელი. დოდსონის ბაღი, Hermitage, ტენესი.

საშინელი ტრაგედიები მეხსიერებაში სამუდამოდ რჩება. ალბათ, გახსოვთ რას აკეთებდით და სად იყავით 11 სექტემბერს. იმ ბავშვებსაც, რომელთაც ასწავლით, ყოველთვის ემახსოვრებათ ასეთი დღეები; მაგრამ იმის დამახსოვრება კი, რას გრძნობდნენ იმ დროს, იმაზეა დამოკიდებული, თქვენ როგორ გაუმკლავდებით ამ სიტუაციას. როდესაც ხდება რაიმე ტრაგედია, ან მთავარი საინფორმაციო გამოშვებები მიდის, ტელევიზორს დაბალ ხმაზე ვრთავ, თუმცა ჩვეულებრივ ვაგრძელებ საქმიანობას. ამ გზით ბავშვები გრძნობენ, რომ ისინიც ისტორიის ნაწილი არიან, მაგრამ ამავე დროს ჩვეულებრივ აგრძელებენ თავიანთ ნორმალურ დღის რეჟიმს. შემდეგი დღეებისა და კვირების განმავლობაში მიჰყევით მათ რეპლიკებს. მიეცით საშუალება, განიხილონ მათთვის საინტერესო მოვლენა. შეძლებისდაგვარად ამომწურავად უპასუხეთ მათ კითხვებს და მიეცით თავისუფლება, ღიად იმსჯელონ, გაგიმხილონ, რას ფიქრობენ და გრძნობენ.

სასწავლო გარემოს შექმენა



მასწავლებლის ჩანაწერები:

როგორ მოიქცეოდით?

ორგანიზების საჭიროება

მთავარი ამოცანა:

მოსწავლეთა შორის

თანამშრომლობის დამყარება

საკლასო მენეჯმენტის მიზნები

პოზიტიური სასწავლო გარემოს შექმენა

ზოგიერთი კვლევის შედეგები

საჭირო წესები და პროცედურები

სასწავლო სივრცის მოწყობა

კომპიუტერით სარგებლობის დაგეგმვა

დაწყება: კლასთან მუშაობის პირველი

კვირები

კარგი სასწავლო გარემოს შენარჩუნება

ჩართულობის ხელშეწყობა

პრევენცია საუკეთესო მკურნალია

დისციპლინურ პრობლემებთან

გამკლავება

განსაკუთრებული პრობლემები

საშუალო კლასების მოსწავლეებთან

თითოეულ მოსწავლემდე მიღწევა :

პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობა

კომუნიკაციის საჭიროება

გაგზავნილი შეტყობინება -

მიღებული შეტყობინება

დიაგნოზი: ვისი პრობლემაა ეს?

რჩევების მიცემა: მოსწავლის

პრობლემა

კონფრონტაცია და ასერტუილი

დისციპლინა

მრავალგვარობა და კონვერგენცია

სასწავლო გარემოში

მრავალგვარობა: კულტურის

გათვალისწინებით შესატყვისი

მენეჯმენტი

კონვერგენცია: მენეჯმენტის

მიდგომის კვლევა

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

კავშირები PRAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცოდნენ?

მასწავლებლის ჩანაწერები

ორი ბიჭი ატერორებს თქვენს ერთ-ერთ მოსწავლეს. ისინი უფრო დიდები, ღონივრები და ასაკითაც უფროსები არიან, ვიდრე თქვენი მოსწავლე, რომელიც თავის ასაკთან შედარებით პატარა ტანისაა და მორცხვია. სამწუხაროდ, ეს აბეზრები დიდი პოპულარობით სარგებლობენ სკოლაში, ნაწილობრივ იმიტომაც, რომ წარმატებული სპორტსმენები არიან. მათი მიზებით მუდმივად ხდება ინციდენტები ავტობუსში გაკვეთილების დაწყებამდე თუ მათი დამთავრების შემდეგ, სავარჯიშო დარბაზში, სკოლის ჰოლში, ლანჩ-ზე. არის მუდმივი დაშინება, ლანჩის ფულის წართმევა, ფეხის დადება, ხელის კერა, სიტყვიერი შეურაცხყოფა – „შნირო!“ მათი საყვარელი მიმართვაა. ეს ბიჭები თქვენი მოსწავლეები არ არიან. თქვენმა მოსწავლემ კი სკოლის გაცდენას მოუხშირა. კლასში ყოფნის დროსაც მისი მუშაობის ხარისხი საგრძნობლად დაეცა.

ამ თავში მიმოხილულია გზები, რომლებითაც მასწავლებლები საკლასო მენეჯმენტის საშუალებით სწავლისათვის სოციალურ და ფიზიკურ გარემოს ქმნიან. ესაა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი საკითხი მასწავლებლებისათვის, განსაკუთრებით კი დამწყები მასწავლებლებისათვის. კარგი მენეჯმენტი წარმატების მნიშვნელოვანი საწინდარია. თუ რატომაც ასე, მოცემულ თავში გავარკვევთ. წარმატებული მენეჯერები უფრო დიდ დროს უთმობენ სწავლებას, მეტ მოსწავლეს რთავენ საქმიანობაში, მათი დახმარებით უფრო მეტი მოსწავლე ხდება თვითმენეჯერი“.

პოზიტიური სასწავლო გარემო უნდა ჩამოყალიბდეს და შენარჩუნდეს კიდეც მთელი წლის განმავლობაში. საუკეთესო გზა ამის განსახორციელებლად, არის ის, რომ პრობლემები მანამდე ავირიდოთ თავიდან, სანამ ისინი წარმოიქმნება. მაგრამ, როცა პრობლემა ჩნდება, უნდა გამოვავლინოთ მართებული და ადეკვატური რეაქცია. რას გააკეთებთ, თუ მოსწავლეები ღიად დაგიპირისპირდებიან კლასში ან რომელიმე მოსწავლე რჩევას გთხოვთ რაიმე რთული პიროვნული პრობლემის მოსაგვარებლად? ან რომელიმე მოსწავლე საერთოდ ამოვარდება კლასის საქმიანობიდან? ამ თავში განვიხილავთ, რა გზით

კრიტიკული აზროვნება

- როგორ გაართმევთ თავს ამ სიტუაციას?
- ვინ უნდა ჩარიოთ საქმეში?
- რას მოიმოქმედებთ ვერბალურ ჰომოფობიურ გამოხტომებთან დაკავშირებით?
- რას მოიმოქმედებდით, ეს ორი ბიჭი თქვენი მოსწავლე რომ ყოფილიყო?
- რას მოიმოქმედებდით, ეს ცინიკოსები და მათი მსხვერპლი გოგონები რომ ყოფილიყვნენ?

კოლაპორაცია

თქვენი ჯგუფის ორ-სამ წევრთან ერთად მოაწყვეთ ამ ბიჭებთან, მათ მასწავლებლებთან, მშობლებთან ან დირექტორთან ანუ იმათთან საუბრის ინსცენირება, ვისთანაც გადაწყვეტთ საუბარს. როგორია ამ სიტუაციასთან გამკლავების თქვენეული გეგმა?

უნდა განახორციელონ მასწავლებლებმა თავიანთ მოსწავლეებთან ეფექტიანი კომუნიკაცია ამ და მრავალ სხვა სიტუაციაში.

ამ თავის გაცნობის შემდეგ თქვენ შეძლებთ, უპასუხოთ შემდეგ კითხვებს:

- რა განსაკუთრებული მოთხოვნებია კლასში მენეჯმენტთან დაკავშირებით და რა მოთხოვნილებები აქვთ სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეებს?
- როგორ დაადგენთ კლასისათვის წესებსა და პროცედურებს?
- როგორ შექმნით კლასში თქვენი სასწავლო მიზნებისა და მეთოდების შესაბამის ფიზიკურ გარემოს?
- როგორ განლაგებთ კომპიუტერებს თქვენს საკლასო ოთახში ისე, რომ მათი განლაგება შეესაბამებოდეს თქვენს სასწავლო მიზნებსა და მეთოდებს?
- რას გვირჩევს კუნინი მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემების აღმოსაფხვრელად?
- რა რეაქცია უნდა გქონდეთ იმ მოსწავლის მართ, რომელიც იშვიათად ასრულებს დავალებას?
- მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, კონფლიქტის გადასაჭრელად რომელი ორი განსხვავებული მიდგომა არსებობს?

დაუკავშირეთ სწავლებას/ პორტფოლიოს და განაცხადეთ
ზოგიერთი პედაგოგი მასწავლებელს ისე მოიხსენიებს, როგორც მენეჯერს. ისინი კრიტიკულნი არიან მასწავლებლის ამ იმიჯის მიმართ და თვლიან, რომ იგი მანიპულაციისა და განცალკევებულობის მომასწავებელია. არის თუ არა მენეჯერის მათეული მეტაფორა ადეკვატური? სხვა რა მეტაფორები შეგიძლიათ მიუხედავოდ მასწავლებელს, რომელიც წესრიგისა და დისციპლინის შენარჩუნებას ცდილობს? ჩემი კვლევა ამ სფეროში საშუალებას მაძლევს ვივარაუდო, რომ ჯგუფის ლიდერების (ინსტრუქტორები, მეგზურები და ა.შ.), პრობლემათა გადაჭრით დაკავებული ადამიანების (ფიზიკოსები, ჭადრაკის მოთამაშეები), აღმზრდელების (დედა, მამა, ბაღის მასწავლებლები) და ა.შ. იმიჯი დამწყები მასწავლებლების იმიჯის მსგავსია.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაცხადეთ
მოტივაცია და საკლასო მენეჯმენტი ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული. მე-10 თავში აღწერილი მამოტივირებელი სტრატეგიების გამოყენება, კარგი ნაბიჯია ეფექტიანი საკლასო მენეჯმენტის დასაწყებად.

იმ კვლევის შემდეგ, რომელიც მიზნად ისახავდა მოსწავლეთა მიღწევებთან დაკავშირებული ფაქტორების შესწავლას, საკლასო მენეჯმენტი გამოიყოფა როგორც ცვლადი, რომელსაც დიდი გავლენა აქვს (Marzano & Marzano, 2003). საკლასო მენეჯმენტის ცოდნა და მისი სათანადოდ გამოყენება მასწავლებლის საქმიანობის დაუფლების მნიშვნელოვანი ფაქტორებია. მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემებით გამოწვეული სტრესი და გადაღლილობა სწავლაში გამოფიტვის წინა პირობაა (Emmer & Stough, 2001). რა ხდის მენეჯმენტს ესოდენ საბედისწეროს?

კლასი გარემოს განსაკუთრებული ტიპია. მას განსხვავებული თავისებურებები აქვს, რომლებიც გავლენას ახდენენ კლასის წევრებზე იმისდა მიუხედავად, როგორაა განლაგებული მოსწავლეები თუ მერხები, ან რა მოლოდინები აქვს მასწავლებელს განათლებასთან დაკავშირებით (Doyle, 1986; 2006). კლასები მრავალგანზომილებიანია. გადატვირთულია ადამიანებით, ამოცანებით, დროის წნეხით. განსხვავებული მიზნების, საშუალებების, უნარების მქონე მრავალმა ადამიანმა უნდა გაიზიაროს ერთი და იგივე რესურსები, შეასრულოს სხვადასხვა ამოცანა, სრულად გამოიყენოს მასალა, შევიდეს ოთახში და გავიდეს იქიდან და ა.შ. ამას გარდა აქტივობებს სხვადასხვა გავლენა აქვს. დაბალი უნარების მქონე მოსწავლეებზე კონცენტრირებამ, შეიძლება გაზარდოს მათი მონაწილეობა და ჩართულობა, მაგრამ იმავდროულად შეიძლება გამოიწვიოს დისკუსიის შენელება და გამოიწვიოს მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემები, თუ ეს ბავშვები ვერ ახერხებენ კითხვებზე პასუხის გაცემას. მოვლენები ხდება ერთდროულად – ყველაფერი ერთბაშად და ტემპიც ძალიან მაღალია. მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის ყოველდღიურად უზარმაზარი ინფორმაციის გაცვლა ხდება.

სისწრაფისა და ინტენსივობის გამო, მოვლენები არაპროგნოზირებადია. მაშინაც კი, როცა ყველაფერი დაგეგმილი და განერილია, პროექტორი ადგილზეა და ყველაფერი მზადაა, გაკვეთილი შეიძლება ჩაშალოს პროექტორის ნათურის გადანვამ ან კლასის გარეთ ატეხილმა ხმაურმა. იმდენად, რამდენადაც საკლასო ოთახი საზოგადოებრივი ადგილია, საყოველთაო განსჯის საგანი ხდება ის, თუ როგორ უმკლავდება მასწავლებელი ამგვარ მოულოდნელობებს. მოსწავლეები ყოველთვის ამჩნევენ, როცა მასწავლებელს „ეშინია“. შეინიშნება თუ არა ტენდენციურობა და „ფავორიტიზმის“? რა ხდება, როცა წესი ირღვევა? დაბოლოს, ყველა კლასს აქვს ისტორია. კონკრეტული მასწავლებლის ან მოსწავლის მოქმედება, ნაწილობრივ, იმაზეცაა დამოკიდებული, ადრე რა ხდებოდა გაკვეთილზე მოსწავლის მეთხუთმეტედ დაგვიანებას მასწავლებლის სულ სხვა რეაქცია მოჰყვება, ვიდრე მის პირველ დაგვიანებას. და კიდევ, სასწავლო წლის პირველი კვირები გავლენას ახდენს მთელ წელზე.

მთავარი აქცენტი: მოსწავლეთა შორის თანამშრომლობის დაწყება

არც ერთი აქტივობა არ იქნება წარმატებული მისი წევრების თანამშრომლობის გარეშე. მაშინაც კი, როცა ზოგიერთი წევრი არ იღებს მონაწილეობას, მათ უნდა მისცენ დანარჩენებს მუშაობის საშუალება. (ყველას გვინახავს ისეთი მოსწავლეები, მთელ კლასს რომ აფერხებენ.) ასე რომ, მასწავლებლებისათვის მენეჯმენტის მთავარი ამოცანაა კლასში დაამყარონ წესრიგი და შექმნან ჰარმონიული გარემო, საამისოდ კი საკლასო აქტივობისას შეინარჩუნონ მოსწავლეთა თანამშრომლობის სულისკვეთა (Doyle, 2006).



სანამ სტერეოტიპული კლასები ისეა მოწყობილი, რომ მოსწავლეები წყნარად სხედან რიგში და ხელები მერხებზე უწყვიათ, რეალობა ის არის, რომ მასწავლებლებს ერთდროულად განსხვავებულ აქტივობათა განხორციელება უწევთ.

კლასის მრავალგანზომილებიანობის, სპონტანურობის, სწრაფი ტემპის, არა-პროგნოზირებადობის, საჯაროობისა და ისტორიების გათვალისწინებით, ეს საკმაოდ რთული ამოცანაა.

მოსწავლეთა შორის თანამშრომლობის დამყარება გაცილებით მეტი რამ არის, ვიდრე ცუდ ქცევასთან ეფექტური გამკლავება. ეს გულისხმობს აქტივობების დაგეგმვას, მასალის მომზადებას, მოსწავლის მიმართ ადეკვატური ქცევითი და აკადემიური მოთხოვნების წაყენებას. ზუსტი სიგნალის გაცემას, ცვლილებების უმტკივნეულოდ გატარებას, პრობლემების წინასწარ განსაზღვრას და მათ არიდებას, აქტივობების შერჩევას და მათი ისეთი თანმიმდევრობით განხორციელებას, რომ არ განელდეს ინტერსი და ა.შ. ასევე, სხვადასხვა აქტივობა განსხვავებულ მენეჯერულ უნარ-ჩვევებს მოითხოვს. მაგალითად, ახალი და რთული აქტივობა უფრო საშიში იქნება კლასისათვის, ვიდრე კარგად ნაცნობი და მარტივი. აქტივობიდან აქტივობამდე მოსწავლეთა ადეკვატური მონაწილეობაც იცვლება. მაგალითად, ხმამაღალი კომენტარები ჰიპ-ჰოპის სტილით კითხვისას „მწვანე კვერცხებისა და შაშხის“ შემთხვევაში, მოსწავლის ჩართულობასა და თანამშრომლობაზე მიუთითებს და არა ხელის შეშლაზე (Doyle, 2006).

რა თქმა უნდა, საბავშვო ბაღის მოსწავლეებში თანამშრომლობის დამყარება სულ სხვა ამოცანაა, ვიდრე მაღალი კლასის მოსწავლეების შემთხვევაში. ჯერე ბროფიმ და კაროლინ ევერტსონმა (1978) გამოყვეს საკლასო მენეჯმენტის ოთხი საფეხური, რომლებიც განისაზღვრა ასაკობრივი მოთხოვნილებების გათვალისწინებით. საბავშვო ბაღში და დაწყებითი სკოლის პირველ კლასებში მნიშვნელოვანია წესებისა და პროცედურების პირდაპირი სწავლება. შემდეგ კლასებში, საკლასო რუტინა თითქოს ავტომატურად ხორციელდება, მაგრამ ახალი პროცედურები შეიძლება პირდაპირ ისწავლებოდეს, ხოლო მთლიანი სისტემა საჭიროებს მონიტორინგს და განმტკიცებას.

დაწყებითი სკოლის დამთავრებისას ზოგიერთი მოსწავლე ხელმძღვანელობის მიმართ უარყოფით განწყობას ამჟღავნებს და მას ეჭვის თვლით უყურებს. ამ ეტაპზე მენეჯმენტი პროდუქტიულად უნდა გაუმკლავდეს ამ ხელის შეშლელ ფაქტორებს და გაზარდოს იმ მოსწავლეთა მოტივაცია, რომლებიც ნაკლებად ემორჩილებიან მასწავლებელთა მოსაზრებებს და უფრო მეტად საკუთარ სოციალურ ცხოვრებაზე ხდებიან კონცენტრირებული. საშუალო სკოლის დამამთავრებელ კლასებში მთავარი საკითხია კურიკულუმის შედგენა, მოსწავლის ინტერესებსა და უნარებზე აკადემიური მასალის მორგება და თვით მენეჯერებად გახდომაში მათი დახმარება. პირველი გაკვეთილები თითოეულ სემესტრში უნდა დაეთმოს კონკრეტული პროცედურების სწავლე-

დაუკავშირეთ სწავლებას
/პორტფოლიოს და განავრცეთ
იფიქრეთ სწავლების თქვენს
ხედვაზე, ამას ხშირად გკითხავენ
სამუშაო ინტერვიუზე. როგორია
საკლასო მენეჯმენტის თქვე-
ნეული ხედვა? რა წესებს შემო-
იღებთ და როგორ დანერგავთ
მათ ყოველდღიურობაში?

საკლასო მენეჯმენტი –
ჯანსაღი, ქცევითი პრობლემების-
გან შედარებით თავისუფალი, სას-
წავლო გარემოს შექმნის მიზნით
გამოყენებული ტექნიკები.

დანესებული დრო – სწავლის-
ვის დადგენილი დრო.

ბას მასალისა და ინვენტარის ასათვისებლად, დავალებების შესასრულებლად.
თუმცა მოსწავლეთა უმრავლესობამ იცის, რას ელიან მათგან.

საკლასო მენეჯმენტის მიზანი

შეჩერდი | დაფიქრდი | დანერგე სამსახურის მიღება გსურთ ერთ დიდ სკო-
ლაში და გასაუბრებაზე ხართ. ეს სკოლა თავისი ინოვაციებით არის ცნო-
ბილი. დირექტორის თანაშემწე ერთხანს გიყურებთ და მერე გეკითხებათ: „რა
არის საკლასო მენეჯმენტი?“ – რას უპასუხებდით? ■

საკლასო მენეჯმენტის მიზანი პოზიტიური, პროდუქტიული სასწავლო გარე-
მოს შენარჩუნებაა. თუმცა ცალკე აღებული წესრიგი თავისთავად არ შეიძლება
იყოს მიზანი. როგორც მე-6 თავში, არაეთიკურია საკლასო მენეჯმენტის ტე-
ქნიკების გამოყენება მხოლოდ იმ მიზნით, რომ მოსწავლეები მორჩილად და ჩუ-
მად ისხდნენ. რატომაც საჭირო ასეთი მუხლჩაუხრელი შრომა საკლასო მენეჯ-
მენტის განსახორციელებლად? მის პასუხად არსებობს სულ მცირე სამი მიზეზი.

პეტი ღკო სწავლა. მე ერთხელ წამშობით განვსაზღვრე დრო, რომელიც
სატელევიზიო ქვიშოუს (თამაში, სატელევიზიო-შოუ, რომელშიც კითხვებს
გისვამენ და ამით შენს ცოდნას ამოწმებენ) კომერციულ მიზნებს ეთმობოდა.
გავოგნდი, როცა აღმოვაჩინე, რომ პროგრამისთვის განკუთვნილი დროის
ნახევარი სწორედ ამას ხმარდებოდა. თუ იგივე მიდგომას გამოიყენებთ კლას-
ში ანუ, განსაზღვრავთ თითოეული აქტივობისთვის დათმობილ დროს დღის
მანძილზე, გაგიკვირდებათ, როცა აღმოაჩნთ, რა ცოტა დრო ეთმობა აქტუა-
ლურ სწავლებას. ყოველდღიურად უამრავი დრო იკარგება შეწყვეტილების,
ხელის შემშლელი ფაქტორების, დაგვიანებული დასაწყისის, უხეში ცვლილე-
ბების გამო (Karweit, 1989; Karweit & Slavin, 1981).

რეალურად, მოსწავლეები სწავლობენ მაშინ, როცა მეტი გზა არ აქვთ.
სწავლისა და მასზე დახარჯული დროის შესწავლისთვის გამიზნული თითქ-
მის ყველა კვლევის შედეგად, აღმოჩნდა თუ რაოდენ მნიშვნელოვანი კავში-
რია დახარჯულ დროსა და მოსწავლის სწავლას შორის (Berliner, 1988). ფაქ-
ტობრივად, კორელაცია ნასწავლ შინაარსსა და მოსწავლის სწავლას შორის
უფრო მაღალია, ვიდრე კორელაცია მასწავლებლის სპეციფიკურ ქცევასა და
მოსწავლის სწავლას შორის (Rosenshine, 1979). ამდენად, საკლასო მენეჯმენ-
ტის ერთი მნიშვნელოვანი მიზანია, რეალურად გაზარდოს **სწავლისათვის
დათმობილი დრო**. ამას ზოგჯერ დანესებულ დროს უწოდებენ.

უბრალოდ, სწავლისათვის მეტი დროის დათმობა ავტომატურად არ მიგვი-
ტანს წარმატებას. იმისათვის, რომ დრო ღირებული იყოს, იგი ეფექტურად
უნდა იქნეს გამოყენებული. როგორც ეს კოგნიტურ სწავლისათვის დათმო-
ბილ თავებში ვნახეთ, მოსწავლეების მიერ ინფორმაციის გადასამუშავებლად
არჩეული გზა, ცენტრალური ფაქტორია იმ საკითხის განსაზღვრაში, თუ რას
სწავლობენ და იმასსოვრებენ ისინი. როგორც წესი, მოსწავლეები სწავლობენ
იმას, რაშიც ვარჯიშობენ და რაზეც ფიქრობენ (Doyle, 1983). სპეციფიკურ
სასწავლო ამოცანებისთვის დახარჯულ დროს ხშირად უწოდებენ ჩართულო-
ბის ან ამოცანისათვის განკუთვნილ დროს.

თუმცა, ჩართულობის დრო მაინც არ იძლევა სწავლის გარანტიას. მო-
სწავლეები შეიძლება ძალიან წვალობდნენ რთული მასალის ათვისებისას ან
არასწორ სასწავლო სტრატეგიებს იყენებდნენ. როდესაც მოსწავლეები დიდი
წარმატებით მუშაობენ, ნამდვილად სწავლობენ და ესმით საკითხი, ჩვენ დახ-
არჯულ დროს აკადემიურ სასწავლო დროს ვუწოდებთ. საკლასო მენეჯმენტის
მეორე მიზანია, გაგზარდოთ აკადემიური სასწავლო დრო ღირებულ და ადეკ-
ვატურ აქტივობებში მოსწავლეების აქტიურად ჩართვის მეოხებითი 12.1. სვე-

ტოვანი დიაგრამა გვიჩვენებს მოსწავლის მიერ სკოლაში გატარებული 1000 საათიდან როგორ იკავებს აკადემიური სასწავლო დრო მხოლოდ 333 საათს.

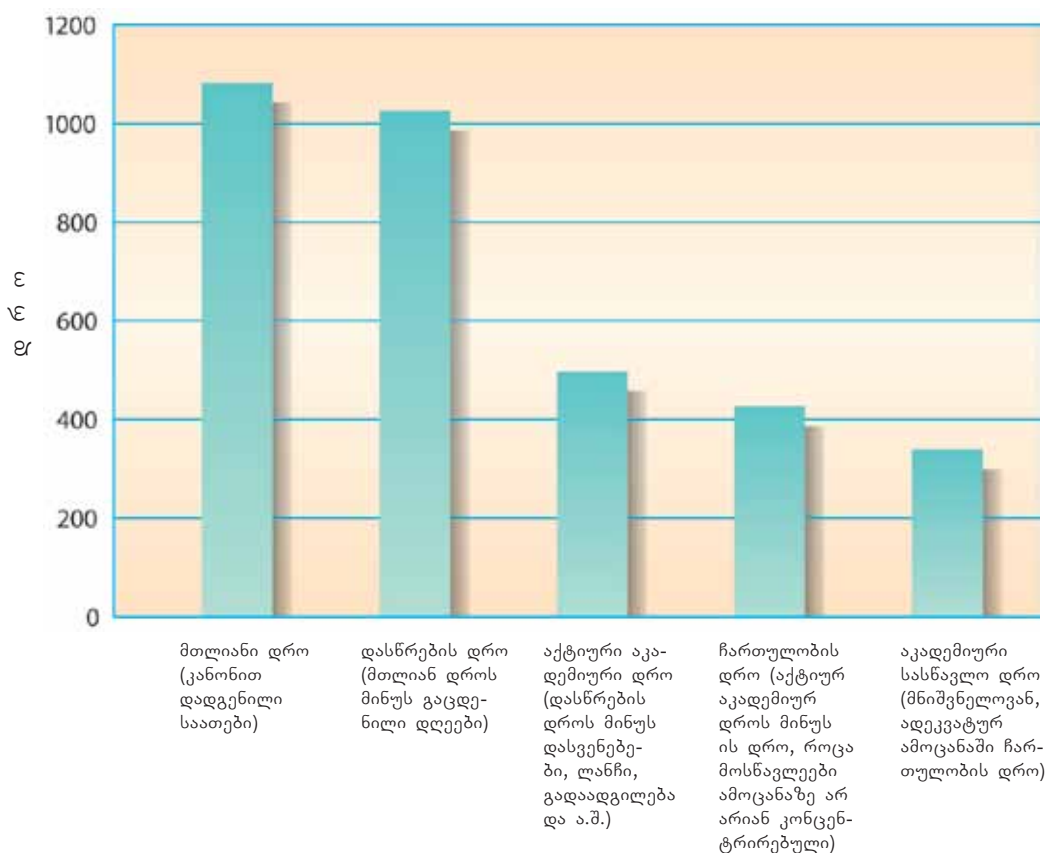
მოსწავლეების სწავლაში ჩართულობა დაწყებითი კლასებიდანვე დიდ ეფექტს იძლევა. რამდენიმე კვლევით დადასტურდა შემდეგი: პირველ კალსში მასწავლებლის ზრუნვა იმისთვის, რომ მოსწავლე სამუშაოზე იყოს კონცენტრირებული, გაიზარდოს მისი შეუპოვრობა, მე-4 კლასამდე და უფრო ზევითა კლასებშიც მაღალი მიღწევების სანინდარია (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

ამოცანისათვის განკუთვნილი დრო – სასწავლო ამოცანის შესრულებაზე დახარჯული დრო.

სქემა 12.1

ჰინ იხის რაში იხარჯება დრო?

სწავლისათვის გამოყოფილი 1000 საათიდან შტატების უმრავლესობაში აკადემიურ სასწავლო დროს მხოლოდ 300-400 საათი ეთმობა.



წყარო: Elementary Classroom Management (3rd ed.), by C. S. Weinstein and A. J. Mignano, Jr., 2003, New York: McGraw-Hill. Copyright © 2003 by The McGraw-Hill Companies. ადაპტირებულია ნებართვით.

სწავლაში ჩართულობა.

თითოეულ საკლასო აქტივობას მონაწილეობის თავისი წესი აქვს. ზოგჯერ ეს წესები მკაფიოდ არის განსაზღვრული მასწავლებლის მიერ, მაგრამ ხშირად ისინი იმპლიციტური და განუსაზღვრელია. მასწავლებლები და მოსწავლეები შეიძლება ვერც აცნობიერებდნენ, რომ სხვადასხვა აქტივობისას სხვადასხვა წესით ხელმძღვანელობენ (Berliner, 1983). მაგალითად, კითხვისას მოსწავლეს ევალება, ხელი აიწიოს და ისე გააკეთოს

აკადემიური სასწავლო დრო – დრო, რომლის განმავლობაშიც მოსწავლე რეალურად არის ჩართული სასწავლო ამოცანების გადაწყვეტაში.

დაუკავშირეთ სწავლებას / პორტფოლიოს და განაგრცით
უნდა იმსახურებდეს თუ არა კულტურალური განსხვავება, ვერბალური თუ არავერბალური, მოსწავლეების მხრიდან სათანადო პატივისცემასა და ყურადღებას? როგორ შეიძლება კულტურალურმა განსხვავებამ ინტერაქციის სტილსა და მოლოდინებში გაართულოს საკლასო მენეჯმენტი?

დაუკავშირეთ სწავლებას / პორტფოლიოს და განაგრცით
არსებობს მრავალი კომპიუტერული პროგრამა, რომლებიც ეხმარება მასწავლებლებს, მართონ საკუთარი აქტივობები კლასის შიგნითა და მის გარეთაც.

მონაწილეობის სტრუქტურა –
მოცემულ აქტივობაში მონაწილეობის მიღების ფორმალური და არაფორმალური წესები.

თვითმენეჯმენტი – საკუთარი ქცევის მართვა და ამ ქცევისთვის პასუხისმგებლობის აღება.

კომენტარი, სხვა დროს კი მან შეიძლება, უბრალოდ, თვალთ ანიშნოს მასწავლებელს.

როგორც მე-5 თავში ვნახეთ, წესებს, რომლებიც ადგენენ, ვინ უნდა ილაპარაკოს, რის შესახებ და როდის, ვისთან და რამდენ ხანს, ხშირად მონაწილეობის სტრუქტურას უწოდებენ. იმისათვის, რომ მათი მონაწილეობა წარმატებული იყოს გარკვეულ საქმიანობაში, მოსწავლეები უნდა ჩასწვდნენ მონაწილეობის სტრუქტურას. ზოგიერთ მოსწავლეს მონაწილეობის ნაკლები უნარი აქვს. მონაწილეობის სტრუქტურა, რასაც ისინი სახლში სწავლობენ მშობლებთან, დამასთან და სხვებთან ურთიერთობისას, არ შეესაბამება სასკოლო საქმიანობაში მონაწილეობის სტრუქტურას (Tharp, 1989). მაგრამ მასწავლებლები ამ განსხვავებას ყოველთვის ვერ აცნობიერებენ. მათ ჰგონიათ, რომ ბავშვი ვერ ერგება სკოლას, არ იცის, როდის რა თქვას, უხალისოდ მონაწილეობს საკლასო აქტივობებში და ვერ ხვდება, რატომ ხდება ასე.

რა შეგვიძლია აქედან დავასკვნათ? იმისათვის, რომ შევასრულოთ საკლასო მენეჯმენტის მეორე მიზანი – ჩავრთოთ მოსწავლეები სწავლაში, უნდა დავრწმუნდეთ, რომ თითოეულმა მოსწავლემ იცის, როგორ მიიღოს მონაწილეობა საკლასო აქტივობაში. საკვანძო საკითხია გაცნობიერება. რა არის თქვენი წესები და მოლოდინები? გასაგებია თუ არა ისინი თქვენი მოსწავლეებისათვის, შეესაბამება თუ არა მათ კულტურულ და ოჯახურ გამოცდილებას? რა დაუნერგელი როლები და ღირებულებები შეიძლება მოქმედებდეს? მკაფიოდ უჩვენებთ თუ არა მონაწილეობის გზებს? ზოგიერთი მოსწავლის შემთხვევაში, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მოსწავლეს ქცევითი და ემოციური პრობლემები აქვს, შეიძლება საჭირო გახდეს მნიშვნელოვანი ქცევების პირდაპირი სწავლება და გავარჯიშება. (Emmer & Stough, 2001).

მონაწილეობის სტრუქტურის შეგრძნების კარგი მაგალითი მოგვცეს ადრიანა ელტონ ლიმ და მისმა კოლეგებმა ახალი ზელანდიის ერთ-ერთ სკოლაში (2001). ამ კლასის ბავშვების მოვალეობებში შედიოდა გარკვეული დროის საავადმყოფოებში გატარება. მასწავლებელმა, მის ნიკორამ სთხოვა თავის ერთ-ერთ მოსწავლე გოგონას, ჰუჰანას, აღწერა უკანასკნელი ვიზიტი ჰოსპიტალში. ჰუჰანა დათანხმდა, მაგრამ როდესაც ამის დრო მოვიდა და მასწავლებელმა იხმო ჰუჰანა, კლასის წინაშე გამოსულიყო და თავისი გამოცდილება გაეზიარებინა, ჰუჰანამ თავი ჩახარა. მასწავლებელმა იმის ნაცვლად, რომ დაპირისპირებოდა ჰუჰანას, უბრალოდ თქვა: „კარგი, თუ ჩვენ დავსხდებით წრეში, ჰუჰანა მოგიყვება, რა მოხდა.“ როდესაც მოსწავლეები წრეში დასხდნენ, მასწავლებელმა თქვა: „კარგი, ჰუჰანა, რაც მის ნიკორამ იხმო დედაშენი და მან... სად წაგიყვანა მან?“ და ჰუჰანამ დაიწყო მოყოლა, მასწავლებელი ეხმარებოდა მას კითხვების დასმით, ახსენებდა დეტალებს, რაც იცოდა ჰუჰანასთან საუბრიდან და მოთმინებით ელოდა მის პასუხებს. მასწავლებელმა კი არ ჩათვალა, რომ ბავშვს არ ჰქონდა საკმარისი კომპეტენცია, მან დაინახა, რომ სიტუაცია უშლიდა ხელს ჰუჰანას თავისი კომპეტენციის გამოვლენაში.

თვითმენეჯმენტის პენეჯმენტი. მენეჯმენტის სისტემის მესამე მიზანი, დავებმართოთ მოსწავლეებს საკუთარი თავის უკეთ მართვაში. თუ მასწავლებლები ფოკუსირებას მოახდენენ მოსწავლეთა კანონმორჩილებაზე, ისინი ძალიან დიდ დროს დახარჯავენ სწავლება-სწავლის დროის მონიტორინგსა და შესწორებებზე. მოსწავლეებს მიაჩნიათ, რომ სკოლის დანიშნულება და სკოლაში მათი მოვალეობა მხოლოდ წესების დაცვა და არა აკადემიური ცოდნის სიღრმისეულად დაუფლება. კომპლექსური სწავლის სტრუქტურები, როგორიცაა თანამშრომლური ან პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა, მოსწავლის მხრიდან მოითხოვს თვითმენეჯმენტს. წესებისადმი მორჩილება არ არის საკმარისი იმისათვის, რომ სწავლის ამ სტრუქტურებმა იმუშაოს (McCaslin & Good, 1998).

მორჩილების მოთხოვნიდან თვითრეგულირებისა და თვითკონტროლის სწავლებაზე გადასვლა მნიშვნელოვანი წინ ნადგმული ნაბიჯია საკლასო

მენეჯმენტში (ჭეინსტინ, 1999). ტომ სევიჯი (1999) მარტივად ამბობს: „დისციპლინის ფუნდამენტური დანიშნულებაა თვითკონტროლის განვითარება. აკადემიური ცოდნა და ტექნოლოგიური უნარ-ჩვევები მცირე შედეგს მოიტანს, თუ მათი დაუფლების მოსურნენი თვითკონტროლის უნარს არიან მოკლებული.“ თვითკონტროლით მოსწავლეები ავლენენ პასუხისმგებლობის უნარს, რომელიც გულისხმობს საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას სხვათა უფლებებისა და მოთხოვნილებების გათვალისწინებით (Glasser, 1990). მოსწავლეები თვითკონტროლს სწავლობენ იმით, რომ აკეთებენ არჩევანს და უმკლავდებიან ამ არჩევანის შედეგებს, განსაზღვრავენ მიზნებსა და პრიორიტეტებს, დროის მენეჯმენტის, სწავლისთვის იყენებენ კოლაბორაციას, დაპირისპირებებს და ამყარებენ მშვიდობას, იმსახურებენ მასწავლებლებისა და თანაკლასელების ნდობას (Bear, 2005; Rogers & Frieberg, 1994).

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

აოზიზიური სსწავლო გარემოს შექმნა

თქვენი კლასისათვის გეგმის შედგენისას დიდ დახმარებას გაგიწევთ მასალა, რომელსაც უკვე გაეცანით ამ წიგნით. მაგალითად, თქვენ იცით, რომ პრობლემების არიდება შესაძლებელია ინდივიდუალური განსხვავებების გათვალისწინებით, როგორც ეს მე-2, მე-3, მე-4 და მე-5 თავებში იყო აღწერილი. ზოგჯერ მოსწავლეები მოუხელთებელნი ხდებიან, რადგან მასალა მათთვის ძალიან რთულია. როდესაც გაკვეთილების დონე მოსწავლის უნარებს არ შეესაბამება, იმის გამო, რომ მოსწავლის დონე უფრო დაბალია, მისთვის შეიძლება მოსაბეზრებელი გახდეს. ამ დროს მოსწავლე შეიძლება დავაინტერესოთ, თუ მისთვის მისაღებ საქმიანობაში ჩაერთავთ.

გარკვეული თვალსაზრისით, მასწავლებლები მაშინ ახერხებენ დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემების გადაჭრას, როცა მოსწავლეთა მოტივაციისთვის ზრუნავენ. სწავლაში ჩართული მოსწავლე, როგორც წესი, მასწავლებლებთან და თანაკლასელებთან კონფლიქტში ერთდროულად არ შევა. მოსწავლეთა მოტივირების ყველა ცალკე არსებული გეგმა წინ წადგმული ნაბიჯია პრობლემების მოგვარებაში.

ზოგიერთი კლასის შედეგები

რა შეიძლება კიდევ გააკეთონ მასწავლებლებმა? ტეხასის უნივერსიტეტში, ოსტინში, რამდენიმე წლის მანძილზე შეისწავლიდნენ საკლასო მენეჯმენტს (Emmer & Stouj, 2001; Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Emmer & Gerwels, 2006). ამ საქმიანობაში ჩართული ადამიანების მთავარი მიდგომა იყო კლასების დიდი რაოდენობის შესწავლა. ისინი ხშირად აკვირდებოდნენ და შემდეგ შედარებით ნაკლები სიხშირით სტუმრობდნენ სკოლას წლის განმავლობაში. რამდენიმე თვეში კლასებს შორის ძალიან დიდი განსხვავება დაფიქსირდა. ზოგიერთ შემთხვევაში მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემები უმნიშვნელო იყო, მაშინ, როცა სხვები ამგვარ პრობლემებში ყველაზე იყვნენ ჩაფლული. გამოვლინდნენ ყველაზე ეფექტიანი და ყველაზე არაეფექტიანი მასწავლებლები საკლასო მენეჯმენტის თვალსაზრისით, ასევე წლის ბოლოს აღინუსხა მოსწავლეთა მიღწევები.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცეთ

მე-13 თავში თქვენ გაიგებთ, როდენ მნიშვნელოვანია გეგმის ყურადღებით შედგენა და ზუსტად განსაზღვრული მიზნები. კარგი დაგეგმარება საკლასო მენეჯმენტის მნიშვნელოვანი ასპექტია.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

იმისათვის, რომ გაეცნოთ კვლევას, რომელიც ჩატარდა ემერისა და ევერტსონის მენეჯმენტის პრინციპების და ასევე სხვა მიდგომების შესამოწმებლად, როგორიცაა, მაგალითად, განმტკიცების სტრატეგიები მოზარდებში, იხილეთ Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Hybl, L. G (1993). მოზარდთა ქცევის მართვა: მრავალწლიანი და მრავალ სკოლაში ჩატარებული კვლევა. ამერიკის განათლების კვლევის ჟურნალი, 30, 179-217. ზოგადად, ამ პრინციპებმა გააუმჯობესა ქცევა.

მკვლევრებმა შეისწავლეს პირველი კვირების მანძილზე კლასებში წარმოებული დაკვირვების ჩანაწერები, რათა ენახათ, როგორ იწყებდნენ კლასთან მუშაობას ყველაზე ეფექტიანად წარმოჩენილი მასწავლებლები. შემდეგ ერთმანეთს შეადარეს, ჰარმონიული, მაღალი მიღწევების მქონე კლასების მასწავლებლები და ის პედაგოგები, რომლებიც პრობლემებით იყვნენ გარემოცული. ამ შედარებათა საფუძველზე მკვლევრებმა განავითარეს მენეჯმენტის პრინციპები. შემდეგ ეს პრინციპები ასწავლეს მასწავლებლების ახალ ჯგუფს – შედეგები ძალიან პოზიტიური იყო. მასწავლებლებს, რომლებიც ამ პრინციპებს იყენებდნენ, ნაკლები პრობლემები ჰქონდათ; მათი მოსწავლეები კლასის არევაზე მეტ დროს სწავლას უთმობდნენ. მიღწევაზე ბევრად მაღალი იყო. ამ კვლევების აღმოჩენები საფუძვლად დაედო საკლასო მენეჯმენტის შესახებ ორ წიგნს (Emmer, Evertson & Worsham, 2006; Evertson, Emmer & Worsham, 2006). მრავალი იდეა, რომელსაც შემდეგ გვერდებზე შეხვდებით, სწორედ ამ წიგნებიდან არის აღებული.

საჩირო წესები და პროცედურები

შეჩიარდი | დაფიქრდი | დანერა

რომელ სამ ძირითად წესს დაადგენდით თქვენს კლასში? ■

დანწყებით სკოლაში მასწავლებლებს უწევთ 20-30 მოსწავლის, ხელმძღვანელობა. ცხადია, პედაგოგებს ერთნაირად არ ხელეწიფებათ, შეასრულებინონ ბავშვებს განსხვავებული აქტივობები. შესაბამისი წესებისა და პროცედურების გარეშე უდიდესი დრო იკარგება ერთსა და იმავე კითხვებზე პასუხის გაცემაში: „ფანქარი გამიტყდა, როგორ დავწერო?“; „დავამთავრე წერა, ახლა რა ვქნა?“; „კარლოსმა ხელი მკრა!“; „საშინაო დავალება კარადაში დამრჩა.“

საშუალო სკოლაში, მასწავლებლებს ასობით მოსწავლესთან აქვთ ურთიერთობა, რომლებიც უდიდეს მასალას გადიან და კლასიდან კლასში გადადიან სხვადასხვა გაკვეთილზე. ამ ასაკის მოსწავლეები ხშირად ეჭვქვეშ აყენებენ მასწავლებლის ავტორიტეტს. წარმატებული მენეჯერები ემერის, ევერტსონისა და მათი კოლეგების კვლევებში გვემავდნენ პროცედურებს და წესებს, რათა ამ სახის სიტუაციების გამკლავებოდნენ.

პროცედურები. როგორ უნდა განანილდეს და შეგროვდეს მასალა და დავალებები? რა პირობებში შეუძლიათ მოსწავლეებს დატოვონ ოთახი? როგორ განისაზღვრება მათი შეფასება და ქულები? ინვენტარის გამოყენების რა კონკრეტული რუტინა არსებობს საბუნებისმეტყველო მეცნიერების, ხელოვნების ან პროფესიულ გაკვეთილებზე? პროცედურები (ხშირად მათ რუტინებს ვწოდებთ) აღწერს, როგორ უნდა შესრულდეს მოქმედება კლასში, თუმცა მათი ჩამოწერა იშვიათად ხდება; პროცედურები არის კლასში რაიმე მოქმედების შესრულების გზა. კეროლ ვეინშტეინი და ენდი მიგნანო (Weinstein, 2003; Weinstein & Mignano, 2003) ამბობენ, რომ მასწავლებლებს წესრიგის დასამყარებლად შემდეგი რუტინების დადგენა ესაჭიროებათ:

1. ადმინისტრაციული რუტინა, როგორიცაა დასწრება.
2. მოსწავლეთა გადაადგილება, როგორიცაა კლასში შესვლა და კლასის დატოვება, მაგალითად ტუალეტში წასვლა.
3. საკლასო ოთახის დალაგება, მაგალითად, მცენარეების მორწყვა ან პირადი ნივთების შენახვა.
4. გაკვეთილების წარმართვის რუტინა, მაგალითად, როგორ უნდა შეგროვდეს

პროცედურები – მოქმედებისათვის წინასწარ განვრჩილი საფეხურები

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

პროცედურები და რუტინა
შესაბამისი პროცედურები და რუტინა ამცირებს უნესრიგობასა და ცუდი ქცევის შესაძლებლობას, ზოგადად დროს, რომელიც სასწავლო შეიძლება ამოცანებისათვის იქნეს გამოყენებული. გამოყავით ის ხშირი აქტივობა და საკლასო მოვლენები, რომლებიც შეიძლება კარგად სტრუქტურირებული პროცედურებისა და რუტინების საშუალებით შესრულდეს. ახსენით პრინციპები, რომლებიც საფუძვლად უდევს პროცედურებსა და რუტინებს, რათა ისინი გასაგები გახდეს მოსწავლეებისათვის.

ჩემი მოსწავლეებისათვის: საკლასო პროცედურები

განსაზღვრეთ მოსწავლეებისათვის პროცედურები, როგორ მოუწოდოთ მერხებს, საკლასო ინვენტარს და სხვა საშუალებებს.

გაგალითები

1. დალაგებისთვის დრო გამოყავით ყოველდღიურად ან კვირაში ერთხელ.
2. აჩვენეთ მოსწავლეებს, როგორ უნდა შეაღებონ სკამები მერხებს ქვეშ, აიღონ და დააბრუნონ მასალა, რომელიც თაროებზეა განთავსებული, გათალონ ფანქრები, გამოიყენონ წყალი, ან მიხედონ ლაბორატორიის ინვენტარს და მიაჩვიეთ ისინი ამ მოქმედებებს.
3. დაანესეთ მორიგეობა მასალისა და ინვენტარის მოსაგლეხად.

გადაწყვიტეთ, როგორ უნდა შემოვიდნენ მოსწავლეები კლასში ან როგორ დატოვონ საკლასო ოთახი.

გაგალითები

1. დაანესეთ პროცედურა, რომელსაც მოსწავლეები კლასში შემოსვლისთანავე შეასრულებენ. ზოგიერთ მასწავლებელს აქვს სტანდარტული მითითება („ამოიღეთ თქვენი დავალებები და გადახედეთ.“)
2. აუხსენით მოსწავლეებს, რა პირობებში შეუძლიათ კლასის დატოვება და დარწმუნდით, რომ გაიგეს, როდის ესაჭიროებათ ამ ნებართვის აღება.
3. აუხსენით მოსწავლეებს, როგორ უნდა მიიღონ კლასში შემოსვლის ნებართვა დაგვიანების შემთხვევაში.
4. დაადგინეთ თქვენი დამოკიდებულება კლასიდან გასვლასთან დაკავშირებით. მრავალი მასწავლებელი ითხოვს, მოსწავლეები ადგილზე დარჩნენ და მშვიდად ისხდნენ, სანამ მიიღებდნენ კლასის დატოვების უფლებას. როდის უნდა დატოვონ მოსწავლეებმა კლასი, ამას წყვეტს მასწავლებელი და არა ზარი.

შემოიღეთ სიგნალი და ასწავლეთ ის თქვენს მოსწავლეებს.

გაგალითები

1. კლასში: სინათლის ანთება-ჩაქრობა, აკორდი პიანინოზე ან ჩამწერზე, ზარისმაგვარი ხმა, ამას გარდა, შეგიძლიათ გახვიდეთ წინ, შეხედოთ მოსწავლეებს და თქვათ: „ყურადღება!“, აიღოთ თქვენი ჟურნალი და ბავშვები-საკენ წაიწიოთ.

2. ჰოლში: შეგიძლიათ ხელის აწევით, ტაშის შემოკვრით ან რაიმე სხვა საშუალებით მისცეთ ბავშვებს სიგნალი „შეჩერდი!“
3. სათამაშო მოედანზე: შეგიძლიათ ასწიოთ ხელი და დაუსტვინოთ, რაც ნიშნავს: „სწორდი!“

დაანესეთ პროცედურები საკლასო აქტივობებში მოსწავლეთა მონაწილეობისათვის.

გაგალითები

1. გადაწყვიტეთ, როგორ მოიქცნენ: ხელი ასწიონ, რათა მიიღონ ლაპარაკის ნებართვა, თუ დაელოდონ, სანამ მოლაპარაკე დაასრულებს საუბარს.
2. განსაზღვრეთ სიგნალი, რომელიც იმის მანიშნებელი იქნება, რომ გსურთ ყველამ ერთად გიჟსახოთ. ზოგიერთი მასწავლებელი ამ დროს შეტყუებულ ხელებს სწევს მაღლა, ზოგი ამბობს: „ყველა ერთად!“
3. დარწმუნდით, რომ მკაფიოდ განსაზღვრეთ განსხვავებული პროცედურები სხვადასხვა აქტივობებისათვის: კითხვისას, დისკუსიისას, მასწავლებლის საუბრისას, საკლასო სამუშაოს შესრულებისას, ფილმის ყურებისას, ბიბლიოთეკაში და ა.შ.
4. განსაზღვრეთ, ერთდროულად რამდენი მოსწავლე შეიძლება იყოს ფანქრის სათლელთან, მასწავლებლის მაგიდასთან, ონკანთან, წიგნის თაროებთან, საკითხავ კუთხეში, სააბაზანოში.

განსაზღვრეთ რა სახის კომუნიკაციას გამოიყენებთ, როგორ შეაგროვებთ და დაუბრუნებთ მოსწავლეებს ნამუშევრებს.

გაგალითები

1. გამოყავით ადგილი, სადაც ჩამოწერთ დავალებებს. ზოგი მასწავლებელი საამისოდ დაფის ერთ კუთხეს იყენებს, ზოგი დავალებებს ფერადი ცარცით წერს.
2. ზუსტად განსაზღვრეთ, როგორ და სად უნდა შეგროვდეს ნამუშევრებს. ზოგიერთი მასწავლებელი მათ ყუთში ან კალათაში აგროვებს, ზოგიერთი ამ საქმეს ერთ მოსწავლეს ავალებს.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ: http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson274.shtml

სპეციფიკური საკლასო წესები, რომლებიც ყველა მოსწავლის მიერ კარგად გაგებული, შეიძლება მნიშვნელოვანი ფაქტორი იყოს საკლასო გარემოს შენარჩუნებისათვის. პატივისცემით გამსჭვალული და ეფექტური.



დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ წესები (I, C4)

სამართლიანი, მტკიცე წესები პოზიტიურ გავლენას მოახდენს სწავლის მოტივაციაზე, რამდენადაც ისინი ქმნიან უსაფრთხო და თბილ საკლასო გარემოს. აღწერეთ, როგორ უნდა დადგინდეს და განმტკიცდეს ეფექტური წესები. გაითვალისწინეთ ასაკობრივი თავისებურებები.

დაუკავშირეთ სწავლებას /პორტფოლიოს და განაგრცეთ

ესტუმრეთ დაწყებითი სკოლის კლასებს და ჩაინერეთ წესები, რომლებიც მასწავლებლებს აქვთ დადგენილი დაწყებითი სკოლის სხვადასხვა კლასში. გამოყავით კლასების უმრავლესობისთვის საერთო წესები, ასევე უჩვეულო წესები.

წესები – დებულებები, რომლებიც ეხება მოსალოდნელ და აკრძალულ ქცევებს, იმას, თუ რა არის დასაშვები და რა – არა.

და დაუბრუნდეს მოსწავლეებს ნამუშევრები.

5. ურთიერთობა მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, მაგალითად, როგორ უნდა მიიყვრო მასწავლებლის ყურადღება, როცა დახმარება გჭირდება.
6. საუბარი მოსწავლეთა შორის, მაგალითად, დახმარების განწვევა ან სოციალიზაცია.

ეს ექვსი რუტინა უნდა გამოიყენოთ, როგორც ერთგვარი ჩარჩო საკლასო პროცედურებისა და რუტინების დაგეგმვისას. ამაში რეკომენდაციებიც დაგეხმარებათ.

წესები. წესები ეხება კლასში დაშვებულ და აკრძალულ აქტივობებს. ანუ რა შეიძლება გაკეთდეს და რა არ უნდა გაკეთდეს კლასში. პროცედურებისაგან განსხვავებით, წესები ყოველთვის დაწერილია და თვალსაჩინოდ არის გამოფენილი. წესების შემუშავებისას უნდა გაითვალისწინოთ, როგორი ატმოსფეროს შექმნა გსურთ. მოსწავლეთა რომელი ქცევა გამოგადგებათ საიმისოდ, რომ ეფექტიანად შეუწყოს ხელი სწავლებას? რა შეზღუდვები შეიძლება იყოს საჭირო, მოსწავლეთა ქცევის სამართავად? თქვენ მიერ დადგენილი წესები, უნდა შეესაბამებოდეს მთელ სკოლაში მოქმედ წესებსა და სწავლის პრინციპებს. მაგალითად, მცირე ჯგუფების კვლევებიდან ვიცით, რომ მოსწავლეთათვის სასარგებლოა, როცა ისინი თანაკლასელებს უხსნიან მასალას. ისინი თავად სწავლობენ, როცა სხვებს ასწავლიან. ურთიერთდაუხმარებლობის წესი, შეიძლება არ შეესაბამებოდეს კარგი სწავლის პრინციპებს. ან მაგალითად წესმა „არ წაშალოთ წერისას!“ შეიძლება უზიდავს მოსწავლეებს ყურადღება გაამახვილონ იმაზე, რომ არ დაუშვან შეცდომები, ვიდრე იმაზე, რომ აზრი ნათლად გადმოსცენ (Burden, 1995; Emmer & Stough, 2001; Weinstein & Mignano, 2003).

წესები უნდა იყოს პოზიტიური, რომლებზეც შესაძლებელი იქნება დაკვირვება. თუკი შეიძლება, უმჯობესია შეიმუშაოთ მრავალიუ სპეციფიკური საკითხის მომცველი რამდენიმე ზოგადი წესი, ვიდრე ჩამოწეროთ უამრავი ნებადართული, თუ აკრძალული ქცევა. მაგრამ თუ აკრძალვა ეხება სპეციფიკურ ქცევას, მაგალითად კამპუსის დატოვებას ან ტუალეტში მონევას, წესებმა ეს უნდა ასახოს (Emmer & Gerwels, 2006).

წესები დაწესებითი სკოლაში. ევერტსონი და მისი კოლეგები (2006) იძლევიან ზოგადი წესების ოთხ მაგალითს დაწყებითი სკოლებისათვის:

1. პატივი ეცით და ზრდილობიანად მოექცით ყველა ადამიანს. ახსენით გასაგებად, რას გულისხმობთ სიტყვაში „ზრდილობიანი“ – რომ ეს გამორ-

იცხავს ჩხუბს, დაცინვას, ხელით შეხებას. ზრდილობიანი ქცევის მაგალითი არის ის, როცა შენს რიგს ელოდები; მიმართავ სიტყვებით: „თუ შეიძლება“, „გმადლობთ“, არავის არ მიმართავ უპატივცემლოდ. ეს წესი ეხება როგორც უფროსებთან, ისე თანატოლებთან ქცევას.

- იყავით მომართული და მომზადებული. ეს წესი ხაზს უსვამს კლასში აკადემიური მუშაობის მნიშვნელობას. მომართულობა ნიშნავს დღის ენერგიულ დასაწყისს და აქტივობიდან აქტივობაზე ადეკვატურ გადასვლას.
- მშვიდად მოუსმინეთ სხვების საუბარს. ეს ეხება მასწავლებლებსაც და მოსწავლეებსაც, როგორც მრავალრიცხოვან კლასებში, ისე მცირე ჯგუფებში დისკუსიებისას.
- დაემორჩილეთ სასკოლო წესებს. ეს შეახსენებს მოსწავლეებს, რომ მათ კლასში მოქმედებს სკოლის საერთო წესები. ამ შემთხვევაში მოსწავლე ვერ იტყვის, რომ მას კლასში საღეჭი რეზინის ლეჭვა ან რადიოს მოსმენა ნებადართული ეგონა, მაშინ, როცა ეს სკოლაში აკრძალულია: „თქვენ არ გითქვამთ, რომ ეს ჩვენთვისაც აკრძალულია“.

ნებისმიერი წესების შემთხვევაში, მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ ამ წესის შესაბამისი ქცევა. საჭირო იქნება მაგალითების მოყვანა, გავარჯიშება, განხილვა.

როგორც უკვე ვნახეთ, სხვადასხვა აქტივობა სხვადასხვა წესს მოითხოვს. ეს შეიძლება დამაბნეველი იყოს დაწყებითი სკოლის მოსწავლეთათვის, სანამ ამ წესებს დაისწავლიან. იმისათვის, რომ თავიდან აიცილოთ ეს დაბნეულობა და უწესრიგობა, შეგიძლიათ მოიფიქროთ ნიშნები თითოეული აქტივობის წესებისათვის, შემდეგ, საქმიანობის დაწყებამდე, უჩვენოთ მოსწავლეებს ეს ნიშანი, რაც მათ შეახსენებს წესებს. ეს იქნება ზუსტი და მუდმივი მინიშნება მონაწილეობის სტრუქტურაზე ისე, რომ არა მხოლოდ სანიმუშო მოსწავლეებს, არამედ ყველას ეცოდინება, რა არის მოსალოდნელი. რა თქმა უნდა, წესები უნდა ახსნათ და განიხილოთ, სანამ ნიშნების ეფექტი სრულად იქნება გამოვლენილი.

წესები საშუალო სკოლისათვის. ემერმა და მისი კოლეგებმა (2006) მოგვანოდეს წესების ექვსი მაგალითი საშუალო სკოლებისათვის:

- მოიტანეთ კლასში ყველა საჭირო მასალა. მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს კალმის, ფანქრის, ქაღალდის, რვეულის, ტექსტის და ა.შ. ტიპი.
- ზარი რომ დარეკავს, დასხდით თქვენს ადგილებზე და მოემზადეთ მუშაობის დასაწყებად. მრავალი მასწავლებელი ამ წესს უხამებს გაკვეთილის დაწყების სტანდარტულ პროცედურას, მაგალითად, „გამახურებელ“ სავარჯიშოს, ან იმის მოთხოვნას, რომ მოსწავლეებს მომზადებული ჰქონდეთ რვეული, როცა ზარი დაირეკება.
- პატივი ეცით სხვა ადამიანებს და ზრდილობიანი იყავით მათ მიმართ. ეს წესი ეხება ჩხუბს, ვერბალურ შეურაცხყოფას, ზოგადად, პრობლემების შექმნას. იგულისხმება, რომ წესი დაცული უნდა იქნეს მასწავლებელთან მიმართებაშიც.
- პატივი ეცით სხვა ადამიანის საკუთრებას. ამ წესში იგულისხმება ის ქონება, რომელიც სკოლის, მასწავლებლის, ან სხვა მოსწავლის საკუთრებაა.
- მოუსმინეთ და იყავით წყნარად, როცა სხვა ლაპარაკობს. ეს ეხება სიტუაციას, როცა ლაპარაკობს მასწავლებელი ან სხვა მოსწავლე.
- დაემორჩილეთ სასკოლო წესებს. დაწყებითი სკოლის მსგავსად, ეს წესიც მრავალ ქცევასა და სიტუაციას ეხება, იმისათვის, რომ არ დაგჭირდეთ სათითაოდ ყველა მათგანის გამეორება თქვენს კლასში. ეს ასევე შეახსენებს მოსწავლეებს, რომ თქვენ მათ თვალყურს ადევნებთ როგორც კლასში, ისე მის გარეთ. დარწმუნდით, რომ თავად იცით სკოლის ყველა წესი. ზო-

დაუკავშირეთ სწავლებას / პორტფოლიოს და განავრცეთ
მოუსადაგეთ ეს წესები იმ მოსწავლეებს, რომელთაც თქვენ უნდა ასწავლოთ.

დაუკავშირეთ სწავლებას / პორტფოლიოს და განავრცეთ
აქ მოყვანილია რამდენიმე რჩევა შედეგების გამოყენებასთან დაკავშირებით. აღებულია რიჩარდ ქარვინისგან:

- აჩვენეთ, რა მოჰყვება ყოველთვის წესის დარღვევას.
- შეარჩიეთ ყველაზე შესაფერისი შედეგები სავარაუდო ალტერნატივებიდან, გაითვალისწინეთ დარღვევები, სიტუაცია, მოსწავლეების ჩართულობა და საუკეთესო გზა, რომელიც ისევ მოსწავლეს ნაადგება.
- შეახსენეთ წესი და მისი დარღვევის შედეგი მოსწავლეს, რომელიც არღვევს წესს. არაფრის თქმა აღარ არის საჭირო.
- ისაუბრეთ პრივატულად. თქვენი საუბარი უნდა ესმოდეს მხოლოდ წესის დამრღვევ მოსწავლეს.
- არ შეავიწროოთ მოსწავლე.
- არ აღიქვით სიტუაცია, როგორც გამარჯვება-დამ-

არცხების ასპარეზი. ეს არაა შეჯიბრი. ნუ შეეცდებით ძალაუფლების დემონსტრირებას.

- ნუ განრისხდებით. შეინარჩუნეთ სიმშვიდე და წყნარად ილაპარაკეთ, მაგრამ მოსწავლის ბოდიშმა უკან არ დაგაბრუნოთ.
- ზოგჯერ მოსწავლისთვის შედეგის არჩევის უფლების მიცემა კარგი გამოსავალია.
- პროფესიონალი ყოველთვის ეძებს მოსწავლის დახმარების საუკეთესო გზას.

წყარო: რიჩარდ ქარვინი. იმედის ხელახალი აღმოჩენა: ჩვენი სწავლების საუკეთესო სტრატეგია.

ბუნებრივი/ლოგიკური შედეგები
– დასჯის ნაცვლად მოსწავლეებს საშუალება აქვთ განმეორებით განახორციელონ ქცევა, გამოასწორონ, ან პირისპირ დადგენ იმ შედეგების წინაშე, რომლებიც თავისთავად მოჰყვა მათ ქცევას.

გიერთი მოსწავლე დახელოვნებულია მასწავლებლის დარწმუნებაში, რომ მისი კონკრეტული ქცევა „სინამდვილეში წესებს არ ეწინააღმდეგება.“

შეჯამება. როცა უკვე განსაზღვრავთ წესებს და პროცედურებს, ჩამოაყალიბებთ, როგორ გამოიყენებთ მათ სათანადოდ, უნდა მოიფიქროთ, რას მოიმოქმედებთ, როცა მოსწავლე დაარღვევს წესს ან არ შეასრულებს პროცედურას. ძალიან გვიანია გადაწყვეტილების მიღება მაშინ, როცა წესი დაირღვევა. მრავალი დარღვევის შემთხვევაში, ლოგიკური შედეგი უკან დაბრუნება და „სწორად მოქცევა“. მოსწავლეები, რომლებიც უთავბოლოდ დარბიან ჰოლში, შეიძლება უკან მიაბრუნოთ და მოსთხოვოთ ისე გამოვიდნენ, როგორც საჭიროა. დაუსრულებელი დავალება შეიძლება ხელახლა გაკეთდეს. დაფანტული ნივთები შეიძლება მიღადდეს (Charles, 2002-II). თქვენ შეგიძლიათ გამოიყენოთ ბუნებრივი ან ლოგიკური შედეგები, რათა ხელი შეუწყოთ ემოციურ და სოციალურ განვითარებას შემდეგი ღონისძიებების გატარებით (Elias & Schwab, 2006):

- თქვენი რეაქცია უნდა განასხვავებდეს ერთმანეთისაგან საქციელსა და მის ავტორს – პრობლემას ქმნის ქცევა და არა მოსწავლე.
- ხაზგასმით აღნიშნეთ მოსწავლეებთან, რომ მათ შესწევთ მოქმედების არჩევის და კონტროლის დაკარგვის თავიდან აცილების ძალა და უნარი.
- ხელი შეუწყვეთ აზროვნებას, საკუთარი საქციელის შეფასებას, პრობლემის გადაჭრას – თავი აარიდეთ მორალის კითხვას.
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს, რაციონალურად შეაფასონ და განსაზღვრონ შემდეგში როგორ მოიქცვიან სხვაგვარად ანალოგიურ სიტუაციაში.

მთავარი აქ ის არის, რომ გადაწყვეტილებების მიღება სასჯელთან (და ჯილდოსთან) დაკავშირებით უნდა ხდებოდეს უფრო ადრე, ანუ მოსწავლემ უნდა იცოდეს, რა არის მოსალოდნელი წესის დარღვევის ან არასწორი პროცედურის გამოყენების შემთხვევაში და რა მნიშვნელობა აქვს ამას მისთვის. ჩემს სტუდენტებს-მომავალ მასწავლებლებს ვურჩევ, ჩაიწერონ სკოლისა და კოლეგა მასწავლებლების წესები და შემდეგ შეადგინონ თავიანთი საკუთარი წესები. ზოგჯერ შედეგები უფრო რთულია. ვეინშტეინმა და მიგნანომ შეისწავლეს დაწყებითი სკოლის ოთხი მასწავლებლის მუშაობის შედეგები და აღმოაჩინეს, რომ მასწავლებლების მიერ დადგენილი ნეგატიური შედეგები 7 კატეგორიაში თავსდება, რომლებიც 12.1 ცხრილშია მოცემული.

შინ აღვანს წესებსა და შედეგებს?

პირველ თავში აღწერილი იყო გამოცდილი მასწავლებელი კენი, რომელიც მოსწავლეებს აძლევდა მათი „უფლებების სიას“, იმის ნაცვლად, რომ განესაზღვრა წესები. ეს „უფლებები“ ეხება ყველა იმ სიტუაციას, სადაც შეიძლება საჭირო გახდეს წესების ამოქმედება და ეხმარება მოსწავლეებს მიზნის მიღწევასა და თვითმმართველად ჩამოყალიბებაში. უფლებების მაგალითები მოცემულია 12.2 ცხრილში. წესებთან შედარებით მეტი ყურადღების მიქცევა უფლებებსა და პასუხისმგებლობის განვითარებაზე მნიშვნელოვანი საკითხია მოსწავლეებისათვის. „ასწავლო ბავშვებს ის, რომ გარკვეული ქცევა არის შეცდომა, იმიტომ, რომ ამას ამბობს წესი, სრულებით განსხვავდება მათთვის იმის სწავლებისგან, რატომ ამბობს ამას წესი, ანუ, რომ ეს ქცევა არის შეცდომა და დაეხმარო გაიგონ რატომაა ასე“ (Weinstein, 1999). მოსწავლეებმა უნდა გაიგონ, რომ წესები იმიტომაა შედგენილი, რომ ყველამ ერთად ისწავლოს და იმუშაოს. შემოიღია დავამატო, რომ, როდესაც კენს რთულ კლასებში უწევდა შესვლა, ის და მისი მოსწავლეები ადგენდნენ ე.წ. „კანონებს“, რომლებიც დაიცავდა მოსწავლეთა უფლებებს.

თუ აპირებთ, რომ ჩართოთ მოსწავლეები წესებისა და კონსტიტუციის შედგენაში, მოცდა დაგჭირდებათ, სანამ კლასში ერთიანობის გრძნობას ჩამოაყალიბებდეთ. სანამ მოსწავლეები მნიშვნელოვანწილად ჩაერთვებიან საკ-

სხრილი 12.1

სასწავლის შიდა კაზეტა

1. იმედგაცრუების, უკმაყოფილების გამოხატვა. თუ მოსწავლეს უყვარს მასწავლებელი და პატივს სცემს მას, უკმაყოფილებისა და იმედგაცრუების გამოხატვა მას საკუთარ საქციელზე დააფიქრებს.
2. პრივილეგიების დაკარგვა. მოსწავლეებმა შეიძლება დაკარგონ თავისუფალი დრო. თუ მათ არ აქვთ შესრულებული საშინაო დავალება, შეიძლება მოეთხოვოთ მისი გაკეთება თავისუფალ დროს ან დასვენებაზე.
3. ჯგუფისგან გაცალკევება. მოსწავლეები, რომლებიც ხელს უშლიან თანაჯგუფელებს ან არ თანამშრომლობენ, შეიძლება ჩამოვარდნით ჯგუფს, სანამ ისინი მზად არ იქნებიან თანამშრომლობისათვის. ზოგიერთი მასწავლებელი ასეთ მოსწავლეს უშვებს სხვა კლასში ან ჰოლში, სადაც მას სხვა მოსწავლეები და მასწავლებლები ყურადღებას არ მიაქცევენ.
4. პრობლემის წერილობითი ასახვა. მოსწავლეებმა შეიძლება დაწერონ, რა მოიმოქმედეს და რა გავლენა იქონია ამან სხვებზე, წერილობით მოიხადონ ბოდიში. მეორე შესაძლებლობაა, სთხოვოთ მოსწავლეს, ობიექტურად აღწეროს, რა ქნა, შემდეგ მასწავლებელი და მოსწავლე მოაწერენ ხელს ამ ნაწერს და დაათარიღებენ. ეს იმ შემთხვევისთვის, თუ მშობლები ან ადმინისტრაცია დაინტერესდებიან მომხდარი ფაქტით.
5. გაკვეთილების შემდეგ დატოვება. ეს შეიძლება იყოს ხანმოკლე შეხვედრა გაკვეთილების შემდეგ, თავისუფალ დროს, ან ლანჩზე. მთავარი მიზანი, მოსწავლესთან მომხდარ ფაქტზე საუბარია. (მაღალ კლასებში ეს სასწავლო ხშირად გამოიყენება, როგორც დასჯა. გარიცხვა კიდევ უფრო ექსტრემალური სასწავლოა).
6. დირექტორთან გაგზავნა. გამოცდილი მასწავლებლები ამას იშვიათად მიმართავენ. თუმცა, როცა ეს საჭიროა, ასეც იქცევიან. ზოგიერთ სკოლაში მოსწავლეები დირექტორთან კონკრეტული დარღვევის გამო იგზავნიან, მაგალითად, ჩხუბის გამო. თუ ეტყვიან მოსწავლეს, რომ წავიდეს დირექტორთან, ხოლო ის უარს განაცხადებს წასვლაზე, თქვენ შეგიძლიათ დარეკოთ დირექტორთან და უთხრათ, რომ მასთან მოსწავლეს გზავნით. მოსწავლე დგება არჩევანის წინაშე, გამოეცხადება დირექტორთან, თუ შემდეგ „დამალვისთვის“ აგოს პასუხი.
7. კონტაქტი მშობლებთან. თუ პრობლემა განმეორებითი ხასიათისაა, მასწავლებელთა უმრავლესობა ოჯახებს აყენებს საქმის კურსში. ეს კეთდება იმ მიზნით, რომ დაეხმაროთ მოსწავლეს და არა იმიტომ, რომ დაადანაშაულოთ მშობლები ან დასაჯოთ მოსწავლე.

წყარო: Elementary Classroom Management (3rd ed.), by C. S. Weinstein and A. J. Mignano, Jr., 2003, New York: McGraw-Hill. Copyright © 2003 by The McGraw-Hill Companies. ადაპტირებულია ნებართვით.

ლასო წესების აღსრულებაში, მათ სჭირდებათ, რომ ენდობოდნენ მასწავლებელსა თუ სიტუაციას (Elias & Schwab, 2006).

დაგეგმვის მეორე სახე, რომელიც გავლენას ახდენს სასწავლო გარემოზე, არის ფიზიკური გარემოს მოწყობა – იგულისხმება ავეჯი, მასალები, სასწავლო ინვენტარი.

სასწავლო სივრცის მოწყობა

შეჩერდი | დაფიქრდი | დაწერა გონებით გადახედეთ ყველა იმ საკლასო ოთახს სადაც ოდესმე მოხვედრილხართ, რომელი მათგანი მოგეჩვენათ „სტუმართმოყვრულად“? რომელი მოგეჩვენათ ცივად და ცარიელად? ჰქონდა თუ არა მასწავლებელს კლასთან ისეთი მიდგომა, რომ მოსწავლეებს უფლება ჰქონოდათ განსხვავებული საქმე ეკეთებინათ? ■

სასწავლო სივრცე მიმზიდველი უნდა იყოს და ხელს უნდა უწყობდეს იმ აქტივობებს, რომელთა განხორციელებასაც გეგმავთ კლასში, ის ასევე პატივისცემის გამომხატველი უნდა იყოს მისი წევრების მიმართ. პატივისცემა

დააკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაცხადეთ

საკლასო სივრცე (LC4)

კლასის ფიზიკური გარემოს ორგანიზება გავლენას ახდენს მოსწავლის ქცევაზე და სწავლაზე. აღწერეთ, როგორ შეიძლება ინტერიერის მოწყობილობა გავლენას ახდენდეს სასწავლო გარემოზე. გამოიყენეთ კლასის ორგანიზების პრინციპები, რათა გააძლიეროთ სწავლა და მინიმუმამდე შეამციროთ უწყსრილობა.

ცხრილი 12.2

მოსწავლეთა უფლებების სია

მოსწავლეებს კლასში აქვთ შემდეგი უფლებები:

- იჩურონ, როცა მოსწავლეებელი არ ლაპარაკობს და არ ითხოვს სიჩუმეს.
- აღნიშნონ ავტორობა ან რაიმე სხვა სამუშაო მინიმუმ თვეში ერთხელ შეასრულონ.
- ივარჯიშონ გარეთ იმ დღეებში, როცა ფიზიკულტურის გაკვეთილი არ აქვთ.
- ჰქონდეთ 2 წუთიანი განტვირთვები.
- ჰქონდეთ ჯანსაღი საკვები საუზმეზე.
- მონაწილეობა მიიღონ თავიანთი მაგიდის არჩევაში.
- ჰქონდეთ განმარტოების საშუალება. მიიღონ სხვისი ნივთებით სარგებლობის ნებართვა.
- ჰქონდეთ კომფორტი.
- დაღეჭონ საღეჭი რეზინა ბუშტების გაბერვისა და ხმაურის გარეშე.
- გააკეთონ არჩევანი დღის განრიგთან დაკავშირებით.
- ჰქონდეთ დრო თავისუფალი სამუშაოსათვის.
- იმუშაონ პარტნიორებთან ერთად.
- ესაუბრონ კლასს ისე, რომ ამ დროს სხვა არავინ ლაპარაკობდეს.
- იმუშაონ ისე, რომ ხელს არაფერი უშლიდეთ.

წყარო: Elementary Classroom Management (3rd ed.), by C. S. Weinstein and A. J. Mignano, Jr., 2003, New York: McGraw-Hill. Copyright © 2003 by The McGraw-Hill Companies. ადაპტირებულია ნებართვით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-ფოლიოს და განაგრძეთ მიუმატეთ სქემა 12.2 სწავლების თქვენს რესურსებს

ინწყება კლასის კარში დახვედრით და პატარა მოსწავლეების დაეხმარებით, თავისი კლასის ცნობაში. ერთი სკოლა იმიტომ დაჯილდოვდა არქიტექტურის გამო, რომ თითოეული კლასის კარი სხვადასხვა ნათელ ფერად შეღება, ასე რომ, პატარა მოსწავლეებს შეეძლოთ ადვილად ეპოვათ თავ-თავიანთი „სახლები“ (Herbert, 1998). კლასში შეიძლება ისეთი სივრცე იყოს შექმნილი, რომ ხელს უწყობდეს მშვიდად კითხვას, ჯგუფის კოლაბორაციას, დამოუკიდებელ მუშაობას. თუ მოსწავლეები იყენებენ მასალას, მათ უნდა შეეძლოთ მისი ადვილად მიგნება. მარე შერერთან ინტერვიუში (1999) ჰერბ კოლი აღწერს, როგორ ქმნის პოზიტიურ გარემოს თავის კლასებში:

აი რას ვაკეთებ: ვალაგებ ლამაზ ნივთებს, პლაკატებს, სათამაშოებს, თავსატეხებს და ვაჩვენებ მოსწავლეებს, რომ ეს არის გამონკვევა. ეს არის მათი პროვოცირების გზა, იაზროვნონ. თქვენ უნდა შექმნათ ისეთი გარემო, რომელიც შემოსვლისას ბავშვს ათქმევინებს: „მე მართლა მინდა ვნახო, რა არის აქ. მე მართლა გამიხარდება ამის დანახვა“.

როცა საქმე კლასის მოწყობას ეხება, სივრცის დაგეგმარებაში გასათვალისწინებელია ორი რამ: პიროვნული სივრცე და ინტერესთა სივრცე.

პიროვნული სივრცე. შეიძლება თუ არა, რომ ფიზიკურმა გარემომ გავლენა მოახდინოს სწავლებასა და სწავლაზე კლასში, რომელიც ტერიტორიებად არის დაყოფილი? წინა ადგილები არ ზრდის მონაწილეობის ხარისხს მოსწავლეებისათვის, რომელთაც კლასის წინაშე უწევთ სიტყვით გამოსვლა, ამავე დროს უკან ჯდომაც უფრო გაართულებს მონაწილეობას და ხელს შეუწყობს ფიქრებსა და ოცნებებში ნასვლას (Wolfolk & Brooks, 1983). **აქტივობის ზონა**, სადაც მონაწილეობა და ჩართულობა მაქსიმალურია, შეიძლება სხვა ადგილას იყოს მოწყობილი, მაგალითად კლასის ერთ მხარეს, კონკრეტულ სასწავლო ცენტრთან ახლოს (Good, 1983-I; Lambert, 1994). აქტივობის ზონის გაფართოებისათვის ვეინშტეინი და მიგნანო ურჩევენ მასწავლებლებს, იმოძრაონ მთელ კლასში, როცა ეს შესაძლებელია, დაამყარონ თვალებით კონტაქტი და კითხვები დაუსვან მოშორებით მსხდომ მოსწავლეებს, პერიოდულად უცვალონ ადგილები მო-

აქტივობის ზონა – საკლასო ოთახის ის ნაწილი, სადაც ყველაზე ინტენსიურად ხორციელდება ურთიერთობა.

ჩაკომენდაციები: სასწავლო სივრცის უოკაიზაცია

გამოყავით სტაბილური პუნქტები და გეგმა ამის მიხედვით შეადგინეთ.

შედეგები

1. გახსოვდეთ, რომ აუდიო-ვიდეო აპარატურასა და კომპიუტერებს დენის წყარო სჭირდებათ.
2. სახატავი საშუალებები მოათავსეთ ონკანთან ახლოს.

მასალები ადვილად მისაწვდომი უნდა იყოს მოსწავლეთათვის და უნდა არსებობდეს მოხერხებული ადგილი მათ შესანახად.

შედეგები

1. დარწმუნდით, რომ მასალები ადვილად მისაწვდომია მოსწავლეთათვის და მათი თვალთახედვის არეშია.
2. იქონიეთ საკმარისი თაროები იმისათვის, რომ მასალები ერთად არ იყოს დახროვილი.

უზრუნველყავით კლასში სუფთა და მოხერხებული გარემო.

შედეგები

1. ნიგნის თაროები საკითხავ კუთხესთან ახლოს განალაგეთ, სათამაშოები – სათამაშო სივრცესთან ახლოს.
2. ჩხუბის პრევენცია მოახდინეთ სამუშაო სივრცის გადატვირთვის თავიდან აცილებით.

თავი აარიდეთ მკვდარ სივრცეებს და „სირბილს“.

შედეგები

1. არ განალაგოთ ინტერესთა სივრცეები ოთახის განაპირა ადგილებში და არ დატოვოთ მკვდარი ზონა შუაგულში.
2. ნუ მოათავსებთ რაიმე ავეჯს ამ დიდი სივრცის შუაგულში, რათა არ შეიქმნას მის გარშემო შემორბენის აუცილებლობა.

განალაგეთ ნივთები ისე, რომ კარგად ხედავდეთ თქვენს მოსწავლეებს და მათაც შეეძლოთ თქვენთვის თვალყურის დევნება.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

http://www.edfacilities.org/rl/classroom_design.cfm

შედეგები

1. დარწმუნდით, რომ ხედავთ ყველა დანაყოფს.
2. დასვით ბავშვები ისე, რომ არ სჭირდებოდეთ სკამებისა და მერხების შეტრიალება.

დარწმუნდით, რომ სამუშაო სივრცე განცალკევებული და მყუდროა.

შედეგები

1. დარწმუნდით, რომ მაგიდები ან სამუშაო ადგილები გასასვლელებში არ დგას. მოსწავლეს არ უნდა სჭირდებოდეს ერთ სივრცეზე გავლა, რათა მეორემდე მივიდეს.
2. ხმაურიანი აქტივობებისათვის განკუთვნილი სივრცე განათავსეთ მყუდრო ადგილებიდან რაც შეიძლება მოშორებით, შექმენით სიმყუდროვე დანაყოფების შექმნით.

უზრუნველყავით არჩევანის საშუალება და მოქნილობა.

შედეგები

1. გამოყავით პერსონალური მაგიდები ინდივიდუალური მუშაობისათვის, გაშლილი მაგიდები – ჯგუფური მუშაობისათვის, იატაკზე დასაწყობი ბალიშები – მთელი კლასის კრებისათვის.
2. გამოყავით მოსწავლეებს ადგილი, სადაც თავის პირად ნივთებს შეინახავენ. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როცა მოსწავლეებს არ აქვთ პირადი მერხები.

შეცვალეთ განლაგება, შემდეგ შეაფასეთ და გააუმჯობესეთ.

შედეგები

1. გააკეთეთ ორკვირიანი განლაგება და შემდეგ შეაფასეთ.
2. ჩამოწერეთ თქვენი მოსწავლეების საჭიროებები. ისინი ამ ოთახში ცხოვრობენ კიდევ და საკლასო ოთახის დიზაინი ძალიან მნიშვნელოვანია.

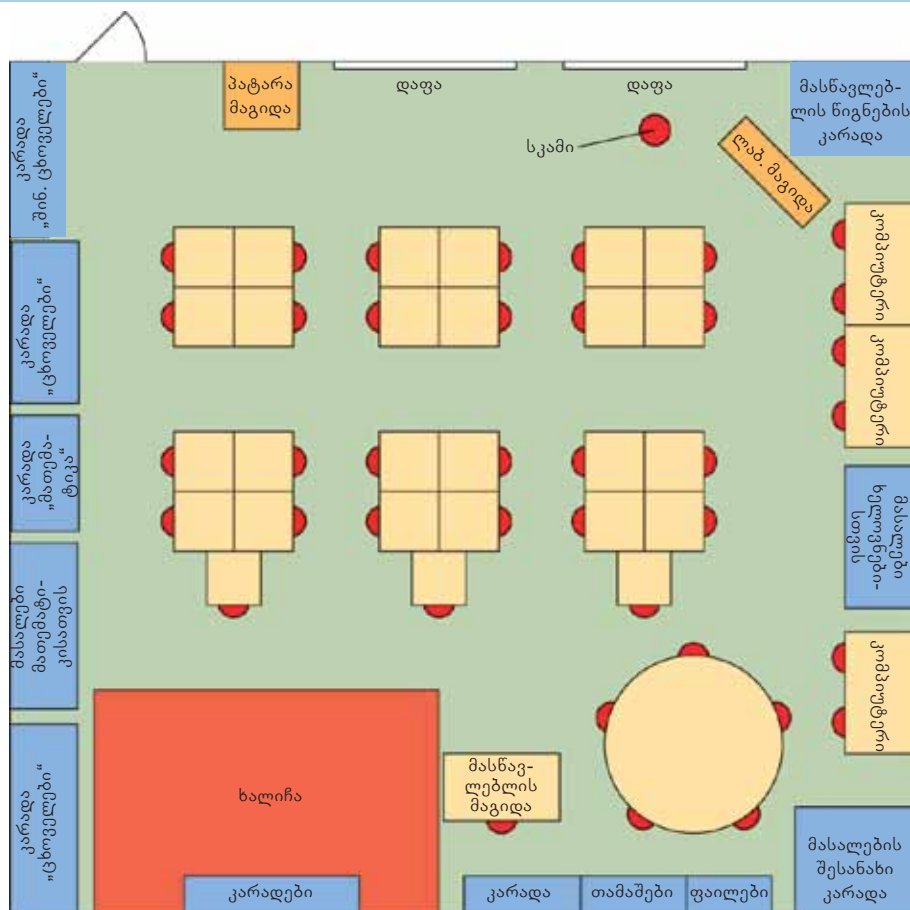
სწავლეებს, რომ სულ ერთი და იგივე ბავშვები არ ისხდნენ უკან.

ჰორიზონტალურ რიგებს ბევრი უპირატესობა აქვს, რაც ასევე ახასიათებს ტრადიციულ მწკრივებს. ორივე გამოსაღვია დამოუკიდებელი მუშაო-

სქემა 12.2

საკლასო ოთახის მოწყობა დაწყებითი კლასის მოსწავლეებისთვის

სქემაზე მეოთხე კლასის მასწავლებელმა საკლასო ოთახის სივრცე ისე დაგეგმა, რომ საშუალება აქვს მოაწყოს პრეზენტაციები და დემონსტრაციები, მუშაობა მცირე ჯგუფებში, კომპიუტერული ინტერაქტივობები, მათემატიკური აქტივობები, კითხვა, ხატვა და სხვა სამუშაოები ავეჯის მუდმივი გადაადგილების გარეშე.



წყარო: Elementary Classroom Management (3rd ed.), by C. S. Weinstein and A. J. Mignano, Jr., 2003, New York: McGraw-Hill. Copyright © 2003 by The McGraw-Hill Companies. ადაპტირებულია ნებართვით.

ბისათვის, მასწავლებლისთვის, მოსწავლისათვის, პრეზენტაციისათვის. ისინი უზიდავენ მოსწავლეს ფოკუსირება მოახდინოს გამომსვლელებზე და მისასვლელებზე ადვილია. ჰორიზონტალური რიგები მოხერხებულია წყვილებში, თუმცა ასეთი განლაგება დიდი ჯგუფის შემთხვევაში მოუხერხებელია.

მერხების დაჯგუფება ან წრეში განლაგება საუკეთესო საშუალებაა ჯგუფის ინტერაქციისათვის. წრეები განსაკუთრებით მოსახერხებელია დისკუსიებისას, ამავე დროს დამოუკიდებელი მუშაობის საშუალებასაც იძლევა. მერხების დაჯგუფება საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს ისაუბრონ, დაეხმარონ ერთმანეთს, გაცვალონ მასალები, იმუშაონ ჯგუფურ ამოცანებზე. თუმცა განლაგების ორივე აღნიშნული ვარიანტი მოუხერხებელია პრეზენტაციისთვის და შეიძლება პრობლემური აღმოჩნდეს საკლასო მენეჯმენტისთვისაც.

მოსწავლეთა შექუჩება (აკვარიუმი), ისე, რომ ახლოს ისხდნენ ყურადღების ფოკუსთან (უკანა რიგი შეიძლება ფეხზეც იდგეს), შეიძლება მხოლოდ მცირე

სხრილი 12.3

ჩვევაი კომპიუტერული ლაბორატორიის მართვისათვის

მოსაზრებები აღებულია ქერილ ბოლიკისა და ჯეიმს კუპერის (Cheryl Bolick & James Cooper, 2006) ნაშრომიდან.

- სანამ კლასს წარუდგენდეთ, ყოველთვის წინასწარ „გაიარეთ“ ტექნოლოგიის გაკვეთილი, ხოლო ტექნოლოგიის წარუმატებლობის შემთხვევაში, ყოველთვის მზად გქონდეთ სათანადო გაცვეთილი.
- ხშირად გამოყენებული კომპიუტერული ოპერაციებისათვის (პროგრამის გახსნა, სიმბოლოს ჩართვა, დოკუმენტის დაბეჭდვა და ა.შ.) დაბეჭდეთ მითითებები ბარათებზე, გახვრიტეთ, აკინძეთ და შეინახეთ ეს ნაკრები ყოველ კომპიუტერთან.
- მითითებების მიცემისას, სთხოვეთ მოსწავლეებს, გამორთონ კომპიუტერი.
- „დანიშნეთ“ საკლასო ოთახის ტექნოლოგიის „მენეჯერები“ — დასწრების მენეჯერი, რომელიც ამონებს დასწრებას და საჭიროების შემთხვევაში ეხმარება მასწავლებელს; მასალების მენეჯერი, რომელიც არიგებს მასალებს; ტექნიკური მენეჯერი, რომელიც ასწორებს პრინტერისა და კომპიუტერის ხარვეზებს და გაკვეთილის დასრულების მენეჯერი, რომელიც მოსწავლეების წასვლამდე ამონებს სამუშაო ადგილების სისუფთავეს, კომპიუტერების გამორთვას, პროგრამების დახურვას.
- თუ გაკვეთილებს შორის კლასის მოსაწესრიგებლად დრო არ გყოფნით, სთხოვეთ უფროსკლასელებს დახმარება. უბრალოდ გაკვეთილი ხუთი წუთით ადრე დაამთავრეთ და სთხოვეთ მათ კლასის მომზადება მომდევნო გაკვეთილისათვის.
- დიდ პროექტებზე მუშაობისას დაბეჭდეთ დეტალური ინსტრუქციები: „შეინახე სამუშაო; არ გააგრძელო მუშაობა, სანამ მეგობარს იმავე წერტილამდე მისვლაში არ დაეხმარები“. ეს ნაკლებნაყოფიერ მოსწავლეებს პრობლემების უფრო სწრაფად მოგვარებაში ეხმარება, კლასს პროექტის ერთსა და იმავე ეტაპზე მუშაობას აიძულებს და ხელს უწყობს კოოპერაციულ სწავლას.
- კლასის წესად აქციეთ, რომ მოსწავლეებს ერთმანეთის დახმარება შეუძლიათ, მაგრამ არ უნდა შეეხონ სხვის კომპიუტერს. ამგვარად თქვენ შეგიძლიათ დარწმუნებული იყოთ, რომ მოსწავლეები სწავლობენ ერთმანეთის დახმარების დროსაც კი.
- ყოველ კომპიუტერთან დადგით პლასტმასის წითელი ჭიქა. მოსწავლეები მას უხმაუროდ შემოდგამენ მონიტორზე, თუ დახმარება სჭირდებათ.
- ლაბორატორიიდან გასვლამდე სთხოვეთ მოსწავლეებს, მოაბრუნონ თავუნა ისე, რომ ჩანდეს მასში მოთავსებული ბურთულა. ასე ნაკლები ბურთულის დაკარგვას უზრუნველყოფთ.
- დაამატეთ სხვადასხვა ფერის „სტიკერები“ ყოველი მონიტორის მარცხენა და მარჯვენა ზედა კუთხეში. გამოიყენეთ ისინი იმის მისანიშნებლად, ეკრანის რომელ მხარეზე გაქვთ საუბარი. ეს განსაკუთრებით მოსახერხებელია კონკრეტულ პროგრამებზე (მაგ., Kid Pix) მუშაობისას, რათა განსაზღვროთ ვისი რიგია, თუ ერთ კომპიუტერთან ორი მოსწავლე მუშაობს.
- ჩართეთ ყველა დინამიკი კვების მთავარ ბლოკში. ახსნის დროს ბლოკი გამორთეთ, ხოლო მოსწავლეების მუშაობისას – ჩართეთ. თუ კლასი ახმაურდება გამორთეთ კვების ბლოკი მოსწავლეთა ყურადღების მისაპყრობად.
- გამოიყენეთ ვიდეობარათი, რათა მონიტორის გამოსახულება ტელევიზორის ეკრანზეც ჩანდეს.
- დაბეჭდეთ ბარათზე „დაელოდეთ ინსტრუქციებს“ და მიაკარით ყოველი მონიტორის ზედა კუთხეში. თქვენი მითითებების შემდეგ მოსწავლეები ბარათებს მონიტორის უკანა მხარეს გადაიტანენ.
- შექმენით ფოლდერი „Start“ მენიუში და მოსწავლეებთან მუშაობისას გამოყენებული ყველა პროგრამა მოათავსეთ ამ ფოლდერში. მოსწავლეებს არ დასჭირდებათ პროგრამის გაშვება – ყველაფერი რაც სჭირდება ერთ ფოლდერში ექნებათ.
- კომპიუტერულ ლაბორატორიაში მუშაობისას, ყოველ მოსწავლეს თავისი კომპიუტერი ჩააბარეთ. მოსწავლეებმა ლაბორატორიაში მერხებზე განაწილების წესი შეიძლება სხვა გაკვეთილებზეც გამოიყენონ. ისინი ძალიან სწრაფად ეწყობიან სამუშაო მაგიდებთან, როცა თავიანთი ადგილი იციან.
- ქსელში მუშაობისას, ტექნოლოგიების კოორდინატორს სთხოვეთ, გახსნას საერთო ფოლდერი ინტერნეტის რესურსებისათვის. ინტერნეტ-გაკვეთილის დაგეგმვისას, უბრალოდ, შეინახავთ ამ ფოლდერის ვებ-გვერდის მოკლე გზას. ლაბორატორიაში მუშაობისას მოსწავლეებს შეუძლიათ საერთო ფოლდერის გახსნა კავშირზე (link) ორმაგი დაკლიკებით და პირდაპირ ვებ-გვერდზე გადასვლა რესურსის უნიფიცირებული მაჩვენებლის (URL) დაბეჭდვის გარეშე. ეს ზოგავს მასწავლებლისა და მოსწავლის დროსა და ენერგიას.

წყარო: „Tips for Managing a Computer Lab“ from C. M. Bolick & J. M. Cooper (2006). „Classroom Management and Technology“, in C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook for Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues*. იბეჭდება Lawrence Erlbaum Associates, Inc. and Cheryl Mason Bolick, Ph. D.

ჩაკომენლასიები: კომპიუტერის გამოყენება: პენჯამანი

თუ კლასში მხოლოდ ერთი კომპიუტერი გაქვთ: უზრუნველყავით მისანვდომობა.

პაგალითები

1. მოძებნეთ კლასში ისეთი ადგილი, სადაც შესაძლებელი იქნება კომპიუტერის ისე მოთავსება, რომ მასალის დანახვა მთელმა კლასმა შეძლოს.
2. მონახეთ ისეთი ადგილი, ოთახის განაპირას, სადაც შესაძლებელი იქნება დაჯდომა და ეკრანის ყურება ისე, რომ მან ხელი არ შეუშალოს სხვა მოსწავლეებს.

მომზადეთ.

პაგალითები

1. დარწმუნდით, რომ გაკვეთილისათვის საჭირო software დაინსტალირებულია და მუშაობს.
2. დარწმუნდით, რომ software-ის გამოყენების ინსტრუქცია და დავალების შესასრულებლად საჭირო მითითებები გამოსაჩენ ადგილას დევს და მათში ყველაფერი ზუსტადაა განსაზღვრული.
3. ჩამოაყალიბეთ კრიტერიუმები დავალების შესამოწმებლად.

დანიშნეთ „ექსპერტები“, რომლებიც დახმარებას გაუწევენ თანაკლასელებს კომპიუტერთან მუშაობისას.

პაგალითები

1. დააოსტატეთ და ცვალებადი „ექსპერტები“.
2. გამოიყენეთ უფროსი მოხალისეთა (მშობლები, უფროსი და-ძმა) დახმარება.

შეიმუშავეთ სისტემა კომპიუტერის გამოყენებისათვის.

პაგალითები

1. შეიმუშავეთ განრიგი, რათა დარწმუნდეთ, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია კომპიუტერთი სარგებლობა და არავის არ აქვს მონოპოლია.
2. შეიმუშავეთ სტანდარტული გზები მოსწავლეთა სამუშაოს შენახვისათვის.

თუ კლასში ერთზე მეტი კომპიუტერია:

დაგეგმეთ კომპიუტერების განლაგება ისე, რომ შესაბამებოდეს სწავლის თქვენეულ მიზნებს.

პაგალითები

1. თანამშრომლური ჯგუფების შემთხვევაში კომპიუტერები ისე განალაგეთ, რომ მოსწავლეებს საშუალება ჰქონდეთ შემოუსხდნენ თავისი ჯგუფის კომპიუტერს.
2. სხვადასხვა კომპიუტერებზე განსახორციელებელი განსხვავებული პროექტების შემთხვევაში, საშუალება მიეცით მოსწავლეებს, მარტივად გადავიდნენ ერთი კომპიუტერიდან მეორეზე.

მოსინჯეთ კომპიუტერების გამოყენების სხვა მოდელები.

პაგალითები

1. ნავიგატორული მოდელი – 4 მოსწავლე ერთ კომპიუტერთან. ერთ მოსწავლეს აბარია მაუსი და კლავიატურა, მეორე „ნავიგატორია“. ერთი „უკან მჯდომი“ წარმართავს ჯგუფის პროგრესს, ხოლო მეორე „უკან მჯდომი“ არეგულირებს დროს. ნავიგატორი 10-20 წუთის მანძილზე ეცნობა კონკრეტული software-ს მუშაობის პრინციპებს. ნავიგატორს არ შეუძლია შეეხოს მაუსს. კლავიატურასა და მაუსს რიგრიგობით მართავენ.
2. ფასილიტატორული მოდელი – 6 მოსწავლე ერთ კომპიუტერთან. ფასილიტატორს მეტი გამოცდილება აქვს, უკეთ არის გაფარჯიებული, მოქმედებს როგორც მეგზური ან მასწავლებელი.
3. კოლაბორაციული ჯგუფის მოდელი – 7 მოსწავლე ერთ კომპიუტერთან. თითოეული მცირე ჯგუფი პასუხისმგებელია, შექმნას ჯგუფის საბოლოო პროდუქტის რაღაც ნაწილი. მაგალითად, ერთი ჯგუფი დაწერს, მეორე შექმნის რუკას, მესამე გამოიყენებს კომპიუტერს მონაცემთა შეგროვებისა და ორგანიზებისათვის.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ:

http://www.internet4classrooms.com/one_computer.htm

დროის განმავლობაში გამოვიყენოთ, რადგან ასეთი განლაგება მოუხერხებელია და დისციპლინურ პრობლემებს ქმნის. მეორე მხრივ, ასეთი განლაგება ჯგუფის კოპესიურობის (შეჭიდულობის) განცდას ქმნის და გამოსადეგია მა-

შინ, როცა მასწავლებელს სურს, მოსწავლეებმა თვალი ადევნონ გამოსვლას, გონებრივ იერიშს ან დაინახონ მცირე მოცულობის ვიზუალური ინფორმაცია.

ინფორმაცია სივრცე. ინტერესთა სივრცის დიზაინი გავლენას ახდენს იმაზე, როგორ იყენებენ მოსწავლეები ამ სივრცეს. მაგალითად, კეროლ ვეინშტეინი ეხმარებოდა მასწავლებელს და მათ განახორციელებს ცვლილებები ინტერესთა სივრცეში. მან საშუალება მისცა მასწავლებელს მეტი გოგონა ჩაერთო სამეცნიერო საქმიანობაში და მეტი მოსწავლე დაესაქმებინა სხვადასხვა სამა-ნიშულაციო ხელსაწყოთა. მეორე გამოკვლევაში ცვლილებები ჩატარდა ბიბ-ლიოთეკის კუთხეში, რამაც შედეგად მოიტანა კლასში ლიტერატურით უფრო მეტად დაინტერესება (Morrow & Weinstein, 1986). თუ თქვენ აპირებთ ინტერეს-თა სივრცის მოწყობას კლასში, რჩევებისათვის იხილეთ რეკომენდაციები.

პიროვნული და ინტერესთა ზონა არ არის ორი ერთმანეთისაგან დამო-უკიდებელი რამ. მრავალი მასწავლებელი ამ განლაგებების კომბინირებას ახდენს. მოსწავლეთა ინდივიდუალური მერხები შეიძლება ცენტრში განლა-გდეს, ინტერესთა სივრცე კი – უკან ან კედლების გასწვრივ მთელ კლასში. ასეთი განლაგება მოქნილი და მოხერხებულია როგორც დიდი, ისე პატარა ჯგუფებისათვის.

კომპიუტერით საკლასოო საგნების დაგეგმვა

დღედღობით უკვე ბევრ კლასში დგას კომპიუტერები. ზოგან მხოლოდ ერთი კომპიუტერია, ზოგან რამდენიმე, ზოგიერთ კლასში კი მოწყობილია კომპიუტერული ლაბორატორია თითოეული მოსწავლისათვის. კომპიუ-ტერების პროდუქტიულად გამოყენება შეიძლება მენეჯმენტის სირთულეებთ-ან იყოს დაკავშირებული. კომპიუტერები შეიძლება გამოვიყენოთ იმისათვის, რომ გავიდეთ მსოფლიო მონაცემთა ბაზაზე; დავწეროთ, დავხატოთ, შევქმნათ დიზაინი, ჩავატაროთ სამეცნიერო ექსპერიმენტები სხვა დროსა და ადგილზე, ვითანამშრომლოთ სხვა ადამიანებთან მეორე ოთახში ან ოკეანის გაღმა, ვი-მუშაოთ ან მოვანყოთ პრეზენტაცია, შევინახოთ დავალებები, შეფასებები იმისათვის, რომ კომპიუტერები პროდუქტიულად იქნეს გამოყენებული, მას-წავლებლებს მართებთ სწორი მენეჯმენტის წარმოება.

ბევრ კლასში არ იქნება იმდენი კომპიუტერი, რომ თითოეულმა ბავშვმა ინდი-ვიდუალურად იმუშაოს, ზოგან კი შეიძლება საერთოდ არ იყოს. რეკომენდაციებში განხილულია რეგულარულ კლასებში კომპიუტერების გამოყენების საკითხი.

დაწყება: კლასთან შეთანხმების პირველი კვირა

დიზაინის, ნესებისა და პროცედურების განსაზღვრა პირველი ნაბიჯებია საკლასო მენეჯმენტში, მაგრამ როგორ უნდა მიაღწიონ ამ ადრეულ კრიტი-კულ ეტაპზე მასწავლებლებმა მოსწავლეთა შორის თანამშრომლობას? ერთ კვლევაში დეტალურად არის გაანალიზებული დაწყებითი კლასების ეფექტიანი და არაეფექტიანი მასწავლებლების საქმიანობა სასწავლო წლის პირველი კვი-რების მანძილზე, განსხვავება თვალშისაცემი აღმოჩნდა (Emmer, Evertson & Anderson, 1980). მეორე ან მესამე კვირაში, არაეფექტიანი მასწავლებლების მოსწავლეები სულ უფრო მეტად დაუმორჩილებელი და ამოცანაზე ნაკლებად კონცენტრირებულები გახდნენ.

დაწყებითი კლასის პირველი მენეჯმენტი. ეფექტიანი მასწავლებლების შემთხვევაში პირველი დღეები კარგად იყო ორგანიზებული. სახელიანი სამ-კერდე ნიშანი უკვე მზად იყო. თითოეული ბავშვისათვის იყო რაღაც დამ-

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაცხადეთ

გამოკვლევა იმის შესახებ, თუ როგორ დაგეგმეს მასწავლე-ბლებმა თავიანთი კლასების ფიზიკური გარემო, იხილეთ Pointon, P. & Kershner, R. (2000). გადამწყვეტილების მიღება კლასის მოწყობასთან დაკავშირებით: სამი გამოცდი-ლი მასწავლებლისა და მათი მოსწავლეების შეხედულებები. სწავლება და მასწავლებელთა განათლება, 16, 117-127.

**დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაცდეთ**
საკლასო მენეჯმენტის შესახებ 5
შესანიშნავ და ძალიან პრაქტი-
კულ დისკუსიას ნახავთ:

Evertson, C. M., Emmer, E. T.
& Worsham, M. E. (2006).
საკლასო მენეჯმენტი დაწ-
ყებითი კლასების მასწავლე-
ბელთათვის. ბოსტონი: Allyn
& Bacon.

Emmer, E. T., Evertson, C. M. &
Worsham, M. E. (2006). საკ-
ლასო მენეჯმენტი საშუალო
კლასების მასწავლებლები-
სთვის. ბოსტონი: Allyn &
Bacon.

Freiberg, H. J. (1999). ბიპევიორ-
იზმს მიღმა: საკლასო მენეჯ-
მენტის პარადიგმის შეცვლა.
ბოსტონი: Allyn & Bacon.

Weinstein, C. S. & Mignano,
A. J., Jr. (2003). დაწყებითი
კლასების მენეჯმენტი: კე-
ლევები და გამოცდილება.
ნიუ-იორკი: McGraw-ილ.

Weinstein, C. S. (2003). საშუალო
კლასების მენეჯმენტი:
კვლევები და გამოცდილება.
ნიუ-იორკი: McGraw-Hill.

აინტერესებელი. მასალა მოწერიგებული იყო და მასწავლებლებს შემუშავე-
ბული ჰქონდათ გეგმა, რათა თავიდან აეცილებინათ მოსწავლეთა ხელიდან
გაშვების შემთხვევები. კარგად უმკლავდებოდნენ მათ კითხვებს: „სად დავა-
ლაგო ჩემი ნივთები?“, „როგორ უნდა წარმოვთქვა მასწავლებლის სახელი?“,
„შეიძლება რაღაც ვუთხრა ჩემი მერხის მეზობელს?“, „სად არის ტუალეტი?“
და ა.შ. ეფექტიანი მასწავლებლები ღიად გამოხატავდნენ თავიანთ მოლო-
დინებს. მათ ადვილად გასაგები, ეფექტური წესები ჰქონდათ შემუშავებული
და მოსწავლეებს მაშინვე ასწავლიდნენ ყველაზე მნიშვნელოვან წესებს. ისინი
წესებს სხვა საგნების მსგავსად ასწავლიდნენ – უმარტავდნენ, აძლევდნენ
მაგალითებს და ავარჯიშებდნენ.

ეფექტიანი მასწავლებლები პირველ კვირებში დიდ დროს უთმობდნენ წე-
სებისა და პროცედურების შესწავლას. ზოგიერთი მასწავლებელი პროცე-
დურების სწავლებისას უპირატესობას ანიჭებდა გავარჯიშებას, სხვები მიმარ-
თავდნენ ჯილდოს სასურველი ქცევის ჩამოყალიბებისათვის. უმრავლესობა
იყენებდა ზარს ან რაიმე სხვა სახის სიგნალს, რათა მიეპყრო მოსწავლეთა
ყურადღება. ეს მასწავლებლები მთელ კლასთან მუშაობდნენ სასიამოვნო აკა-
დემიურ აქტივობებზე. ისინი არ ჩქარობდნენ მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებად
დაყოფას. მთელი კლასის მუშაობა მასწავლებლებს საშუალებას აძლევდა,
ეკონტროლებინათ თითოეული მოსწავლის სწავლის პროცესი. ცუდი ქცევა
სწრაფად აღიკვეთებოდა, მაგრამ არა უხეშად.

ცუდად ორგანიზებულ კლასებში პირველი კვირები განსხვავებულად მიმ-
დინარეობდა. წესები არ მუშაობდა, ისინი ბუნდოვანი ან ძალიან რთული
იყო. მაგალითად, ერთ მასწავლებელს ჰქონდა ასეთი წესი, რომ მოსწავლეები
„უნდა იყვნენ საჭირო დროს საჭირო ადგილას.“ მოსწავლეებს არ უხსნიდ-
ნენ ამის მნიშვნელობას, შესაბამისად მათ ქცევაზე ეს წესი გავლენას ვერ
მოახდენდა. არც კარგ, არც ცუდ ქცევას არ მოსდევდა მუდმივი და თანმიმ-
დევრული შედეგი. როდესაც მოსწავლე წესს დაარღვევდა, მასწავლებელი მას
აკრიტიკებდა, აფრთხილებდა ან ემუქრებოდა.

ცუდად ორგანიზებულ კლასებში, რუტინული ამოცანების შესასრულებე-
ლი პროცედურები დღიდან დღემდე იცვლებოდა და არ ხდებოდა გავარჯიშე-
ბა. ამ აუცილებელი ფაქტორების გათვალისწინების ნაცვლად, არაეფექტური
მასწავლებლები ისეთ პროცედურებს უთმობდნენ დროს, რომლებიც არ იყო
მანაცდამაინც საჩქარო. მაგალითად, ერთ-ერთი მასწავლებელი პირველივე
დღეებში ასწავლიდა მოსწავლეებს, როგორ უნდა მოქცეულიყვნენ ხანძრის
შემთხვევაში მაშინ, როცა მოსწავლეებმა ჯერ არ იცოდნენ ყოველდღიუ-
რად საჭირო პროცედურები. ბავშვები უმიზნოდ დაბოდილებდნენ კლასში
და ერთმანეთს ეკითხებოდნენ, რა უნდა გაეკეთებინათ. ხშირად ისინი ერთ-
მანეთთან საუბრობდნენ, რადგან არაფერი ჰქონდათ გასაკეთებელი. არაეფექ-
ტიანი მასწავლებლები ხშირად ტოვებდნენ კლასს. ზოგი მათგანი წერაში იყო
გართული ან დახმარებას უწევდა მხოლოდ ერთ მოსწავლეს. არ ჰქონდათ
სამოქმედო გეგმა იმ შემთხვევისთვის, როცა მოსწავლე იგვიანებდა ან ხელს
უშლიდა გაკვეთილის წარმართვას. ერთმა არაეფექტიანმა მასწავლებელმა
გამოიყენა ზარი, როგორც იმის მანიშნებელი, რომ ითხოვდა ყურადღებას,
მაგრამ მოგვიანებით უფლება მისცა მოსწავლეებს, არ მიექციათ ყურადღება
ზარის ხმისათვის. ერთი სიტყვით, პირველი კვირები ამ კლასებში ძალიან
არაორგანიზებული და მოულოდნელობებით აღსავსე იყო როგორც მასწავლე-
ბლების, ისე მოსწავლეებისათვის.

საშუალო კლასების უწყვეტი განვითარება. როგორ უნდა დავინყოთ მუშ-
აობა საშუალო კლასებში? ირკვევა, რომ განსხვავება დაწყებითი კლასების
ეფექტიან და არაეფექტიან მასწავლებლებს შორის ამ შემთხვევაშიც ძალაში
რჩება. აქაც ეფექტიანი მასწავლებლები დიდ ყურადღებას აქცევენ პირვე-
ლივე დღეებში წესების, პროცედურების, მოლოდინების განსაზღვრას. აკა-

დემიური მუშაობისა და კლასში მოქცევის წესები ნათლად არის ახსნილი და თანმიმდევრულად განმტკიცებული უკვე საწყის ეტაპზე. კონტროლდება მოსწავლეთა ქცევა და სწრაფად ხდება რეაგირება წესების დარღვევაზე. უნარშეზღუდული ბავშვების კლასებში სამუშაო ციკლი უფრო მოკლეა; მოსწავლეებს არ მოეთხოვებათ შეუსვენებლად მუშაობა ერთ საკითხზე დიდი ხნის განმავლობაში. დროის თითოეულ მონაკვეთში ისინი მოქნილად გადადიან ერთი აქტივობიდან მეორეზე. ზოგადად რომ ვთქვათ, ეფექტიანი მასწავლებლები დაკვირვებით ადევნებენ თვალყურს თითოეული ბავშვის პროგრესს, მოსწავლეებს არ აქვთ საშუალება თავი აარიდონ შრომას ისე, რომ არ იწვინონ შედეგები (Emmer & Evertson, 1982).

მთელი ამ მონიტორინგისა და წესების მუდმივი განმტკიცების გათვალისწინებით, შეიძლება გაგინდეთ კითხვა, ხომ არ არის იძულებული საშუალო კლასების მასწავლებელი, იყოს მკაცრი და იუმორს მოკლებული. ეს არაა აუცილებელი. ეფექტიანი მასწავლებლები ხშირად კიდევ ილიმებიან და კიდევ ხუმრობენ მოსწავლეებთან (Moskowitz & Hayman, 1976). ნებისმიერი გამოცდილი მასწავლებელი გეტყვით, რომ ღიმილის საბაზი ხშირად გექნებათ, როცა კლასში თანამშრომლობის ატმოსფერო.

კარგი სსწავლო გარემოს შენარჩუნება

კარგი სტარტი კარგი დასაწყისია. ეფექტიანი მასწავლებლები ამ დასაწყისზე ამყარებენ იმედს. ისინი მენეჯმენტის მათეულ სისტემას ინარჩუნებენ პროდუქტიულ სასწავლო აქტივობებში პრობლემების პრევენციითა და მოსწავლეების ჩართულობით. ჩვენ უკვე განვიხილეთ მოსწავლეთა ჩართულობის შენარჩუნების რამდენიმე გზა. მოტივაციისადმი მიძღვნილ თავში ვსაუბრობდით ცნობისმოყვარეობის გაღვივებაზე, მოსწავლეთა ინტერესებთან გაკვეთილების დაკავშირებაზე, პრეზენტაციის მიზნების ნაცვლად, სწავლის მიზნების დასახვაზე, პოზიტიურ მოლოდინებზე. კიდევ რისი გაკეთება შეუძლიათ მასწავლებლებს?

ჩართულობის ხელშეწყობა

შეჩერდი | დაფიქრდი | დაწერა რა არის ის საქმიანობა, რომელშიც ბოლომდე ხარტ ხოლმე ჩართული, როდესაც დრო თითქოს საერთოდ ქრება? რომელი აქტივობები არ გაძლევთ ყურადღების მოდუნების საშუალებას? ■

გაკვეთილის ფორმატი გავლენას ახდენს მოსწავლის ჩართულობაზე. ზოგადად, როცა იზრდება მასწავლებლის მეთვალყურეობა, იზრდება მოსწავლის ჩართულობის დროც (მმერ & ვერტსონ, 1981). მაგალითად, ერთი კვლევით დადგინდა, რომ მასწავლებლის მეთვალყურეობის ქვეშ მყოფი დაწყებითი კლასების მოსწავლეები, ამოცანას დროის 97%-ს უთმობდნენ, ხოლო მოსწავლეები, რომლებიც დამოუკიდებლად მუშაობდნენ, ამოცანას უთმობდნენ დროის მხოლოდ 57%-ს (Frick, 1990). ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მასწავლებლებმა უნდა დააქვეითონ მოსწავლეთა დამოუკიდებელი მუშაობა. ეს მხოლოდ იმაზე მიუთითებს, რომ ასეთი საქმიანობა ყურადღებით დაგეგმარებასა და მონიტორინგს მოითხოვს.

როდესაც ამოცანის შესრულებისას ხდება შემდეგი ნაბიჯის მუდმივი მითითება, ჩართულობა უფრო მაღალია. ისეთი საქმიანობა, რომლის თითოეული ნაბიჯი მკაფიოდ არის განსაზღვრული, ასევე ზრდის ჩართულობას.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

მოსწავლეთა ჩართულობის უზრუნველყოფა

განათლების ფსიქოლოგიის

პრინციპი არის ის, რომ რაც

მეტადაა მოსწავლე კოგნიტურად

ჩართული საქმიანობაში, მით

უფრო მეტად სწავლობს. რა

ტაქტიკები შეიძლება გამოიყენოს

მასწავლებელმა, რათა მაქსიმალურად

გაზარდოს მოსწავლეთა

კოგნიტური ჩართულობა

სასწავლო ამოცანებში?

ჩაკომენდაციები: მოსწავლეთა ჩართულობის შენარჩუნება

ნათელი გახადეთ სამუშაოს ძირითადი მოთხოვნები.

გაგალობითაჲ

1. შეადგინეთ და წარუდგინეთ მოსწავლეებს რუტინული სამუშაოს მოთხოვნები, რომლებიც ეხება დასათაურებას, რეფერატის ზომას, საწერი საშუალებების გამოყენებას, აკურატულობას.
2. დაადგინეთ და განმარტეთ წესები დავალების დაგვიანების ან მისი დაუსრულებლობის, გაცდენების შემთხვევისათვის. თუ დავალების დაუსრულებლობა ჩვევაში გადადის, ზომები სანქციის ეტაპზე მიიღეთ. თუ საჭიროა, მშობლებსაც გაესაუბრეთ.
3. მნიშვნელობა მიანიჭეთ ვადებს და იყავით შეუპოვარი, თუ მოსწავლეს ძალიან საპატიო მიზეზი არ აქვს დავგვიანებისათვის.

გააცანით მოსწავლეებს დავალების სპეციფიკა.

გაგალობითაჲ

1. უფრო მცირეწლოვან მოსწავლეებთან შემოიღეთ დავალების მიცემის რუტინული პროცედურა, მაგალითად, ყოველდღიურად დაფაზე, ერთსა და იმავე ადგილას დაწერეთ, რა აქვთ დავალებად. უფროს მოსწავლეებს შეიძლება უკარნახოთ დავალება, დაუნეროთ და სილაბუსის საშუალებით წარუდგინოთ.
2. შეახსენეთ მოსწავლეებს, შემდეგში რა ექნებათ დავალებად.
3. რთული დავალებების შემთხვევაში, მოსწავლეებს დაურიგეთ ფურცლები, სადაც აღწერილი იქნება, რა უნდა გაკეთდეს, რა რესურსები უნდა იქნეს გამოყენებული, რა ვადებში უნდა შესრულდეს დავალება და ა.შ. უფროს მოსწავლეებს შეიძლება თქვენი შეფასების კრიტერიუმებიც გააცნოთ.
4. აჩვენეთ მათ, როგორ უნდა შესრულდეს დავალება, მათთან ერთად გააკეთეთ პირველი საკითხები ან მიეცით ნიმუში.

შეამოწმეთ სამუშაო პროცესის პროგრესი

გაგალობითაჲ

1. დარწმუნდით, რომ ყოველი მოსწავლე სწორად იწყებს. თუ თქვენ შეამოწმებთ მხოლოდ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ხელს აინწვენ და დახმარებას ითხოვენ, მხედველობის მიღმა დაგრჩებათ ის მოსწავლეები, რომლებიც ფიქრობენ, რომ სწორად აკეთებენ, არადა რეალურად არ ესმით საკითხი, ასევე ძალიან მორიდებული მოსწავლეები, რომლებსაც რცხვინათ დახმარების თხოვნა და ისინიც, რომლებიც საერთოდ არ აპირებენ მუშაობას.
2. პერიოდულად შეამოწმეთ პროგრესი. დისკუსიებისას დარწმუნდით, რომ ყველას შეუძლია პასუხის გაცემა.

ხშირად გქონდეთ აკადემიური მოსწრების შესახებ უკუკავშირი

გაგალობითაჲ

1. დაწყებითი კლასების მოსწავლეები რვეულებს უკან უნდა იღებდნენ დავალების ჩაბარების მეორე დღეს.
2. კარგი ნაშრომი უნდა დაიკიდოს კლასის წინაშე; მშობლებს სახლში ყოველკვირეულად უნდა გაეგზავნოს შეფასების ფურცლები.
3. ყოველი ასაკის მოსწავლე შეიძლება ფლობდეს ნიშნების, შესრულებული პროექტების ჩანაწერებს.
4. უფროსი მოსწავლეების შემთხვევაში, ხანგრძლივი სამუშაო დაყავით რამდენიმე ფაზად და თითოეულ ფაზაზე მიეცით უკუკავშირი.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ:

http://www.cat.ilstu.edu/teaching_tips/handouts/engage.shtml ან

http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/TC_Topic/Engaging_Students.htm

ეს რჩევები განკუთვნილია კოლეჯის სტუდენტებისთვის მაგრამ აქ ბევრ კარგ იდეას ნახავთ.

ბას, რადგან ყოველ ნაბიჯს ლოგიკურად მივყავართ შემდეგ საფეხურამდე. როდესაც მოსწავლეს სრულად აქვს ხელთ საჭირო მასალა, რომელიც სჭირდება, ესეც უზიძგებს მას, ფოკუსირებული დარჩეს ამოცანაზე. თუ დიდია მოსწავლის ცნობისმოყვარეობა, იგი მოტივირებული იქნება, განაგრძოს პასუხის ძიება. როგორც იცით, მოსწავლეთა ჩართულობას ზრდის ავთენტური ამოცანებიც, რომლებიც დაკავშირებულია რეალურ ცხოვრებასთან. იგივე ეფექტი აქვს იმ საქმიანობებსაც, რომელთა შესრულება დიდი გამოწვევაა



გადანაცვლება გულისხმობს მოსწავლეთა მოძრაობას გარკვეული ტემპით, რამდენადაც საქმიანობის ტიპები და ადგილები, სადაც ეს საქმიანობები უნდა განხორციელდეს, დღის განმავლობაში იცვლება.

მოსწავლისათვის და რომლითაც კმაყოფილდება მისი ინტერესები, (Emmer & Gerwels, 2006).

რასაკვირველია, მასწავლებელს არ შეუძლია გამუდმებით აკონტროლოს მოსწავლე, ან მხოლოდ მისი ცნობისმოყვარეობის იმედად დარჩეს. არის კიდევ რაღაც, რამაც უნდა უზიდავოს მოსწავლეს, დამოუკიდებლად მუშაობისთვის. დაწყებითი და საშუალო კლასების კვლევისას ევერტსონმა, ემერმა და მათმა კოლეგებმა აღმოაჩინეს, რომ კლასის ეფექტიანი მენეჯერები იყენებდნენ კარგად დაგეგმილ სისტემას, რომელიც საშუალებას აძლევდა მოსწავლეებს, წარემართათ სამუშაო პროცესი (Emmer, Evertson & Worsham, 2006; Evertson, Emmer & Worsham, 2006). რეკომენდაციები სწორედ ამ მიგნებების გათვალისწინებით არის შედგენილი.

პრობლემატიკა საუკეთესო პრაქტიკაში

პრობლემების მოგვარების საუკეთესო გზა, რა თქმა უნდა, მათი პრევენციაა. ჯეიკობ კუნიმა თავის კლასიკურ კვლევაში (1970) შეისწავლა საკლასო მენეჯმენტი, რისთვისაც ერთმანეთს შეადარა ეფექტიანი (რომელთაც კლასში პრობლემები მეტ-ნაკლებად არ ჰქონდათ) და არაეფექტიანი (რომელთა კლასებში ქაოსი სუფევდა) მასწავლებლების. ორივე ზემოაღნიშნულ ჯგუფზე დაკვირვებით, კუნიმა დაადგინა, რომ დისციპლინურ პრობლემებთან ბრძოლისას ისინი ერთმანეთისაგან დიდად არ განსხვავდებოდნენ. განსხვავება ის იყო, რომ წარმატებული მენეჯერები უკეთესად ახდენდნენ პრობლემების პრევენციას. კუნიმა აღნიშნა, რომ ეფექტიან მენეჯერები განსაკუთრებით ოთხ რამეში იყვნენ დახელოვნებულები: „ჩართულობაში“, საქმიანობების თანადროულობაში, ჯგუფზე ფოკუსირებასა და მოქმედების მენეჯმენტში (Doyle, 1977). ამ ფაქტორების მნიშვნელობა უფრო მოგვიანებით ჩატარებული კვლევითაც დადგინდა (Emmer & Stough, 2001; Evertson, 1988).

ჩართულობა (withitness). ჩართულობა ნიშნავს შემდეგს: თქვენ აგრძნობინებთ მოსწავლეებს, რომ ყველა საქმის კურსში ხართ, რაც კლასში ხდება, არაფერი გამოგეპარებათ. „ჩართულ“ მასწავლებლებს თითქოს მესამე თვალი აქვთ კეფაზე და იმასაც ხედავენ, რაც მათ ზურგს უკან ხდება. ისინი არ ახდენენ მხოლოდ რამდენიმე მოსწავლესთან ინტერაქციას, რადგან ეს დანარჩენ კლასს მოადუნებს. მუდმივად ადევნებდნენ თვალყურს კლასს და თვალებით ამყარებენ კონტაქტს მოსწავლეებთან, მოსწავლეებმა იციან, რომ კონტროლქვეშ არიან (Charles, 2002-I; Brooks, 1985).

ასეთი მასწავლებლები ყოველთვის ახერხებენ, რომ მცირე უნესრიგობა დიდ არეულობაში არ გადაიზარდოს. მათ ყოველთვის იციან, ვინ ქმნის

ჩართულობა – კუნიმის მიხედვით, მონანილეობა ყველაფერში, რაც კი კლასში ხდება.

გადაფარვა – რამდენიმე აქტივობის ერთდროული ზედამხედველობა.

ფოკუსირება ჯგუფურ მუშაობაზე – აქტივობაში მაქსიმალური რაოდენობის მოსწავლეების ჩართვის უნარი.

პრობლემას და დარწმუნებულნი არიან, რომ სწორედ ამ ადამიანთან აქვთ საქმე. კუნიის თუ დავესესხებით, ისინი არ უშვებენ შეცდომებს არც დროის (დიდხანს მოცდა, სანამ ვინმე გამოექომაგებოდეს) და არც სამიზნის თვალ-საზრისით (როცა ხდება სხვა მოსწავლის დადანაშაულება, ხოლო რეალური დამნაშავე უვნებლად დაიძვრენ თავს სიტუაციიდან, ისე, რომ არ იკისრებს პასუხისმგებლობას თავის ქცევისთვის).

თუ ერთდროულად ჩნდება ორი პრობლემა, ეფექტიანი მენეჯერი ჯერ იმ პრობლემას უმკლავდება, რომელიც უფრო სერიოზულია. მაგალითად, როდესაც მასწავლებელი შენიშნავს აძლევს ორ მოსწავლეს და მოითხოვს შეწყვიტონ ჩურჩული, ამ დროს კი ყურადღებას არ აქცევს თუმცა მცირე, მაგრამ მაინც წაკინკლავებას ფანქრის მთელელთან, ის საქმეში ნაკლებ გაცნობიერებულობას ავლენს. მოსწავლეები ხვდებიან, რომ ნებისმიერი სიტუაციიდან „გამოძვრებიან“, თუ ჭკუით მოიქცევიან (Charles, 2002-II).

გაღაფაჟა და ჯგუფი უოქუსიკაჟა. თანადროულობა გულისხმობს რამდენიმე აქტივობის ერთდროულად გაკონტროლებას. მაგალითად, მასწავლებელი შეიძლება ასწორებდეს რომელიმე მოსწავლის დავალებას, ამავე დროს თვალყურს ადევნებდეს მცირე ჯგუფის მუშაობას, ალკვეთოს სხვა ჯგუფში მიმდინარე ინციდენტი რეპლიკით „შემომხედეთ!“ და ა.შ. (Burden, 1995; Charles, 2002-II).

ჯგუფურ მუშაობაზე ფოკუსირების შენარჩუნება გულისხმობს არა მხოლოდ თითო-ოროლა, არამედ რაც შეიძლება მეტი მოსწავლის ჩართვას აქტივობაში. ყოველ მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს რაიმე საქმე გაკვეთილზე. მაგალითად, მასწავლებელმა შეიძლება სთხოვოს მოსწავლეებს, ყველამ დაწეროს პასუხი კითხვაზე, შემდეგ ცალკეულ მოსწავლეებს სთხოვოს პასუხის გაცემა, დანარჩენები შეადარებენ საკუთარ პასუხებს. მასწავლებელს შეუძლია მოითხოვოს გუნდური პასუხები, სანამ იგი კლასში იმოდრავებს, რათა დარწმუნდეს, რომ ყველა მონაწილეობს (Charles, 2002-II). მაგალითად, გრამატიკის გაკვეთილზე მასწავლებელს შეუძლია თქვას: „ვინც ფიქრობს, რომ სწორი პასუხია „დაჯდნენ“, ასწიოს ბარათის წითელი მხარე, ხოლო ვინც ფიქრობს, რომ სწორი პასუხია „დასხდნენ“, ასწიოს ბარათის მწვანე მხარე“ (Hunter, 1982). ეს არის ერთ-ერთი გზა, რათა მასწავლებლები დარწმუნდნენ, რომ ყოველი მოსწავლე იღებს მონაწილეობას და ყველას ესმის მასალა.

მოქაოაოის პენეჟენეზი. მოძრაობის მენეჯმენტი გულისხმობს გაკვეთილები-სა და მოსწავლეთა გადაადგილების შესაბამისი ტემპით წარმართვას. ეფექტიანი მასწავლებელი თავიდან ირიდებს მოუხერხებელ გადასვლას შემდეგ ეტაპზე, მაგალითად, არ გააკეთებს განცხადებას ახალი აქტივობის დაწყების შესახებ, სანამ მოსწავლეთა ყურადღებას არ მიიპყრობს, ან არ დაინყებს ახალ აქტივობას მაშინ, როცა ძველი არ არის დასრულებული. ასეთ სიტუაციებში კლასის ერთი მესამედი გადადის ახალ საქმიანობაზე, ბევრი ისევ წინა სამუშაოს ასრულებს, ზოგიერთი სვამს კითხვას, რა გააკეთოს, ზოგი დრო იხელთებს და გაერთობა, უმეტესობა დაბნეული იქნება. მეორე პრობლემა, რომელზეც საუბრობდა კუნიის, არის შენელება, ანუ დიდი დროს დაკარგვა ახალი საქმიანობის დაწყებამდე. ზოგიერთი მასწავლებელი ძალიან ბევრ მითითებას იძლევა. პრობლემები ჩნდება მაშინაც, როცა ერთი მოსწავლე მუშაობს, დანარჩენები უყურებენ და იცდიან.

მზრუნელი ურთიერთობა: კანუიკი სკოლასთან. როდესაც მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის არის პოზიტიური ურთიერთობა, ნდობა, მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემები აღარ ჩნდება. მოსწავლეები პატივს სცემენ იმ მასწავლებლებს, რომლებიც უხეშად, რიგიდულად და უსამართლოდ არ ავლენენ საკუთარ ძალაუფლებას, იყენებენ სწავლების კრეატიულ მეთოდებს,

რათა სწავლა სახალისო გახადონ. მოსწავლეები ასევე აფასებენ იმ მასწავლებლებს, რომლებიც ავლენენ აკადემიურ და პიროვნულ მზრუნველობას, მოსწავლეებს უდგებიან, როგორც ინდივიდებს და არა როგორც უბრალოდ მოსწავლეებს, აქვთ პასუხისმგებლობის გრძნობა, მინიმალურად მიმართავენ გარე კონტროლს, ყურადღების მიღმა არ რჩებათ არავინ, ცდილობენ გააძლიერონ თავიანთი მოსწავლეები, აქვთ ეფექტიანი კომუნიკაციის უნარი და აინტერესებთ მოსწავლის ცხოვრება (Elias & Schwab, 2006; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). პოზიტიური ურთიერთობების დამყარება და საკლასო ერთობის შექმნისათვის გაღებული ენერგია წინ გადადგმული ნაბიჯია მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემების პრევენციის გზაზე. მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ სკოლასთან კავშირის განცდა, თავს უფრო ბედნიერად გრძნობენ, აქვთ თვითდისციპლინის უფრო მაღალი უნარი, ნაკლებად ემუქრებათ ნარკოტიკული ნივთიერებების გამოყენების, ძალადობის, ადრეული სქესობრივი კავშირების საფრთხე (Freiberg, 2006; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002).

მოსწავლთა სოციალური უნარები, როგორც პრევენციის საშუალება. რაც შეეხება მოსწავლეებს. რა შეიძლება გააკეთონ მათ? როდესაც მოსწავლეები განიცდიან სოციალური და ემოციური უნარ-ჩვევების ნაკლებობას, როგორიცაა მასალების გაზიარება, სხვათა განზრახვების ამოკითხვა, ფრუსტრაციასთან გამკლავება, ამას ხშირად მოჰყვება მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემები. ამდენად, სოციალური და ემოციური თვითრეგულირების სწავლების ყოველი მცდელობა, წინ წადგმული ნაბიჯია მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემების პრევენციისაკენ. დროის მოკლე შუალედში მასწავლებელს შეუძლია ასწავლოს ეს უნარ-ჩვევები და მოახდინოს მათი მოდელირება, შემდეგ მისცეს მოსწავლეებს უკუკავშირი და გაავარჯიშოს ისინი იმაში, თუ როგორ გამოიყენონ ნასწავლი უნარ-ჩვევები სხვადასხვა სიტუაციაში. დროის ხანგრძლივ მონაკვეთში თანამშრომლობითა და კომპრომისის მიღწევის უნარით, მასწავლებელს შეუძლია შეცვალოს აგრესიულობის განმაპირობებელი ატიტუდები, (Elias & Schwab, 2006). მე-3 და მე-11 თავებში განხილული იყო მოსაზრებები იმის შესახებ, როგორ უნდა მოხდეს სოციალური და ემოციური უნარ-ჩვევების სწავლება.

დისციპლინა კოოპერატივთან გააქვება

როგორია თქვენი აზრი?

თქვენ იმყოფებით სამუშაო გასაუბრებაზე. სასწავლო წლის ნახევარი გასულია, თქვენ კი ამ დროს გინევთ კლასის აყვანა. დირექტორი გეკითხება: „რა იყო ყველაზე რთული პრობლემა, რომელიც დისციპლინასთან დაკავშირებით გქონდათ და როგორ გაართვით მას თავი?“

2005 წელს Phi Delta Kappa-მ გამოაქვეყნა საჯარო სკოლების მიმართ მოსახლეობის ატიტუდების დასადგენად ჩატარებული 37-ე ყოველწლიური გამოკითხვის შედეგები. 1969 დან 1999 წლამდე, თითქმის ყოველ წელს სკოლების უმთავრეს პრობლემად სახელდებოდა დისციპლინის ნაკლებობა (Rose & Gallup, 1999). 2000 წლიდან ფინანსების ნაკლებობა გადავიდა პირველ ადგილზე, თუმცა დისციპლინასთან დაკავშირებულმა პრობლემებმა შეინარჩუნა მოწინავე პოზიციები, მეორე ან მესამე ადგილი. როგორც ჩანს, მოსახლეობის აზრით დისციპლინა უდიდესი გამოწვევაა მასწავლებლებისთვის.

ეფექტიანი მენეჯმენტი არ ნიშნავს ყოველ მცირე დარღვევაზე საჯარო რეაგირებას. ასეთმა საჯარო ყურადღებამ შეიძლება, პირიქით, განამტკიცოს ცუდი ქცევა. როგორც ეს მე-6 თავში ვნახეთ. სულ არაა აუცილებელი, მაინც-

დაუკავშირეთ კვლევას და განაცხადეთ

‘Phi Delta Kappa’ – „საზოგადოების კვლევა“ ყოველი წლის სექტემბერში ატარებს გამოკითხვას, რათა გამოავლინოს მოსახლეობის ატიტუდები საჯარო სკოლების მიმართ. რესპონდენტებს სთხოვენ სკოლების შეფასებას, იმ პრობლემების გამოვლენას, რომელთა წინაშეც დგას სკოლები, გაუმჯობესების სტრატეგიების ჩამოთვლას, აზრის გამოთქმას ისეთ აქტუალურ საკითხებზე, როგორიცაა სკოლის არჩევა, ოჯახში განათლება, ვაუჩერები, ღირებულება.

მოდრაობის მენეჯმენტი –

გაკვეთილებისა და ჯგუფის დინამიკის სათანადო სიჩქარის შენარჩუნება, მოქნილი გადასვლებითა და მრავალფეროვნებით.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცით

იმ კვლევის სანახაოდ, რომელიც ჩატარდა მასწავლებლების პრობლემურ ქცევასთან გამკლავების შესასწავლად, იხილეთ Brophy, J. & McCaslin, . (1992). აქ მოცემულია მასწავლებელთა ანგარიში, როგორ აღიქვამენ ისინი პრობლემურ მოსწავლეებს და როგორ უმკლავდებიან მათ. ჩვენს სინამდვილეში ეს ცნება შეესაბამება საშუალო სკოლის დაწყებით კლასებს. ჟურნალი, 93, 3-68.

დამაინც იმ მასწავლებლებს ჰყავდეთ სანიმუშო კლასები, რომლებიც ხშირად აძლევენ მოსწავლეებს შენიშვნებს, (Irving & Martin, 1982). უმნიშვნელოვანესი საკითხია, აცნობიერებდე, რა ხდება და იცოდე, რისი გაკეთებაა საჭირო პრობლემის პრევენციისათვის.

მოსწავლეთა უმეტესობა სწრაფად წყვეტს არასასურველ ქცევას, როდესაც მასწავლებელი უბრძანებს („შენწყვიტე!“). მაგრამ ზოგჯერ ეს არაა საკმარისი. ერთ-ერთი კვლევით დადგინდა, რომ დაუმორჩილებელი მოსწავლეები იშვიათად ემორჩილებიან მასწავლებლის პირველ მითითებას. ხშირად ისინი ამას ნეგატიურად უპასუხებენ, საჭირო ხდება ბრძანების 4-ჯერ ან 5-ჯერ გამეორება (Nelson & Roberts, 2000). ემერი და მისი კოლეგები (2006), ასევე ლევინი და ნოლანი (2000) გვასწავლიან ცუდი ქცევის სწრაფად აღსაკვეთ ექვს მარტივ საშუალებას:

- დაამყარეთ თვალებით კონტაქტი, ან მიდით ახლოს წესრიგის დამრღვევთან. შეიძლება სასარგებლო აღმოჩნდეს სხვა არავერბალური სიგნალებიც, მაგალითად, სამუშაოზე მითითება. დარწმუნდით, რომ მოსწავლე რეალურად წყვეტს თქვენთვის არასასურველ ქცევას და უბრუნდება სამუშაოს. თუ ასე არ მოიქცევით, იგი ჩათვლის, რომ შეუძლია არაღ ჩაადოს თქვენი სიგნალი.
- მოსინჯეთ ვერბალური რეპლიკები, მაგალითად, მიმართეთ სახელით (უბრალოდ ახსენეთ მისი სახელი მასალის ახსნისას), დაუსვით კითხვა, იხუმრეთ (მაგრამ არა სარკასტულად) მაგალითად ასე: „აღბათ მომეჩვენა. გეფიცებით გავიგე, როგორ წამოიყვირა ვიღაცამ პასუხი, მაგრამ ეს შეუძლებელია, რადგან ჯერ არავინ გამომიძახია.“
- ჰკითხეთ მოსწავლეებს, იციან თუ არა იმ ნეგატიური შედეგების შესახებ, რომლებიც მოჰყვება მათ ცუდ ქცევას ან გაუგზავნეთ „მე-შეტყობინება“, რაზეც მოგვიანებით ვისაუბრებთ.
- თუ ისინი არასწორად ასრულებენ საკლასო პროცედურას, შეახსენეთ მათ ეს პროცედურა და თვალი ადევნეთ, რომ სწორად შეასრულონ. თქვენ შეგიძლიათ წყნარად შეაგროვოთ მათი პირადი ნივთები, რომლებიც ხელს უშლიან სწავლაში და თან უთხრათ, რომ გაკვეთილის შემდეგ ეს ნივთები დაუბრუნდებათ.
- მშვიდად, კეთილგანწყობილი ტონით სთხოვეთ მოსწავლეს, ჩამოაყალიბოს წესი ან პროცედურა და შემდეგ მიჰყვეს მას. გლასერი (1969) გვთავაზობს სამ კითხვას: „რას აკეთებ? ხომ არ არის ეს წესის დარღვევა? რას უნდა აკეთებდე?“
- მკაფიოდ, ასერტულად, კეთილგანწყობილი ტონით უთხარით მოსწავლეს, შეწყვიტოს ცუდი ქცევა. (მოგვიანებით განვიხილავთ ასერტულ მესიჯებს მოსწავლეთა მისამართით). თუ მოსწავლე შემოგობრუნებთ პასუხს, უბრალოდ გაიმეორეთ მოთხოვნა.
- დააყენეთ მოსწავლე არჩევანის წინაშე. მაგალითად, როდესაც მოსწავლე, მასწავლებლის მოთხოვნის მიუხედავად აგრძელებს პასუხების წამოყვრებას, მასწავლებელმა შეიძლება უთხრას: „ჯონ, შენ გაქვს არჩევანის საშუალება. დაუყოვნებლივ შეწყვიტე წამოძახება და საპასუხოდ ხელი ასწიე, ან გადადი უკან და მე და შენ მოგვიანებით ვისაუბრებთ. გადაწყვიტე, როგორ გირჩევნია.“ (Lewin & Nolan, 2000).

მრავალი მასწავლებელი ამჯობინებს, რომ უკვე აღწერილი ლოგიკური შედეგები გამოიყენოს როგორც სასჯელის საწინააღმდეგო მოვლენა. მაგალითად, თუ ერთი მოსწავლე ზიანს მიაყენებს მეორე მოსწავლეს, თქვენ შეგიძლიათ მოსთხოვოთ დამნაშავეს, მოიხადოს ბოდიში. პატიების აქტია გულისხმობს, როგორც პატიების თხოვნას ვერბალურად, ისე რაიმე სახით ამ ზიანის ანაზღაურებას. ეს დაეხმარება დამნაშავეს, განივითაროს ემპათია და

სოციალური პერსპექტივით ხედვა, რადგან მოუწევს იმაზე დაფიქრება, რა იქნება შესაბამისი „საზღაური“ (Elias & Schwab, 2006).

თუ თქვენ გადანყევით სასჯელის დაწესებას, ვეინშტეინისა და მიგნანოს ნაშრომის საფუძველზე შემუშავებული რეკომენდაციები გაგინევთ დახმარებას, როგორ უნდა განახორციელოთ ეს. მაგალითები აღებულია მასწავლებელთა რეალური გამოცდილებიდან, რომელიც მათ ნაშრომებშია მოყვანილი.

არსებობს გარკვეული გაფრთხილებები სასჯელის დაწესებასთან დაკავშირებით. არასოდეს გამოიყენოთ სასჯელის ზომად დაბალი მიღწევის სტატუსი (კითხვის დაბალი დონის მოსწავლეებისთვის დაბალი ნიშნების დაწერა და მეტი საშინაო დავალების მიცემა) საკლასო წესების დარღვევისათვის. ასეთი რამ მხოლოდ მაშინ შეიძლება გააკეთოთ, თუ ამ ქცევის შედეგი გადანონის ზიანის მიყენების რისკს. როგორც კაროლინ ორენჯი (2000) აღნიშნავს, „ეფექტიანი, მზრუნველი მასწავლებელი არასდროს გამოიყენებს დაბალი მიღწევის სტატუსს, შეფასებას ან რაიმე მსგავსს, როგორც დისციპლინის განმამტკიცებელს. ასეთი სტრატეგია არაეფექტიანი და უსამართლოა. ეს მხოლოდ დაგვაკარგვინებს მოსწავლეს.“

განსაკუთრებული პრობლემა საშუალო კლასის მოსწავლეთათვის

როგორია თქვენი აზრი?

აპირებთ მუშაობის დაწყებას უმაღლეს სკოლაში, რომელიც მედიის ყურადღების ქვეშ აღმოჩნდა თავისი „ნულოვანი ტოლერანტობის პოლიტიკის“ გამო. დირექტორი გეკითხებათ: „როგორია თქვენი პოზიცია ნულოვან ტოლერანტობასთან დაკავშირებით?“

საშუალო კლასების ბევრი მოსწავლე არასოდეს ასრულებს თავის დავალებას. მათში პასუხისმგებლობის გრძნობის გაღვივების გარდა, რა შეიძლება კიდევ მოიმოქმედოს მასწავლებელმა ამ სიტუაციაში? რამდენადაც მოსწავლეებს ამ ასაკში ბევრი დავალება აქვთ, მასწავლებლებსაც უამრავი მოსწავლე ჰყავთ, ხშირად შეიძლება გაკონტროლდეს, რა შესრულდა და რა არა. შეიძლება მოსწავლეებისთვის სასარგებლო აღმოჩნდეს, ვასწავლოთ დღის გეგმის გამოყენება – ქაღალდზე დაწერილი თუ ელექტრონული ვერსია. ამას გარდა მასწავლებელმა აკურატულად უნდა მოუაროს ჩანაწერებს. დავალების შესრულებლობის შემთხვევაში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დადგენილი შედეგების აღსრულება. არ დაუნეროთ მოსწავლეს ნიშანი მხოლოდ იმიტომ, რომ ის საკმარისად ჭკვიანია. მკაფიოდ განუმარტეთ ამ მოსწავლეებს, რომ არჩევანი მათზეა: შეუძლიათ შეასრულონ დავალება და ჩააბარონ გამოცდა, შეუძლიათ არ შეასრულონ დავალება და დადგენ იმ შედეგების ნიშანზე, რომლებშიც ამას მოჰყვება. თქვენ ასევე პრივატულად უნდა ჰკითხოთ მოსწავლეს, ხომ არ არსებობს რაიმე მიზეზი, რაც მას ხელს უშლის მუშაობაში.

პრობლემები ჩნდება იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც გაშუადმებით არღვევენ ერთსა და იმავე წესებს, ყოველთვის ავიწყდებათ მასალა ან ერთვებიან ჩხუბში. რა შეიძლება მოიმოქმედოთ ამ დროს? მოშორებით დასვით ისინი იმ მოსწავლეებისაგან, რომლებიც შეიძლება მათი გავლენის ქვეშ აღმოჩნდნენ. სცადეთ მანამდე აიყვანოთ ხელში, სანამ წესს დაარღვევდნენ, მაგრამ როდესაც წესი უკვე დარღვეულია, შეუპოვრად და მტკიცედ აღასრულეთ დარღვევის თანამდევნი დადგენილი შედეგები. არ გაცდუნოთ დაპირებამ, რომ შემდეგში უკეთესად მოიქცევიან (Levin & Nolan, 2000). ასწავლეთ მოსწავლეებს, როგორ აკონტროლონ საკუთარი ქცევა, ასევე გააცანით თვითრეგულირების

დაუკავშირეთ თქვენს სწავლებას/პორტფოლიოს

და განაგრცეთ

იმისათვის, რომ გაეცნოთ 24 სხვა შეცდომას, რომელიც შეიძლება დაუშვას მასწავლებელმა, გამოიწვიოს მოსწავლის შფოთვა და ტრავმა მიაყენოს მას, იხილეთ Orange, C. (2000). მასწავლებელთა მიერ დაშვებული 25 უდიდესი შეცდომა და მათი თავიდან არიდება. (Thousand Oaks Ca Corwin)

დაუკავშირეთ RAXIS II™-ს

და განაგრცეთ

მოსწავლეთა ცუდი ქცევა ყველაზე კარგად ორგანიზებულ კლასებშიც კი იქნება ცუდი ქცევის შემთხვევები. განმარტეთ ამ ქცევებზე რეაგირების პრინციპები. რა სტრატეგიები შეიძლება გამოიყენოს მასწავლებელმა, რათა ეფექტურად და სამართლიანად გაუმკლავდეს ასეთ პრობლემებს?

ჩემი პიროვნება: სასწავლო დანერგვა

გადადეთ სიტუაციის განხილვა იქამდე, სანამ თქვენ და სიტუაციის მონაწილე მოსწავლეები არ დამშვიდდებით და უფრო ობიექტურად არ შეძლებთ მსჯელობას.

შედეგები

- მშვიდად უთხარით მოსწავლეს: „დაჯექი და იფიქრე იმაზე, რაც მოხდა. რამდენიმე წუთში ვისაუბრებთ“ ან „არ მომწონს ის, რაც ახლა ვნახე. დღესვე როგორც კი თავისუფალი დრო გამოგიჩნდება, ამაზე ვისაუბროთ.“
- უთხარით: „ძალიან გავბრაზდი იმაზე, რაც მოხდა. ყველამ ამოიღეთ რეგულაციები. ამის შესახებ დავწერო.“ რამდენიმე წუთის შემდეგ, როცა დაწერენ, კლასში შეიძლება განიხილოს ეს ინციდენტი.

საჯაროდ არ დასაჯოთ მოსწავლე.

შედეგები

- ცალ-ცალკე ესაუბრეთ მოსწავლეებს მომხდარ ფაქტზე.
- არ შეახსენოთ მოსწავლეს საჯაროდ, რომ ის არ ასრულებს თავის მოვალეობას.
- ახლოს მიდით დისციპლინის დამრღვევ მოსწავლესთან, და ესაუბრეთ ისე, რომ მხოლოდ მას ესმოდეს.

მას შემდეგ, რაც დაისჯება, დაუყოვნებლივ განაახლეთ პოზიტიური ურთიერთობა მოსწავლესთან.

შედეგები

- მიეცით დავალება ან სთხოვეთ დახმარება.
- შეაქეთ მის მიერ შესრულებული სამუშაო და რეალურად ან სიმბოლურად „ზურგზე მოუთათუნეთ“, თუ ამის საბაზს გაძლევთ მისი მუშაობა. ეძებთ ამის განხორციელების შესაძლებლობა.

დაადგინეთ სადამსჯელო ზომები, რომლებიც მოერგება მრავალ შემთხვევას.

შედეგები

- საშინაო დავალების შეუსრულებლობისათვის: (ა) შეხსენება; (ბ) გაფრთხილება; (გ) დავალების შესრულება დღის დასრულებამდე; (დ) გაკვეთილების შემდეგ დარჩენა, დავალების შესრულებლად; (ე) სამოქმედო გეგმის შესადგენად მშობლებსა და მასწავლებელთან ერთად მოსწავლის მონაწილეობა სიტუაციის განხილვაში.

სასჯელის დანერგვასთან ერთად ყოველთვის ასწავლეთ მოსწავლეებს პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიები, რათა შემდეგში ისწავლონ სწორად მოქცევა (Elias & Schwab, 2006).

შედეგები

- გამოიყენეთ „პრობლემების დღიურები“, სადაც მოსწავლეები ჩანერგენ რას გრძნობდნენ, გამოავლენენ პრობლემას და თავიანთ მიზნებს, იფიქრებენ პრობლემის გადაჭრისა და მიზნის მიღწევის შესაძლებელ გზებზე.
- ასწავლეთ სიმშვიდის შენარჩუნება, ამისთვის გამოიყენეთ მეთოდი „5-2-5“: რაც შემდეგში გამოიხატება: ბრაზის პირველი ნიშნების გამოჩენისთანავე, მოსწავლეებს შეუძლიათ საკუთარ თავს უთხრან: „შეჩერდი, შეინარჩუნე სიმშვიდე“, შემდეგ რამდენჯერმე ნელა ჩაისუნთქონ, 5-მდე დაითვალონ, მერე 2 მდე დაითვალონ და თან სუნთქვა შეიკავონ, ბოლოს კი 5-ჯერ ამოისუნთქონ.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ:

<http://www.stopbullyingnow.com> ან

<http://www.cfchildren.org>

ის ტექნიკები, რომლებიც მე-6 თავში განვიხილეთ. დაბოლოს, შეინარჩუნეთ მეგობრული დამოკიდებულება მოსწავლეებთან. ხელიდან არ გაუშვათ ისეთი მომენტები, როცა შეძლებთ მათთან არა მხოლოდ წესის დარღვევის განხილვას, არამედ სხვა თემებზე საუბარსაც.

გამომწვევმა, უტიფარმა მოსწავლემ შეიძლება სერიოზული პრობლემები შეგვიქმნას. თუ ძალიან ფეთქებადი სიტუაციაა, ეცადეთ, რაც შეიძლება სწრაფად აღკვეთოთ იგი. ამ დროს მოგებული არავინაა. მოსწავლეს უნდა მიეცეთ შანსი, რომ სახე არ დაკარგოს და დამშვიდდეს. მის ერთი შესაძლებლობა არის ის, რომ ვუთხრათ: „შენ აირჩიე, ითანამშრომლებ თუ არა. შე-

გიძლია ერთ წუთში მოიფიქრო.“ თუ მოსწავლე გემორჩილებათ, ამის შემდეგ მას აუცილებლად უნდა გაესაუბროთ. ოლონდ – მოგვიანებით. ხოლო თუ მოსწავლე უარს იტყვის, შეგიძლიათ მოსთხოვოთ მას, ჰოლში მოიცადოს, სანამ დააწყნარებთ კლასში სიტუაციას და მოსწავლეებს კვლავ ჩართავთ მუშაობაში, შემდეგ კი უნდა გახვიდეთ მასთან და პირადად გაესაუბროთ. თუ იგი უარს ამბობს კლასის დატოვებაზე, გაგზავნეთ სხვა მოსწავლე დირექტორის თანაშემწის დასაძახებლად. თუ მოსწავლე თანაშემწის მოსვლამდე დაგთანხმდება, მის ხაფანგში ნუ გაებმებით, მიჰყევით გეგმას. თუ ასეთი სიტუაციები

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაგრცეთ
მესამე თავში ჩვენ განვიხილეთ იმ ნიშნების ჩამონათვალი, რომლებიც სკოლაში ძალადობის საშიშროებაზე მიუთითებს.

ინცოორიები წმწკოის შქსსებ

სწწწი წმწკოებს

sendi krupinski, qimiis mas-wavlebeli niu-jersis erT-erTi skolis qimiis mas-wavlebeli sendi krupinski, mogviTxrobs, rogor gaumklavda igi saSiS situacias. roberti Semovida klasSi da pirdapir denielis merxisaken gaeSura:

Cveulebisamebr, karTan videqi, rodesac bavSvebi klasSi Semodiodnen. davinaxe, rom roberti CanTisa da wignebis gareSe Semovida. es ucveulod momeCvena da Tvali gavayole, davinaxe, rogor gadakveTa klasi da denielTan mivida, romelic ukve merxTan ijda. robertma mokida xeli magidas da denielis skamis fexs da amoatriala, Tan ilanZReboda da yviroda. swrafad mivirbine. pirveli rac vTqvi, is iyo, rom deniels avukrZale xelis aweva. is iat-akze egdo zurgze, roberti Tavze adga da dahyviroda. me vimeorebdi: `robert, Semomxede, Semomxede...~ rogorc iqna, TvalebSi Semomxeda. Semdeg vuTxari: `unda gamomyve.~ Cven erTad gavemarTeT karisaken, magram Sua gzaze isev motrialda da yvirili daiwo. Zalian mSvidad gavumeore: `unda gamomyve, axlave!~ igi gamomyva. karTan rom mivediT, me aviRe telefoni, davreke direqtoratSi, vuTxari, rom iyo problema da mWirdeboda daxmareba. Semdeg Cven gavediT SemosavlelSi. roberti Zalian gabrazebuli iyo da wasvlas apirebda. me vTxove mas SeCerebuliyo da damlaparakeboda, ra moxda, ra awuxebda. me ar miyviria, ar miTqvams: `robert, rogor Caidine

`me vimeorebdi: robert, Semomxede, Semomxede...~

aseTi suleluri saqcieli!~ (Tumca amis kiTxva Zalian mindoda). me mas vuTxari: `gatyob, rom Zalian ganerv-

iulebuli xar, damelaparake, ra moxda.~ gairkva, rom roberti da denieli megobrebi iyvnen, magram robertma gaigo, rom deniels mis megobar gogonasTan hqonda urTierToba. me movismine iseTi raRacebi, risi mosmenac ar mindoda, magram es erTaderTi gza iyo robertis dasakaveblad direqtoris TanaSemwis mosvlamde.

rodesac TanaSemwem roberti waiyvana, me denieli gamoviyvane klasidan da vkiTxე rogor iyo, xom ar sWirdeboda eqTanTan wasvla, an klasis datoveba. man miTxra, rom yvelaferi rigze iyo. me vuTxari, rom Zalian Wkvianurad moiqca, robertze xeli rom ar aswia. is Tavvis adgils daubrunდა, bavSvebi Semoexvivnen da ekiTxebodnen, rogor grZnobda Tavs. me maT vuTxari: `roberti direqtoratSi, denieli Tavs kargad grZnobs. axla mivubrundeT qimias.~ garkveuli drois Semdeg, direqtorma denieli TanatolTa mediaciis oTaxSi ixmo.

sami dRis ganmavlobaSi roberts skolaSi misvla aekrZala, magram sanam wavidoda, man bodiSi mouxada sendis. sendim misi bodiSi miiRo da maT isaubres inis Sesaxeb, rogor SeeZlo roberts, sxvagvarad gamklaveboda am situacias. rodesac roberti skolaSi dabrunდა, sendim biWebi erTmaneTisgan moSorebiT dasva — ase maTi gakontrolēba ufro advili iyo.

aris Tu ara nulovani tolerantoba kargi idea?

ძალიან აშკარა ძალადობის შემთხვევაში, ზოგიერთ სკოლაში „ნულოვანი ტოლერანტობის“ პოლიტიკას მიმართავენ. შედეგი? ნიუ-ჯერსის ერთ-ერთ სკოლიდან ორი რვა წლის მოსწავლე გარიცხეს დროებით „ტერორისტული მუქარის“ გამო. მათ თანაკლასელებს ქალაქის თოფები მიუშვირეს თამაშისას. აქვს თუ არა აზრი და შედეგი ნულოვან ტოლერანტობას?

არბუმენტი ნულოვან ტოლერანტობას ნულოვანი მნიშვნელობა და აზრი აქვს.

თუ ინტერნეტით მოგნახავთ მასალას სკოლებში ნულოვანი ტოლერანტობის შესახებ, როგორც წესი, ამ მოვლენის საწინააღმდეგო უამრავ ინფორმაციას მოვიძიებთ. მაგალითად, 2001 წლის 29 აგვისტოს salon magazine-ს გამოცემაში მოთავსებული იყო ჯოანა უალდის სტატია „ნულოვანი ტოლერანტობის მარცხი“. აქ მოყვანილია ჯოანა უალდის მიერ მოხმობილი ორი მაგალითი:

17 წლის კარგი მოსწავლე არკანზასში თავის ბოლო სასწავლო წელს სკოლაში ავბედითად იწყებს. მისი მომავალი სწავლის საკითხი გაურკვეველია, რადგან 45 დღით სხვა სკოლაში გაამწესეს. რა დანაშაულისთვის? მისი მანქანის თვითნებური ჩხრეკისას, სკოლის ხელმძღვანელობამ ნარკოტიკები არა, მაგრამ ჯიბის დანა და საფხეკი აღმოაჩინა, რომელიც დაუდევრობით დარჩენოდა მოსწავლის მამას, როცა იგი მანქანის სარკეს აკეთებდა. მიუხედავად ამ შემთხვევისა

უქმელი გარემოებებისა, სასკოლო სისტემა დაუინებით მოითხოვდა სასჯელის აღსრულებას იარაღის ფლობის გამო.

ერთ-ერთი მოსწავლე გოგონა გამოსაშვები საღამოდან აიყვანეს მანქანაში სამზარეულოს დანის დატოვების გამო. თავდებით გამოშვების შემდეგ მან განაცხადა: „ისინი მე ოცენებებს მართმევენ.“ და მართლაც, როდესაც სკოლების ხელმძღვანელობა ასეთი ექსცესების შესახებ მსჯელობს, მათ ავინყდებათ, რა დარტყმას აყენებენ მოსწავლის მომავალს.

2001 წელს პრესაში დაიბეჭდა „ABA-ს (American Bar Association) რეკომენდაცია, შეწყდეს სკოლებში ნულოვანი ტოლერანტობის პოლიტიკა.“ სტატიაში ასოციაციის მიერ მიღებული რეზოლუციის გარდა, იყო ასეთი ფრაზა: „ნულოვანი ტოლერანტობა იქცა ერთადერთ გზად სკოლაში არსებული პრობლემების მოსაგვარებლად.“ (Associated Oress, 2001 წლის 21 თებერვალი, ასევე შეგიძლიათ იხილოთ: <http://www.cnn.com/2001/fyi/teachers.ednews/02/21/zero.tolerance.ap/>). ამ ვებგვერდზე შეგიძლიათ გამოთქვათ თქვენი შეხედულება ნულოვანი ტოლერანტობის შესახებ. დაბოლოს, ნულოვანი ტოლერანტობის მხარდამჭერი მრავალი პოპულარული ღონისძიება, როგორიცაა, მაგალითად, გაძლიერებული დაცვის სამსახური სკოლებში, მონიტორები შესასვლელებში, ლითონის დეტექტორები, დიდ გავლენას არ ახდენს სკოლაში მომხდარ ინციდენტსა და მათ რაოდენობაზე (Hyman, 2006; NCES, 2003).

ხშირად ხდება, შეიძლება იმსჯელოთ სკოლის მრჩეველებთან, მშობლებთან, ან სხვა მასწავლებლებთან ერთად. თუ პრობლემა პიროვნული ხასიათისაა, მოსწავლე გადაყვანილ უნდა იქნეს სხვა მასწავლებელთან. დღესდღეობით ბევრს ლაპარაკობენ წესების დამრღვევია მიმართ ნულოვან ტოლერანტობაზე. არის თუ არა ეს კარგი იდეა? არგუმენტი/კონტრარგუმენტი განიხილავს ორ მიდგომას ამ საკითხის მიმართ.

ზოგჯერ ძალიან კარგი გამოსავალია ინციდენტის შესახებ ჩანაწერების წარმოება, სადაც დაფიქსირებული იქნება მოსწავლის სახელი, მისი სიტყვები და საქციელი, თარიღი, დრო, ადგილი, მასწავლებლის რეაქცია – და მათი შენახვა. ეს ჩანაწერები გამოგადგებათ ზოგადი ტენდენციების დადგენაში, ადმინისტრატორებთან, მშობლებთან შეხვედრისას და ა.შ. (urden, 1995). ზოგჯერ მასწავლებლები მოსწავლეებს ხელს აწერინებენ ამ ჩანაწერებზე.

კონტრარპუნქტი დღესდღეობით საჭიროა ნულოვანი ტოლერანტობა.

ნულოვანი ტოლერანტობის სასარგებლო არგუმენტები ყურადღებას ამახვილებს სკოლის უსაფრთხოებაზე, სკოლებისა და მასწავლებლების პასუხისმგებლობაზე – დაიცვან მოსწავლეები და საკუთარი თავი. რა თქმა უნდა, ახალ ამბებში გაცხადებული მრავალი ინციდენტი გადამეტებული რეაქციაა ბავშვების ოინებზე, ან კიდევ არის ნულოვანი ტოლერანტობის ცუდი, მეტისმეტად გულმოდგინე გამოვლენა ბავშვების უცოდველ შეცდომებზე ან რაღაც ლაფსუსებზე. მაგრამ როგორ უნდა განასხვაოს სკოლის ხელმძღვანელობამ, რა არის უცოდველი და რა – საშიში? მაგალითად, ბევრს ლაპარაკობდნენ იმაზე, რომ ენდი უილიამსი (მოსწავლე, რომელმაც ორი თანაკლასელი მოკლა სანტიში, კალიფორნიის შტატში) გასროლამდე არწმუნებდა მეგობრებს, რომ ის უბრალოდ ხუმრობდა.

იმ შემთხვევის საპასუხოდ, როცა გოგონა პირდაპირ გამოსაშვები საღამოდან აიყვანეს, რადგან მას დანა უპოვეს მანქანაში, NewsMax.com-ის ჟურნალისტმა მაიკ გალაჰერმა (2001) თქვა:

მე ნამდვილად მესმის იმ ამერიკელებისა, რომელთაც საპროტესტო წერილები მომწერეს ელექტრონული ფოსტით, ისინი ფიქრობენ, რომ ამ შემთხვევაში საქმე გაუმართლებლად შორს წავიდა. სირცხვილია, რომ ეს გოგონა, ყველა პარამეტრით კარგი მოსწავლე და შესანიშნავი ახალგაზრდა ქალი, ვერ დაესწრო გამოსაშვებ საღამოს. მაგრამ მე ვთვლი, რომ წესი წესია და იარაღისადმი ნულოვანი ტოლერანტობის პოლიტიკაც, მშობელთა მიერ სკოლებში უსაფრთხოების დაცვის მოთხოვნით შეიქმნა.

შემდეგ ბატონმა გალაჰერმა აღწერა ტრაგიკული შემთხვევა, როდესაც იაპონიის ერთ-ერთ სკოლაში ვილაც შეშლილმა რვა ბავშვი მოკლა დანით, რომელიც სულ რაღაც ერთი დუიმით გრძელი იყო იმ დანაზე, რომელიც ამ მოსწავლის მანქანაში აღმოაჩინეს.

2003 წლის 13 იანვრის USA Today-ს გამოშვებაში მე წავიკითხე გრეგ ტოპოს სტატია: „ძალადობა სკოლაში თანხვდება დაბალ ნიშნებს: ექსპერტები, რომლებიც მოსწავლეებში ძალადობრივი ქცევის ნიშნებს ხედავენ, ამაში ადანაშაულებენ მშობლებს, პრენატალურ სამედიცინო პრობლემებს, აგრესიულ საზოგადოებას; პედაგოგები ეძებენ გამოსავალს.“ სტატია იწყებოდა შემდეგი მაგალითებით: მეორე კლასის მოსწავლემ ინდიანაში ფეხსაცმელი გაიხადა და მასწავლებელს ესროლა, საბავშვო ბაღის მოსწავლემ ფილადელფიაში მუცელში დაარტყა თავის ფეხმძიმე მასწავლებელს, 8 წლის მოსწავლე მერილენდში ბენზინის დასხმით და სკოლის დანვით იმუქრებოდა (ზუსტად იცოდა, სად უნდა დაექცია). ტოპო ამბობს: „დაწყებითი სკოლების დირექტორები და ექსპერტები აღნიშნავენ, რომ ასეთი ძალადობა და აგრესია ბავშვებში არასოდეს უნახავთ. იმატა თანატოლებსა და მასწავლებლებზე თავდასხმამ და მუქარამ.“ ტოპოს მიერ მოხმობილი სტატისტიკური მონაცემები გვიჩვენებს, რომ მართალია, ზოგადად, ძალადობამ სკოლაში იკლო, მაგრამ დაწყებითი სკოლების მასწავლებლებზე თავდასხმების რიცხვი მატულობს.

როგორია თქვენი აზრი?

დააფიქსირეთ თქვენი პოზიცია
www.mylabschool.com -ზე.

ძალადობა და ნივთების დაზიანება რთული და საშიში პრობლემაა. პირველი ნაბიჯი არის დახმარების თხოვნა ხელმძღვანელობისათვის და მონაწილეებისა და მსხვერპლის სახელების გაგება. შემდეგ თავი უნდა აარიდოთ ხალხის შეგროვებას. „მაყურებელი“ სიტუაციას კიდევ უფრო გაამძაფრებს. ნუ შეეცდებით ჩხუბის შეწყვეტას დახმარების გარეშე. დარწმუნდით, რომ სკოლის ხელმძღვანელობა საქმის კურსშია. როგორც წესი, სკოლას აქვს გარკვეული პოლიტიკა ასეთ სიტუაციებთან გასამკლავებლად. სწავლასა და სწავლებასთან დაკავშირებული ისტორიები მოგიტხრობთ ერთი მასწავლებლის შესახებ, რომელიც დაეხმარა ორ მოსწავლეს, ალექვეთათ ძალადობრივი სიტუაცია მათ მოთხოვნილებებზე ფოკუსირებით.

თითოეულ მოსწავლესაც მიღწევა აოზიზიუკი ქსავის ხელშეწყობა

მე-6 თავში ჩვენ განვიხილეთ ქცევის ფუნქციონალური ანალიზი და პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობა. პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობა საჭიროა IDEIA-ს ფარგლებში იმ მოსწავლეთათვის, რომელთაც გარკვეული უნარები შეზღუდული აქვთ, ან განსაკუთრებული მიდგომა ესაჭიროებათ სწავლების თვალსაზრისით. პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობა შეიძლება სრული სასკოლო პროგრამის შემადგენელი ნაწილი იყოს. მასწავლებლები და დირექტორები სკოლის დონეზე:

- თანხმდებიან საერთო მიდგომაზე პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობად და პრობლემების მოსაგვარებლად.
- ავითარებენ პოზიტიური, სპეციფიკური ქცევის მოლოდინებსა და პროცედურებს ამ მოლოდინების შესასწავლად.
- აყალიბებენ საშუალებების ერთგვარ კონტინუუმს (მარტივიდან უფრო რთულამდე და ძლიერამდე) შესაბამისი ქცევის დასასწავლად და ქცევის დარღვევების გამოსასწორებლად.
- ახდენენ პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობის ინტეგრირებას სკოლის დისციპლინარულ პოლიტიკაში.

კლასის მასშტაბით მასწავლებლებმა უნდა გამოიყენონ პრევენციის სტრატეგიები, როგორიცაა წინასწარი კორექტირება. ეს გულისხმობს იმას, რომ დადგინდეს მოსწავლის ცუდი ქცევის კონტექსტი, ზუსტად განისაზღვროს ალტერნატიული ქცევა, შეიქმნას ისეთი სიტუაცია, როდესაც ნაკლებად იქნება მოსალოდნელი არასასურველი ქცევის გამოვლინება; შემდეგ ახალი კონტექსტით გამეორდეს პოზიტიური ქცევა და ძლიერი განმტკიცება მიეცეს სასურველ ქცევას; ხაზგასმულია, რომ უნდა შენარჩუნდეს მოსწავლის ჩართულობა, სისტემატურად განმტკიცდეს პოზიტიური ფოკუსი და წესები, გამოსწორდეს ცუდი ქცევა, დაიგეგმოს უმტკივნეულო ცვლილებები (reiberg, 2006; www.pbis.org/schoolwide.htm).

მართალია, პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის შესასწავლად ბევრი კვლევა არ ჩატარებულა, მაგრამ ჩვენს ხელთ არსებული შედეგები ერთობ საგულისხმოა. ერთ-ერთი კვლევით, რომელიც ერთმანეთს ადარებდა პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობის პროგრამის მონაწილე საშუალო სკოლის მოსწავლეებს და იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ამ პროგრამაში არ მონაწილეობდნენ, აღმოჩნდა, რომ პროგრამის მონაწილე მოსწავლეები უფრო ავლენდნენ პოზიტიურ ქცევას. დისციპლინური დარღვევები – როგორც ვერბალური, ისე ფიზიკური აგრესია – შემცირდა. ამას გარდა, გაუმჯობესდა მოსწავლეების მიერ სკოლის უსაფრთხოების აღქმა (Metzler, Biglan, Rusby & Sprague, 2001). მოსწავლეებისათვის პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობა ზოგადი განათლების ფარგლებშიც სასარგებლოა. სკოლაში პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობის კვლევამ გამოავლინა, რომ შემცირდა დისციპლინური დარღვევები (Lewis, Sugai & Colvin, 1998; Taylo-Green, 1997). ამას გარდა ლიუისმა და სუგაიმ (1996) აღმოაჩინეს, რომ პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობა წარმატებულად გამოიყენება მოსწავლეებში ქცევით დარღვევების დროს (Soodak & McCarthy, 2006).

წინასწარი კორექტირება –
რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლე-
ბის ადეკვატური მიმართულებით
წარმართვა ქცევის სერიო-
ზული პრობლემების პრევენციის
მიზნით.

კომუნიკაციის საჭიროება

შეჩერდი | დაუძიარდი | დანერა

მოსწავლე გეუბნებათ: „თქვენ რომ წიგნი მოგვეცით წასაკითხად, სრული იდიოტობაა – მე არ ვკითხულობ მას!“ – რას უპასუხებთ? ■

კომუნიკაცია მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის არსებითია, როდესაც ჩნდება პრობლემა. კომუნიკაცია იმაზე მეტია ვიდრე „მასწავლებელი ლაპარაკობს – მოსწავლე უსმენს.“ ის გაცილებით მეტია, ვიდრე სიტყვების უბრალო გაცვლა-გამოცვლა ინდივიდებს შორის. ჩვენ კომუნიკაციას მრავალი გზით ვახორციელებთ. ჩვენი მოქმედებები, მოძრაობები, ტონი, სახის გამომეტყველება და სხვა არავერბალური ქცევები გზავნილებია მოსწავლეთა მისამართით. ჩვენ რომ გვგონია, კონკრეტული შეტყობინება გავუშვით, ხშირად სრულებითაც არ არის ის შეტყობინება, რომელსაც ჩვენი მოსწავლეები იღებენ.

გაგზავნილი შეტყობინება – მიღებული შეტყობინება

მასწავლებელი: კარო, სად არის შენი დავალება?

კარო: მამაჩემის მანქანაში დამრჩა დილას.

მასწავლებელი: ისევ? ხვალ მომიტან მამაშენის წერილს იმის დასადასტურებლად, რომ ნამდვილად გააკეთე დავალება. ამ წერილის გარეშე ვერ შეგაფასებ.

შეტყობინება, რომელსაც კარო იღებს: მე შენ ვერ გენდობი. დამამტკიცებელი საბუთი მჭირდება, რომ დავალება შეასრულო.

მასწავლებელი: ცალ-ცალკე დასხედით მერხებთან. დადეთ თქვენი ნივთები მერხის ქვეშ. ჯეინ და ლორელ, ძალიან ახლოს სხედხართ ერთმანეთთან, რომელიმე გადაჯექით!

შეტყობინება, რომელსაც იღებენ მოსწავლეები: მე მგონია, რომ თქვენ ორნი იყალთაბანდებთ ამ ტესტში.

მის ლინკოლნის საბავშვო ბაღში ახალი მოსწავლე შემოდის. ბავშვი მოთხოვნული და დაუბანელია. მის ლინკოლნი ოდნავ ეხება მას მხარზე და ამბობს: „მოხარული ვარ, რომ აქ ხარ.“ იძაბება და სწრაფად შორდება ბავშვს.

შეტყობინება, რომელსაც იღებს ახალი მოსწავლე: მე შენ არ მომწონხარ. ვფიქრობ, რომ ცუდი ხარ.

ყოველი ინტერაქციისას ხდება შეტყობინების გაგზავნა და შეტყობინების მიღება. ზოგჯერ მასწავლებლები დარწმუნებულები არიან, რომ გზავნიან ერთ შეტყობინებას, მაგრამ მათი ხმა, სხეულის პოზა, სიტყვები, ჟესტები სხვა შეტყობინების გამომხატველია.

მოსწავლეებს შეუძლიათ დაინახონ ფარული შეტყობინება და მას უპასუხო. მაგალითად, მოსწავლე შეიძლება მტრულად პასუხობდეს, თუ თავს შეურაცხყოფილად გრძნობს მასწავლებლის (ან სხვა მოსწავლის) მხრიდან, თუმცა შეიძლება ვერც კი გიპასუხოთ, საიდან მოდის შეურაცხყოფის ეს გრძნობა. შეიძლება შეურაცხმყოფელი იყო მასწავლებლის ტონი და არა სიტყვები, რომლებიც მან წარმოთქვა. ამ დროს მასწავლებელი ფიქრობს, რომ უმიზეზოდ ესხმიან თავს. კომუნიკაციის უპირველესი პრინციპი არის ის, რომ ადამიანები უპასუხებენ იმას, რაც, მათი აზრით, ითქვა ან ნაგულისხმევი იყო. არაა აუცილებელი ეს იყოს ის, რაც სიტყვიერად ითქვა.

მოსწავლეებს მოუყოლიათ ჩემთვის მასწავლებლის შესახებ, რომელიც ეფექტურ კომუნიკაციას პერიფრაზირების წესის გამოყენებით უწყობს ხელს. სანამ კომუნიკაციის რომელიმე მონაწილე, მათ შორის მასწავლებელი, პასუხს გასცემდეს სხვა მონაწილის შეტყობინებას, მან დასკვნა უნდა გამოიტანოს წინა მონაწილის ნათქვამიდან. თუ მისი დასკვნა არასწორი იქნება, ეს იმას ნიშნავს, რომ მსმენელმა არასწორად გაიგო შეტყობინება, რომლის ავტორი ხელახლა განმარტავს თავის აზრს. ამის შემდეგ შეტყობინების მიმღები კვ-

დაუკავშირეთ PRAXIS II-ს და განაგრძეთ

მოსწავლე-მასწავლებლის კომუნიკაცია
კარგად მართული კლასები
მოითხოვს ორმხრივ კომუნიკაციას მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის. აღწერეთ მოსწავლეების მოსწავლე-ბთან კომუნიკაციის სხვადასხვა სტილი და განმარტეთ, როგორ გავლენას ახდენს თითოეული ეს სტილი მოსწავლის ქცევაზე.

პერიფრაზირების წესი –
აქტიური მოსმენის ისეთი სტრატეგია, როცა მსმენელი რაც შეიძლება ზუსტად აჯამებს მოსაუბრის ნათქვამს, სანამ პასუხს გასცემდეს.

ლავ გააკეთებს პერიფრაზირებას. პროცესი გრძელდება მანამ, სანამ შეტყობინების ავტორი არ დაადასტურებს, რომ მსმენელმა სწორად გაიგო.

პერიფრაზირება უფრო მეტია, ვიდრე უბრალო საკლასო სავარჯიშო. ეს შეიძლება პირველი ნაბიჯი იყოს მოსწავლეებთან კომუნიკაციის დასამყარებლად. სანამ მასწავლებელს ადეკვატური რეაქცია ექნება მოსწავლის პრობლემებზე, მან უნდა იცოდეს პრობლემის რეალური არსი. როდესაც მოსწავლე ამბობს, „ეს წიგნი სრული იდიოტობაა, რატომ უნდა წავიკითხოთ იგი?“ იგი რეალურად შეიძლება იმას გულისხმობდეს, რომ წიგნი მისთვის ძალიან რთულია, უჭირს მისი გაგება და თავი სულელი ჰგონია.

დიაგნოზი: ვისი პრობლემაა ეს?

როგორც მასწავლებელს, თქვენ ბევრი მოსწავლის ქცევა არ მოგეწონებათ, დაუშვებლად, უსიამოვნოდ და პრობლემურად მიიჩნევთ მათ. ძნელია გვერდიდან შეხედო ამ პრობლემებს, ობიექტურად შეაფასო და შეარჩიო საუკეთესო გამოსავალი. თომას გორდონის მიხედვით (1981), მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთობისათვის უმნიშვნელოვანესი საკითხია, განისაზღვროს, რატომაა კონკრეტული ქცევა პრობლემური და ვისი პრობლემაა ეს. ამ კითხვებზე პასუხი ძალიან მნიშვნელოვანია. თუ ეს მართლაც მოსწავლის პრობლემაა, მასწავლებელი უნდა იყოს მრჩეველი, მხარდამჭერი, დაეხმაროს მოსწავლეს გამოსავლის პოვნაში. მაგრამ თუ ეს არის მასწავლებლისა პრობლემა, მისი პასუხისმგებლობაა, რომ გადაჭრას იგი მოსწავლესთან ერთად.

იმის განსაზღვრა, ვისთვის არის ეს პრობლემა, ყოველთვის მარტივად არ ხდება. ამ საკითხში კარგად რომ გავერკვეთ, განვიხილოთ სამი პრობლემური სიტუაცია:

1. მოსწავლე წერს უხამს სიტყვებს და ხატავს სექსუალური სცენების ამსახველ სურათებს სასკოლო ენციკლოპედიაში.
2. მოსწავლე გეუბნებათ, რომ მშობლებმა იჩხუბეს და მას მამამისი სძულს.
3. მოსწავლე მშვიდად კითხულობს გაზეთს საკლასო ოთახის ბოლოში.

რატომაა ეს ქცევები პრობლემური? თუ თქვენ არ შეგიძლიათ ამ ქცევის ატანა, რადგან იგი სერიოზულ გავლენას ახდენს თქვენზე, როგორც მასწავლებელზე, ხელს გიშლით თქვენი მიზნების მიღწევაში, მაშინ პრობლემა თქვენია და მოსწავლისთვის კონფრონტაციის განწევა და გამოსავლის მოძებნა თქვენი პასუხისმგებლობაა. პირველ შემთხვევაში პრობლემა მასწავლებლისაა, რადგან ფუჭდება სკოლის ქონება.

თუ ქცევა იმიტომ განუხებთ, რომ ის თავად მოსწავლეს უშლის ხელს, შენუხებული ხართ თავად ბავშვის გამო, მაგრამ ქცევა უშუალოდ სწავლებას არ უშლის ხელს, მაშინ ეს მოსწავლის პრობლემაა. მოსწავლე, რომელსაც სძულს მამა, სწავლების პროცესში ხელს არ შეგიშლით, თუმცა თქვენ გსურთ, რომ მას ასეთი განცდები არ ჰქონდეს. ეს მართლაც მოსწავლის პრობლემაა და მან თვითონ უნდა მონახოს გამოსავალი.

მესამე სიტუაცია უფრო რთული განსასაზღვრია. ერთი მხრივ, მასწავლებელს ხელი არ ეშლება, ამიტომ ეს მოსწავლის პრობლემაა. მაგრამ გაზეთის კითხვისას მან შეიძლება მასწავლებელსაც შეუშალოს ხელი, ამიტომ ეს მასწავლებლის პრობლემადაც იქცევა. ასეთ ბუნდოვან სიტუაციებში რეაქცია განისაზღვრება იმით, როგორ აღიქვამს მასწავლებელი მოსწავლის ქცევას, რა გამოცდილება აქვს.

მას შემდეგ, რაც დაისმება დიაგნოზი, ანუ განისაზღვრება, ვისთვის არის ეს პრობლემა, დგება მოქმედების დრო.

ჩვენთვის მიხედა: მოსწავლის პრობლემა

მოდით დავუბრუნდეთ სიტუაციას, როცა მოსწავლემ დავალება იდიოტობად მონათლა. როგორ შეიძლება მასწავლებელი პოზიტიურად გაუმკლავდეს ამ სიტუაციას?

მოსწავლე: ეს წიგნი ნამდვილი იდიოტობაა! რატომ უნდა წაგვეკითხა?

მასწავლებელი: განერვიულებული ჩანხარ. როგორც ჩანს, შენთვის ეს დავალება ღირებული არ იყო.

[მასწავლებელი ახდენს მოსწავლის სიტყვების პერიფრაზირებას, ცდილობს სიტყვებთან ერთად ემოციებიც მოისმინოს.]

მოსწავლე: დიახ, მე მგონია, რომ ეს იყო უსარგებლო! არა მგონია, რომ ეს ღირებული იყოს. მე ვერ წავიკითხე იგი.

მასწავლებელი: ძალიან რთული წასაკითხი იყო და ეს განუხებს.

მოსწავლე: დიახ, ნამდვილი სულელი მეგონა თავი. ვიცი, რომ შემოიძლია კარგი მოხსენების დანერა, მაგრამ არა ამ წიგნით.

მასწავლებელი: ვფიქრობ, შემოიძლია მოგცე რამდენიმე მინიშნება, რაც წიგნის გაგებას გაგიადვილებს. შეგიძლია მნახო გაკვეთილების შემდეგ?

მოსწავლე: დიახ.

მასწავლებელმა ამ სიტუაციაში მიმართა ემპათიური მოსმენის ხერხს, რათა დახმარებოდა მოსწავლეს გამოსავლის პოვნაში. (როგორც უკვე შეამჩნევდით, ასეთი მიდგომა პერიფრაზირებას ემყარება.) იგი ცდილობდა, მოესმინა მოსწავლისათვის და იმის ნაცვლად, რომ მაშინვე მიეყარა რჩევები, გადაწყვეტილებები, საყვედურები, კითხვები – მან ღია კომუნიკაციას მიმართა. აქ მოყვანილია მასწავლებლის რამდენიმე პასუხი, რომელიც გაუმართლებელი და არაეფექტიანი იქნებოდა:

- მე ეს წიგნი იმიტომ ავირჩიე, რომ იგი ყველაზე თვალსაჩინოდ ასახავს ავტორის სტილს ყველა იმ ნაწარმოებს შორის, რომლებიც ჩვენს ბიბლიოთეკაშია. შენ დაგჭირდება მისი წაკითხვა მომავალ წელსაც. (მასწავლებელი ამართლებს არჩევანს, ეს მოსწავლეს არ აძლევს საშუალებას, აღიაროს, რომ წიგნი მისთვის ძალიან რთული იყო.)
- ნამდვილად წაიკითხე? მგონი, საერთოდ არ შეგისრულებია დავალება და ახლა გინდა თავი დაიძვრიო. (მასწავლებელი ბრალს სდებს მოსწავლეს, მის შეტყობინებას მოსწავლე ასე აღიქვამს: „მასწავლებელი არ მენდობა.“ ის ან თავს დაიცავს ან მიიღებს მასწავლებლის მოსაზრებას.)
- შენი საქმეა წიგნის წაკითხვა და არა ის, რომ მკითხო, რატომ უნდა წაიკითხო. მე უკეთ ვიცი, რა არის უკეთესი. (მასწავლებელი ხაზს უსვამს თავის სტატუსს და მოსწავლეს ეს ასე ესმის: „შენ არ შეგიძლია გადაწყვიტო, რა არის შენთვის უკეთესი!“ მოსწავლე შეიძლება აღშფოთდეს ან პასიურად მიიღოს მასწავლებლის შეხედულება.)

ემპათიური, აქტიური მოსმენა უფრო მეტია, ვიდრე მოსწავლის სიტყვების თუთიყუშვით გამეორება, ემპათიური მოსმენისას უნდა ხდებოდეს ემოციების დაჭერა, აგრეთვე იმისა, რაც ამ ემოციების მიღმა დგას. სოკოლოვმა, გარეტმა, სედკერმა და სედკერმა (1986) აქტიური მოსმენის კომპონენტები ასე შეაჯამეს: (1) გარე სტიმულის დაბლოკვა; (2) ყურადღებით მოპყრობა როგორც ვერბალური, ისე არავერბალური შეტყობინებებისადმი; (3) ზღვრის გავლება შეტყობინების აზრობრივ და ემოციურ შინაარსს შორის; (4) დასკვნების გაკეთება მოსაუბრის გრძნობების გათვალისწინებით.

ემპათიური მოსმენა – იმის ჩანვდომა, რაც მოსაუბრის ემოციებისა და ზრახვების უკან დგას და მათი დაბრუნება პერიფრაზირების საშუალებით.



მე-შეტყობინებები გულისხმობს მოსწავლისათვის იმის მითითებას, რას აკეთებს არასწორად, როგორ მოქმედებს ეს თქვენზე და რა გრძნობებს იწვევს. ეს აკისრებს მოსწავლეს პასუხისმგებლობას, ნებაყოფლობით შეცვალოს ქცევა.

როდესაც მოსწავლე აცნობიერებს, რომ მისი ესმით და არ არის ნება-ტიურად შეფასებული იმის გამო, რაც თქვა ან რასაც გრძნობს, მას უჩნდება ნდობა მასწავლებლის მიმართ და უფრო გახსნილად იწყებს საუბარს. ზოგჯერ რეალური პრობლემა მოგვიანებით გამოიკვეთება ხოლმე საუბარში.

კონფრონტაცია და ასაკოვანი დისციპლინა

ახლა დავუბრუნდეთ მოსწავლეს, რომლის ქცევა ხელს უშლის სწავლებას. მასწავლებელი იღებს გადაწყვეტილებას, შეაჩეროს მოსწავლე. ეს არის მასწავლებლის პრობლემა. ამ შემთხვევაში საჭირო ხდება კონფრონტაცია და არა რჩევის მიცემა.

მე-შეხვედრა. გორდონი (1981) გვიჩვენებს, რომ მოსწავლის ქცევის შესაცვლელად მივმართოთ „მე-შეტყობინებას“. იგულისხმება, რომ მოსწავლეს უნდა მივმართოთ პირდაპირ, ასერტულად, ოღონდ არა ბრალდების ტონით და ვუთხრათ რას აკეთებს ის, როგორ მოქმედებს მისი ქცევა ჩვენზე, როგორც მასწავლებელზე და რა გრძნობას იწვევს ჩვენში. მოსწავლეს აქვს საშუალება, ნებაყოფლობით შეცვალოს ქცევა და ხშირად ასეც ხდება. აქ არის მოყვანილი მე-შეტყობინების ორი მაგალითი:

თუ თქვენს ჩანთებს დატოვებთ მერხებს შორის გასასვლელებში, მე შეიძლება ფეხი წამოვკრა და რამე ვიტკინო.

როდესაც ყველა ერთად ლაპარაკობთ, მე ვერ შევძლებ კონცენტრირებას თითოეულ პასუხზე და ეს ჩემთვის უსიამოვნო იქნება.

ასაკოვანი დისციპლინა. ლი და მარლენ კანტერები (1992; Canter, 1996) მასწავლებლის პრობლემის გასამკლავებელ სხვა მიდგომასაც გვთავაზობენ. ისინი თავის მეთოდს ასერტულ დისციპლინას უწოდებენ. მრავალი მასწავლებელი არაეფექტიანია მოსწავლეებთან ურთიერთობაში, რადგან ისინი ან ძალიან სუსტები და პასიურები არიან ან ძალიან მტრულები და აგრესიულები (Charles, 2002-I).

ნაცვლად იმისა, რომ მოსწავლეს პირდაპირ, მიუთითონ, რა ქნას, პასიური მასწავლებლები თხოვნით მიმართავენ მოსწავლეებს, იქნებ სცადონ და მოიფიქრონ, როგორი შეიძლება იყოს მათი ადეკვატური ქცევა. პასიურმა მასწავლებელმა შეიძლება ბავშვის არასასურველ ქცევაზე ისე გააკეთოს კომენტარი, რომ არ აღნიშნოს, როგორ უნდა მოიქცეს ბავშვი სხვანაირად: „რატომ იქცევი ასე? არ იცი წესები?“ ან „სემ, კლასს ხელს ხომ არ უშლი?“ ასეთმა მასწავლებელმა შეიძლება მკაფიოდ თქვას, რა მოხდება, მაგრამ არ მიჰყევს დადგენილ შედეგს, ყოველთვის მისცეს მოსწავლეს „კიდევ ერთი შანსი“. და ბოლოს, ასეთმა მასწავლებელმა შეიძლება ყურადღება არ მიაქციოს ქცევას, რომელიც დაუყოვნებელ რეაგირებას მოითხოვს ან ძალიან გვიან გამოხატოს რეაქცია.

რეაქციების მტრული სტილი სხვაგვარ შეცდომებს გულისხმობს. მასწავლებლები მიმართავენ შენ-შეტყობინებებს, რომლითაც ბრალს სდებენ მოსწავლეებს, თან ისე, რომ მკაფიოდ არ განუმარტავენ, როგორ უნდა მოიქცეს: „გრცხვენოდეს შენი საქციელის გამო!“ ან „არასოდეს მისმენ!“ ან „ბავშვივით იქცევი!“ მასწავლებელი შეიძლება დაემუქროს ბავშვს, მაგრამ არ შეასრულოს მუქარა, იმიტომ, რომ იგი ძალიან ბუნდოვანია („არ იცი რა გელის, როცა მოვალ შენთან!“) ან ძალიან მკაცრი. მაგალითად, ფიზკულტურის გაკვეთილზე მასწავლებელი ეუბნება მოსწავლეს, რომ მას სამი კვირის მანძილზე მოუწევს სკამზე ჯდომა. რამდენიმე დღის შემდეგ, როცა გუნდს ერთი მოთამაშე დააკლდა, მასწავლებელმა დასჯილ მოსწავლეს თამაშის უფლება მისცა. თან ერთხელაც არ დაუბრუნებია სკამზე, რათა სასჯელი სისრულეში მოეყვანა.

ხშირად პასიური მასწავლებელი, რომელიც პასიური იყო, მტრულად გადაიქცევა ხოლმე და ფეთქდება, როცა მოსწავლე გამუდმებით ცუდად იქცევა.

პასიური და მტრული სტილის სანინალმდევოდ, ასერტული რეაქცია მოსწავლეებს უჩვენებს, რომ მასწავლებელი ზრუნავს მათზე, სწავლების პროცესზე და ამიტომ ვერ დაუშვებს ცუდ ქცევას. ასერტული მასწავლებლები მკაფიოდ აყალიბებენ თავიანთ მოლოდინებს. იმისათვის, რომ მაქსიმალურად ეფექტიანი იყოს, მასწავლებელმა საუბრისას ხშირად უნდა ჩახედოს მოსწავლეს თვალში და სახელით მიმართოს მას. ასერტულ მასწავლებლებს მშვიდი, სანდომიანი ხმა აქვთ. ისინი მოსწავლეებს ასეთი სიტყვებით არასოდეს ადანაშაულებენ: „შენ უბრალოდ არ გესმის!“ ან „შენ მე არ მოგწონვარ!“ ასერტული მასწავლებელი ერთვება კამათში სამართლიანობის გამო. მოითხოვს ცვლილებას და არა ბოდიშსა და დაპირებებს.

ასერტული დისციპლინის ეფექტიანობის შესახებ მასწავლებელთა აზრები იყოფა. ამ მეთოდის კრიტიკოსები ადრე კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებდნენ სასჯელზე ფოკუსირებულ მიდგომას და ხაზს უსვამდნენ იმ გარემოებას, რომ ასერტული დისციპლინა მოსწავლის თვითმართვას უშლის ხელს (Render, Padilla & Krunk, 1989). ჯონ კოვალესკი (1992) აღნიშნავდა, რომ „მოსწავლეს უფრო მორალურს ხდის არა წესების ცოდნა, ან თუნდაც მათი რიდი, არამედ გარკვეული გზით მოქმედების მიზეზების განხილვა.“ თუმცა დღეს, ასერტული დისციპლინის უფრო თანამედროვე განმარტებები აქცენტს აკეთებს მოსწავლეთა სწავლებაზე „პატივისცემის, ნდობის, მხარდაჭერის ატმოსფეროში, აგრეთვე იმაზე, როგორ უნდა იკისროს მოსწავლემ პასუხისმგებლობა“ (Charles, 2002-1).

კონფრონტაცია და მოლაპარაკება.

თუ მე-შეტყობინება ან ასერტული რეაქცია არ გაამართლებს და მოსწავლე განაგრძობს ცუდად მოქცევას, მოსწავლე და მასწავლებელი კონფლიქტში ებმებიან. არსებობს რამდენიმე საფრთხე. ორი ინდივიდი უკვე ვეღარ ახერხებს, ზუსტად აღიქვას ერთმანეთის ქცევა. კვლევამ აჩვენა, რომ რაც უფრო მეტად ხარტ გაბრაზებული მეორე ადამიანზე, მით უფრო მძაფრად აღიქვამთ მას მოძალადედ, ხოლო საკუთარ თავს – უმნიშვნელო მსხვერპლად. როდესაც ფიქრობთ, რომ მეორე ადამიანი ცდება და ამავე დროს ისიც ფიქრობს, რომ ყველაფერი თქვენი ბრალია, ასეთ სიტუაციაში ორმხრივი ნდობა შეუძლებელი ხდება. თითქმის შეუძლებელია პრობლემის თანამშრომლობის გზით გადაჭრა. საკითხის განხილვისას რეალური პრობლემა იკარგება და ამაოდ იხარჯება დრო ურთიერთბრალდებების წაყენებაში, თავდაცვაში (Baron & Byrne, 2003).

არსებობს მოგვარების მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის კონფლიქტის მოგვარების სამი მეთოდი. ერთ-ერთი გზა არის ის, რომ მასწავლებელმა გამოიწვიოს საკითხის განხილვა, როცა საგანგაშო სიტუაციის დროს მოსწავლე უარს ამბობს მასთან სასაუბროდ კლასიდან გასვლაზე, თუმცა ეს არ არის გამოსავალი ყველა სიტუაციაში. მეორე მეთოდი არის ის, რომ მასწავლებელმა დათმოს. თქვენ შეიძლება დაგარწმუნოთ მოსწავლის კონკრეტულმა არგუმენტმა, თუმცა ამ მეთოდის გამოყენებაც არ არის ყოველთვის მართებული.

გორდონი გვთავაზობს მესამე მიდგომას, რომელსაც ის „მარცხის გამომორიცხავ მეთოდს“ უწოდებს. გამოსავლის ძიებისას ხდება, რომ როგორც მოსწავლე, ისე მასწავლებელი ითვალისწინებენ ერთმანეთის მოთხოვნილებებს. დათმობა მხოლოდ ერთ მხარეს არ უწევს; მხარეები ინარჩუნებენ პატივისცემას როგორც საკუთარი თავის, ისე ერთმანეთის მიმართ. „მარცხის გამომორიცხავი მეთოდი“ წარმოადგენს პრობლემის გადასაჭრელ ექვსსაფეხურიან სტრატეგიას:

1. განსაზღვრეთ პრობლემა. რას ეხება კონკრეტულად ქცევა? რა უნდა თითოეულ მხარეს? (აქტიურად მოუსმინეთ მოსწავლეს, რათა დაეხმაროთ მას ნამდვილი პრობლემის გამოთქმაში.)

დაუკავშირეთ კვლევას

და განავრცეთ

იმისათვის, რომ გაეცნოთ ორ ზუსტ, სწორ კვლევას, იმის შესახებ თუ როგორ პასუხობენ ბავშვები სუსტი მასწავლებლების ბუნდოვან კომუნიკაციას, იხილეთ: Bugental, D. B., Lyon, J. E., Lin, E.K., McGrath, E. P. & Bimbela, . (1999).

ბავშვები „ყურებს იხშობენ“

სუსტი, ძალაუფლების არმქონე უფროსების ორგანიზაციის კომუნიკაციის სტილის საპასუხოდ.

„ბავშვის განვითარება“, 70, 214-230; Bugental, D. B., Lewis, J. C., Lin, E., Lyon, J. & Kopeikin, H. (1999). დადანაშაულება და არა კონტროლი: ურთიერთობების მართვა ნაკლები ძალაუფლების მქონე უფროსების მიერ. „განვითარების ფსიქოლოგია, 35, 1367-1378.

მე-შეტყობინება – მკაფიო,

არაბრალდებითი განცხადება

იმის შესახებ, როგორ მოქმედებს რაღაც შენზე.

ასერტული დისციპლინა – რეაქ-

ციის სტილი მკაფიო, მტკიცე,

მაგრამ არა მტრული.

2. მოახდინეთ გამოსავლის შესაძლო ვარიანტების გენერირება. გამოიყენეთ ტვინის შტურმი, მაგრამ გახსოვდეთ, ამ ეტაპზე არ უნდა დაუშვათ იდეების შეფასება.
3. შეაფასეთ გამოსავლის თითოეული ვარიანტი. ნებისმიერ მხარეს აქვს უფლება ვეტო დაადოს ნებისმიერ იდეას. თუ არ მოიძებნა მოსაწონი გამოსავალი, გაიმეორეთ გონებრივი იერიში – მიიღეთ გადაწყვეტილება.
4. აირჩიეთ ერთი გამოსავალი კონსენსუსის გზით და არა ხმის მიცემით. საბოლოო ანგარიშით მიღებული გადაწყვეტილებით ყველა კმაყოფილი უნდა იყოს.
5. განსაზღვრეთ, როგორ უნდა განახორციელოთ მიღებული გადაწყვეტილება. რა იქნება საჭირო? ვინ იქნება პასუხისმგებელი თითოეულ ამოცანისთვის? რა დრო არის ამისთვის დადგენილი?
6. შეაფასეთ მიღებული გადაწყვეტილების წარმატება. სისრულეში მოყვანიდან ცოტა ხნის შემდეგ დასვით კითხვა: „კმაყოფილები ვართ თუ არა ჩვენ მიერ მიღებული გადაწყვეტილებით? რამდენად კარგად მუშაობს ის? რაიმე ცვლილებები ხომ არ შეგვეტანა?“

კლასში არსებული მრავალი კონფლიქტი შეიძლება მნიშვნელოვანი საშუალება გახდეს ამ ურთიერთობის ასათვისებლად.

პრაქტიკა და კონფერენცია სსწავლო გაკვეთში

ჩვენ განვიხილეთ საკლასო მენეჯმენტის რამდენიმე პერსპექტივა. რა თქმა უნდა, არ არსებობს ერთი უნივერსალური სტრატეგია, რომელიც ყველა სიტუაციაში გამოდგება სწავლისათვის სოციალური და ფიზიკური გარემოს შესაქმნელად. პირველ ყოვლისა განვიხილოთ კულტურის როლი წარმატებულ საკლასო მენეჯმენტში.

პრაქტიკა: კულტურის გათვალისწინებით შესაფუძნისი მენეჯმენტი

დისციპლინის კვლევები გვიჩვენებს, რომ აფროამერიკელი და ლათინო-ამერიკელი მოსწავლეები, განსაკუთრებით კი ბიჭები, უფრო ხშირად და უფრო მკაცრად ისჯებიან, ვიდრე სხვა მოსწავლეები. მათ ხშირად ტოვებენ დასასჯელად გაკვეთილების შემდეგ სკოლაში და ხშირად დროებითაც რიცხავენ (Gay, 2006; Monroe & Obidah, 2002; Skiba, Michael, Nardo & Peterson, 2000). რატომ?

მოსაზრება, რომ აფროამერიკელი და ლათინოამერიკელი მოსწავლეები უფრო ხშირად იმიტომ ისჯებიან, რომ ისინი უფრო ხშირად სჩადიან დანაშაულს, მონაცემებით არ დასტურდება. ეს მოსწავლეები უფრო მკაცრად ისჯებიან მცირე დარღვევების, უხეშობის ან გამოწვევის, იმ სიტყვებისა და მოქმედებების გამო, რომლებიც მასწავლებელთა მიერ ინტერპრეტირდება, როგორც დანაშაული, რომელიც მკაცრ სასჯელს იმსახურებს. ერთ-ერთი ასეა ამისა არის კულტურული სინქრონიზაციის ნაკლებობა მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის. „შვეკანიანი, განსაკუთრებით მამრობითი სქესის მოსწავლეების ენა, სიარულის მანერა, მზერა, ჩაცმულობა შიშს, გადამეტებულ რეაქციას იწვევს მასწავლებლებსა და სკოლის ადმინისტრატორებში“ (Irvine, 1990). აფროამერიკელი მოსწავლეები შეიძლება დაისაჯონ იმ ქცევის გამო, რომელიც მათ სულაც არ ჰქონდათ ჩაფიქრებული, როგორც უპატივცემულობისა და უნესობის გამოხატვა. მასწავლებლები დიდ სამსახურს გაუწევენ

საკუთარ თავს და თავიანთ მოსწავლეებსაც, თუ ეცდებიან, რომ შეითვისონ მეორე, მათი მოსწავლეების მშობლიური კულტურაც. დაეხმარონ მათ იმის სწავლაში, როგორ იცხოვრონ სახლის თუ სახლის მიღმა გარემოში. მასწავლებლები უნდა სწავდებოდნენ თავისი მოსწავლეების სიტყვებისა და საქციელის აზრს, რათა არ მისცენ მათ არასწორი ინტერპრეტაცია და უსამართლოდ არ დასაჯონ ბავშვები (Gay, 2006).

კულტურის შესატყვისი მენეჯმენტი კულტურის შესაბამისი სწავლების ერთი ნაწილია. ჟენევა გეი (2006) ამბობს:

თუ საკლასო ოთახი კომფორტულია, არის მზრუნველი და მხარდამჭერი ატმოსფერო, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა ჩართულობას, ნაკლებად იქნება მოსალოდნელი, რომ დისციპლინა დაირღვევა. საკლასო მენეჯმენტიც და სასკოლო მიღწევებიც შეიძლება გაუმჯობესდეს განსხვავებული ეთნიკური, რასობრივი, სოციალური და ენობრივი ფონის შექმნით, რაც იმას ნიშნავს, რომ კურიკულუმი და სწავლება მოსწავლეებისთვის კულტურულად შესაბამისი და მნიშვნელოვანი უნდა იყოს.

მასწავლებლები, რომლებიც ეფექტიანად მუშაობენ ასეთ მოსწავლეებთან, მენეჯმენტს კულტურის გათვალისწინებით ადგენენ და „რბილად მომთხოვნები“ არიან (Irvine & Armento, 2001; Irvine & Fraser, 1998). ზოგჯერ ეს რბილად მომთხოვნი მასწავლებლები უხეშები ჩანან გარე დამკვირვებლის თვალში (Burke-Spero, 1999; Burke-Spero & Woolfolk Hoy, 2002). მაგალითად ერთ-ერთი კვლევის შედეგებმა აჩვენა:

ადამიანი, რომლისთვისაც უცხოა აფროამერიკული ცხოვრების კულტურა, არასწორად გაიგებს ძლიერ, თითქოს საშიშ, მაგრამ სინამდვილეში ამ მოსწავლეებისადმი მზრუნველ დისციპლინას. ფაქტობრივად, დისციპლინის ნაკლებობას ყველა აღიქვამდა, როგორც არამზრუნველი და აპათიური სწავლების მანიშნებელს (გორდონ, 1998).

კარლა მონრო და ჯენიფერ ობიდა (2002) აკვირდებოდნენ მის სიმფსონს მე-8 კლასის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა შემსწავლელი საგნების აფროამერიკელ მასწავლებელს. ის თავის თავს აღწერდა, როგორც აკადემიური მიღწევების, ისე ქცევის მხრივ მოსწავლეების მიმართ მაღალი მოლოდინების მქონე მასწავლებელს. ის ხშირად მიმართავდა იუმორს და დილექტზეც ესაუბრებოდა ხოლმე მოსწავლეებს, რათა ნათელი გაეხადა მათთვის თავისი მოლოდინები:

მის სიმფსონი (მიმართავს კლასს): თუ იცით, რომ სულელურად აპირებთ მოქცევას, მოდით ჩემთან და მითხარით: „მე ვაპირებ სულელივით მოვიქცე სპორტული გუნდის მხარდამჭერ აქციაზე.“ ამდენად, მე გავაგრძელებ გაკვეთილს და თქვენ კი გაგიშვებთ, სადაც გინდათ. (კლასი იცინის)

მის სიმფსონი: სერიოზულად გეუბნებით. თუ იცით, რომ ცუდი დღე გაქვთ, არ გინდათ, ვინმე შეგეზოთ, რაიმე გითხრათ, ეშმაკი შეგიჩნდათ და გაღიზიანებული ხართ, უნდა მოხვიდეთ და მითხრათ: „მე ძალიან გაღიზიანებული ვარ და ვერ წამოვალ გუნდის მხარდასაჭერ აქციაზე.“ (მოსწავლეები სხვადასხვა კომენტარებს აკეთებენ)

მის სიმფსონი: ახლა მე მინდა გითხრათ, რომ თქვენგან კარგად მოქცევას ველი, იმიტომ, რომ თქვენ ყველაზე მონიფული და დაფიქრებული მოსწავლეები ხართ ამ შენობაში... ნუ მაიძულებთ, რომ შევაჩერო აქცია და ვთხოვო მე-8 კლასელებს შეკრების დატოვება.

ედუარდი: ლანჩზეც ჩუმად ვისხდებით არა? (კლასი იცინის)

მის სიმფსონი: არ გინდა ოცნება იმაზე, რას შეჭამ. (კლასი იცინის) კარგი. შევუდგეთ საქმეს. (მოსწავლეები იწყებენ დავალების შესრულებას)

როდესაც მასწავლებლები და მშობლები იზიარებენ ერთსა და იმავე მოლოდინებს, მხარს უჭერენ ერთმანეთს, ისინი უკეთეს შედეგებს მიიღებენ და უფრო მეტად შეძლებენ პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობას სკოლებში.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაწევრეთ

იმისათვის, რომ გაეცნოთ „რბილად მომთხოვნ“ მასწავლებლებს, იხილეთ Irvine, J. J. & Armento, B. J. (2001). სწავლება კულტურათა გათვალისწინებით: გაკვეთილის დაგეგმვა დანერგვით და საშუალო კლასებში. და Irvine, J. J. & Frazer, J. W. (1998). რბილად მომთხოვნი მასწავლებელი. „განათლების კვირეული“. ეს მასალა შეგიძლიათ ნახოთ ასევე ვებ-გვერდზე: www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=35irvine.h17&keywords=Irvine

დაუკავშირეთ კვლევას და განაწევრეთ

ურბანული სკოლების მენეჯმენტის შესანიშნავი ანალიზისათვის იხილეთ . Richard Milner (2006). საკლასო მენეჯმენტი ურბანულ კლასებში. ასევე C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.) საკლასო მენეჯმენტის სახელმძღვანელო: კვლევები, გამოცდილება და თანამედროვე მიგნებები.

კულტურის შესატყვისი

მენეჯმენტი — კულტურული თავისებურებების გათვალისწინება სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას და მოსწავლეებთან ურთიერთობისას.

რბილად მომთხოვნი — ეფექტიანი მასწავლებლები, რომლებიც აფროამერიკელ მოსწავლეებთან ურთიერთობაში მაღალ მოლოდინებსა და მზრუნველობას ავლენენ.



ბევრი აფროამერიკელი მოსწავლე შეიძლება სკოლის მიღმა უფრო დირექტიულ მართვასა და დისციპლინას იყოს მიჩვეული. შესაძლოა მათ ოჯახებში მიღებული იყოს ასეთი მიმართვები: „დადე კამფეტი“ ან „ნადი დაიძინე.“ მაშინ, როცა თეთრკანიანთა ოჯახებში იგივე აზრი შეიძლება ასე გამოიხატოს: „კამფეტი ხომ არ გვეჭამა ვახშამდე?“ ან „ძილის დრო ხომ არ არის“ როგორც რჩინარდ მილნერი ამბობს: „საკითხი უნდა იდგეს არა ასე, რომელი მიდგომაა მართებული ან მცდარი, არამედ რომელი მიდგომა უფრო ეფექტურად მუშაობს და კავშირშია მოსწავლეთა არსებულ ცოდნასა და შემეცნების გზებთან.“

კონვერსია: პენეპენოს პიპოპიკ კლავი

ჩვენ განვიხილეთ რამდენიმე მიდგომა კლასში დისციპლინის დასამყარებლად. არის თუ არა ზოგიერთი მათგანი უფრო ეფექტიანი? კვლევები გვაძლევს ამაზე პასუხს. ემერმა და ოსიკერმა (1990) განახორციელეს მენეჯმენტის სამი ძირითადი მიდგომის მეტაანალიზი: მოსწავლეებზე გავლენის მოხდენა მოსმენითა და პრობლემის გადაჭრით, როგორც ეს აღწერა გორდონმა (1981); ჯგუფის მართვა საკლასო შეკრებებითა და მოსწავლეთა დისკუსიებით, როგორც ამას გვიჩვენებდა გლასერი (1969, 1990); და კონტროლი ჯილდოსა და დასჯის საშუალებით, რომლის მაგალითიც მოგვცეს კანტერმა (1992). მოსწავლეთა ქცევაზე ცალსახა პასუხი ამ მიდგომების ზემოქმედების შესახებ ერთმნიშვნელოვანი პასუხი არ არსებობს, თუმცა ზოგიერთი შეფასების მიხედვით აღმოჩნდა, რომ პოზიტიურ გავლენას ახდენს ფრაიბერგის (1999) მტკიცე მენეჯმენტის პროგრამა და ის პროგრამები, რომლებიც იყენებენ დაჯილდოებისა და დასჯის მეთოდებს (Lewis, 2001).

ილუზიის ინფორმაცია.

ავსტრალიაში ჩატარებული კვლევით, რამონ ლიუსმა დაადგინა, რომ მოსწავლეთა ადეკვატური ქცევის დაჯილდოება და მოწონება, საუბარი მათთან იმის შესახებ, რა გავლენას ახდენს მათი ქცევა სხვებზე, მოსწავლეების ჩართვა დისციპლინასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების მიღებაში, არადირექტიული მითითებების მიცემა და დაუშვებელი ქცევის აღწერა, როგორც წესი, მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის გრძნობის გაღვივებას იწვევდა. საინტერესოა ის ფაქტი, რომ ეს ზომები ასახავს იმ სამ ძირითად მიდგომას, რომელიც ემერმა და ოსიკერმა აღწერეს: გავლენა, ჯგუფის მართვა და კონტროლი. ლიუსმა ისიც აღნიშნა, რომ მასწავლებლებისათვის ზოგჯერ რთულია ასეთი ზომების მიღება, როცა მოსწავლეები აგრესიულები

არიან, არადა, ეს სწორედ ის შემთხვევაა, როცა ყველაზე მეტადაა საჭირო ამგვარი ჩარევები. როდესაც მასწავლებელს ემუქრებიან, ძნელია მან მოსწავლისთვის საჭირო რამ გააკეთოს, მაგრამ ეს სწორედ ის მომენტი, როცა პოზიტიურად უნდა ვიმოქმედოთ.

ოჯახთან საუბარი საქლასო პენეჯენიშის შესახებ. როგორც უკვე არაერთხელ ვნახეთ, ოჯახებთან პარტნიორობა განათლების მნიშვნელოვანი საკითხია. ეს ეხება საქლასო მენეჯმენტსაც. როდესაც მასწავლებლები და მშობლები ერთსა და იმავე მოლოდინებს იზიარებენ და მხარს უჭერენ ერთმანეთს, ისი-

დაუკავშირეთ თქვენს სწავლებას/პორტფოლიოს და გაავრცეთ
ამ თავში მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე თქვენს პორტფოლიოს დაუმატეთ იდეები, როგორ უნდა ითანამშრომლოთ მშობლებთან.

ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა

ჩაკომუნიკაციები: საქლასო პენეჯენიშის (თანამშრომლობა ოჯახებსა და ეკთოპებთან)

დარწმუნდით, რომ თითოეული მოსწავლის ოჯახი საქმის კურსშია თქვენს კლასსა და სკოლაში მოქმედი წესებისა და მოლოდინების შესახებ.

გაგალობითა

1. ოჯახებთან ერთად მოწყობილი ზეიმების დროს დაავალეთ თქვენს მოსწავლეებს, გაითამაშონ სკეტჩები, რომლებშიც წარმოდგენილი იქნება, როგორ უნდა შეასრულო ისინი, და როგორ „ჟღერს“ ან როგორ „გამოიყურება“ მათი დარღვევა.
2. გააკეთეთ სახლებში მაცივრებზე გასაკრელი პლაკატები, რომლებიც მსუბუქად ასახავენ ძირითად წესებსა და მოლოდინებს.
3. უფროსი მოსწავლეების შემთხვევაში, მიეცით მშობლებს იმ საფაღდებულო ვადების სია, რომელთა განმავლობაშიც უნდა შესრულდეს დავალება, ასევე რჩევები, როგორ უნდა შესრულდეს სამუშაო ხარისხიანად, როგორ შეიძლება ავირიდოთ თავიდან ბოლო წუთების პანიკა.
4. კომუნიკაცია აწარმოეთ სხვადასხვა გზით. თუ შესაძლებელია გამოიყენეთ ოჯახის მშობლიური ენა.

გახადეთ ოჯახი თქვენი პარტნიორი კარგი მოქალაქეობის აღიარებისა და მოწონების საქმეში.

გაგალობითა

1. გაუგზავნეთ ქების ფურცელი მშობლებს, როცა მოსწავლე, განსაკუთრებით კი ის, რომელიც დისციპლინურ პრობლემებს ქმნიდა, კარგად მუშაობს.
2. მიაწოდეთ ოჯახებს იდეები, როგორ აღნიშნონ ბავშვის მიღწევა, მცირე ფინანსური შესაძლე-

ბლობის შემთხვევაშიც. ეს შეიძლება იყოს საყვარელი კერძის მომზადება, სასურველი ვიდეოს ყურების შესაძლებლობა და ა.შ.

გამოავლინეთ ერთობაში ტალანტები კლასში სასწავლო გარემოს შესაქმნელად.

გაგალობითა

1. დაანერინეთ მოსწავლეებს ავეჯისა და ხალიჩების მაღაზიებში გასაგზავნი წერილები თხოვნით, რომ მათ შემოსწირონ სკოლას მორჩენილი ხალიჩები საკითხავი კუთხის მოსაწყობად.
2. მოიძიეთ მოსწავლეთა ოჯახების ისეთი წევრები, რომელთაც შეუძლიათ წიგნის თაროების გაკეთება, ხატვა, ქარგვა, წერა, მცენარეების მოვლა ან კომპიუტერის შეკეთება.
3. დაამყარეთ კონტაქტი ბიზნესმენებთან, რათა მათ გაიღონ შემოწირულობა კომპიუტერების, პრინტერების თუ სხვა აღჭურვილობის სახით.

ითანამშრომლეთ ოჯახებთან, როდესაც ქცევასთან დაკავშირებული პრობლემები ჩნდება.

გაგალობითა

1. ელაპარაკეთ ოჯახის წევრებს ტელეფონით ან მიდით მათთან სახლში. გააკეთეთ ჩანაწერები პრობლემურ ქცევასთან დაკავშირებით.
2. მოუსმინეთ ოჯახის წევრებს და მათთან ერთად გადაჭერით პრობლემა.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ:
http://www.educationworld.com/clsrn_mgmt/index.shtml

ნი უკეთ შეძლებენ, შექმნან პოზიტიური სასწავლო გარემო და მეტი დროის დაუთმონ სწავლას. რეკომენდაციებში გაეცნობით იდეებს იმის შესახებ, როგორ შეიძლება იმუშაოთ ოჯახებსა და ერთობებთან.

ორგანიზაციის საქმიანობა

რა სიტუაციები არსებობს საქალსო მენეჯმენტთან დაკავშირებით? კლასები თავიანთი ბუნებით მრავალგანზომილებიანია, ახასიათებთ სპონტანურობა, სწრაფი ტემპი, დაუყოვნებელი, არაპროგნოზირებადი მოვლენები, საჯაროობა, მათზე გავლენას ახდენს მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ქცევების ისტორიები. მასწავლებელმა ყოველდღიურად უნდა გაითვალისწინოს ეს თავისებურებები. პროდუქტიული საკლასო აქტივობა მოითხოვს მოსწავლეთა თანამშრომლობას. თანამშრომლობის შენარჩუნება სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფებში განსხვავებულად ხდება. დაწყებითი კლასების მოსწავლეები სწავლობენ, როგორ წავიდნენ სკოლაში და იმას, რომ ესაჭიროებათ ძირითადი ზოგადი პროცედურების ათვისება. უფროსი მოსწავლეები სწავლობენ განსხვავებულ საგნებზე მუშაობის სპეციფიკას. მასწავლებლებს, რომლებიც მოზარდებთან მუშაობენ, მოეთხოვებათ, რომ სწორად შეაფასონ მოზარდთა ჯგუფის ძალა.

რა მოწვევაა აქვს კარგ საქალსო მენეჯმენტს? ეფექტიანი საკლასო მენეჯმენტის მიზანია საკმარისი დრო გამოყოს სწავლისათვის; გაუმჯობესდეს დროის მენეჯმენტი, რათა მოსწავლეები აქტიურად იყვნენ ჩართული სწავლაში; მონაწილეობის სტრუქტურა იყოს მკაფიო, პირდაპირი და მუდმივი; ეფექტიანმა საკლასო მენეჯმენტმა ხელი შეუწყოს მოსწავლეში თვითმენეჯმენტის, თვითკონტროლის, პასუხისმგებლობის განვითარებას.

აოშიზიური სსწავლო გარემოს შექმნა

განსხვავება წესებსა და პროცედურებს შორის. წესები ეხება იმას, თუ რა შეიძლება გაკეთდეს და რა არის აკრძალული კლასში. ისინი ჩვეულებრივ დაწერილია და თვალსაჩინოდ არის გამოკრული. პროცედურები ეხება ადმინისტრაციულ ამოცანებს, მოსწავლეთა გადაადგილებას, კლასის მოვლას, რუტინებს გაკვეთილის წარსამართად, ინტერაქციას მოსწავლესა და მასწავლებელს და ასევე მოსწავლეებს შორის. წესები შეიძლება უფლებების სახით ჩამოყალიბდეს და მათ შედგენაში მოსწავლეებმაც მიიღონ მონაწილეობა. გაწერილი უნდა იყოს წესებისა და პროცედურების შესრულების ან მათი დარღვევის თანამდევნი შედეგები. მასწავლებელმაც და

მოსწავლემაც უნდა იცოდნენ, რა მოხდება ორივე აღნიშნულ შემთხვევაში.

განსხვავება პიროვნული სივრცისა და ინფრასტრუქტურის მოწყობაში. არსებობს კლასის მოწყობის ორი ძირითადი გზა – ტერიტორიული (ტრადიციული საკლასო განლაგება) და ფუნქციონალური მოწყობა (სივრცის დაყოფა სამუშაო და ინტერსთა სფეროებად). ხშირად, ყველაზე მნიშვნელოვანია მოქნილობა. მასალების მისაწვდომობა, კომფორტი, პრივატულობა, როცა ეს საჭიროა, მეთვალყურეობის შემსუბუქება, გეგმების გადაფასება მნიშვნელოვანი საკითხებია სასწავლო სივრცის მოწყობისას.

კომპიუტერით დაკავშირებული მენეჯმენტი. როდესაც კლასში არის კომპიუტერები, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მკაფიო პროცედურები. იმისდა მიუხედავად, რამდენი კომპიუტერია კლასში, მასწავლებლებმა უნდა იფიქრონ, რისი ცოდნა დასჭირდებათ მოსწავლეებს, ასწავლონ მათ პროცედურები, უზრუნველყონ ინსტრუქციებით. შეიძლება ექსპერტებად მოსწავლეების ან მოხალისე მშობლების გამოყენება. განსხვავებული როლური სტრუქტურები შესაძლებელს ხდის კომპიუტერული ამოცანების გაადვილებას.

განსხვავება ეფექტიანი და არაეფექტიანი მოსწავლეების მუშაობაში სსწავლო წლის პირველ კვირებში. კლასის ეფექტიანი მენეჯერები პირველ დღეებში ბავშვებს ადვილად გასაგებ ძირითად წესებსა და პროცედურებს ასწავლიან, აძლევენ მათ მაგალითებს და ავარჯიშებენ. მოსწავლეები ჩართულები არიან კარგად ორგანიზებულ, სასიამოვნო აქტივობებში და ერთმანეთთან თანამშრომლობენ. ეფექტიან მასწავლებლებს, წესების დარღვევის შემთხვევაში, ახასიათებთ ზუსტი, მკაფიო და სტაბილური, მუდმივი რეაქციები.

კარგი სსწავლო გარემოს შენარჩუნება

როგორ შეიძლება განსწავლავდეს ხელი შეუწყონ ჩართულობას? ზოგადად, როცა იზრდება მასწავლებლის მეთვალყურეობა, იზრდება მოსწავლის ჩართულობის დროც. როდესაც ამოცანის შესრულებისას ხდება შემდეგი ნაბიჯის მუდმივი მითითება, ჩართულობა უფრო მაღალია. ისეთი საქმიანობები, რომელთა თითოეული ნაბიჯი ნათლად არის განსაზღვრული, ასევე ზრდის ჩართულობას, რადგან თითოეულ ნაბიჯს ლოგიკურად მიყვავართ შემდეგ საფეხურამდე. როდესაც მკაფიოდაა განსაზღვრული სამუშაოს მოთხოვნები, მისაწვდომია მასალა და ხდება აქტივობის მონიტორინგი, ჩართულობა იზრდება.

განმარტოების უპირობო, როგორც გაუმჯობესებული

და როგორც მნიშვნელოვანია საქალაქო მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემების პრევენცია.

იმისათვის, რომ შექმნან პოზიტიური გარემო და მოახდინონ პრობლემების პრევენცია, მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ ინდივიდუალური განსხვავებები, შეინარჩუნონ მოსწავლის მოტივაცია და განამტკიცონ პოზიტიური ქცევა. მასწავლებლები, რომლებიც წარმატებით ახდენენ პრობლემების პრევენციას, დახელოვნებული არიან ოთხ საკითხში, რომლებიც კუნიშმა ასე ჩამოაყალიბა: „ჩართულობა“, თანადროულობა, ჯგუფზე ფოკუსირება და მოძრაობის მენეჯმენტი. როდესაც საჭირო ხდება სასწავლის დაწესება, მასწავლებელმა ეს მშვიდ ვითარებაში კერძო საუბრით უნდა განახორციელოს. გარდა კუნიშის იდეების გათვალისწინებისა, მასწავლებლებს პრობლემების პრევენცია შეუძლიათ მზრუნველი საქალაქო გარემოს შექმნით და მოსწავლეებისათვის იმის სწავლებით, როგორ გამოიყენონ სოციალური და ემოციური თვითრეგულირების უნარ-ჩვევები.

აღწევით ხელი შეუწოდებს აღწევის გზით სწავლას.

მასწავლებელმა, პირველ ყოვლისა, უნდა დაამყაროს თვალეზით კონტაქტი ან წარმოთქვას რაიმე სხვა არავერბალური სიგნალი. შემდეგ გამოიყენოს ვერბალური რეპლიკა, მაგალითად, ახსენოს მოსწავლის სახელი მასალის ახსნისას. ამის შემდეგ მასწავლებელი წესრიგის დამრღვევს ეკითხება, იცის თუ არა მან, რა მოჰყვება მის ცუდ ქცევას, შემდეგ შეახსენებს მას პროცედურას და ეხმარება მოსწავლეს, სწორად შეასრულოს იგი. თუ ეს არ გაამართლებს, მასწავლებელმა შეიძლება მოსთხოვოს მოსწავლეს, ჩამოაყალიბოს წესი ან პროცედურა და მის შესაბამისად მოიქცეს, აგრეთვე მკაფიოდ, ასერტულად და არამტრული ტონით მოსთხოვოს მას, შეწყვიტოს ცუდი საქციელი. თუ ესეც არ გაამართლებს, მასწავლებელმა შეიძლება შესთავაზოს მოსწავლეს არჩევანის გაკეთება – შეწყვიტოს ცუდად მოქცევა ან შემდეგ ერთ-ერთზე ისაუბრონ იმაზე, რა შედეგები მოჰყვება ამას.

რა სიტუაქიაში არსებობს საუბარო ქლასეუმი?

საშუალო კლასების მასწავლებლები მომზადებული არიან იყვნენ საიმისოდ, რომ გაუმკლავდნენ მოსწავლეებს, რომლებიც არ ასრულებენ დავალებებს, არღვევენ ერთსა და იმავე წესს, ან ღიად უპირისპირდებიან მასწავლებელს.

კომუნიკაციის საჭიროება

რა იგულისხმება „შეათქუა მოსწავლე“?

როცა რაიმე პრობლემა ჩნდება, აუცილებელია კომუნიკაცია მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის. ყოველგვარი ინტერაქცია ადამიანებს შორის, თუნდაც ეს იყოს დუმილი ან უგულვებლყოფა, რაღაც მნიშვნელობის მატარებელია. ემპათიური, აქტიური მოსმენა ძალიან მნიშვნელოვანია, როდესაც მოსწავლე პრობლემით მიდის მასწავლებელთან. მასწავლებელმა უნდა მოახდინონ უკუკავშირი და იმის პერიფრაზირება, რაც გაიგეს. ეს უფრო მეტია, ვიდრე სიტყვების თუთიყუშით გამეორება. ამ გზით უნდა დავიჭიროთ ემოციები, ზრახვები და აზრი, რაც მათ უკან დგას.

განსხვავებთ ერთმანეთისგან პასიური, მტკიანი და აქტიური ჩაქმუების სტილი.

პასიური სტილი შეიძლება რამდენიმე ფორმით გამოვლინდეს. ნაცვლად იმისა, რომ პირდაპირ უთხრას მოსწავლეს, როგორ მოიქცეს, მასწავლებელი უბრალოდ კომენტარს აკეთებს ქცევაზე და სთხოვს მას, იფიქროს უფრო ადეკვატურ ქცევაზე, ან ემუქრება მოსწავლეს, თუმცა ამ მუქარას არასოდეს ასრულებს. რეაქციების მტრული სტილის შემთხვევაში მასწავლებელი აკეთებს შენ-შეტყობინებებს და ბრალს სდებს მოსწავლეს, თან მკაფიოდ არ უთითებს, როგორ უნდა მოიქცეს. ასერტული სტილი უჩვენებს მოსწავლეებს, რომ მასწავლებელი ზრუნავს მათთვის, სწავლების პროცესისთვის და შესაბამისად ვერ დაუშვებს ცუდ ქცევას. ასერტული მასწავლებლები მკაფიოდ აყალიბებენ თავიანთ მოლოდინებს.



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დახმარებთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახები: ჯაჟიიხაბი PRAXIS II™-თან

მასწავლებლები იღვნიან იმისათვის, რომ შექმნან ისეთი სასწავლო გარემო, სადაც მოსწავლეები თავს უსაფრთხოდ, რესპექტაბელურად იგრძნობენ. თავის დასაწყისში მოყვანილი შემთხვევა, საფრთხეს უქმნის გარემოს, მინიმუმ ერთი მოსწავლისთვის მაინც.

როგორც კლასის მმართველმა უნდა ჰკითხოთ საკუთარ თავს, რისი გაცემა შეგიძლიათ, რათა არა მხოლოდ შეამციროთ პრობლემა თქვენი მოსწავლისთვის, არამედ აიცილოთ მომავალში მსგავსი პრობლემის გაჩენის ალბათობა.

ხოზოხ მოიქსოედნენ

ქვემოთ მოყვანილია რამდენიმე გამოცდილი მასწავლებლის პასუხი კითხვაზე, როგორ გაუმკლავდებოდნენ ისინი დაცინვას და გამოჯავრებას სკოლაში.

ჯოლიზა პარაიკი,

მესამე კლასის მასწავლებელი.

აკადემიური ლიდერების მომზადების

აკადემია, ოჰაიო.

მე მჯერა, რომ მთელმა სასწავლო გარემომ უნდა შეასრულოს როლი ასეთი შემთხვევების პრევენციაში. ამას ხელს შეუწყობს მხარეებს შორის მკაფიო, ნათელი კომუნიკაცია. კოლეგებიც უნდა ჩავაყენოთ საქმის კურსში. მასწავლებელმა კლასის მიღმაც უნდა შეძლოს დაცინვის სიტუაციის გაკონტროლება, მაგალითად, ლანჩზე, დერეფნებში, სადაც უფრო ხშირად ხდება კიდეც ასეთი შემთხვევები. აუცილებელია კომუნიკაცია დაცინვის მსხვერპლსა და მასწავლებელს შორის. მე ყურადღებით მოვუსმენდი ამ მოსწავლეს და მასთან ერთად შევეცდებოდი, მომეძებნა გამოსავალი. თუ ეს ორი აბეზარი ჩემი მოსწავლე იქნებოდა, მე მათთანაც აუცილებლად დავამყარებდი კომუნიკაციას, რათა მათთვის ნათელი გამხდარიყო რა გავლენას ახდენს მათი ქცევა სხვა ადამიანებზე, გამომენვია მათში ემპათიის გრძნობა და სურვილი, შეეცვალათ ქცევა.

ქაით აოილი,

მე-9-12 ინგლისური ენის მასწავლებელი კლასებში.

დუნელენის უმაღლესი სკოლა, ნიუ-ჯერსი.

ცუდი ქცევა საშუალო კლასებში შეიძლება მომავალში ქცევითი დარღვევების მანიშნებელი იყოს. და რაც უფრო მეტად მივცემთ ასეთ ქცევას არსებობის საშუალებას, მით უფრო მეტი იქნება მისი განვითარების შანსი. არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება

ამ სიტუაციის უგულებელყოფა და ყურადღების მიღმა დატოვება (სიტუაციის მონაწილე მოსწავლეების სქესს მნიშვნელობა არ აქვს). მე ცალ-ცალკე გამოვკითხავდი, როგორც თავდამსხმელებს, ისე მათ მსხვერპლს, რათა რაც შეიძლება მეტი ინფორმაცია მიმეღო. თუ ეს შემთხვევა ერთჯერადი ხასიათისა იქნებოდა, მე თავად გაუმკლავდებოდი მას მშობლებთან ერთად, მაგრამ თუ მას სისტემატური ხასიათი ექნებოდა, საქმის კურსში ჩავაყენებდი სკოლის ხელმძღვანელობას. ასეთი სიტუაციების უყურადღებოდ დატოვება ძალიან სარისკოა. შეიძლება საქმეში ჩაგვეერთო მრჩეველებიც. ყურადღება უნდა გავამახვილოთ ასეთი ქცევისადმი ახალგაზრდების მიდრეკილებაზე. სასჯელი უნდა იყოს მესიჯი მთელი სკოლისათვის და მიანიშნებდეს იმას, რომ სკოლა ის ადგილია, სადაც ყველას აქვს უფლება შეუფერხებლად ისწავლოს.

დენ დოილი,

მე-11 კლასის ისტორიის მასწავლებელი,

ნმ. იოსების აკადემია, ჰოფმანი, ილინოისი

როგორც მაღალი კლასების მასწავლებელი, მე განსაკუთრებით გავამახვილებდი ყურადღებას ასეთ სიტუაციებზე. ასეთი შემთხვევები დაწყებით კლასებშიც ძალიან მტკივნეულია, მაგრამ მას შეიძლება უფრო მძიმე შედეგები მოჰყვეს მაღალ კლასებში. ძალიან შემაფოთებდა ის ფაქტი, რომ ასეთი ქცევისადმი მიდრეკილება შეუმჩნეველი დარჩათ დაწყებით საფეხურზე, როცა მასწავლებლებსაც და მშობლებსაც მეტი გავლენა აქვთ მოსწავლეებზე. ჩემი პირველი ნაბიჯი იქნებოდა სკოლის პერსო-

ნალის გამოფხიზლება, განსაკუთრებით კი იმათი, ვინც თვალყურს ადევნებს დერეფნებს, კაფეტერიას, მოსწავლეთა თავშეყრის ადგილებს. საჭიროდ ჩავთვლიდი მრჩევლების ჩარევასაც. მრჩეველი განსაზღვრავდა, საჭირო იქნებოდა თუ არა მშობლების საქმის კურსში ჩაყენება. ჩვენს საზოგადოებაში ბოლო დროს მიმდინარე მოვლენები მაფიქრებინებს, რომ ნაკლები ყურადღება ექცევა ასეთ ქცევას, თითქოს პრობლემის მოგვარება თავისით შეიძლებოდეს.

ქალი კოოპი

*მიდოუბრუკის დაწყებითი სკოლა,
ფორტვორტი, ტეხასი.*

არ უნდა გამოვიჩინოთ შემწყნარებლობა ასეთი შემთხვევების მიმართ. არც სკოლამ, არც მასწავლებელმა, არც ადმინისტრაციამ არ უნდა დაუშვას ასეთი გარემოს არსებობა. დაუყოვნებლივ უნდა აღინეროს ნებისმიერი ინციდენტი და განსახილველად გადაეცეს დირექტორს. მე იმავე დღეს მოვინგვევდი კრებას სკოლის მრჩევლებთან.

ამის შემდეგ როგორ მოვიქცეოდი, დამოკიდებულია ადმინისტრაციაზე, თუმცა უნდა გვახსოვდეს, რომ შემდეგი ნაბიჯი აუცილებელია. მასწავლებელმა თვალყური უნდა ადევნოს ვითარებას. 48 საათის განმავლობაში უნდა გამოკითხოს მოსწავლე, ხომ არ განმეორებულა ინციდენტი. თუ იგი დაიბნევა ან დაადასტურებს, რომ თავდასხმა გრძელდება, მე მას ვთხოვ, დაწეროს ამის შესახებ. მეც ჩემი მხრით დავწერ იმ კითხვებს, რომლებიც დაეუსვი მას და აგრეთვე მის პასუხებს. ამ ორივე ნაწერს ჩავერთავ მოხსენებაში, რომელსაც დირექტორსაც წარვუდგენ და მრჩევლებსაც.

როგორც მასწავლებლები, ჩვენ წინა პლანზე ვდგავართ. ჩვენი და მოსწავლეების ურთიერთობა ასახავს ერთ-ერთ უპირველეს ურთიერთობას მმართველობასა და ცივილიზებულ საზოგადოებას შორის. თითოეულმა ჩვენგანმა სიტყვით თუ საქმით მხარი უნდა დაუჭიროს სამყაროს გაუმჯობესებას.

სწავლის სწავლება



მასწავლებლის ჩანაწერები: როგორ მოიქცეოდით?

პირველი ნაბიჯი: დაგეგმვა

სწავლების ამოცანები
მოქნილი და კრეატიული გეგმები
– ტაქსონომიის გამოყენება
მეორე მიდგომა: დაგეგმვა
კონსტრუქტივისტული მიდგომის
შესაბამისად

მასწავლებელთა ინსტრუქტირება

ეფექტიანი მასწავლებლების
მახასიათებლები
განმარტება და პირდაპირი
ინსტრუქტირება
საკლასო დავალება და საშინაო
დავალება
ზეპირი და წერიტი გამოკითხვა
ჯგუფური დისკუსია

მასწავლებელთა მოლოდინები

მოლოდინის ეფექტის ორი სახე
მოლოდინის წყაროები
ნამდვილად ახდენს თუ არა
მასწავლებელთა მოლოდინები
გავლენას მოსწავლეების
მიღწევაზე?

მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლა:

**მაგალითები კითხვაში, მათემატიკასა
და მეცნიერებაში**

წერისა და კითხვის სწავლება
და სწავლა
მათემატიკის სწავლება და სწავლა
მეცნიერების სწავლა და სწავლება
თითოეულ მოსწავლემდე
მიღწევა: ეფექტიანი სწავლება
ინკლუზიური კლასებში
ტექნოლოგია და განსაკუთრებული
მოსწავლეები

განსხვავება და მსგავსება სწავლაში

მრავალგვარობა: დიფერენცირებული
სწავლება
მრავალგვარობა:
სწავლების მეთოდის შესახებ
დებატების მიღება

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:

RAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცოდნენ?

მასწავლებლის ჩანაწერები

თქვენი პირველი სამუშაო დღეა ახალ სკოლაში. გადმოგცეს უნარების და თემების გრძელი სია, რომელიც წარმოდგენილი იქნება ტესტში. ტესტის ჩაბარება მოსწავლეებს გაზაფხულზე მოუწევთ და მისი დევიზია „არც ერთი ბავშვი ყურადღების მიღმა“. თქვენ იგებთ, რომ ახალი სკოლა იმ სკოლების სიაშია, რომლებიც კონტროლდება, რადგან ბოლო 2 წლის განმავლობაში შესაბამისი წლიური პროგრესი ვერ აჩვენა. თქვენ ეთანხმებით იმას, რომ ტესტში მოცემული თემები ძალიან მნიშვნელოვანია, მაგრამ როგორც ჩანს, სკოლას არ გააჩნია გეგმა, თუ არ ჩავთვლით განმეორებით საგარეო გამოცდებს, იმ ფაქტებსა და უნარ-ჩვევებზე, რომლებიც შეიძლება იყოს ტესტში.

კრიტიკული აზროვნება

- როგორ მოახერხებთ მოსწავლეებში ცნობისმოყვარეობისა და ინტერესის გაღვივებას იმ თემებისა და უნარ-ჩვევებისადმი, რომლებიც ტესტით შემოწმდება?
- როგორ წარმოადგენთ ამ მასალის შესწავლის მნიშვნელობას?
- როგორ ჩართავთ მოსწავლეებს სწავლაში?
- კიდევ რისი ცოდნა გჭირდებათ იმისათვის, რომ მოამზადოთ მოსწავლეები ამ მნიშვნელოვანი ტესტირებისათვის?

კოლაბორაცია

თქვენი ჯგუფის 3-4 სტუდენტთან ერთად მონახეთ თქვენს საგანში საკვანძო კონცეპტი, რომელიც ალბათ ტესტში იქნება წარმოდგენილი. დაგეგმეთ გაკვეთილი, რომელიც დაეხმარება თქვენს მოსწავლეებს, გაიგონ და დაიმახსოვრონ ეს კონცეპტი.

ის თავი ეხება სწავლასა და მოსწავლეებს, ფოკუსირებულია სწავლებასა და მასწავლებლებზე. თავდაპირველად განვიხილავთ, როგორ ადგენენ მასწავლებლები გეგმებს, როგორ აპირებენ გამოიყენონ სასწავლო გეგმებისა და თემების ტაქსონომია, როგორც დაგეგმვის საფუძველი.

რა ვიცით კიდევ სწავლების შესახებ? არის თუ არა რაიმე განსაკუთრებული თავისებურებები, რაც შედეგიან მასწავლებლებს არაშედეგიანისაგან გამოარჩევს? განვიხილავთ რამდენიმე მნიშვნელოვან ფაქტორს, რომლებიც კვლევებმა გამოავლინა.

როგორ უნდა დავსახოთ მიზნები და შევადგინოთ გეგმები ამ ცოდნის, ასევე შედეგიანი მასწავლებლებისათვის დამახასიათებელი თავისებურებების საფუძველზე, განვიხილავთ რამდენიმე ზოგადი საგნების მასწავლებელზე ორიენტირებულ სტრატეგიას: ლექციას, მუშობას, საკლასო დავალებების შესრულებას, საშინაო დავალებას, წერით და ზეპირ გამოკითხვას, ჯგუფურ დისკუსიას.

თავის ბოლო პარაგრაფში ყურადღებას გავამახვილებთ მოსწავლეზე ორიენტირებულ მიდგომებზე რამდენიმე საგანში – კითხვაში, წერაში, მათემატიკასა და მეცნიერებაში, ასევე ეფექტიანი სწავლების

ელემენტებზე ინკლუზიურ კლასებში. განათლების ფსიქოლოგებმა შეისწავლეს, როგორ სწავლობენ ადამიანები ამ საგნებს და შეიმუშავეს დასკვნები სწავლებისათვის. ამ თავის გავლის შემდეგ, შეგეძლებათ უპასუხოთ შემდეგ კითხვებს:

- როდის და როგორ უნდა გამოიყენონ მასწავლებლებმა სწავლების მიზნები და თემები დაგეგმვისათვის?
- რა თავისებურებებით ხასიათდება წარმატებული მასწავლებელი?
- რა სიტუაციებში იქნება ყველაზე ადეკვატური შემდეგი ფორმატები: ლექცია, საკლასო დავალება და საშინაო დავალება, წერითი გამოკითხვა, ჯგუფური დისკუსია?
- რა გავლენას ახდენს მოსწავლის სწავლის პროცესზე მასწავლებლის მოლოდინი?
- როგორ იცვლება მასწავლებლის როლი სწავლისადმი დირექტიულ და კონსტრუქციულ სწავლის მიდგომებში?
- რა საზომით უნდა მიეზღვეთ კითხვის, მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების, მეცნიერების სწავლებას?

დააკავშირეთ და განაგრცეთ თქვენს სწავლება/პორტფოლიოსთან მიმართებაში

რა მიდგომა გაქვთ დაგეგმვისადმი? როგორ დაუკავშირებთ სწავლების მიდგომებს სასწავლო მიზნებს?

შეჩერდით | დაზიქრდით | დანერაით

გრეტა მორინ-დერშიმერი (2006) სვამს კითხვას, რომელი ამათგანი არის სწორი მასწავლებლის გეგმების მიმართ:

- მთავარი დრო არის.
- მცირე გეგმაც ხანგრძლივად მუშაობს.
- გეგმები იმისთვის არის, რომ დაირღვეს.
- შეგიძლიათ ეს თვითონ გააკეთოთ.
- არ მოიხედოთ უკან.
- „ყველა ერთი საზომით იზომება.“

როდესაც თავის დასაწყისში დასმულ კითხვაზე - „რას მოიმოქმედებდით?“ – ფიქრობდით, თქვენ გეგმავდით. უკანასკნელი წლების განმავლობაში, განათლების მკვლევრები დიდ ინტერესს იჩენენ მასწავლებლის მიერ დაგეგმვის პროცესისადმი. მრავალ მასწავლებელს გამოჰკითხეს მათი გეგმების შესახებ, სთხოვდნენ, „ხმამაღლა ეფიქრათ“ დაგეგმვის პროცესში ან ეწარმოებინათ ჟურნალები, რომლებშიც აისახებოდა მათი გეგმები. მკვლევრები ასევე რამდენიმე თვის განმავლობაში ინტენსიურად აკვირდებოდნენ მასწავლებლებს. თქვენი აზრით რა გაირკვა?

აქ არის მოყვანილი კვლევების შედეგები. პირველი: დაგეგმვისას დგინდება, რას ისწავლიან მოსწავლეები, რამდენადაც დაგეგმვა მოცემულ დროს და მასალის კურიკულუმს აქცევს აქტივობად, დავალებად, ამოცანად – დრო დაგეგმვის არსია. როდესაც მასწავლებელი გადაწყვეტს, კვირის მანძილზე 7 საათი დაუთმოს ენას და 15 წუთი – მეცნიერებას, ბავშვები უფრო ენას ისწავლიან, ვიდრე საბუნებისმეტყველო საგნებს. ფაქტობრივად, ასეთი განსხვავებები იჩენს თავს ყოველთვის, როცა გარკვეულ საგნებს უფრო დიდი დრო დაეთმობა (Clark & Yinger, 1988; Karweitt, 1989). განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დაგეგმვა წლის დასაწყისში, რამდენადაც მრავალი რუტინა, პატერნა, დაწესებული დრო, ამ ეტაპზე განისაზღვრება. ამდენად, მცირე გეგმაც ხანგრძლივად მუშაობს იმ თვალსაზრისით, რომ იგი განსაზღვრავს, რას უნდა ასწავლიდნენ და რას უნდა სწავლობდნენ.

მეორე: მასწავლებლები რამდენიმე დონეზე ახდენენ დაგეგმვას ესაა წლიური, სემესტრული, დროის ცალკეულ მონაკვეთებზე, კვირისა და დღის გეგმები. ყველა ეს დონე ერთმანეთთან უნდა იყოს კოორდინირებული. წლიური გეგმის შესრულება მოითხოვს მის განაწილებას სემესტრებზე, სემესტრული გეგმის განაწილებას – დროის ცალკეულ დანაყოფებზე, თავის მხრივ,

შეგიძლიათ მარტომ დაგეგმოთ, მაგრამ თანამშრომლობა უკეთესი გზაა. კოლეგებს შორის იდეების გაზიარებამ შეიძლება საუკეთესო ნაყოფი გამოიღოს სწავლებაში.



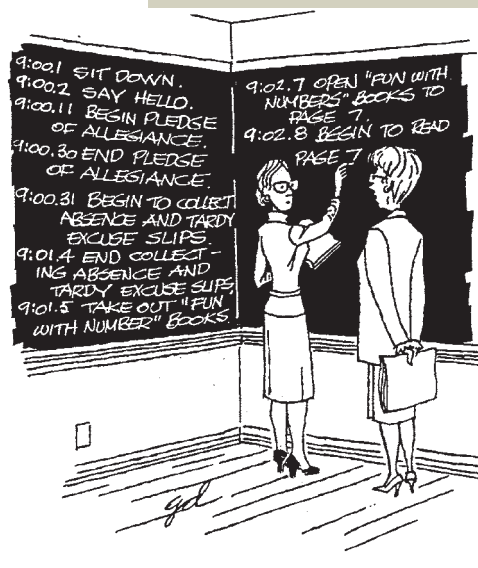
ამ გეგმების განაწილებას – კვირებსა და დღეებზე. გამოცდილი მასწავლებლებისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დროის ცალკეული მონაკვეთის დაგეგმვა. ამას მოსდევს კვირისა და დღის გეგმები. როცა გამოცდილებას შეიძენთ, უფრო გაგიაღვილდებათ დაგეგმვის ამ დონეების კოორდინირება და ჩართვა კურიკულუმის ერთიან სტანდარტებში (Morine-Dersheimer, 2006).

მესამე: სამწუხაროდ, გეგმები სწავლების პროცესში მცირდება, თუმცა არ ბათილდება. დაგეგმვა მოქნილობის საშუალებას უნდა იძლეოდეს. დადასტურებულია, რომ როდესაც მასწავლებლები მეტისმეტად ამახვილებენ ყურადღებას გეგმებზე, რა სიტუაციაც უნდა იყოს, ყოველ წუთს გეგმას არიან მიჯაჭვულები, მათი მოსწავლეები არ სწავლობენ იმდენს, რამდენსაც ის მოსწავლეები, რომელთა მასწავლებლებიც მოქნილები არიან (Shavelson, 1987). ამდენად, გეგმები იმიტომ როდი დგება, რომ დაირღვეს, თუმცა ხანდახან აუცილებელი ხდება მცირეოდენი გადახვევა.

იმისათვის, რომ გეგმები მოქნილი და კრეატიული იყოს, მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ ინფორმაცია მოსწავლეების, მათი ინტერესების, უნარ-ჩვევებისა და იმ საგნების შესახებ, რომელთაც ასწავლიან, იცნობდნენ სწავლების საშუალებებსა და ალტერნატიულ გზებს, იცოდნენ, როგორ უნდა იმუშაონ ჯგუფებში, რა მოლოდინები და შეზღუდვები აქვთ სკოლასა და ერთობებს, როგორ გამოიყენონ მასალა და ტექსტები და მოახდინონ მათი ადაპტირება, როგორ მოუყარონ თავი მთელ ამ ცოდნას და გამოიყენონ მნიშვნელოვან აქტივობებში. დამწყებ მასწავლებლებელთა გეგმები ხშირად არ მუშაობს, რადგან მათ მცირე ინფორმაცია აქვთ მოსწავლეთა და საგნის შესახებ, არ შეუძლიათ ზუსტად შეაფასონ, რა დრო დასჭირდებათ მოსწავლეებს კონკრეტული საქმიანობის განსახორციელებლად, იბნევიან, როცა განმარტებას ან სხვა მაგალითის მოყვანას სთხოვენ (Calderhead, 1996).

დაგეგმვისას შეგიძლიათ ეს საკუთარი ძალებით განახორციელოთ, მაგრამ თანამშრომლობა უკეთესია. სხვა მასწავლებლებთან ერთად მუშაობა და იდეების გაზიარება საუკეთესო გზაა სწავლებაში. ზოგიერთი პედაგოგი საერთაშორისო ტესტირებებში იაპონელი ბავშვების ესოდენ დიდი წარმატებების ერთ-ერთ მიზეზად მიიჩნევს იაპონიაში გამოყენებულ თანამშრომლობით მიდგომას, რომელსაც ეწოდება „კენშუ“ – ანუ „დახელოვნება სწავლის გზით“. ამ პროცესის ძირითადი ნაწილი გულისხმობს იმას, რომ მასწავლებელთა მცირე ჯგუფი უძღვება გაკვეთილს, მაგნიტოფონზე იწერება ჯგუფის ერთ-ერთი წევრის გაკვეთილი. შემდეგ ჩანანერს უყურებენ ჯგუფის დანარჩენი წევრები, აანალიზებენ მოსწავლეთა პასუხებს და მსჯელობენ გაკვეთილის გაუმჯობესებაზე. სხვა მასწავლებლები იმავე გაკვეთილს ატარებენ გაკვეთილებული დასკვნების საფუძველზე შეტანილი ცვლილებების გათვალისწინებით. აკადემიური წლის ბოლოს ყოველი სასწავლო ჯგუფი აქვეყნებს თავისი მუშაობის შედეგებს. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამ პროცესს გაკვეთილის შესწავლა ეწოდება (Morine-Dersheimer, 2006). ამ მიდგომის უკეთ გასაცნობად მიმართეთ ინტერნეტს, ძიებისათვის გამოიყენეთ სიტყვა „lesson study“. ასევე იხილეთ გაკვეთილის გეგმის მაგალითები, საძიებო სისტემაში ჩანერეთ „lesson plans“ ან მოიძიეთ კონკრეტული საგნისა და კლასის მიხედვით, მაგალითად „math lesson plans“ (მათემატიკის გაკვეთილის გეგმები) ან „4th-grade lesson plans“ (მეოთხე კლასის გაკვეთილების გეგმები).

მაგრამ, რაც უნდა კარგი იყოს გაკვეთილის გეგმა, რომელსაც სამეცნიერო საიტებზე ნახავთ, იგი მაინც საჭიროებს კონკრეტულ სიტუაციასთან ადაპტირებას. ადაპტაცია შეიძლება მოხდეს სწავლებამდე ან ამის შემდეგ. ფაქტობრივად, ის, რაც გამოცდილმა მასწავლებლებმა იციან დაგეგმვის შესახებ, უკუკავშირი და იმის ანალიზია, რამ იმუშავა და რამ არა. ამდენად,



„შემდეგ კი, რა თქმა უნდა, შესაძლებელია, ოდნავ მაინც მივაღწიოთ ორგანიზებულობას“
Glen Dines-ის ნებართვით. Phi Delta Kappan.

ყოველთვის მოიხედეთ უკან, გააანალიზეთ თქვენი გეგმები და დახელოვნდით პროფესიული თვალსაზრისით. თანამშრომლობითი რეფლექსია და გაკვეთილის გადახედვა გაკვეთილის შესწავლის მიდგომისა და დაგეგმვის მთავარი კომპონენტებია.

დაბოლოს, არ არსებობს ეფექტური დაგეგმვის ერთი კონკრეტული მოდელი. ასე რომ, დაგეგმარებისას „ერთი ზომა ყველას ვერ მიუდგება“. დაგეგმარება პრობლემის გადაჭრის კრეატიული პროცესია გამოცდილი მასწავლებლებისათვის. ამ მასწავლებლებმა იციან, როგორ წარმართონ გაკვეთილი და როგორ ასწავლონ ბავშვებს ეფექტიანად. მათ იციან, რისი მოლოდინი უნდა ჰქონდეთ და როგორ წარმართონ პროცესი ეფექტურად. ამიტომ მათ არ სჭირდებათ იმ გეგმის ზედმინევით გამოყენება, რომელიც მასწავლებელთა მოსამზადებელი პროგრამით ისწავლეს. დაგეგმვა უფრო არაფორმალური ხასიათსაა – ეს „მათ თავში ხდება“. ყოველ შემთხვევაში, გამოცდილი მასწავლებლები ამ სწავლებას საჭიროდ მიიჩნევენ და თვლიან, რომ მან დიდი დახმარება გაუწია და შეუქმნა საფუძველი მომავალი საქმიანობისათვის (Clark & Peterson, 1986).

მნიშვნელობა არ აქვს, რა გზით ადგენთ გეგმებს, გონებაში ყოველთვის უნდა გიტრიალებდეთ სასწავლო მიზნები. ამჯერად განვიხილავთ, რა მიზნები უნდა გექონდეს მოსწავლეებთან დაკავშირებით.

სწავლის ანგარიში

დღეს ბევრს ლაპარაკობენ შეხედულებებზე, მიზნებზე, შედეგებზე, სტანდარტებზე. ძალიან ზოგად, აბსტრაქტულ დონეზე საზოგადოებაში ასეთი დიდი მიზნები არსებობს საჯარო სკოლებთან მიმართებაში: „ყოველი ბავშვი სკოლაში სწავლისათვის მზად უნდა მივიდეს.“ ესაა რვიდან ერთ-ერთი მიზანი, რომელიც დასახული აქვს ამერიკის განათლებას და ჩამოყალიბებულია „მიზნები 2000“-ში. ასეთი ზოგადი მიზნები ნაკლებმნიშვნელოვანია სწავლებისათვის. ისინი უნდა ჩამოყალიბდეს სტანდარტებად ისე, როგორც ეს სამხრეთ კაროლინაში განახორციელეს. მაგალითად, „მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ წილადები, შერეული რიცხვები, ათწილადები, შეძლონ წილადების გადაყვანა ათწილადებში, ასევე ათწილადების ეკვივალენტური წილადების პოვნა.“ ზოგჯერ სტანდარტები გადაყვანილია მაჩვენებლებში, როგორიცაა „ეკვივალენტური წილადობრივი მიზნების წარმოდგენა“ (Anderson & Krathwohl, 2001). ამ საფეხურზე მაჩვენებლები ახლოს დგას სწავლების არსებით მიზანთან.

ნორმან გრონლანდი (2004) სწავლების მიზნებს განსაზღვრავს, როგორც სწავლების განზრახულ შედეგებს. მიზნები არის ის შესრულება, პრეზენტაცია, რომელსაც ველით მოსწავლეებისაგან სწავლების შემდეგ, რათა აჩვენონ ის, რაც ისწავლეს, რასაც ველოდით, რომ უნდა ესწავლათ. ბიჰევიორული მიდგომის მქონე ადამიანების დანერგილი მიზნები ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლის შესამჩნევ და გაზომვად ცვლილებებზე, ბიჰევიორული მიზნები იყენებს ტერმინებს, როგორიცაა ჩამონათვალი, განსაზღვრა, დამატება, აღრიცხვა. კოგნიტური მიზნები, მეორე მხრივ, აქცენტს აკეთებს აზროვნებასა და მიხვედრილობაზე, მოიცავს ისეთ ტერმინებს, როგორიცაა გაგება, შეცნობა, შექმნა, გამოყენება. განვიხილოთ ერთი დამუშავებული მეთოდი სპეციფიკური მიზნების დასაწერად.

მეიჯერი: ღაიფაუთ სეხიუიის ღაღანი. რობერტ მეიჯერმა განავითარა ცნობილი სისტემა სწავლების მიზნების ჩასაწერად (ager, 1975). მისი იდეა ის არის, რომ მიზნებმა უნდა ასახოს, რა უნდა გააკეთონ მოსწავლეებმა, როდესაც თავიანთი მიღწევის დემონსტრირებას მოახდენენ და როგორ უნდა გაი-

დააკავშირეთ და განაგრცთ თქვენი სწავლება/პორტფოლიოსთან მიმართებაში

გაკვეთილის შესწავლის განმარტებისათვის იხილეთ: http://www.rbs.org/currents/0502/what_is_lesson_study.shtml ან მოიძიეთ ინტერნეტში „lesson study“.

დააკავშირეთ და განაგრცთ თქვენს სწავლებას/პორტფოლიოსთან მიმართებაში

მოიძიეთ ინტერნეტში „goals 2000“, რათა გაეცნოთ ყველა მიზანს.

გაკვეთილის შესწავლა – მასწავლებლები, როგორც ჯგუფი, ავითარებენ, ამოწმებენ, აუმჯობესებენ გაკვეთილებს, სანამ სასურველ საბოლოო შედეგს არ მიიღებენ.

სწავლების მიზნები – ნათელი და მკაფიო დებულება იმის შესახებ, თუ რა უნდა ისწავლოს მოსწავლემ.

გონ მასწავლებლებმა, რომ ისინი ამას აკეთებენ, ამიტომ ამას ბიჰევიორული მიზნებს უწოდებენ. მეიჯერის მიხედვით, მიზნები სამი ნაწილისგან შედგება. პირველი: ის აღწერს მოსწავლის სასურველ ქცევას. რა უნდა გააკეთოს მოსწავლემ? მეორე: ის ჩამოთვლის პირობებს, რა პირობებშიც აღმოცენდება ეს ქცევა. როგორ უნდა იყოს მოწონებული და შემომწებული ეს ქცევა? მესამე: იძლევა კრიტერიუმს, რომლითაც უნდა შეფასდეს მოსწავლის შესრულებული ტესტი. მაგალითად, სოციალური სწავლების მიზანი შეიძლება იყოს: „ადგილობრივი გაზეთის მოცემულ სტატიაში (პირობები) მოსწავლემ თითოეული განცხადება უნდა აღნიშნოს ან „ფ“ ასოთი, როგორც ფაქტი ან „მ“ ასოთი, როგორც მოსაზრება (მოსწავლის დაკვირვებადი ქცევა), განცხადებების 75% უნდა იყოს სწორად შესრულებული (კრიტერიუმი).“ საბოლოო ქცევაზე ასე ხაზგასმული, მეიჯერის სისტემა ნათლად ჩამოყალიბებულ დებულებას საჭიროებს. მეიჯერი ამტკიცებს, რომ მოსწავლეებს შეუძლიათ თავად ასწავლონ საკუთარ თავს, თუ მათ კარგად ჩამოყალიბებულ მიზნებს დაუსახავენ.

გრონლანდი: ლაინეუთ ზოგადი განსაზღვრებით. ნორმან გრონლანდი გვთავაზობს განსხვავებულ მიდგომას, რომელიც ხშირად გამოიყენება კოგნიტური მიზნების დასაწერად. მას სწამს, რომ მიზანი თავდაპირველად ზოგადი ტერმინებით უნდა ჩამოყალიბდეს (გაგება, გადაჭრა, შეფასება და ა.შ.). შემდეგ მასწავლებელმა უნდა შემოიტანოს სიცხადე და ჩამოთვალოს ქცევის რამდენიმე ნიმუში, რომელიც იმის მანიშნებელი იქნება, რომ მოსწავლემ მიაღწია მიზანს (იხილეთ მაგალითი 13.1 ცხრილში.) აქ მიზანი ნამდვილად წარმოადგენს კვლევის პროექტს და მხარს უჭერს მას. მასწავლებელი ვერასდროს შეძლებს ჩამოთვალოს ყველა ქცევა, რომელიც მოიცავს „წარმოდგენას და მხარდაჭერას“, მაგრამ დაწყებითი, ზოგადი მიზნის ჩამოყალიბება სპეციფიკური მაგალითებით ნათელს გახდის დანიშნულებას.

სწავლების მიზნის უახლესი კვლევა უპირატესობას ანიჭებს გრონლანდიურ და მის მსგავს მიდგომებს. ჯეიმს პოფემი (2005-I), რომელიც ადრე სპეციფიკურ მიზნებს ემხრობოდა, ასეთ რეკომენდაციას იძლევა:

უნდა იღვწოდეთ იმისათვის, რომ მიაღწიოთ სწავლების რამდენიმე, ნამდვილად პირველად, ფართო, გაზომვად მიზანს თქვენს კლასში. ვინრო, ჰიპერსპეციფიკური მიზნების ჭარბ რაოდენობას ნაკლები ღირებულება ექნება თქვენთვის, რადგან, თუ ჩვეულებრივი მასწავლებლებ-

ცხრილი 13.1

გრონლანდის კომბინირებული მეთოდი მიზნების ჩამოსაყალიბებლად

ზოგადი მიზანი

წარმოადგენს და მხარს უჭერს მოკვლევის გეგმას ჯგუფამდე.

სპეციფიკური მაგალითები

1. აღწერს გეგმას კარგად ორგანიზებული მანერით.
2. აჯამებს მიგნებებსა და დასკვნებს.
3. იყენებს თვალსაჩინო მასალას, რათა ნათელი გახადოს იდეები და კავშირები.
4. პირდაპირ და სრულად უპასუხებს ჯგუფის ნევრებს.
5. წარმოადგენს ანგარიშს, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს დაგეგმვაზე.
6. წარმოდგენისა და კითხვებზე პასუხის გაცემით გვიჩვენებს გეგმის სიტყვიერ მართებულობას.

წყარო: Gronlund's Combined Method for Creating Objectives, Norman Gronlund, *How to Write and Use Instructional Objectives* (6th ed.) © 2000. ადაპტირებულია Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, NJ.

დააკავშირეთ და განავრცეთ PRAXIS II™-თან მიმართებაში სწავლების მიზნები.

აღწერეთ ბიჰევიორული სწავლის მიზნების ძირითადი ელემენტები. დაწერეთ თითოეული ტიპის მიზანი იმ საგნისათვის, რომლის სწავლებასაც გეგმავთ.

დააკავშირეთ და განავრცეთ თქვენს სწავლებას/პორტფოლიოსთან მიმართებაში

როგორ ფიქრობთ, არის ბიჰევიორული მიზნები რეალური მიზნები, თუ „შუალედური რგოლი დასასრულისაკენ?“

ბიჰევიორული მიზნები – სწავლების მიზნები, რომლებიც ფორმულირებულია დაკვირვებადი ქცევის ტერმინებით.

კოგნიტური მიზნები – ბლუმის ტაქსონომიაში ინსტრუქტირების მიზნები, რომლებიც ფორმულირებულია მაღალი დონის აზროვნების ოპერაციების გამომხატველი ტერმინებით: ინფორმაციის გაგება, ანალიზი, სინთეზი და ა.შ.

დააკავშირეთ და განავრცეთ
PRAXIS II™-თან მიმართებაში

განათლების მიზნების ტაქსონომია

ტაქსონომიები გავლენას ახდენს სწავლების ყოველ ასპექტზე, დაწყებული სახელმძღვანელოების დიზაინით, დამთავრებული გაკვეთილის დაგეგმვით. ჩამოთვალეთ თითოეული ტაქსონომიის მთავარი მიზნები და აღწერეთ თითოეული მიზნის ფოკუსი. ჩართეთ ეს მიზნები სწავლების მიზნებში, რომელთაც თქვენ აყალიბებთ.

ლი ხართ, მალევე გადააფასებთ მათ. მეორე მხრივ, ინტელექტუალურად მართვადი, ფართო, გაზომვადი მიზნების მცირე რაოდენობა არა მარტო სწავლებაში შეგიწყობთ ხელს, არამედ ასევე დაგეხმარებათ განსაზღვროთ, რა უნდა იქნეს შეფასებული.

მოქნილი და კრეატიული გეგმები — ტაქსონომიის გამოყენება

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ იფიქრეთ დავალებებზე, რომელსაც ერთ-ერთ თქვენს კლასს მისცემთ. რა ტიპის აზროვნებას მოითხოვს ეს დავალება? ■

ფაქტებისა და ტერმინების დამახსოვრებას?
სიტუაციის, ამოცანის, პრობლემის გაანალიზებას?
ძირითადი იდეების გაგებას?
შეფასებების გაკეთებას ან მოსაზრებების გამოთქმას?
პრობლემის გადასაჭრელად ინფორმაციის გამოყენებას?
ახალი რაღაცის შექმნას ან ფორმირებას?

50 წლის წინათ ბენჯამინ ბლუმის ხელმძღვანელობით შეიკრიბნენ განათლების შეფასების დარგის ექსპერტები, რათა გაეუმჯობესებინათ კოლეჯისა და უნივერსიტეტის გამოცდები. მათი მუშაობის შედეგი მთელ მსოფლიოში აისახა განათლების ყოველ საფეხურზე (Anderson & Sosniak, 1994). ბლუმმა და მისმა კოლეგებმა განათლების მიზნებისათვის შემუშავეს ტაქსონომია ანუ კლასიფიკაციის სისტემა. მიზნები დაიყო სამ სფეროდ: კოგნიტურად, აფექტურად და ფსიქომოტორულად. გამოქვეყნდა წიგნიც, რომელიც აღწერს თითოეული სფეროს მიზნებს. რეალურ ცხოვრებაში ქცევები ამ სამი სფეროდან ერთდროულად აღმოცენდება. მაშინ, როცა მოსწავლეები წერენ (ფსიქომოტორიკა), ისინი ასევე იმახსოვრებენ ან აზროვნებენ (კოგნიტური სფერო), ასევე მათ აქვთ რაიმე ემოციური რეაქცია ამოცანაზე (აფექტური სფერო).

კომნიშური სუჩაქ. ბლუმის ტაქსონომიაში ჩამოთვლილია აზროვნების ანუ კოგნიტური სფეროს ექვსი ბაზისური მიზანი (Bloom, Engelhart, Frost, Hill & Krathwohl, 1956):

1. ცოდნა: დამახსოვრება ან შეცნობა ისე, რომ არ არის აუცილებელი მისი გაგება, გამოყენება ან შეცვლა.
2. მიხედვრა: წარმოდგენილი მასალის გაგება ისე, რომ არ არის აუცილებელი დააკავშირო იგი რაიმე სხვასთან.
3. გამოყენება: ზოგადი ცნების გამოყენება კონკრეტული პრობლემის გადასაჭრელად.
4. ანალიზი: რაღაცის დაყოფა შემადგენელ ნაწილებად.
5. სინთეზი: რაღაც ახლის შექმნა სხვადასხვა იდეის კომბინირებით.
6. შეფასება: მასალის ან მეთოდის ღირებულების განსჯა, რამდენად შეიძლება მისი გამოყენება კონკრეტულ სიტუაციაში.

განათლებაში ამ მიზნებს განიხილავენ, როგორც იერარქიას, თითოეული უნარ-ჩვევა ემყარება წინა უნარ-ჩვევას, თუმცა ასეთი იერარქია მთლად ზუსტი არ არის. ზოგიერთი საგანი, მაგალითად მათემატიკა, ამ სტრუქტურაში კარგად ვერ ჯდება (Kreitzer & Madaus, 1994). ხშირად მოისმენთ ასეთ შეფასებებს: მაღალი დონის მიზნები და დაბალი დონის მიზნები. ცოდნა, მიხედვრილობა და გამოყენება დაბალი დონის მიზნებში ერთიანდება, ხოლო ანალიზი, სინთეზი და შეფასება მაღალი დონის მიზნებში. ასეთი მიდგომა მიზნებისადმი ზედაპირულია, თუმცა გამოსადეგი (Gronlund, 2004). მიზნების

ტაქსონომია დაგვეხმარება შეფასებების დაგეგმვისას, რამდენადაც სხვადასხვა პროცედურა შეესაბამება სხვადასხვა დონის მიზნებს, როგორც ამას მე-15 თავში დაინახავთ.

ბლუმი 2001. პედაგოგები 50 წლის განმავლობაში ხელმძღვანელობდნენ ბლუმის ტაქსონომიით. ეს ნაშრომი XX საუკუნის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ნაშრომად აღიარებული განათლებაში (Anderson & Sosniak, 1994). 2001 წელს განათლების მკვლევართა ჯგუფმა გამოუშვა ტაქსონომიის პირველი ძირითადი შესწორებული გამოცემა (Anderson & Krathwohl, 2001). ახალ ვერსიაში შენარჩუნებულია ექვსი ბაზისური დონე ოდნავ შევცვლილი მიმდევრობით, მაგრამ სამი დონის სახელები შეიცვალა, რათა უკეთ გადმოეცა ნაგულისხმევი კოგნიტური პროცესები. ეს ექვსი კოგნიტური პროცესია: დამახსოვრება (ცოდნა), გაგება (მიხედვრა), გამოყენება, ანალიზი, შეფასება და შემოქმედებითობა (სინთეზი). ამას გარდა, ტაქსონომიას დაემატა ახალი სფერო, რომელიც გამოხატავს იმას, რომ კოგნიტური პროცესი წარმართავს იმას, რისი დამახსოვრება, გაგება ან გამოყენებაც გინევთ. თუ შეხედავთ ცხრილს 13.2., დაინახავთ შედეგს. ახლა გვაქვს ექვსი პროცესი: დამახსოვრების, გაგების, გამოყენების, ანალიზის, შეფასებისა და შემოქმედებითობის კოგნიტური აქტები. ეს პროცესები მოქმედებს ცოდნის ოთხ ფორმაზე: ფაქტობრივ, კონცეპტუალურ, პროცედურულ და მეტაკოგნიტურ ცოდნაზე.

განვიხილოთ, როგორ ჩამოაყალიბებს ეს განახლებული ტაქსონომია მიზნებს სოციალური მეცნიერებებისა და ენების კლასებში. მიზანი, რომელიც ეხება კონცეპტუალური ცოდნის ანალიზს, შემდეგია:

ალამოს ბრძოლის ისტორიული დოკუმენტის წაკითხვის შემდეგ მოსწავლეები შეძლებენ, გაიგონ ავტორის შეხედულება ან ტენდენცია.

მეტაკოგნიტური ცოდნის შეფასების მიზანი შეიძლება იყოს ის, რომ

მოსწავლეებმა იფიქრონ საკუთარ სტრატეგიებზე ავტორის ტენდენციების გამოსავლენად.

აუჰაჰუაი სუაჰო. მიზნები აფექტური სფეროს ანუ ემოციური რეაქციების სფეროს ტაქსონომიაში არ განხვავდება ორიგინალური ვერსიისაგან. ეს მიზნები სხვადასხვა დონით სრულდება (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). ყველაზე დაბალ დონეზე, მოსწავლე, უბრალოდ, ყურადღებას გაამახვილებს კონკრეტულ იდეაზე. უმაღლეს დონეზე იგი აითვისებს იდეას ან შეაფასებს მას და მის შესაბამისად იმოქმედებს. აქ არის ხუთი ძირითადი მიზანი აფექტურ სფეროში:

1. მიღება: გაცნობიერება ან რაღაცის დასწრება გარემოში. ეს არის დაახლოებით ასეთი საფეხური: მე მოვუსმენ ამ კონცერტს, მაგრამ ვერ დაგპირდებით, რომ მომეწონება.
2. რეაგირება: რაიმე ახალი ქცევის, როგორც გამოცდილების შედეგის ჩვენება: ამ დონეზე, ადამიანმა შეიძლება ტაში დაუკრას კონცერტის შემდეგ ან მეორე დღეს ამ კონცერტიდან რაიმე მელოდია იდილინოს.
3. შეფასება (ღირებულების მინიჭება): განსაზღვრა ქცევისა. ადამიანმა შეიძლება კონცერტზე წასვლა არჩიოს ფილმზე წასვლას.
4. ორგანიზება: ინდივიდის ზოგად ღირებულებებში ახალი ღირებულების ჩართვა, პრიორიტეტებში მისთვის გარკვეული ადგილის მინიჭება. ეს ის საფეხურია, როცა ადამიანი დაიწყებს კონცერტებზე სიარულს.
5. დახასიათება ღირებულების მიხედვით: სტაბილურად ახალი ღირებულების შესაბამისად მოქმედება. ამ უმაღლეს საფეხურზე, ადამიანი მკაფიოდ გამოხატული მუსიკის მოყვარულია და ამის დემონსტრირებას იგი ღიად და სტაბილურად მოახდენს.

დააკავშირეთ და განავრცეთ კვლევასთან მიმართებაში

იხილეთ „თეორია პრაქტიკაში“
2002 წლის შემოდგომის გამოშვებაში, თემა ბლუმის ტაქსონომიის
განახლებული გამოცემა. რედაქტორი: ლორინ ანდერსონი.

ტაქსონომია – კლასიფიკაციის
სისტემა.

კოგნიტური სფერო – ბლუმის
ტაქსონომიის მიხედვით
აზროვნებისა და მეხსიერების
სფერო.

ცხრილი 13.2

კოგნიტიური სფეროს შესწავლის ტაქსონომია

კოგნიტიური პროცესების სფერო

ცოდნის სფერო	დამახსოვრება	გაგება	გამოყენება	ანალიზი	შეფასება	შემოქმედები- თობა
ფაქტობრივი ცოდნა						
კონცეპტუალური ცოდნა						
პროცედურული ცოდნა						
მეტაკოგნიტიური ცოდნა						

წყარო: A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing by Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright 2001 by Pearson Education. იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით.

აქტიური სფერო – აქ: ბლუ-მის ტაქსონომიის მიხედვით აქტიუ-ტუდებსა (დამოკიდებულებებსა) და გრძნობებზე კონცენტრირებული განათლების მიზნების ერთობლიობა; მოიცავს მოტივაციას, ინტერესებს, ღირებულებებს.

ფსიქომოტორული სფერო – ფიზიკური უნარები, მათი გავარჯიშება და კოორდინირება.

კოგნიტიური სფეროს ბაზისური მიზნების მსგავსად, ეს ხუთი მიზანიც ძალიან ზოგადია. სწავლების სპეციფიკური მიზნების ჩამოსაწერად უნდა დაადგინოთ, რას გააკეთებენ რეალურად მოსწავლეები მიღების, რეაგირების, შეფასების და ა.შ. დროს. მაგალითად, საკვების გაკვეთილის მიზანი შეფასების საფეხურზე, შეიძლება იყოს: საკვების შემადგენლობისა და რომელიმე კატეგორიისადმი მინიჭების ნაწილის შემდეგ გაკვეთილის 50% დაეთმოა სწრაფად და ადვილად მოსამზადებელი პროდუქტებისადმი ბოიკოტს, კანფეტზე უარის თქმას ერთი თვის განმავლობაში.

ფსიქომოტორული სფერო. უკანასკნელ დრომდე ფსიქომოტორული, ანუ ფიზიკური უნარ-ჩვევების მიზნების სფერო მასწავლებლების მიერ კონტროლდებოდა და პირდაპირ ფიზიკურ აღზრდას არ გულისხმობდა. ამ სფეროში არსებობს რამდენიმე ტაქსონომია (Harrow, 1972; Simpson, 1972), რომლებიც გამომდინარეობს ბაზისური აღქმიდან და ასახავს განვითარებულ, შემოქმედებით მოძრაობაზე გადასვლას. ჯეიმს ქენგელსი (1990) გვთავაზობს გზას, ვიფიქროთ ფსიქომოტორული სფეროს მიზნებზე, როგორც ან (1) ნებაყოფილობით მოტორულ უნარზე, რომელიც მოითხოვს სიმტკიცეს, ძლიერებას, მოქნილობას, სიმარდეს, სისწრაფეს ან (2) უნარზე, რომ გამოავლინოს სპეციფიკური უნარ-ჩვევა.

მიზნები ფსიქომოტორულ სფეროში უნდა იწვევდეს სხვადასხვა საგნის პედაგოგების, ხელოვნების, ტექნიკური საგნების, სპეციალობის მასწავლებლების დაინტერესებას. სხვა საგნებზე, როგორიცაა ქიმია, ფიზიკა, ბიოლოგია, ასევე მოითხოვს სპეციფიკურ მოძრაობებსა და თვალისა და ხელის კარგად განვითარებულ კოორდინაციას. ლაბორატორიის აღჭურვილობის, კომპიუტერის მაუსის, ხელოვნების გაკვეთილებზე საჭირო საგნების გამოყენება გულისხმობს ახალი ფიზიკური უნარ-ჩვევების დაუფლებას. აქ არის მოყვანილი ორი ფსიქომოტორული მიზანი:

ერთი მილის რვა წუთში ან ნაკლებში დაფარვის შემდეგ ოთხი წუთის განმავლობაში

თქვენი პულისი 120-ს ქვემოთ იქნება.

გამოიყენეთ კომპიუტერის მაუსი, რათა აიღოთ და გადაიტანოთ

ფაილები.

მოსწავლეებისათვის სწავლების რა მიზანიც უნდა გქონდეთ, ტერი თენ-ბრინკი (2006) გირჩევთ ამ კრიტერიუმების გამოყენებას. მიზნები:

1. უნდა იყოს მოსწავლეზე ორიენტირებული (ხაზგასმული უნდა იყოს, რას ველით მოსწავლისაგან).
2. აღწერდეს შესაბამის სასწავლო შედეგს (განვითარების მხრივ შესაბამისსა და შესაბამისს თანმიმდევრობით, ასევე უფრო კომპლექსურ მიზნებს, რომლებიც მოჰყვება აუცილებელ მიზნებს).
3. იყოს ნათელი და გასაგები (არც ძალიან ზოგადი და არც ძალიან სპეციფიკური).
4. შეიძლებოდეს დაკვირვება (თავი აარიდეთ ისეთ შედეგებს, რომელთაც ვერ აღიქვამთ, როგორც შეფასებადსა და გასაგებას).

მეგზური გაგინევთ დახმარებას, თუ მიზნებს იყენებთ თითოეული გაკვეთილის ან თითოეული დავალებისთვისაც კი.

მეორე მიზნები: დაგეგმვა კონსტრუქციული მიზნების შესაბამისად

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ იფიქრეთ იმავე დავალებაზე, რომელიც წინა შემთხვევაში გააანალიზეთ რუბრიკაში „შეჩერდით / იფიქრეთ / დაწერეთ“. რა არის მნიშვნელოვანი ამ დავალებებში? სხვა რა გზები შეიძლება იხსნა ამ იდეებთან დაკავშირებით, გარდა დავალებებისა? ■

რეკომენდაციები: სწავლების მიზნების გამოყენება

თავი აარიდეთ „მაგიურ სიტყვებს“ – ფრაზებს, რომლებიც ძალიან კეთილშობილურად და მნიშვნელოვნად ჟღერს, მაგრამ ძალიან ცოტას გვეუბნება („მოსწავლეები ღრმა მოაზროვნეებად უნდა იქცნენ“).

მაგალითები

1. შეინარჩუნეთ ყურადღების ფოკუსი იმ სპეციფიკურ ცვლილებებზე, რომლებიც არ აღინიშნება მოსწავლის ცოდნასა და უნარ-ჩვევებში.
2. სთხოვეთ მოსწავლეებს, განმარტონ მიზნების მნიშვნელობა. თუ ისინი ვერ შეძლებენ სპეციფიკური მაგალითების დასახელებას, ეს იმას ნიშნავს, რომ თქვენი მიზნები თქვენი განზრახვების შესახებ მათ ვერაფერს ეუბნება.

მომარგეთ აქტივობები მიზნებს.

მაგალითები

1. თუ მიზანი ლექსიკონის დამახსოვრებაა, მიეცით მოსწავლეებს დასამახსოვრებელი და ავარჯიშეთ.
2. თუ მიზანი არის აზრის გამოტანის უნარის

განვითარება, წარუდგინეთ მათ პოზიციის ამ-სახველი მოხსენებები, მოაწყვეთ დებატები, პროექტების ან შეცდომების განხილვა.

3. თუ გსურთ, რომ მოსწავლეებს განუვითარდეთ უკეთესად წერის უნარი, შეუქმენით ისეთი პირობები, რომ წერონ.

დარწმუნდით, რომ თქვენი ტესტები კავშირშია თქვენს მიზნებთან.

მაგალითები

1. ჩამოწერეთ მიზნები და ზოგადი მონახაზი ტესტებისათვის – გადახედეთ ამ მონახაზებს, როცა რაიმე ცვლილება მოხდება.
2. შეაფასეთ ტესტები სხვადასხვა მიზნის მნიშვნელობისა და თითოეულისთვის დახარჯული დროის მიხედვით.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.personal.psu.edu/staff/b/x/bxb11/Objectives/> ან

<http://edtech.tennessee.edu/'bobannon/objectives.html>

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-ფოლიოს და განავრცეთ კოგნიტური, აფექტური და ფსიქომოტორული ტაქსონომიების შეჯამება ჩართეთ თქვენი სწავლების წყაროების ფაილში.

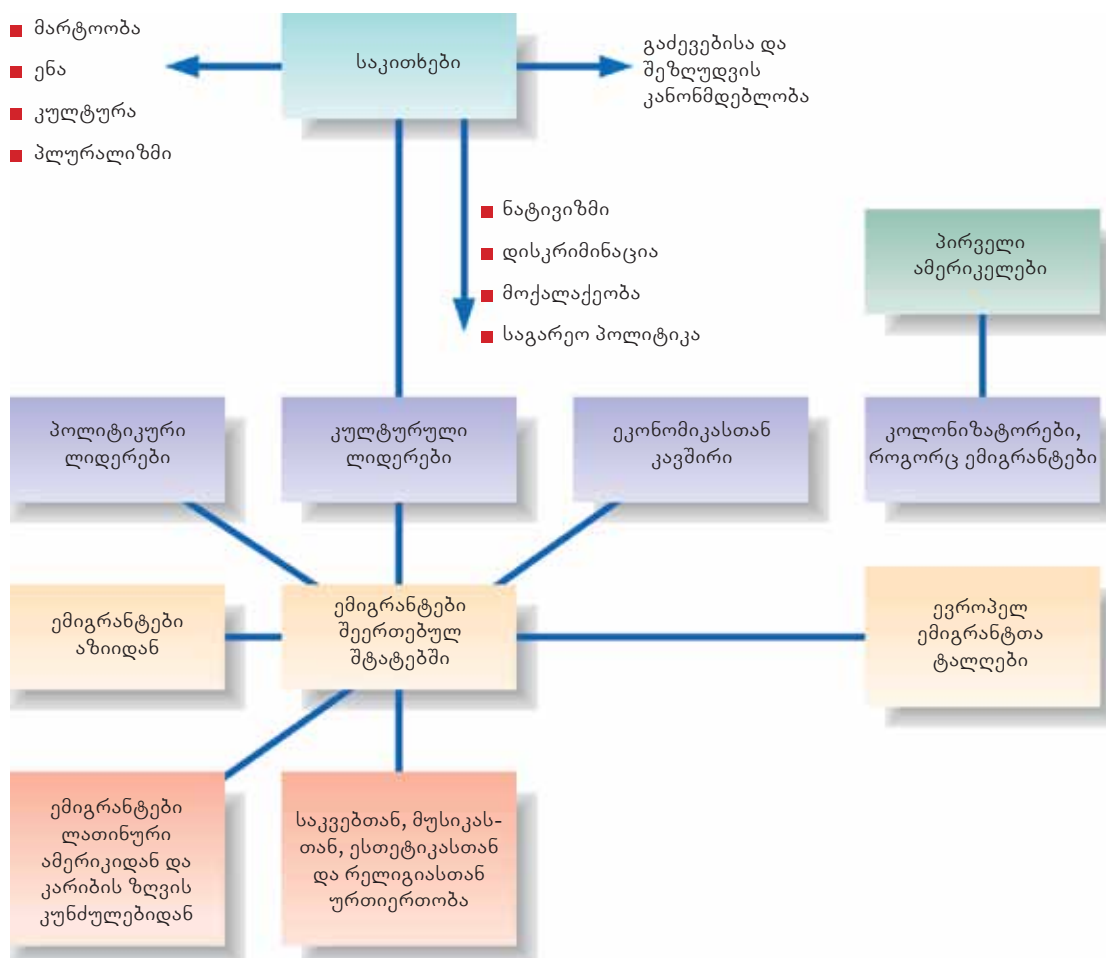
სწავლების დაგეგმვა, ტრადიციულად, მასწავლებლების პასუხისმგებლობაა, თუმცა კონსტრუქტივისტულ მიდგომებში განვითარდა დაგეგმვის ახალი გზები. მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთად მიდიან გადაწყვეტილებამდე შინაარსთან, აქტივობებთან, მიდგომებთან დაკავშირებით. ნაცვლად იმისა, რომ მასწავლებელს ჰქონდეს გარკვეული მიზნები კონკრეტული მოსწავლის ქცევისა და უნარ-ჩვევასთან დაკავშირებით, მას უფრო დიდი მიზნები აქვს – „დიადი გეგმები“ – რითაც დაგეგმვას წარმართავს. ეს მიზნები შეხედულებები ან უნარებია, რომელთაც მასწავლებელი კვლავ და კვლავ უბრუნდება.

ქონსტრუქტივისტული დაგეგმვის პეპალითი. ისტორიაში ვიტო პერონეს (1994) აქვს სამი მიზანი თავისი საშუალო კლასების მოსწავლეებისათვის. მას სურს, რომ მისმა მოსწავლეებმა შეძლონ:

სქემა 13.1

თემატიკური რეის დაგეგმვა

თემის – „იმიგრანტები შეერთებულ შტატებში“ – ქვემოთ მოცემული გეგმით, ისტორიის მასწავლებელს შეუძლია გამოავლინოს შესასწავლი თემები, საკამათო საკითხები, იდეები. მთელი თემის „დაფარვის“ ნაცვლად, რამდენიმე საკითხია ღრმად განხილული.



წყარო: How to Engage Students in Learning, by V. Perrone, Educational Leadership, 51 (5), p. 13 . Copyright © 1994 by the American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს სალ პოლიტიკას და ხელმისაწვდომს ხდის საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

ცხრილი 13.3

ჩაქვნივე თევე უფროს მოსწვლევთან ინფორმაციული დავაგვერდისათვის

გულადობა	დრო და სივრცე
საიდუმლო	ჯგუფები და ინსტიტუციები
გადარჩენა	სამუშაო
ადამიანთა ინტერაქცია	ზრახვები
მომავლის ერთობები	მიზეზი და შედეგი
კომუნიკაცია/ენა	ალბათობა და პროგნოზირება
ადამიანთა უფლებები და მოვალეობები	ცვლილებები და კონსერვაცია
იდენტობა/ასაკი	მრავალგვარობა და ვარიაცია
ურთიერთდამოკიდებულება	ავტობიოგრაფია

წყარო: ადაპტირებულია Toward a Coherent Curriculum by J. A. Beane (Ed.), 1995, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; Interdisciplinary High School Teaching by J. H. Clarke and R. M. Agne, 1997, Boston: Allyn & Bacon; and Teaching through Themes by G. Thompson, 1991, New York: Scholastic. See Thompson for resources and strategies to develop some of these themes in elementary school and Clarke and Agne for ideas at the high school level.

- პირველადი წყაროების გამოყენება, ჰიპოთეზების ფორმულირება და სისტემატურ სწავლაში ჩართვა
- მრავალი შეხედულებისთვის თავის გართმევა
- გახდნენ დაკვირვებული მკითხველები და აქტიურად წერონ.
- წამოჭრან და გადაჭრან პრობლემები.

დაგეგმვის პროცესის შემდეგი საფეხური არის ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, რომელიც საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს, მიაღწიონ ამ მიზნებს ისე, რომ გათვალისწინებული იყოს მათი ინდივიდუალური ინტერესები და უნარები. პერონე (1994) გვიჩვენებს გამოვალინოთ „ის იდეები, თემები, რომელთა საშუალებითაც გავითვალისწინებთ პერსპექტივების სიღრმესა და მრავალფეროვნებას და დავეხმარებით მოსწავლეებს, განავითარონ მნიშვნელოვანი ცნებები.“ საშუალო კლასების ისტორიის კურსში თემა შეიძლება იყოს „დემოკრატია და რევოლუცია“, „სამართლიანობა“, „სიმამაცე“. მათემატიკაში ან მუსიკაში „პატერნები“, ლიტერატურაში – „პიროვნული იდენტობა“. პერონე გვიჩვენებს საკითხი დავგეგმოთ, როგორც აზროვნების გზა, როგორ შეუძლია თემას სწავლებისა და ცნებების გენერირება. საკითხის გეგმის მაგალითი „იმიგრანტები შეერთებულ შტატებში“ თემის გამოყენებით, იხილეთ 13.1 ნახაზზე.

საკითხის მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შეუძლიათ ერთობლივად იმუშაონ, რათა გამოავლინონ ის აქტივობები, მასალები, პროექტები და დავალებები, რომლებიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეებში ცნებებისა და უნარ-ჩვევების განვითარებას, რაც არის სწორედ გაკვეთილების მთავარი მიზნები. მასწავლებელი ნაკლებ დროს უთმობს სპეციფიკური მოხსენებებისა და დავალებების დაგეგმვას, დიდ დროს ანდომებს განსხვავებული რესურსების შეგროვებას და სწავლაში მოსწავლეთა ხელშეწყობას. ყურადღება მახვილდება არა იმდენად მოსწავლეთა თვალსაჩინო შედეგზე, არამედ სწავლის პროცესსა და აზროვნებაზე, რაც ამ შედეგის საწინდარია.

დააკავშირეთ და განაგრძეთ PRAXIS II™-თან მიმართებაში

თემატური ერთეულების დაგეგმვა,
თემატური სასწავლო ერთეულები,
რომლებიც ახდენენ ორი ან
მეტი შინაარსობრივი სფეროს
ინტეგრირებას, დამახასიათებელ
მოვლენად იქცა თანამედროვე
კლასებში. აღწერეთ პრინცი-
პები, რომლებიც საჭიროა ამ
აქტივობების ჩამოსაყალიბებლად
და განმარტეთ, როგორ უნდა
შეფასდეს მოსწავლის სწავლის
პროცესი.

ინფორმაციული და თემატური გეგმვა

პერონესული დაგეგმვის სქემა გვიჩვენებს გზას, გამოვიყენოთ შეერთებული შტატების იმიგრანტების თემა, რათა ისტორიის კურსში ჩავრთოთ საკამათო საკითხები. ამჟამად სწავლება თემებითა და ინტეგრირებული შინაარსებით დაგეგმვისა და გაკვეთილის ფორმატის განსაზღვრის მთავარი ელემენტია, დაწყებული საბავშვო ბაღით და (Roskos & Neuman, 1998) დამთავრებული მაღალი კლასებით (Clarke & Agne, 1997). მაგალითად, ელენ ჰოუმსტედმა, კარენ მაკგინისმა (საშუალო სკოლების მასწავლებლები) და ელიზაბეტ პეიტმა (კოლეჯის პროფესორი) (Pate, McGinnis & Homestead, 1995) შექმნეს „ადამიანთა ინტერაქციის“ კურსი, რომელიც მოიცავდა რასიზმის, მსოფლიო შიმშილის, დაბინძურების, ჰაერისა და წყლის ხარისხის შესწავლას. მოსწავლეები საკამათო საკითხებს ეცნობოდნენ სახელმძღვანელოებითა და სხვა წყაროების გამოყენებით, სწავლობდნენ მონაცემთა ბაზით სარგებლობას, ეწოდნენ ადგილობრივი ოფიციალური პირების გამოკითხვას, ინვესტირდნენ სტუმრებს კლასში. მოსწავლეებს უნდა განეცხადებინათ ცოდნა მეცნიერებაში, მათემატიკასა და სოციალურ მეცნიერებებში. ისინი სწავლობდნენ დამაჯერებლად წერასა და ლაპარაკს და ამ პროცესში აგროვებდნენ ფულს შიმშილთან საბრძოლველად აფრიკაში.

ფექტიანი დაგეგმვა შეიძლება გამოვიყენოთ დაწყებით კლასებშიც. არ არის საჭირო, ცალკე ვიმუშაოთ გამოთქმაზე, შემდეგ მოსმენის უნარ-ჩვევებზე, წერის უნარ-ჩვევებსა და ამის შემდეგ სოციალურ დისციპლინებსა და მეცნიერებებზე. ყველა ეს უნარი შეიძლება ერთად განვითარდეს, თუ მოსწავლეები იმუშავენ ავთენტიკური ამოცანების გადაჭრაზე. ზოგიერთი საკითხი, რომელიც შეიძლება გამოვიყენოთ თემების ინტეგრირებისათვის, უკავშირდება ადამიანების მეგობრობას, კომუნიკაციას, ჩვეულებებს, ერთობებს, პატერნებს. უფროსი ბავშვებისათვის გამოსადეგი მაგალითები მოცემულია 13.3. ცხრილში.

დავუშვათ გაქვთ იდეა იცოდეთ, რის გაგება სურთ მოსწავლეებს, როგორი იქნება თქვენი სწავლება, რომ მიზანს მიაღწიოთ? თქვენ უნდა გადაწყვიტოთ, როგორ დაიწყება კვირა და ჩამოაყალიბოთ ისეთი სწავლება, რომელიც მიზნებს შეესაბამება.

მასწავლებელთა ინსტრუქტივა

როგორ აღმოაჩენთ, რა არის წარმატებული სწავლის საკვანძო საკითხები? შეგიძლიათ ჰკითხოთ მოსწავლეებს, დირექტორებს, კოლეჯის პროფესორებს, გამოცდილ მასწავლებლებს, ჩამოთვალონ კარგი მასწავლებლის დამახასიათებელი თვისებები. ან შეგიძლიათ რამდენიმე კლასში დიდი ხანი მონაწილეობით შემთხვევის შესწავლას, დააკვირდეთ კლასებს, გარკვეული მახასიათებლების მიხედვით შეაფასოთ მასწავლებლები და შემდეგ ნახოთ, რომელი თვისებები ახასიათებდათ იმ მასწავლებლებს, რომელთა მოსწავლეებსაც უფრო მაღალი შედეგები ჰქონდათ ან უფრო მეტად იყვნენ მოტივირებულნი სწავლისთვის. (ამისათვის, რა თქმა უნდა დაგჭირდებათ გადაწყვეტით, როგორ შეაფასებთ მათ შედეგებსა და მოტივაციას) შეგიძლიათ გამოავლინოთ მასწავლებლები, რომელთა მოსწავლეები წლითიწილობით უკეთეს შედეგს აჩვენებენ, ვიდრე ის მოსწავლეები, რომლებიც სხვა მასწავლებლებთან მუშაობენ. შემდეგ შეგიძლიათ დააკვირდეთ წარმატებულ მასწავლებლებს და ჩაინიშნოთ, რას აკეთებენ ისინი. ასევე შეგიძლიათ მოამზადოთ მასწავლებლები, რათა გამოიყენონ განსხვავებული სტრატეგიები ერთი და იმავე გაკვეთილის ჩასატარებლად და შეაფასოთ, რომელი სტრატეგია იყო ყველაზე ეფექტიანი, კამერით გადაიღოთ მასწავლებლები და შემდეგ აჩვენოთ მათ ჩანაწერი, სთხოვოთ გითხრან, რის შესახებ ფიქრობდნენ, როცა ასწავლიდნენ და სწავლების პროცესში



ეფექტიანმა მასწავლებლებმა იციან, როგორ ჩამოაყალიბონ თავისი ცოდნა მაგალითების, განმარტებების, ილუსტრაციების და აქტივობების სახით.

რა ახდენდა მათ გადაწყვეტილებებზე გავლენას. შეგიძლიათ შეისწავლოთ გაკვეთილის ჩანაწერები და გაიგოთ, რა დაეხმარა მოსწავლეებს გაგებაში.

ყველა ეს და ასევე სხვა მიდგომებიც გამოიყენება სწავლების კვლევისათვის? (Floden, 2001). ხშირად მკვლევრები იყენებენ სწავლასა და სწავლებას შორის მიმართებას, როგორც საფუძველს სწავლების მიდგომების გასაავითარებლად და ექსპერიმენტებში ამ მიდგომების შესამოწმებლად (Brown, 1992; Greeno, Collins & Resnick, 1996). განვიხილოთ რამდენიმე სპეციფიკური დასკვნა სწავლების შესახებ, რომლებიც ამ პროექტიდან მივიღეთ.

ეფექტიანი მასწავლებლის მახასიათებლები

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერით გაიხსენეთ მასწავლებელი, რომელმაც ყველაზე კარგ შედეგს მიაღწია თქვენს მასწავლებლებს შორის – ადამიანი, რომლისგანაც ყველაზე მეტი ისწავლეთ. რა თვისებები ახასიათებდა მას? რა გზით აღწევდა იგი ასეთ შედეგებს? ■

ეფექტიანი სწავლების ზოგიერთი ადრეული კვლევა ყურადღებას ამახვილებდა მასწავლებლების პიროვნულ თვისებებზე. შედეგებმა გვიჩვენა სამი თვისება, რომელიც უნდა ახასიათებდეს მასწავლებელს: ცოდნა, მკაფიოობა და სითბო.

მასწავლებლის ცოდნა. ახდენენ თუ არა პოზიტიურ გავლენას მოსწავლეებზე მასწავლებლები, რომელთაც დიდი ცოდნა აქვთ თავიანთ საგანში? ეს დამოკიდებულია საგანზე. აღმოჩნდა, რომ მაღალი კლასების მოსწავლეები უფრო მეტად მათემატიკას სწავლობენ იმ მასწავლებლებისაგან, რომელთაც მაღალი სამეცნიერო ხარისხი და მნიშვნელოვანი შრომები აქვთ ამ დარგში (Wayne & Toungs, 2003). თუ გადავხედავთ სხვა საგნების მასწავლებლებს, მიმართება მოსწავლის სწავლის ხარისხთან არც ისე ნათელია. მასწავლებლებს, რომელთაც კარგად იციან თავიანთი საგანი, არ არის აუცილებელი, რომ ჰყავდეთ მოსწავლეები, რომლებიც უფრო მეტს სწავლობენ. მაგრამ მასწავლებლებს, რომელთაც მეტი იციან, ნათელი ახსნა შეუძლიათ და უფრო მომზადებულები ხვდებიან მოსწავლეთა პრობლემებს. ისინი მზად არიან პასუხი გასცენ მოსწავლის ნებისმიერ კითხვას და ბოროდით არ პასუხობენ მათ. ამდენად, ცოდნა აუცილებელია, მაგრამ აუცილებლად არ განაპირობებს ეფექტიან სწავლებას, რადგან მეტი ცოდნა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, მისი გაკვეთილი იყოს უფრო გასაგები და უფრო ორგანიზებული.

მკაფიოობა და ორგანიზება. როდესაც ბარაკ როზენშაინმა და ნორმა ფერსტ-

დააკავშირეთ და განაწილეთ PRAXIS II™-თან მიმართებაში მასწავლებლებზე ორიენტირებული სწავლა მასწავლებელზე ორიენტირებული სწავლა ხშირად განიხილება, როგორც „ტრადიციული“ მიდგომა სწავლებისადმი. რა სიტუაციებშია სწავლის ეს ფორმატი ყველაზე ეფექტიანი? რა ძირითადი საფეხურებია გასაღებელი სწავლების ამ ფორმის გასატარებლად

განაწილეთ და დააკავშირეთ სხვა თავებთან მიმართებაში მასწავლებლის დარლინგ-ჰამონდის კვლევის სრული განხილვისათვის ხარისხთან დაკავშირებით იხილეთ პირველი თავი.

დააკავშირეთ და განაგრცეთ კვლევასთან მიმართებაში
ლინდა დარლინგ-ჰამონდის შრომიდან, რომელიც პირველ თავში განვიხილეთ, ვიცით, რომ მასწავლებლების ხარისხი (რომელიც ფასდება მათ საგანში მოპოვებული სერტიფიკატებისა და სამეცნიერო ხარისხების მიხედვით) კავშირშია მოსწავლეთა მიღწევასთან.

დააკავშირეთ და განაგრცეთ თქვენი სწავლება/პირფორმირება სთან მიმართებაში
თუ დაკვირვებისხარისხი პირველ კლასს, შეგიძლიათ თქვათ, რომ მასწავლებელი იყენებდა პირდაპირ ინსტრუქტირებას. რატომ არის ეს მისაღები, რატომ არა?

პირდაპირი ინსტრუქტირება / ექსპლიციტური სწავლება – სისტემატური ინსტრუქტირებისთვის ძირითადი უნარ-ჩვევების, ფაქტების და ინფორმაციის დასაუფლებლად.

აქტიური სწავლება – სწავლება, რომელიც გულისხმობს მასწავლებლის მიერ მასალის მაღალ დონეზე ახსნას, მაგალითების მოყვანას და აქტიურ ინტერაქციას მოსწავლეებთან.

საბაზისო უნარ-ჩვევები – მკაფიოდ სტრუქტურირებული ცოდნა, რომელიც საჭიროა შემდეგ, უფრო მაღალ საფეხურზე სწავლისთვის და რომლის სწავლა შესაძლებელია ნაბიჯ-ნაბიჯ.

მა (1973) მიმოიხილეს 50-მდე სწავლების კვლევის შედეგები, დაასკვნეს, რომ მკაფიოობა იძლეოდა ყველაზე მეტ გარანტიას, რომ მასწავლებელი იქნებოდა ეფექტიანი. იმ მასწავლებელთა მოსწავლეები, რომლებიც მკაფიოდ და ნათლად უხსნიან მათ მასალას, უფრო მეტს სწავლობენ და პოზიტიურად აფასებენ საკუთარ მასწავლებლებს (Hines, Cruickshank & Kennedy, 1985; Land, 1987). მასწავლებლები, რომელთაც დიდი ცოდნა აქვთ, ბუნდოვან განმარტებებს არ აძლევენ კლასს. რაც უფრო ნათელი და გასაგებია მასწავლებლის განმარტებები, მით უფრო მეტს სწავლობენ მოსწავლეები (Berliner, 1987; Evertson, 2003; Land, 1987).

სითბო და ენთუზიაზმი. როგორც იცით, ზოგიერთ მასწავლებელს უფრო მეტი ენთუზიაზმი აქვს. ზოგი კვლევის შედეგად დადასტურდა, რომ მასწავლებლების ენთუზიაზმის ხარისხი კავშირშია მოსწავლეთა მიღწევასთან (Rosenshine & Furst, 1973). სითბო, მეგობრულობა, გაგება მასწავლებლის ის თვისებებია, რომლებიც ყველაზე მეტადაა დაკავშირებული მოსწავლეთა ატიტუდებთან (Murray, 1983; Ryans, 1960; Soar & Soar, 1979). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მასწავლებლებს, რომლებიც უფრო თბილები და მეგობრულები არიან, მეტად ჰყავთ მოსწავლეები, რომელთაც მოსწონთ თავიანთი მასწავლებლები და ზოგადად – კლასი. მაგრამ ყურადღება მიაქციეთ იმას, რომ ეს კორელაციური კვლევის შედეგებია. შედეგები არ გვეუბნება იმას, რომ მასწავლებლის ენთუზიაზმი არის მოსწავლეების მხრიდან მეტი სწავლის მიზეზი ან სითბო ინვეს პოზიტიურ ატიტუდებს. მიღებული შედეგების საფუძველზე მხოლოდ იმის თქმა შეგვიძლია, რომ რაღაცა ორი ცვლადი, როგორც წესი, ერთად გვხვდება. მასწავლებლებს, რომლებიც ახდენენ საკუთარი ენთუზიაზმის დემონსტრირებას, უფრო ყურადღებიანი და ჩართული მოსწავლეები ჰყავთ, მაგრამ არა აუცილებლად წარმატებულები ტესტირებაში (Gillett & Gall, 1982).

ამ ზოგადი თვისებების მიღმა, როგორ უნდა ჩამოაყალიბოს მასწავლებელმა სწავლების სტრუქტურა? ამ თავის მომდევნო ნაწილში აღვწერთ ფორმატებს, სტრატეგიებს – „საშენ მასალას“ სწავლების კონსტრუირებისას. დავინყებთ სტრატეგიით, რომელიც ყველაზე მეტად ასოცირდება სწავლებასთან, ესაა განმარტება და პირდაპირი ინსტრუქტირება.

განმარტება და პირდაპირი ინსტრუქტირება

ზოგიერთი კვლევით დადგინდა, რომ მასწავლებლების მიერ გაკვეთილის ახსნას საკლასო დროის ერთი მეექვსედისა და ერთ მეოთხედამდე უკავია. მასწავლებლის ახსნა გამართლებულია იმ შემთხვევაში, თუ იგი მოკლე დროში აწვდის მოსწავლეებს დიდძალ მასალას, ხსნის ახალ თემას, აძლევს ინფორმაციას, ახდენს მოსწავლეთა მოტივირებას, რომ მათ თავისით უფრო მეტი ისწავლონ. მასწავლებელთა ახსნა ყველაზე მეტად შეესაბამება კოგნიტურ და აფექტურ მიზნებს ტაქსონომიის დაბალ დონეზე, რაც ადრე აღვწერეთ: დამახსოვრებას, გაგებას, გამოყენებას, მიღებას, რეაგირებასა და შეფასებას (Arends, 2001; Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1992).

პირდაპირი ინსტრუქტირება. 70 – 80-იან წლებში აღინიშნებოდა აფეთქება კვლევებისა, რომლებიც ფოკუსირებული იყო ეფექტიან სწავლებაზე. ყოველი ამ კვლევის შედეგი ავლენდა სწავლების ყველაზე ეფექტურ მოდელს, რომელიც გააუმჯობესებდა მოსწავლის სწავლას. ბარაკ როზენშაინი და რობერტ სტივენსი (1986) ამ მიდგომას „პირდაპირ სწავლას“, ანუ „ექსპლიციტურ სწავლებას“ უწოდებენ. ტომ გუდი (1983-ი) იმავე მიდგომას უწოდებს „აქტიურ სწავლებას“.

პირდაპირი სწავლის მოდელი სპეციფიკურ პირობებს ერგება, რადგან იგი კვლევისადმი კონკრეტული მიდგომის შედეგად შეიქმნა. მკვლევრებმა პირდაპირი სწავლების ელემენტები გამოავლინეს იმის მეოხებით, რომ მასწავლებლები, რომელთა მოსწავლეები მოსალოდნელზე მეტს სწავლობენ შეადარეს იმ მასწავლებლებს, რომელთა მოსწავლეებიც სწავლობენ იმდენს, რამდენსაც ელოდნენ მათგან, ანუ – საშუალოდ. მკვლევრები ფოკუსირებულნი იყვნენ ამერიკულ კლასებში არსებულ გამოცდილებაზე, რადგანაც ყურადღება გამახვილებული იყო სწავლების ტრადიციულ ფორმებზე, კვლევა ვერ გამოავლენდა წარმატებულ ინოვაციებს. ეფექტიანობა, ჩვეულებისამებრ, განისაზღვრებოდა, როგორც საშუალო გაუმჯობესება სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებში მთელი კლასის ან სკოლის მასშტაბით. ამდენად, შედეგები მოიცავდა დიდ ჯგუფებს და არა თითოეულ მოსწავლეს ჯგუფში. მაშინაც კი, როცა ჯგუფის საშუალო შედეგები იზრდება, ცალკეული მოსწავლეების მიღწევა შეიძლება მცირდებოდეს (rophy & Good, 1986; Good, 1996; Shuell, 1996).

ამ პირობების გათვალისწინებით, შეგიძლიათ დარწმუნდეთ, რომ პირდაპირი სწავლება საუკეთესოა ძირითადი უნარ-ჩვევების – ისეთი მკაფიოდ სტრუქტურირებული და არსებითი უნარ-ჩვევების ასათვისებლად, როგორიცაა მეცნიერული ფაქტები, მათემატიკური გამოთვლები, ლექსიკონით სარგებლობა, გრამატიკული ნესები (Rosenshine & Stevens, 1986). ეს უნარ-ჩვევები მოიცავს ამოცანებს, რომლებიც მეტ-ნაკლებად არაორაზროვანია; ისინი შეიძლება ნაბიჯ-ნაბიჯ იქნეს ნასწავლი, სტანდარტიზებული და ტესტებით შემოწმებული. არ არის აუცილებელი, რომ სწავლების ქვემოთ აღწერილი მიდგომები შეესაბამებოდეს ისეთ მიზნებს, როგორიცაა მოსწავლეების დახმარება, წერონ კრეატიულად, გადაჭრან კომპლექსური პრობლემები, მომნიჭდნენ ემოციური თვალსაზრისით. ფრანც ვეინერტი და ანდრეას ჰელმკე (1995) თვლიან, რომ პირდაპირი სწავლისთვის დამახასიათებელია:

- მასწავლებლის საკლასო მენეჯმენტის განსაკუთრებული ეფექტიანობა, ხოლო მოსწავლეთა მხრიდან ხელშემშლელი ქცევის ძალიან დაბალი გამოვლენა.
- მასწავლებლის მხრიდან განსაკუთრებული ყურადღების გამახვილება აკადემიურ შედეგებზე და სწავლის დროის გამოყენება საიმისოდ, რომ წამოიწყოს და ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა სასწავლო აქტივობებს.
- მასწავლებლის მიერ ამოცანების ყურადღებით ამორჩევა ახდენს ინფორმაციისა და პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების ნათლად და მკაფიოდ წარდგენას. მოსწავლის პროგრესისა და სასწავლო სირთულეების მუდმივად აღნიშვნა, ეფექტური დახმარებით გამარტივებული სწავლებით უზრუნველყოფა.

როგორ უნდა გამოიყენოს მასწავლებელმა ეს საკითხები?

როზენშაინის სწავლის ექვსი უნახშია. როზენშაინმა და მისმა კოლეგებმა (Rosenshine, 1988; Rosenshine & Stevens, 1986) გამოყვეს სწავლების ექვსი ფუნქცია, რომლებიც ეფექტიანი სწავლების კვლევას ემყარება. ის შეიძლება გამოდგეს როგორც ძირითადი უნარ-ჩვევების სასწავლებელი გეგმა ან მონახაზი.

1. წინა დღის სამუშაოს მიმოხილვა და შემოწმება. თუ მოსწავლეები უშვებენ შეცდომებს ან რაიმე არასწორად ესმით, განმეორებით ასწავლეთ.
2. ახალი მასალის წარდგენა. მიზანი უნდა იყოს ნათელი და მკაფიო, ასწავლეთ ნაბიჯ-ნაბიჯ და მოუყვანეთ ბევრი, მათ შორის, საპირისპირო შემთხვევის მაგალითებიც.
3. ავარჯიშეთ და თვალყური ადევნეთ. გამოჰკითხეთ მოსწავლეებს, მიეცით სავარჯიშო პრობლემები, ყურადღებით მოუსმინეთ, ხომ არ უშვებენ შეცდომებს, ასწავლეთ განმეორებით, თუ საჭირო იქნება. განაგრძეთ „მარ-

თული ვარჯიშის“ ეს პროცესი, სანამ მოსწავლეები სწორად არ უპასუხებენ თქვენი კითხვების 80%-ს.

4. იქონიეთ უკუკავშირი და გააკეთეთ შესწორებები მათი პასუხების მიხედვით, თუ საჭირო იქნება, ასწავლეთ განმეორებით.
5. უზრუნველყავით დამოუკიდებლად გავარჯიშების შესაძლებლობა. მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, თავისით გამოიყენონ ახალი ნასწავლი მასალა საკლასო სამუშაოებში, თანამშრომლურ ჯგუფებში, საშინაო დავალებაში. წარმატება და სწორი პასუხები დამოუკიდებელი მუშაობისას 95% უნდა იყოს. ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეები კარგად უნდა იყვნენ მომზადებული მოსწავლეების კარგი ახსნითა და „მართული ვარჯიშით“ და დავალებები არ იყოს ძალიან რთული. ვარჯიში უნდა მიმდინარეობდეს მანამ, სანამ უნარ-ჩვევები ბოლომდე არ დაისწავლება და ავტომატური არ გახდება. მოსწავლეები პასუხისმგებელნი უნდა იყვნენ იმ სამუშაოსთვის, რომელსაც ასრულებენ – შეამონმეთ ეს.
6. ყოველკვირეული და ყოველთვიური მიმოხილვა, რათა მოხდეს სწავლების შეჯამება. მიმოხილვა შეიძლება გაკეთდეს საშინაო დავალების სახით. შეამონმეთ ხშირად და ასწავლეთ განმეორებით, თუ რამე ხარვეზი გამოვლინდება.

ეს ექვსი ფუნქცია არ არის საფეხურები, რომელთაც აუცილებლად თანამიმდევრობით უნდა მივყვეთ, თუმცა ყოველი მათგანი ეფექტიანი სწავლების შემადგენელი ნაწილია. მაგალითად, უკუკავშირს, მიმოხილვას, განმეორებით სწავლებას მაშინ უნდა შეუდგეთ, როცა ეს საჭირო გახდება. ასევე ყოველთვის უნდა გახსოვდეთ მოსწავლეთა ასაკი და არსებული ცოდნაც. თუ უფრო ახალგაზრდა და ნაკლებმომზადებული მოსწავლეები გყავთ, თქვენი განმარტებები მოკლე უნდა იყოს. გამოიყენეთ ახსნის, ვარჯიშის, უკუკავშირისა და შესწორებების უფრო ხშირი და მოკლე ციკლი. მეგზური მოგაწვდით იდეებს პირდაპირი სწავლების გამოყენების საუკეთესო გზასთან დაკავშირებით.

ჩაშოი მუშაოს პირდაპირი სწავლება?

პირდაპირი სწავლების რა ასპექტებით შეიძლება აიხსნას მისი წარმატება? ლინდა ანდერსონის (1989-II) აზრით, გაკვეთილები, რომლებიც ეხმარება მოსწავლეებს, დაამყარონ კავშირი მთავარ იდეებს შორის, უზრუნველყოფს მოსწავლეებში ზუსტი ცნებების ჩამოყალიბებას. მასწავლებლის კარგად ორგანიზებული წარდგენა, ზუსტი და მკაფიო განმარტებითი მიმართებების გამოყენება და მიმოხილვა, როგორც ეს მეგზურში იყო აღწერილი, დაეხმარება მოსწავლეებს, ჩასწვდნენ კავშირს იდეებს შორის. თუ ეს კარგად განხორციელდება, გაკვეთილზე პირდაპირი სწავლება შეიძლება იყოს ის რესურსი, რომელსაც მოსწავლეები ცნების ასაგებად გამოიყენებენ. მაგალითად, მიმოხილვა ააქტიურებს არსებულ ცოდნას, ამდენად მოსწავლე მზად არის გასაგებად. ლაკონიური, მკაფიო წარდგენა და მართული ვარჯიში აგვაცილებს მოსწავლის ინფორმაციით გადატვირთვას. მრავალრიცხოვანი მაგალითები და განმარტებები სისტემისა და კონცეპტების ასაგებად, ბევრ გზას იძლევა. მართული ვარჯიში მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, დაინახოს მოსწავლის აზროვნების დონე, მისი შეცდომები.

ყოველ საგანში, იქნება ეს ინგლისური თუ ქიმია, შეიძლება საჭირო იყოს პირდაპირი სწავლება. ნოდინგსი შეახსენებს მასწავლებლებს, რომ მოსწავლეები შეიძლება საჭიროებდნენ იმის პირდაპირ სწავლებას, როგორ გამოიყენონ სხვადასხვა მასალა ისე, რომ მაქსიმალურად სასარგებლო იყოს მათთვის. მოსწავლეებს, რომლებიც თანამშრომლობით ჯგუფებში მუშაობენ, შეიძლება დასჭირდეთ მითითებები, მოდელირება, ვარჯიში, როგორ დასვან კითხვები და მისცენ განმარტებები. რთული პრობლემების გადასაჭრელად მოსწავლეებს დასჭირდებათ შესაძლო სტრატეგიების პირდაპირი მითითება.

ჩეკონფერენსი: ეფექტიანი სწავლა

ყურადღებით მოეკიდეთ გაკვეთილების ორგანიზებას.

გაგალითები

1. შეიმუშავეთ ისეთი მიზნები, რომლებიც დაეხმარება მოსწავლეებს, ყურადღების ფოკუსში მოაქციონ გაკვეთილის დანიშნულება.
2. დაიწყეთ გაკვეთილი იმით, რომ დაფაზე დაწერეთ მოკლე მონახაზი, ან გაკვეთილზე კლასთან ერთად, გარკვეული დროის განმავლობაში, იმუშავეთ ამ მონახაზის გაკეთებაზე.
3. თუ ეს შესაძლებელია, დაყავით თქვენი გამოსვლა მკაფიო საფეხურებად.
4. პერიოდულად გააკეთეთ მიმოხილვა.

გაითვალისწინეთ და გაკვეთილზე სირთულეების დასაძლევად შეადგინეთ გეგმა

გაგალითები

1. გააკეთეთ მკაფიო და ზუსტი წარდგენა გაკვეთილის შესახებ, თხარით მოსწავლეებს როგორ უნდა ისწავლონ იმ დღეს.
2. შეადგინეთ საფარჯიშოები და გაითვალისწინეთ მოსწავლეთა პრობლემები – იდეებისათვის გამოიყენეთ მასწავლებელთა სახელმძღვანელო.
3. მზად გქონდეთ ახალ ტერმინთა განმარტებები და მოამზადეთ მაგალითები ახალი კონცეპტებისათვის.
4. მოიფიქრეთ ანალოგიები, რომლებიც იდეებს უფრო გასაგებს გახდის.
5. დაალაგეთ გაკვეთილი ლოგიკური მიმდევრობით. შესამოწმებლად, ზეპირად თუ წერილობით, დასვით კითხვები, რათა დარწმუნდეთ, რომ მოსწავლეებმა გაიგეს განმარტებები.

მიეცით მოსწავლეებს ზუსტი და მკაფიო განმარტებები.

გაგალითები

1. თავი აარიდეთ ბუნდოვან და ორაზროვან ფრაზებს.
2. გამოიყენეთ სპეციფიკური სახელები და არა „ის“, „მათ“, „რაც“.
3. თავი აარიდეთ ჟარგონს ან ფამილარულ ფრაზებს. შეგიძლიათ ჩაიწეროთ გაკვეთილი და შემდეგ შეამოწმოთ საკუთარი თავი.
4. თითოეულ საფეხურზე მიეცით მოსწავლეებს ისეთი განმარტებები, რომ ყველამ გაიგოს და არა მხოლოდ ყველაზე ჭკვიანებმა.
5. ერთდროულად ნუ მოედებით რამდენიმე იდეას და ნუ გადაუხვევთ თემას.

დაამყარეთ ნათელი მიმართებები ისეთი კავშირების გამოყენებით, როგორიცაა „იმიტომ, რომ“, „თუ... მაშინ...“, „ამდენად“.

გაგალითები

1. „ჩრდილოეთს ჰქონდა უპირატესობა სამოქალაქო ომში, რადგან მისი ეკონომიკა მრეწველობაზე იყო დამყარებული.“
2. ასეთი კავშირები დაგეხმარებათ გამოიყენოთ ისეთი თვალსაჩინო მასალა, როგორიცაა გრაფიკები, ცნების მონახაზები, ილუსტრაციები.

ანიშნეთ მოსწავლეებს რაიმე ფრაზით, რომ სხვა თემაზე გადადიხართ.

გაგალითები

1. „შემდეგი საკითხია“, „ახლა ჩვენ დავუბრუნდებით“, შემდეგი ნაბიჯი იქნება“.
2. გააკეთეთ თემის მონახაზი, ჩამოთვალეთ საკვანძო საკითხები, დახაზეთ ცნების გრაფიკი დაფაზე, გამოიყენეთ პროექტორი.

გამოავლინეთ ენთუზიაზმი თქვენი საგნისა და გაკვეთილისადმი.

გაგალითები

1. უთხარით მოსწავლეებს, რატომაც მნიშვნელოვანი გაკვეთილი. მოიფიქრეთ რაიმე უკეთესი არგუმენტი, ვიდრე არის, მაგალითად, „ეს ტესტი დაგჭირდებათ“ ან „ამის ცოდნა მომავალ წელს დაგჭირდებათ.“ ხაზი გაუსვით თვითონ სწავლის მნიშვნელობას.
2. თვალებით დაამყარეთ კონტაქტი მოსწავლეებთან.
3. ცვალებით საუბრის ტემპი და ხმის სიმაღლე. გამოიყენეთ სიჩუმე და პაუზა რაღაცის ხაზგასასმელად.

დამატებითი იდეებისათვის ეფექტური სწავლების ირგვლივ, იხილეთ:

<http://education.qld.gov.au/curriculum/learning/teaching/technology/principles/principles.html>

სპეციფიკური იდეებისათვის სხვადასხვა საგანში, იხილეთ:

<http://curry.edschool.virginia.edu/sped/projects/ose/information/interventions.html>

ცხრილი 13.4

აქტიური სწავლება და მასწავლებლის წარმართვა

აქ არის მოყვანილი რამდენიმე იდეა, როგორ შევინარჩუნოთ მოსწავლეების კოგნიტური ჩართულობა გაკვეთილზე. ეს იდეები შეიძლება ადაპტირებულ იქნეს სხვადასხვა ასაკისათვის.

კითხვა, ყველა წერს: დასვით კითხვა, სთხოვეთ ყველას, მოკლედ ჩაწეროს პასუხი, შემდეგ დასვით კითხვა: „რამდენ მოსწავლეს სურს, გაგვიზიაროს თავისი მოსაზრება?“

შედეგის გამომხატველი წინადადებები: გამოსვლის, გაკვეთილის ახსნის რაღაც ნაწილის შემდეგ, სთხოვეთ მოსწავლეებს დაასრულონ წინადადება, როგორცაა „მე ვისწავლე . . . , მე დამაინტერესა . . . , გამაკვირვა . . .“ შემდეგ როგორც წინა შემთხვევაში, დასვით კითხვა, ვის სურს გააცნოს სხვებს თავისი ჩანაწერი. მოსწავლეებს შეუძლიათ შეინახონ ეს ჩანაწერები თავის პორტფოლიოში.

გამოიყენეთ წყვილებად მუშაობა: მიეცით მოკლე განმარტება, შემდეგ სთხოვეთ მოსწავლეებს, იმუშაონ წყვილებად, რათა გაიაზრონ პროცესი ან იდეა.

ხმის მიცემა: დასვით კითხვები ასე: „რამდენი თქვენგანი . . .“ და აღრიცხეთ. „რამდენი თქვენგანი ეთანხმება რაშონს?“, „რამდენი თქვენგანი არის მზად, გავაგრძელოთ?“, „რამდენმა თქვენგანმა მიიღო 48 ამ ამოცანაში?“

გუნდური პასუხი: მთელ კლასს გაამეორებინეთ უნისონში მნიშვნელოვანი ფაქტები ან იდეები, მაგალითად: „გარემო ერთი მთლიანი სისტემაა“ ან „10 გვერდიან პოლიგონს ეწოდება დეკაგონი.“

საუბარი-ჩანერა: უთხარით მოსწავლეებს, რომ ისაუბრებთ 3-4 წუთს. მათ უნდა მოგისმინონ, მაგრამ არ ჩაინიშნონ. ამ დროის გასვლის შემდეგ, სთხოვეთ დაწერონ მთავარი იდეები, შეაჯამონ ან დასვან კითხვები, რომლებიც გაუჩნდათ, თქვენი საუბრისას.

წყარო: Inspiring Active Learning: A Handbook for Teachers, by M. Harmin. Copyright 1994 by the Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ის ნებართვით.

პიკაპიკი სწავლების შეფასება

პირდაპირ სწავლებას, განსაკუთრებით კი მაშინ, როცა მასში ჩართულია მასწავლებლის ვრცელი მოხსენებები და ლექციები, გარკვეული ნაკლიც აქვს. შეიძლება აღმოჩინოთ, რომ ზოგიერთ მოსწავლეს რამდენიმე წუთზე მეტხანს მიყოლებით მოსმენა არ შეუძლია და შემდეგ, უბრალოდ, ითიშება. მასწავლებლის მოხსენებამ შეიძლება პასიურ მდგომარეობაში ჩააყენოს მოსწავლეები, თავად იკისროს უმეტესი კოგნიტური სამუშაო და საშუალება არ მისცეს დასვან კითხვები ან თუნდაც იფიქრონ მათზე (Freiberg & Driscoll, 2005). სკრიპტული თანამშრომლობა ერთ-ერთი გზაა გაკვეთილებში აქტიური სწავლების ჩასართავად. მოხსენებისას, მასწავლებელი რამდენიმეჯერ სთხოვს მოსწავლეებს, იმუშაონ წყვილებად. ერთი მოსწავლე შეაჯამებს, მეორე კი გააკრიტიკებს ამ შეჯამებას. ეს აძლევს საშუალებას მოსწავლეებს, შეამოწმონ, როგორ გაიგეს მასალა, მოახდინონ საკუთარი ცოდნის ორგანიზება, საკუთარი სიტყვებით გამოხატონ იდეები. სხვა შესაძლებლობები აღწერილია 13.4 ცხრილში.

კრიტიკოსები იმასაც ამბობენ, რომ პირდაპირი სწავლება დასწავლის მცდარ თეორიაზეა აგებული. მასწავლებლები მცირე ნაწილებად ყოფენ მასალას, თითოეულ ნაწილს წარმოადგენენ მკაფიოდ, განამტკიცებენ ან ასწორებენ, ზუსტი ცნებები გადააქვთ მასწავლებლიდან მოსწავლეზე. მოსწავლე მოიაზრება, როგორც „ცარიელი ჭურჭელი“, რომელიც იმის მოლოდინში უფროა, როდის აავსებენ ცოდნით, ვიდრე იმის ცდაში, რომ აქტიურად დააგროვოს ცოდნა (Berg & Clough, 1991; Driscoll, 2005). პირდაპირი სწავლების ეს კრიტიკა ეხმაურება ბიჰევიორული დასწავლის თეორიების კრიტიკას.

საკმარისი საბუთი არსებობს იმის დასამტკიცებლად, რომ პირდაპირი სწავლება და განმარტება ეხმარება მოსწავლეებს, ისწავლონ აქტიურად და არა პასიურად (Leinhardt, 2001). უფრო ახალგაზრდა და ნაკლებად მომზადებული მოსწავლეების შემთხვევაში, მოსწავლეთა მიერ გაკონტროლებულმა სწავლის პროცესმა მასწავლებლის მითითებებისა და სწავლების გარეშე, შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლეთა ცოდნის სისტემატური დეფიციტი. მითითებების გარეშე, ცნებები, რომელთაც აღწერენ მოსწავლეები, შეიძლება მცდარი და არასრული იყოს (Weinert & Helmke, 1995). მაგალითად, ჰარისმა და გრეჰემმა (1996) აღწერეს საკუთარი ქალიშვილის, ლეას გამოცდილება ენისა და პროგრესული განათლების სკოლაში, სადაც მასწავლებლებმა წარმატებით განუთარეს მათ ქალიშვილს კრეატიულობა, აზროვნება, წვდომის უნარი.

ჩვენს ქალიშვილს და სხვა ბავშვებსაც, მეორე მხრივ, პრობლემები ჰქონდათ უნარ-ჩვევებთან დაკავშირებით. საბავშვო ბაღის დამთავრებისას, მას არ ჰქონდა პროგრესი კითხვაში და მისმა მასწავლებელმა გვითხრა, რომ მისი რწმენით, ლეას აღქმის პრობლემა ჰქონდა ან სწავლის უნარი არ გააჩნია. ლეამ დაიწყო კითხვების დასმა, რა ხდებოდა მის თავს, რადგან სხვა ბავშვები კითხულობდნენ, ის კი ვერა. საბოლოოდ შეფასება გაკეთდა.

შემომგებამ გამოავლინა, რომ ლეა არ იყო სწავლის უუნარო, მას ძლიერი უნარი ჰქონდა წვდომის, მაგრამ ვერ უმკლავდებოდა სიტყვებს. საბედნიეროდ, ლეას მშობლებმა იცოდნენ, როგორ უნდა ესწავლებინათ ქალიშვილისათვის სიტყვებთან გამკლავების უნარ-ჩვევები. ამ უნარ-ჩვევების პირდაპირი სწავლება დაეხმარა ლეას ეს პრობლემა დაახლოებით ექვს კვირაში დაეძლია. ღრმა წვდომა და უწყვეტი შესრულება ცეკვაში, მათემატიკასა თუ კითხვაში, მოითხოვს ექსპერტის მხრიდან მაგალითის მიცემას და ექსტენსიურ ვარჯიშს უკუკავშირით (Anderson, Reder & Simon, 1995). მართული და დამოუკიდებელი ვარჯიში უკუკავშირის თანხლებით, უმთავრესი საკითხია პირდაპირი სწავლების მოდელში.

საკლასო ღვაწლზე და საშინაო ღვაწლზე

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერჯით დაუბრუნდით დაწყებით და საშუალო კლასებში გატარებულ დღეებს. გახსოვთ რომელიმე საშინაო დავალება? რა ალიბეტა თქვენს მეხსიერებაში ამ დავალებებთან დაკავშირებით? ■

საკლასო ღვაწლზე. მხოლოდ მცირე კვლევებია ჩატარებული საკლასო დავალებების, დამოუკიდებელი საკლასო სამუშაოს გავლენასთან დაკავშირებით, მაგრამ ცხადია, ასეთი ტექნიკები ძალიან ხშირად გამოიყენება. ერთი კვლევით დადგინდა, რომ ამერიკის დანაწევრებით სკოლებში მათემატიკის გაკვეთილების 51% მოსწავლეთა დამოუკიდებელ მუშაობას ეთმობა, იაპონიაში ეს დრო 26%-ია, ხოლო ტაივანში - მხოლოდ 9% (Stigler, Lee & Stevenson, 1987). ზოგიერთი პედაგოგი ამ განსხვავებას მიაწერს აზიელი მოსწავლეების უპირატესობას მათემატიკაში.

საკლასო დავალება უნდა მოსდევდეს გაკვეთილის ახსნას და ავარჯიშებდეს მოსწავლეებს. სამწუხაროდ, მრავალი სამუშაო რვეული ხელს არ უწყობს მნიშვნელოვანი მიზნების ათვისებას. სანამ დავალებას მისცემდეთ მოსწავლეებს, ჰკითხეთ საკუთარ თავს, დაეხმარება თუ არა იგი მოსწავლეებს რაიმეს სწავლაში. მოსწავლეებმა უნდა დაინახონ კავშირი გაკვეთილსა და დავალებას შორის, აუხსენით, რატომ ასრულებენ ამ სამუშაოს. მიზნები გასაგები უნდა იყოს მათთვის, ხელთ უნდა ჰქონდეთ ყველა მასალა, რომლებიც შეიძლება დასჭირდეთ და სამუშაოც საკმარისად ადვილი იყოს საიმისოდ,

დააკავშირეთ და განავრცეთ თქვენს სწავლება / პორტფოლიოსთან მიმართებაში

აქ არის მოყვანილი რამდენიმე იდეა იმის შესახებ, როგორ უნდა ჩართოთ მოსწავლეები აქტიურად გაკვეთილში. სთხოვეთ მათ:

1. უთხრან პასუხი მერხის მეზობელს.
2. ჩამოაყალიბონ მთავარი იდეა ერთი ან ორი წინადადებით. დაწერონ ეს დასკვნები ქაღალდზე და გაუზიარონ მერხის მეზობელს ან მასთან ერთად გაიმეორონ პროცედურა.
3. დაწერონ პასუხი ბარათზე და შემდეგ ასწიონ ის.
4. აიწიონ ხელი, თუ პასუხი იციან (მისცენ საშუალება მასწავლებელს, შეამოწმოს მთელი კლასი).
5. ასწიონ ხელი თუ ეთანხმებიან თანაკლასელების პასუხს.
6. ასწიონ სხვადასხვა ფერის ბარათები იმისდა მიხედვით, რომელია სწორი პასუხი - ა, ბ, თუ გ.

წყარო: აღებულია როზენშაინის „ექსპლიციტური სწავლებიდან“. ასევე იხილეთ .Berliner & B. Rosenshine, „საუბარები მასწავლებლებთან“.

დააკავშირეთ და განავრცეთ თქვენს სწავლება / პორტფოლიოსთან მიმართებაში

თქვენს ფაილში ჩართეთ 13.4.

ცხრილი

თუ ასწავლით დანაწევრებით კლასებში, გამოიყენეთ 13.8. ცხრილი

სკრიპტული თანამშრომლობა – სასწავლო სტრატეგია, რომლის მიხედვითაც ორი მოსწავლე მონაცვლეობით აჯამებს მასალას და განიხილავს ამ დასკვნებს.

დაუკავშირეთ კვლევას და განავრცეთ

იმისათვის, რომ გავცნოთ კვლევას საშინაო დავალებებთან დაკავშირებით, „თეორია პრაქტიკაში“-ს 2004 წლის ზაფხულის გამოშვებაში იხილეთ, სტატია „საშინაო დავალება“. მონვეული რედაქტორი ჰარის კუპერი.

საკლასო დავალება – დამოუკიდებელი საკლასო სამუშაო.

როგორც მრავალი სხვა მეთოდი განათლებაში, საშინაო დავალებაც აზრთა სხვადასხვაობას იწვევს. 1900-იან წლებში საშინაო დავალება განიხილებოდა, როგორც მნიშვნელოვანი გზა მენტალური დისციპლინისაკენ, მაგრამ 1940 წლისათვის საშინაო დავალებას უკვე აკრიტიკებდნენ და მას დაბალი რანგის სწავლებად მიიჩნევდნენ. 1950 წლისათვის, საშინაო დავალება თითქოს ხელახლა აღმოაჩინეს, როგორც საშუალება, დავნოდით საბჭოთა კავშირის საბუნებისმეტყველო საგნებსა და მათემატიკაში. 60-იანი წლებისათვის იგი ძლიერ წნეხად მიიჩნიეს მოსწავლეებზე. 80-იან წლებში საშინაო დავალებაზე ისევ ალაპარაკდნენ, როგორც ამერიკელი ბავშვების მონაცემების გაუმჯობესების საშუალებაზე მსოფლიოს სხვა ქვეყნების ბავშვებთან შედარებით (Cooper & Valentine, 2001-I). ყველა ასრულებს საშინაო დავალებას – ხომ არ არის ეს დროის ფლანგვა?

არგუმენტი საშინაო დავალება არ ეხმარება მოსწავლეებს, ისწავლონ.

არა აქვს მნიშვნელობა, რამდენად საინტერესოა აქტივობა, მოსწავლეებს მაინც მოუბრუნდებათ ის. ამიტომ, რა საჭიროა, მივცეთ მათ სამუშაო სკოლაშიც და სკოლის გარეთაც? ისინი, უბრალოდ, დაიღვლიან სწავლით. იკარგება მნიშვნელოვანი შესაძლებლობა ერთობის ჩასართავად და თავისუფალი დროის გასატარებლად, რაც ჩამოაყალიბდება კარგ მოქალაქეს. როდესაც მშობლები ეხმარებიან ბავშვებს საშინაო დავალებების შესრულებაში, ამით, შეიძლება, ცუდი საქმე უფრო გაუკეთონ შეილებს, ვიდრე კარგი. გარდა ამისა, ბავშვებს, რომლებიც გაჭირვებული ოჯახებიდან არიან, ხშირად უწევთ მუშაობა, რის გამოც ვერ ახერხებენ საშინაო დავალებების შესრულებას. ამას ის მოსდევს, რომ განსხვავება სწავლაში მდიდარ და ღარიბ ბავშვებს შორის, კიდევ უფრო იზრდება. ამასთან აღსანიშნავია ისიც, რომ კვლევები წინააღმდეგობრივია საშინაო დავალებების ეფექტთან დაკავშირებით. მაგალითად,

ერთი კვლევით დადგინდა, რომ საკლასო სამუშაო უკეთ ეხმარებოდა დაწყებითი კლასის ბავშვებს სწავლაში, ვიდრე საშინაო დავალებები (Cooper & Valentine, 2001-I).

კონტრარგუმენტი კარგად დაგეგმილი საშინაო დავალება დიდ სამსახურს გაუწევს მრავალ მოსწავლეს.

ჰარის კუპერმა და ჯეფრი ვალენტაინმა საშინაო დავალებებზე ჩატარებული მრავალი კვლევა მიმოიხილეს და დაადგინეს, რომ მცირე კავშირი არსებობს საშინაო დავალებებსა და სწავლას შორის, მაგრამ-კავშირი საშინაო დავალებასა და მიღწევას შორის იზრდება, რაც უფრო მეტი ასაკისანი არიან მოსწავლეები უმცროსი მოსწავლეების შემთხვევაში. დადასტურდა, რომ უფროსკლასელებს, რომლებიც უფრო მეტად ასრულებენ საშინაო დავალებებს (და ნაკლებად უყურებენ ტელევიზორს გაკვეთილების შემდეგ), ნიშნებიც მაღალი აქვთ, მაშინაც, როცა გათვალისწინებულია სხვა ფაქტორები – სქესი, სწავლის საფეხური, ეთნიკურობა, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, უფროსების მეთვალყურეობა (Cooper & Valentine, 2001-I; Cooper, Valentine, Nye & Kindsay, 1999). ამ აღმოჩენებზე დაყრდნობით ეროვნული PTA ამ რეკომენდაციებს გთავაზობს:

ბავშვებისათვის სწავლების დაბალ საფეხურზე საშინაო დავალება მაშინაა ეფექტური, თუ მისი შესრულება 10-20 წუთზე მეტ დროს არ მოითხოვს. შედარებით უფროს ბავშვებს შეიძლება მივცეთ დავალება, რომელიც 30-60 წუთში შესრულდება, მაღალ კლასებში საშინაო დავალებების შესრულებას სხვადასხვა საგანში შეიძლება სხვადასხვა დროს დასჭირდეს (Henderson, 1996).

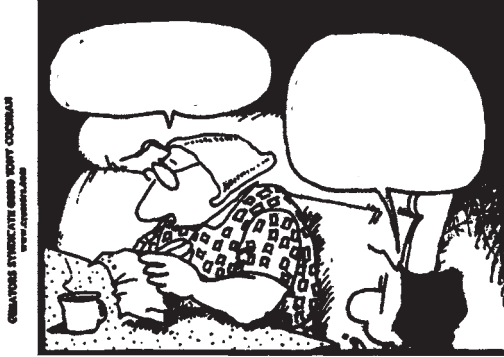
როგორია თქვენი აზრი?

საკუთარი პოზიციის დასაფიქსირებლად

მიმართეთ საიტს www.mylabschool.com

რომ დამოუკიდებლად მიაღწიონ წარმატებას. შედეგების მაჩვენებელი უნდა იყოს მაღალი – 100%-მდე. როდესაც საკლასო დავალება ძალიან რთულია, მოსწავლეები ვარაუდით ასრულებენ მას ან იწერენ მხოლოდ იმ მიზნით, რომ მალე გავიდნენ ბოლოში (Anderson, 1985).

კეროლ ვაინშტაინმა და ენდი მიგნანომ (2003) აღენერეს სამუშაო რვეულების რამდენიმე ალტერნატივა, მაგალითად, ჩუმად ანდა ხმამაღლა კითხვა პარტნიორთან ერთად; ნანერის წაკითხვა კლასის წინაშე; წერილების წერა



ან ჟურნალების წარმოება; საუბრის ჩანერა და პუნქტუაციურად გასწორება; პრობლემების შეთხზვა; ხანგრძლივ პროექტებსა ან მოხსენებებზე მუშაობა; თავსატეხების ამოხსნა, კომპიუტერული აქტივობები. ჩემი აზრით, ერთ-ერთი საუკეთესო ვარიანტია ჯგუფური მოთხრობის დაწერა. მოთხრობას იწყებს ორი მოსწავლე და კომპიუტერში კრეფს ტექსტს. შემდეგი ორი აგრძელებს და ა.შ. მოსწავლეები კითხულობენ, წერენ, აკეთებენ რედაქტირებას და აუმჯობესებენ ტექსტს.

საშინაო ღვაწლავი. უკვე 75 წელია საკლასო დავალებებისაგან განსხვავებით, სისტემატურად იკვლევენ საშინაო დავალებებს (Cooper, 2004; Cooper & Valentine, 2001-I; Corno, 2000; Trautwein & Koller, 2003). როგორც ამას „თვალსაზრისი/კონტრთვალსაზრისიდან“ დაინახავთ, დებატები მიმდინარეობს იმაზე, რამდენად მნიშვნელოვანია საშინაო დავალება.

იმისათვის, რომ შედეგიანი იყოს ინდივიდუალური თუ დამოუკიდებელი მუშაობა, საკლასო დავალება თუ საშინაო დავალება, მოსწავლეები ჩართულნი უნდა იყვნენ და შეასრულონ სამუშაო. დავრწმუნდეთ, რომ მოსწავლეები სწორად იწყებენ, ესმით დავალება. კარგი იქნება, თუ პირველი რამდენიმე საკითხი კლასში გაკეთდება და გამოსწორდება შეცდომები ცნებებთან დაკავშირებით. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია საშინაო დავალებების შემთხვევაში, რადგან მოსწავლეს შეიძლება არავინ ჰყავდეს სახლში ისეთი, ვინც რჩევის მიცემას შეძლებს, როცა პრობლემებს წააწყდება დავალების შესრულებისას. მოსწავლეთა ჩართულობის შესანარჩუნებლად, მეორე გზა არის ის, რომ დავაკისროთ მათ პასუხისმგებლობა, სწორად შეასრულონ დავალება და არა, უბრალოდ, შეავსონ ფურცელი. ეს იმას ნიშნავს, რომ დავალება უნდა შემოწმდეს და მოსწავლეებს მიეცეთ შესაძლებლობა, შეასწორონ შეცდომები ან გადახედონ სამუშაოს და ცვლილებები შეიტანონ მასში. გამოცდილი მასწავლებლები ხშირად იყენებენ ასეთ გზას, რათა გაკვეთილის დაწყებისთანავე სწრაფად შემოწმდეს დავალება, ისინი ავალებენ მოსწავლეებს, შეამოწმონ ერთმანეთის ან თანაკლასელთა დავალებები.

საკლასო და საშინაო ღვაწლავების მნიშვნელობის გაზრდა. საკლასო დავალება განსაკუთრებით მოითხოვს ყურადღებით მონიტორინგს. შესაძლებლობა, რომ მოსწავლეებს ჰქონდეთ თქვენი დახმარების იმედი, უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მათთვის დახმარების შეთავაზება, სანამ ისინი ამას გთხოვდნენ. ამისათვის, უნდა იმოძრაოთ კლასში და შეეცადოთ დიდი დრო არ დაუთმოთ მხოლოდ ერთ-ორ მოსწავლეს. მოკლე, ხშირი კონტაქტი უკეთესია (Brophy & Good, 1986). ზოგჯერ, შესაძლებელია, მუშაობდეთ მცირე ჯგუფთან, სანამ სხვა მოსწავლეები ასრულებენ საკლასო დავალებას. ასეთ სიტუაციებში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებმა იცოდნენ, როგორ მოიქცნენ,

**დააკავშირეთ და განაგრცეთ
თქვენს სწავლებას / პორტფო-
ლიოსთან მიმართებაში**

ამ თავიდან თქვენს პორტფო-
ლიოს დაამატეთ იდეები საშინაო
დავალებებში მშობლების ჩართ-
ვასთან დაკავშირებით.

**დააკავშირეთ და განაგრცეთ
PRAXIS II™-თან მიმართებაში**

გამოკითხვა,
კითხვების ეფექტური დასმა
ერთ-ერთი ყველაზე მნიშ-
ვნელოვანი უნარ-ჩვევაა,
რომელსაც უნდა ფლობდეს
მასწავლებელი. ეს არის ასევე
ერთ-ერთი ყველაზე რთული
უნარ-ჩვევა ასათვისებლად.
რჩევებისათვის იხილეთ „შეკითხ-
ვების ტიპები“

(<http://www.unl.edu/teaching/teachquestions.html>).

თუ დახმარება დასჭირდებათ. ერთი გამოცდილი მასწავლებელი, რომლის მუ-
შაობაც აღწერეს აინშტაინმა და მიგნანოპმა, თავის მოსწავლეებს ასწავლიდა:
„ჰკითხეთ თქვენს სამ თანაკლასელს და შემდეგ მე.“ სანამ მასწავლებელს მო-
სწავლეები ჰკითხავდნენ, ჯერ სამი თანაკლასელისაგან უნდა მიეღოთ რჩევა.
ეს მასწავლებელი წლის დასაწყისში გარკვეულ დროს უთმობდა მოსწავლე-
ებისათვის იმის სწავლებას, როგორ დახმარებოდნენ ერთმანეთს – როგორ
დაესვათ კითხვები და როგორ მიეცათ განმარტებები.

რაც შეეხება საშინაო დავალების მონიტორინგს. საშინაო დავალების
შესრულებისას, მოსწავლეებს სჭირდებათ სახლში ვინმე, ვინც მათ სწორ პა-
სუხს კი არ უკარნახებს, არამედ დაეხმარება, სწორი პასუხი მიიღონ (Pressley,
1995). მაგრამ ყველა მშობელმა არ იცის, როგორ დაეხმაროს ბავშვს (Hoover-
Dempsey, 2001). ოჯახებთან და ერთობებთან პარტნიორობის შესახებ მეგზური
მოგანვლით იდეებს, როგორ დაეხმაროთ მშობლებს, რომ თავის მხრივ ისინი
დაეხმარონ ბავშვებს.

ზეპირი და წერითი გაყოფითხვა

მასწავლებლები სვამენ კითხვებს, მოსწავლეები პასუხს სცემენ. სწავლების
ამ ფორმას ხშირად ზეპირ გამოკითხვას უწოდებენ და მრავალი წელია გამოი-
ყენება (Stodolsky, 1988). მასწავლებლის კითხვები აყალიბებს ერთგვარ ჩარჩოს
საგნისათვის. მასწავლებლის თვალთახედვით მოდელი შედგება ინიციაციის-
აგან (მასწავლებელი სვამს კითხვას), პასუხისაგან (მოსწავლე უპასუხებს),
რეაქციისაგან (შექება, შესწორება, გავრცობა) და IRE-გან (Burbules & Bruce,
2001). ესაა ის საფეხურები, რომლებიც მუდმივად მეორდება.

განვიხილოთ უმთავრესი საკითხები ზეპირ გამოკითხვაში ანუ კითხვე-
ბის ფაზა. გამოკითხვის ეფექტური ტექნიკები შეიძლება ერთ-ერთი ყველაზე
საუკეთესო და ძლიერი ბერკეტი იყოს მასწავლებლებისათვის. უმთავრესი
ელემენტი ინოვაციებისა, როგორიცაა კოგნიტური შეგირდობა, თანატოლ-
თა სწავლების ხერხი, ავთენტური სასწავლო აქტივობები და თანამედროვე
სწავლების თითქმის ყველა სხვა ტექნიკა, ხელს უწყობს მოსწავლეთა კოგნი-
ტური ჩართულობის შენარჩუნებას. ყველაზე მეტად სწორედ აქ გამოგვადგება
გამოკითხვის სტრატეგიები. კითხვები გარკვეულ როლს ასრულებს კოგნი-
ციაში. ისინი შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს, აღიდგინონ ინფორმაცია,
ასევე შეიძლება გამოავლინონ ხარვეზი ცოდნაში, გაავლინონ ცნობიმოყვა-
რეობა და ხანგრძლივი ინტერესი, გამოიწვიონ კოგნიტური კონფლიქტი და
უწონასწორობა, რასაც მოჰყვება ცოდნის სტრუქტურის ცვლილება. მათ შეი-
ძლება იმოქმედონ, როგორც ერთგვარმა რეპლიკებმა, რჩევებმა, შემახსენე-
ბლებმა. მოსწავლეებმაც, ისევე, როგორც მასწავლებლებმა, უნდა ისწავლონ
კითხვების ეფექტურად დასმა. ყოველთვის ვეუბნები ჩემს მოსწავლეებს, რომ
პირველი ნაბიჯი კვლევის კარგი პროექტის განსახორციელებლად, არის კარგი
კითხვის დასმა.

ამ დროისათვის ყურადღებას გავამახვილებთ მასწავლებელთა კითხვებზე,
რათა მათ მაქსიმალურად დიდი დახმარება გაუწიონ მოსწავლეებს. დამწ-
ყები მასწავლებლების უმეტესობა, რომლებთანაც ვმუშაობ, გაკვირვებულები
რჩებიან ხოლმე, როცა აღმოაჩენენ, რამდენად კარგ შედეგს იძლევა კარგად
დასმული კითხვა და რა რთულია მათი ჩამოყალიბება.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერით

გაიხსენეთ თქვენი უკანასკნელი ლექ-
ცია. რა ტიპის კითხვებს გისვამდათ პროფესორი? რა ტიპის აზროვნებაა სა-
ჭირო ამ კითხვებზე პასუხის გასაცემად? დამახსოვრება, გაგება, გამოყენება,
ანალიზი, შეფასება თუ შემოქმედითობა? რამდენ ხანს ელოდება პროფესორი
პასუხს? ■

ჩემი პედაგოგი: საშინაო დავალება

დარწმუნდით, რომ ოჯახში იციან, რას ელიან მოსწავლეებისაგან, რომ ისწავლონ.

პედაგოგი

1. სემესტრის დასაწყისში გაგზავნეთ სახლებში მთავარი მიზნების ჩამონათვალი, ძირითადი დავალებების ნიმუშები, სავალდებულო თარიღები, საშინაო დავალებების „კალენდარი“ და ჩამონათვალი რესურსებისა, რომელიც თავისუფლად შეუძლიათ მოიძიონ ბიბლიოთეკებსა და ინტერნეტში.
2. მოკლედ და მკაფიოდ აღუწერეთ მოსწავლეებს თქვენი პოლიტიკა საშინაო დავალებებთან დაკავშირებით – როგორ შეფასდება იგი ზოგადად კლასის შეფასებებთან მიმართებაში, რა შედეგები მოჰყვება დავალების დაგვიანებით შესრულებას, დავინყვებს, შეუსრულებლობას და სხვა.

დააკისრეთ ოჯახებს, შეასრულონ მნიშვნელოვანი როლი – დაეხმარონ ბავშვებს დავალების შესრულებაში.

პედაგოგი

1. შეახსენეთ ოჯახის წევრებს, რომ საშინაო დავალებაში დახმარება ნიშნავს ხელშეწყობას, მოსმენას, კონტროლს, შექებას, მსჯელობას, ტვინის შტურმს და არა უშუალოდ სწავლებას და ბავშვის მაგივრად დავალების შესრულებას.
2. წააქეზეთ ოჯახის წევრები, ოჯახში შექმნან კარგი გარემო სწავლისათვის, გამოყონ დრო საამისოდ და აქციონ იგი დღის შემადგენელ ნაწილად.
3. ბავშვებს ხანდახან მიეცით ისეთი დავალებები, რომლებიც სახალისოა და მთელ ოჯახს ჩართავს საქმეში – თავსატეხები, საოჯახო ალბომები, სატელევიზიო პროგრამების ერთად ყურება და მიმოხილვის გაკეთება.
4. მშობლებისა და მასწავლებლების შეხვედრაზე ჰკითხეთ ოჯახის წევრებს, რა სჭირდებათ საიმისოდ, რომ დახმარება გაუწიონ ბავშვებს დავალების შესრულებაში. საკონტროლოს

თემები? წასაკითხი მასალა? საიტები? სწავლის უნარ-ჩვევების ახსნა და განმარტება?

ჰკითხეთ და გაითვალისწინეთ ოჯახის წევრთა რჩევები საშინაო დავალებებთან დაკავშირებით.

პედაგოგი

1. გაარკვიეთ, რა პასუხისმგებლობები და ვალდებულებები აკისრია ბავშვს ოჯახში – რა დრო შეუძლია დაუთმოს საშინაო დავალებას?
2. პერიოდულად მოაწყვეთ „საშინაო დავალებების ცხელი ხაზი“ კითხვებისა და რჩევებისათვის.

თუ ბავშვს სახლში არავინ ჰყავს ისეთი, რომელიც დაეხმარება საშინაო დავალების შესრულებაში, მოძებნეთ რაიმე სხვა სისტემას, რომელიც დახმარებას გაუწევს მას.

პედაგოგი

1. მიუჩინეთ ბავშვებს დამხმარე მოსწავლეები, რომლებსაც საჭიროების შემთხვევაში დაურეკავენ.
2. თუ ბავშვს აქვს კომპიუტერი, მიეცით მათ საჭირო ვებსაიტების მისამართები.
3. საჯარო ბიბლიოთეკებში შექმენით დახმარების განვეის შესაძლებლობა და ეს რესურსები ყველას გააცანით.

ისარგებლეთ ოჯახისა და ერთობების „ცოდნის ფონდებით“, რათა დააკავშიროთ ერთმანეთთან საშინაო დავალება და რეალური ცხოვრება ერთობაში (Moll, 1992).

პედაგოგი

1. გაკვეთილი მიუძღვნით თემას, როგორ იყენებენ ოჯახის წევრები მათემატიკას და კითხვას კერვისას და საოჯახო საქმიანობისას (Epstein & Van Voorhis, 2001).
2. ჩამოაყალიბეთ საშინაო დავალებათა ინტერაქციული პროექტები, რომელსაც ოჯახები ერთად შეასრულებენ, რათა შეაფასონ ოჯახისთვის საჭირო პროდუქცია, მაგალითად, გადანყვიტონ, რა იყიდონ – შამპუნი თუ ქაღალდის პირსახოცები.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ:

<http://www.ncpie.org/DevelopingPartnerships/> ან <http://www.bhssc.org/sdprn/homework.htm> ან

http://www.pathwaystocollege.net/collegereadiness/toolbox/imp_integrate.htm

კონვერგენციული კითხვები –
კითხვები, რომელთაც მხოლოდ
ერთი სწორი პასუხი აქვთ.

დივერგენტული კითხვები –
კითხვები, რომელთაც არ გააჩნიათ
ერთი სწორი პასუხი.

შეკითხვების ტიპი. ზოგიერთმა პედაგოგმა გამოთვალა, რომ ჩვეულებრივი მასწავლებელი საათის განმავლობაში 30-დან 120-მდე კითხვას სვამს, ანუ დაახლოებით 1 500 000 კითხვას – მთელი კარიერის მანძილზე (Sadker & Sadker, 2006). როგორია ეს კითხვები? მრავალი მათგანი შეიძლება დავახასიათოთ ბლუმის კოგნიტური სფეროს მიზნების ტაქსონომიის ტერმინებით. 13.5 ცხრილი მოცემულია კითხვების მაგალითები ტაქსონომიის სხვადასხვა საფეხურზე.

გამოკითხვის კატეგორიებად დაყოფის მეორე ვარიანტი კონვერგენტული

ცხრილი 13.5

კითხვები კოგნიტური სფეროს მიზნებისათვის

კითხვები შეიძლება დაისვას ისე, რომ ხელი შეუწყოს აზროვნებას ბლუმის ტაქსონომიის ყველა საფეხურზე კოგნიტურ სფეროში. რა თქმა უნდა, აზროვნების ტიპი დამოკიდებულია იმაზე, რა უძღოდა წინ დისკუსიას კლასში.

კატეგორია	მოსალოდნელი აზროვნების ტიპი	მაგალითები
ცოდნა (დამ- ახსოვრება)	გახსენება ან უკვე ნასწავლი ინფორმაციის ცნობა,	• განსაზღვრეთ. . . • რომელია . . .-ის დედაქალაქი? • რას გვეუბნება ტექსტი . . .-ის შესახებ?
მიხედვრილო- ბა (გაგება)	მასალის წვდომის დემონსტრირება; ტრანსფორმაცია, რეორგანიზება, ინტერპრეტაცია.	• ახსენით თქვენი სიტყვებით. . . • შეადარეთ. . . • რა არის . . .-ის მთავარი იდეა? • აღწერეთ, რა დაინახეთ. . .
გამოყენება (გამოყენება)	ინფორმაციის გამოყენება პრობლემის გადასაჭრელად ერთი სწორი პასუხის საშუალებით.	• რომელი პრინციპი ჩანს . . .-ში? • გაზომეთ . . .-ის სიგრძე. • გამოიყენეთ . . .-ის წესი, რათა გადაჭრათ . . .
ანალიზი (გაანალიზება)	კრიტიკული აზროვნება; მიზეზებისა და მოტივების გამოვლენა; დასკვნების გაკეთება სპეციფიკურ მონაცემებზე დაყრდნობით; დასკვნების ანალიზი, რათა დავინახოთ, რამდენად დასაბუთებულია ისინი.	• რამ იქონია გავლენა . . .-ის დაწერაზე? • რატომ აირჩიეს ვაშინგტონი . . .? • რომელია ჩამოთვლილთაგან მოსაზრება და რომელი ფაქტი? • თქვენს ექსპერიმენტზე დაყრდნობით, რა არის ქიმიური. . .?
სინთეზი (შემოქმედებითობა)	დივერგენტული, ორიგინალური აზროვნება, ორიგინალური გეგმა, დანიშნულება, დიზაინი ან მოთხრობა.	• რა არის კარგი სახელი . . .-თვის? • როგორ შეიძლება შევავსოთ ფული . . .-სთვის? • როგორი იქნებოდა შეერთებული შტატები, თუ სამხრეთელები მოიგებდნენ. . . ?
ანალიზი (გაანალიზება)	იდეების მნიშვნელობის განსჯა, მოსაზრებების შეთავაზება, სტანდარტების გამოყენება.	• შეერთებული შტატების რომელი სენატორია ყველაზე ეფექტური? • თქვენი აზრით, რომელი ნახატი საუკეთესოა? რატომ? • რატომ ანიჭებთ უპირატესობას . . .-ს?

წყარო: Questioning Skills by M. Sadker and D. Sadker, in J. Cooper (Ed.), Classroom Teaching Skills: A Handbook (3rd ed.) (pp. 143-160), 1986, Boston: D. C. Heath. Copyright 1986 D. C. Heath. ადაპტირებულია ნებართვით.

(მხოლოდ ერთი სწორი პასუხის მქონე) და დივერგენტული (მრავალი შესაძლო სწორი პასუხის მქონე) კითხვების ტერმინებში ხდება. კითხვები, რომლებიც ეხება კონკრეტულ ფაქტებს, კონვერგენტულია: „ვინ მართავდა ინგლისს 1540 წელს?“ ან „ვინ დაწერა პიტერ პენი?“ კითხვები, რომლებიც ეხება მოსაზრებებსა და ჰიპოთეზებს, დივერგენტულია: „ამ მოთხრობის რომელი პერსონაჟი გგავთ ყველაზე მეტად, რატომ?“ ან „ას წელიწადში, უკანასკნელი 5 პრეზიდენტიდან, რომელი იქნება ყველაზე აღიარებული?“

განათლების სახელმძღვანელოებში დიდი დრო ეთმობა მასწავლებლებისათვის იმის მოთხოვნას, რომ დასვან ბევრი მაღალი საფეხურის (ანალიზი, შეფასება და შემოქმედითობა) და დივერგენტული კითხვა. არის თუ არა ეს საუკეთესო გზა გამოკითხვისათვის? კვლევამ რამდენიმე საოცარი შედეგი გამოავლინა.

კითხვის მოკლე მოსწავლეზე.

ეფექტური შეიძლება იყოს როგორც მაღალი, ისე დაბალი დონის კითხვები (Barden, 1995; Redfield & Rousseau, 1981). სხვადასხვა მოსწავლისათვის განსხვავებული კითხვებია ეფექტური. უმცროსი მოსწავლეებისათვის ან ნაკლები უნარის მქონე ყველა ასაკის მოსწავლეებისათვის უკეთესია მარტივი კითხვები, რომლებიც სწორი პასუხების მეტ შანსს იძლევა, წამახალისებელი ფაქტორია მოსწავლეებისათვის დახმარების განევა, თუ სწორი პასუხები არ აქვთ, ხშირად შევაქებთ. მაღალი უნარ-ჩვევების მქონე მოსწავლეებისათვის უფრო რთული კითხვების დასმა სჯობს როგორც მაღალ, ისე დაბალ დონეზე, ამ შემთხვევაში უფრო რეკომენდებულია კრიტიკული ფიქრის მიცემა (Berliner, 1987; Good, 1988).

რა ასაკისა და უნარებისა უნდა იყვნენ მოსწავლეები, მათ უნდა ჰქონდეთ სააზროვნო კითხვების გამოცდილება და თუ საჭირო გახდება, კიდევ უნდა ვასწავლოთ მათ, როგორ უპასუხონ ამ კითხვებს. როგორც მერვე თავში დავინახეთ, კრიტიკული აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის უნარ-ჩვევების დასაუფლებლად, მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ გავარჯიშების შესაძლებლობა. მათ ასევე სჭირდებათ დრო პასუხის მოსაფიქრებლად. მაგრამ კვლევებით დადგინდა, რომ მასწავლებლები საშუალოდ ერთ წუთს იცდიან, სანამ მოსწავლე პასუხს გასცემდეს (ლონე, 1974). განვიხილოთ შემდეგი ეპიზოდი საკლასო ცხოვრებიდან (შადკერ & შადკერ, 2006):

მასწავლებელი: ვინ დაწერა პოემა „თოვლიან საღამოს ტყეში“? ტომ?

ტომი: რობერტ ფროსტმა.

მასწავლებელი: სწორია. რა ხდება ამ პოემაში? სალი?

სალი: მამაკაცი აჩერებს თავის მარხილს, რომ უყუროს, როგორ იფარება ხეები თოვლით.

მასწავლებელი: დიახ. ემა, რა ფიქრები უტრიალებს ამ მამაკაცს გონებაში?

ემა: ის ფიქრობს, რა მშვენიერია ხეებით (ერთი წამის განმავლობაში პაუზა აქვს).

მასწავლებელი: რაზე ფიქრობს ის კიდევ? ჯო?

ჯო: ის ფიქრობს, რომ დარჩება ტყეში ხეების საყურებლად (წამის განმავლობაში პაუზა აქვს).

მასწავლებელი: დიახ, და კიდევ? რიტა? (ნახევარი წამის განმავლობაში ელოდება) მიდი, რიტა, შენ შეგიძლია პასუხის გაცემა. (იცდის ნახევარ წამს) კარგი, რატომ ფიქრობს, რომ არ შეუძლია გაჩერდეს და ხეებსა და თოვლს უყუროს?

სარა: მე ვფიქრობ, შეიძლება... (აქვს პაუზა წამის განმავლობაში).

მასწავლებელი: იფიქრე, სარა. (მასწავლებელი ნახევარი წამის განმავლობაში იცდის) კარგი, მაიკ? (ისევ ელოდება ნახევარი წამის განმავლობაში.) ჯონ? (იცდის ნახევარ წამს) რა დაგემართათ დღეს ყველას? არ წაიკითხეთ პოემა?

ასეთ სიტუაციაში შეიძლება მცირე აზრიანი პასუხები მოვისმინოთ. როდესაც მასწავლებელი სვამს კითხვას, შემდეგ იცდის სულ მცირე 3-დან 5 წამამდე, სანამ მიმართავდეს რომელიმე მოსწავლეს კონკრეტულად, მოსწავლეები უფრო მეტად იძლევიან ვრცელ პასუხებს, უფრო მეტი მოსწავლე მონაწილეობს, სვამს კითხვებს ან იჩენს ინიციატივას, თქვას სწორი პასუხი, იზრდება ისეთი პასუხების რაოდენობა, რომლებიც ემყარება ანალიზს, სინთეზს, დასკვნას, განსჯას, ზოგადად, მოსწავლეები უფრო დარწმუნებულები არიან თავიანთ პასუხებში (Berliner, 1987; Rowe, 1974; Sadker & Sadker, 2006).

ეს ერთგვარი გაუმჯობესებაა სწავლებაში, მაგრამ 5 წამიანი სიჩუმე არც ისე ადვილი სამართავია. ის ვარჯიშს მოითხოვს. თქვენ უნდა სცადოთ, სთხოვოთ მოსწავლეებს, მოკლედ ჩაინერონ იდეები ან მოსაზრებები კითხვასთან დაკავშირებით სხვა მოსწავლესთან ერთად ან მათ ერთად ჩამოაყალიბონ პასუხი. ეს მოლოდინს უფრო ასატანს ხდის და მოსწავლეებს აძლევს ფიქრის საშუალებას. რა თქმა უნდა, ცხადია, რომ თუ მოსწავლეებს არ ესმით კითხვა, დიდხანს მოცდა აქ ვერ დაგეხმარებათ. როდესაც თქვენს კითხვას ცარიელი მზერით ხედებიან, სხვანაირად ჩამოაყალიბეთ კითხვა ან იკითხეთ, ხომ არ შეუძლია ვინმეს, განმარტოს იგი. თუმცა, დადასტურდა, რომ პასუხის ლოდინის დროის გახანგრძლივება ეფექტს არ იძლევა უნივერსიტეტებში (Duell, 1994), ამდენად, უნივერსიტეტის ჯგუფებში, ლოდინის დრო თავად შეგიძლიათ განსაზღვროთ.

ახლა, რაც შეეხება მოსწავლეების შერჩევას, რომ მათ გასცენ კითხვებს პასუხი. თუ თქვენ კითხვით მიმართავთ მხოლოდ მოხალისეებს, არასწორი წარმოდგენა შეგექმნებათ იმაზე, რამდენად კარგად ესმის ჯგუფს მასალა. თანაც, ინიციატივას, როგორც წესი, ერთი და იგივე ბავშვები იჩენენ. მრავალ გამოცდილ მასწავლებელს აქვს გარკვეული სისტემატური გზები, რათა დარწმუნდნენ, რომ ყველას ეკითხებიან: ისინი სახელებს იღებენ კალათიდან და სიაში აღნიშნავენ მოსწავლეებს, რომელთაც გასცეს პასუხი (Weinstein, 2003; Weinstein & Mignano, 2003). მეორე გზა ასეთია: თქვენ მოსწავლეების სახელებს წერტ ბარათებზე, ურევთ მათ და იღებთ ერთ-ერთ ბარათს, რომელზეც მოსწავლის სახელი წერია. ბარათები შეგიძლიათ ასევე გამოიყენოთ იმისათვის, რომ მასზე აღნიშნოთ, რამდენად კარგად უპასუხა მოსწავლემ კითხვას ან ხომ არ სჭირდება რაიმე დახმარება.

მოსწავლეთა პასუხებზე რეაგირება. რას აკეთებთ მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები გიპასუხებენ კითხვაზე? ყველაზე გავრცელებული რეაქცია არის მარტივი „კარგი“ ან „აჰა“ (Sadker & Sadker, 2006). მაგრამ არსებობს უკეთესი რეაქციებიც, რომლებიც დამოკიდებულია იმაზე, მოსწავლის პასუხი სწორია, ნაწილობრივ სწორია თუ მცდარი. თუ პასუხი სწრაფი, მკაფიო და სწორია, უბრალოდ მოიწონეთ იგი და დასვით მორიგი კითხვა. თუ პასუხი სწორია, მაგრამ მოსწავლე გაუბედავად ამბობს მას, მიეცით მოსწავლეს ფიდბეკი იმის შესახებ, რატომაა ეს პასუხი სწორი: „სწორია, კრის, სენატი მთავრობის საკანონმდებლო სტრუქტურაა, რადგან სენატი. . . „ ეს მოგცემთ საშუალებას, განმეორებით განმარტოთ საკითხი. თუ ეს ერთი მოსწავლე არ არის დარწმუნებული, სხვებიც შეიძლება იმავე მდგომარეობაში იყვნენ. თუ პასუხი ნაწილობრივ ან სრულიად მცდარია, მაგრამ მოსწავლის მცდელობა აშკარაა, უნდა მიაწოდოთ მას დამატებითი ინფორმაცია, რეპლიკები, გაუმარტივოთ კითხვა, მიმოიხილოთ წინა საფეხურები, განმეორებით ასწავლოთ მასალა. თუ მოსწავლის მცდარი პასუხი მტკნარი სისულელეა, უკეთესი იქნება, თუ, უბრალოდ, შეუსწორობთ და განაგრძოთ (Good, 1988; Rosenshine & Stevens, 1986).

ჯგუფური დისკუსია

ჯგუფური დისკუსია, გარკვეული თვალსაზრისით, ზეპირი გამოკითხვის სტრატეგიის მსგავსია, მაგრამ, ის უფრო მეტად ინსტრუქციულ საუბარს უნდა ჰგავდეს, რომელიც მე-9 თავში აღვწერეთ (Tharp & Gallimore, 1991). მასწავლებელმა შეიძლება დასვას კითხვა, მოუსმინოს მოსწავლეთა პასუხებს, მოახდინოს რეაგირება, მიანოდოს დამატებითი ინფორმაცია, მაგრამ ნამდვილ ჯგუფურ დიალოგში მასწავლებელი არასდროს ასრულებს დომინანტურ როლს. მოსწავლეები სვამენ კითხვებს, პასუხობენ ერთმანეთის კითხვებს, ახდენენ რეაგირებას ერთმანეთის პასუხებზე (Beck, McKeown, Worthy, Sandora & Kucan, 1996; Burbules & Bruce, 2001; Parker & Hess, 2001).

ჯგუფურ დისკუსიას მრავალი უპირატესობა აქვს. მოსწავლეები არიან ჩართულები და აქვთ მონაწილეობის მიღების შესაძლებლობა. ჯგუფური დისკუსია ეხმარება მოსწავლეებს, ისწავლონ საკუთარი თავის მკაფიოდ გამოხატვა, მოსაზრებების განსჯა, განსხვავებული აზრის დაშვება. ჯგუფური დისკუსია ასევე აძლევს მოსწავლეებს შესაძლებლობას, ინფორმაცია უფრო ნათელი გახადონ, გამოსცადონ საკუთარი აზროვნება, იხელმძღვანელონ პიროვნული ინტერესებით, პასუხისმგებლობა იკისრონ ჯგუფში, შეასრულონ ლიდერების როლები. ამდენად, ჯგუფური დისკუსია ეხმარება მოსწავლეებს, შეავსონ იდეები და მოახდინონ პირადი ინტერესების სინთეზი. დისკუსიები ძალიან კარგი გამოსავალია, როცა საქმე გვაქვს რთულ კონცეპტებთან, რომლებიც გავრცელებულ მოსაზრებებს ეწინააღმდეგება. როგორც ეს მე-8 და მე-9 თავებში დავინახეთ, მრავალი მეცნიერული კონცეპტი, როგორიცაა სინათლის როლი მხედველობაში და ნიუტონის მიზიდულობის კანონები, გასაგებად რთულია, რადგან ისინი ეწინააღმდეგება საყოველთაოდ გავრცელებულ წარმოდგენებს. ერთობლივი ფიქრით, მსჯელობით, კამათით, შესაძლო განმარტებების შეფასებით, მოსწავლეები უფრო ახერხებენ ჩასწვდენ ცნებებს.

რა თქმა უნდა, არსებობს ნაკლიც. საკლასო დისკუსიები საკმაოდ არაპროგნოზირებადია და ადვილად შეიძლება გადაიზარდოს უცოდინარობის გაცვლა-გამოცვლაში. ჯგუფის ზოგიერთ წევრს შეიძლება მონაწილეობასთან დაკავშირებით ჰქონდეს პრობლემები და ძალიან შფოთავდეს, როცა იძულებულია ჩაებას კამათში. ამას გარდა, მოგიწევთ, წინასწარ კარგად მოამზადოთ მოსწავლეები, რათა უზრუნველყოთ ისინი ცოდნით, რომელზეც უნდა დამყარდეს დისკუსია. ხშირად მოუხერხებელია დიდი ჯგუფებიც. ხშირად რამდენიმე მოსწავლე დომინირებს, ხოლო დანარჩენები ოცნებებში არიან წასული (Arends, 2004; Freiberg & Driscoll, 2005). მეგზური მოგანოდებთ იდეებს, როგორ შეიძლება შეუწყოთ ხელი პროდუქტიულ ჯგუფურ დისკუსიას.

დააკავშირეთ და განაწილეთ
კვლევასთან მიმართებაში
Babad, E. (1995). „მასწავლებელთა საყვარელი მოსწავლის“ ფენომენი, განმასხვავებელი ქცევის მოსწავლეებისეული აღქმა და მოსწავლეთა მორალი. *განათლების ფსიქოლოგიის ჟურნალი*, 87, 361-374.

ჯგუფური დისკუსია – საუბარი, სადაც მასწავლებელი არ ასრულებს წამყვან როლს, მოსწავლეები წამოჭრიან და თავადვე პასუხობენ კითხვებს.

პიგმალიონის ეფექტი – მოსწავლის განსაკუთრებული პროგრესი, რომელიც შედეგად მოსდევს იმას, რომ მასწავლებელი მასზე დიდ იმედებს ამყარებს და დიდი მოლოდინები აქვს. საფუძვლად უდევს მითი მეფე პიგმალიონის შესახებ, რომელმაც შექმნა ქანდაკება და მიანიჭა სიცოცხლე.

თვითრეალიზაციის წინასწარმეტყველება – უსაფუძვლო მოლოდინი, რომელიც ყალიბდება იმის გამო, რომ შესაძლებლობა მართლაც არსებობს.

მასწავლებელთა მოლოდინები

დაახლოებით 40 წლის წინათ რობერტ როზენტალისა და ლინორ იაკობსონის კვლევამ (1968) ნაციონალური მედიის ყურადღება მიიპყრო. მას შემდეგ კვლევები მცირე რაოდენობითა თუ ჩატარებულა. კვლევამ წინააღმდეგობა გამოიწვია სამეცნიერო წრეებშიც. კვლევის შედეგებზე მსჯელობა და დებატები დღემდე მიმდინარეობს (Babad, 1995; Rosenthal, 1995; Snow, 1995).

რა თქვეს რობერტ როზენტალმა და ენორა იაკობსონმა ისეთი, რომ ასეთი ალიაქოთი გამოიწვიეს? მათ რანდომიზაციის წესით დაწყებითი კლასებიდან შეარჩიეს რამდენიმე მოსწავლე და შემდეგ მასწავლებლებს უთხრეს, რომ ეს მოსწავლეები სავარაუდოდ დიდ ინტელექტუალურ პროგრესს აჩვენებდნენ წლის განმავლობაში. მოსწავლეებმა მართლაც საშუალოზე მაღალი შედეგები აჩვენეს. მკვლევრები ამ შედეგს მიაწერდნენ „პიგმალიონის ეფექტს“, ანუ

ჩეკოვენდასხიეი: ჰროლეჰიული ჯგუჰი დისკუსიეი

შესთავაზეთ მორცხე მოსწავლეებს, მიიღონ მონაწილეობა.

გაგალითები

1. „რა მოსაზრება გაქვს, ჯოელ?“ ან „აქვს ვინმეს რაიმე სხვა აზრი?“
2. ნუ დაიცდით, სანამ სიჩუმე ჩამოწვება, რომ სთხოვთ მორცხე მოსწავლეებს პასუხი. ადამიანთა უმეტესობას, იმათაც კი, ვინც დარწმუნებულია თავის თავში, არ უყვარს სიჩუმის დარღვევა.

ერთი მოსწავლის კომენტარებითა და კითხვებით მიუბრუნდით სხვა მოსწავლეს.

გაგალითები

1. „ეს უჩვეულო იდეაა, სტივ. კიმ, რას ფიქრობ სტივის იდეაზე?“
2. „ეს მნიშვნელოვანი კითხვაა, ჯონ. მაურა, გაქვს პასუხი ამ კითხვაზე?“
3. ნააქვზეთ მოსწავლეები, უყურონ ერთმანეთს და ისაუბრონ ერთმანეთში იმის ნაცვლად, რომ თქვენს მოსაზრებას დაელოდონ.

დარწმუნდით, რომ გაიგეთ, რა თქვა მოსწავლეებმა. თუ თქვენ არ ხართ დარწმუნებული, ასევე შეიძლება იყვნენ სხვა მოსწავლეებიც.

გაგალითები

1. სთხოვეთ სხვა მოსწავლეს, შეაჯამოს, რაც თქვა პირველმა მოსწავლემ. პირველი მოსწავლე კვლავ ცდის, განმარტოს თავისი ნათქვამი, თუ ეს შეჯამება არასწორი იქნება.
2. „კარენ, მე ვფიქრობ, რომ შენ თქვი . . . სწორია ხომ? თუ მეშლება?“

მოიძიეთ დამატებითი ინფორმაცია.

გაგალითები

1. „ეს საინტერესო განცხადებაა. გაქვს რაიმე არ-

გუმენტი მის დასადასტურებლად?“

2. „გაქვს რაიმე სხვა ალტერნატივა?“
3. გვითხარი, როგორ მიხვედი ამ დასკვნამდე. რა საფეხურები გაიარე?“

დაუბრუნდით დისკუსიის საგანს.

გაგალითები

1. „მოდით, ვნახოთ, ჩვენ განვიხილავდით. . . და სარამ გამოთქვა ვარაუდი. აქვს ვინმეს რაიმე სხვა იდეა?“
2. სანამ გავაგრძელებდეთ, მოდით, შევაჯამოთ, რა მოხდა აქამდე.“

მიეცით დრო, სანამ მოსთხოვდეთ კითხვაზე პასუხს.

გაგალითები

1. „როგორი იქნებოდა თქვენი ცხოვრება, ტელევიზორი რომ არ გამოეგონებინათ? მოკლედ დანერგეთ იდეები ფურცელზე და ერთი წუთის შემდეგ განვიხილავთ თქვენს პასუხებს.“ ერთი წუთის შემდეგ: „ჰირომი, გვეტყვი შენს მოსაზრებას?“

როდესაც მოსწავლე ასრულებს საუბარს, მიმოიხედეთ კლასში და დააკვირდით ბავშვებს.

გაგალითები

1. თუ სხვა მოსწავლეები დაბნეულად გამოიყურებიან, სთხოვეთ, გითხრან, რატომაა ასე.
2. თუ სხვა მოსწავლეებიც თანხმობის ნიშნად თავს აქნევენ, სთხოვეთ მათ, მოიყვანონ მაგალითები იმისა, რაც იყო მანამდე თქმული.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ:

<http://instruct1.cit.cornell.edu/courses/taresources/leadisc.html>

თვითრეალიზაციის განსაზღვრას კლასში. თვითრეალიზაციის განსაზღვრა უსაფუძვლო მოლოდინია, რომელიც ქცევას მართლაც ისე წარმართავს, რომ მოლოდინი მართლდება (Merton, 1948). ამის მაგალითია მცდარი რწმენა, რომ ბანკი გაკოტრდება, რაც იწვევს ბანკიდან ფულის მასობრივ გამოტანას, ამის შედეგად კი ბანკი მართლაც კოტრდება, როგორც ეს მოსალოდნელი იყო.

მოლოდინის ეფექტის როლი სხვა

შეჩერდი | დაფიქრდი | დანერა

როდესაც თქვენ ფიქრობდით ყველაზე ეფექტიან მასწავლებელზე, რომელიც კი ოდესმე გყოლიათ, რას იტყვით, ჰქონდა მას ის თვისება, რომ სწამდა თქვენი და საუკეთესო შედეგს ელოდა თქვენგან? როგორ გამოხატავდა ამ რწმენას? ■

კლასში შეიძლება მოლოდინის ორგვარი ეფექტი გამოვლინდეს. თვითრეალიზაციის განსაზღვრისას, რომელიც ზემოთ აღვწერეთ, მასწავლებლის რწმენას მოსწავლის უნარების შესახებ არ აქვს რეალური საფუძველი, მაგრამ მოსწავლეთა ქცევა ამ მცდარ მოლოდინს ამართლებს. მოლოდინის ეფექტის მეორე ტიპი აღმოცენდება მაშინ, როცა მასწავლებელს აქვს ზუსტი წარმოდგენა მოსწავლის უნარებზე და შესაბამისად აძლევს რეაქციას მოსწავლეს.



რა თქმა უნდა, ეს კარგია. არაფერია ცუდი იმაში, რომ ზუსტად შეაფასო მოსწავლის უნარები და ამის შესაბამისადაც იმოქმედო. პრობლემა ჩნდება მაშინ, როცა მოსწავლეში შეინიშნება გაუმჯობესება და მასწავლებელი არ ცვლის თავის მოლოდინებს ამ პროგრესის გათვალისწინებით. ამას ეწოდება მოლოდინის სიმტკიცის ეფექტი, რადგან მასწავლებლის უცვლელი მოლოდინი მოსწავლის მიღწევას მოსალოდნელ დონეზე აფიქსირებს. იკარგება შესაძლებლობა, რომ ავამაღლოთ მოლოდინი, ვიყოთ უფრო ადეკვატურები სწავლებაში, წავახალისოთ მოსწავლეები, მიაღწიონ ბევრს. პრაქტიკაში ცნობილია, რომ თვითრეალიზაციის წინასწარ განჭვრეტას უფრო ძლიერი გავლენა აქვს დაწყებით საფეხურებზე, ხოლო სიმტკიცის ეფექტები მაღალ კლასებში ვლინდება (უკლინსკი & ჭეინსტინი, 2001). გარდა ამისა, ზოგიერთი მოსწავლე სხვებთან შედარებით უფრო მეტად ემორჩილება სიმტკიცის ეფექტს. მაგალითად, მოსწავლეზე, რომელიც მცირე ინფორმაციას იძლევა საკუთარი თავისა და შესაძლებლობების შესახებ, მასწავლებელმა შეიძლება შეიქმნას მყარი წარმოდგენა, რომ მას ნაკლები უნარები აქვს (Jones & Gerig, 1994).

მოლოდინის წყაროები

მასწავლებლის მოლოდინის შეიძლება მრავალი წყარო ჰქონდეს (Van Matre, Valentine & Cooper, 2000). ინტელექტის ტესტებმა შეიძლება დიდი გავლენა მოახდინოს მასწავლებლის მოლოდინზე, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მასწავლებელი არასწორად ახდენს ამ მონაცემების ინტერპრეტირებას. მასწავლებელზე

მოლოდინით გამოწვეული ეფექტი – მოსწავლის მიღწევები ერთ ადგილზეა გაჩერებული, რადგან მასწავლებლები გაუმჯობესებას არ ელიან.

ჯგუფური დისკუსია ეხმარება მოსწავლეებს, ისწავლონ საკუთარი თავის მკაფიოდ გამოხატვა, მოსაზრებების განსჯა, განსხვავებული აზრის დაშვება.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაწილეთ ნაიკითხავდით თუ არა თქვენი მოსწავლეების პირად საქმეს სასწავლო წლის დასაწყისში? თუ ასე იზამდით, როგორ შეიძლება მოახერხოთ ის, რომ მისი გავლენით არ ჩამოიყალიბოთ დაბალი მოლოდინები? არის რაიმე მიზეზი, რის გამოც მასწავლებელს არ შეიძლება მაღალი მოლოდინები ჰქონდეს თავისი ყველა მოსწავლისადმი? რა განსხვავებაა „მაღალ მოლოდინებსა“ და „მართებულ მოლოდინებს შორის“?

**დააკავშირეთ და განაგრძეთ
თქვენს სწავლებას / პორტფო-
ლიოსთან მიმართებაში**
წაიკითხავდით თუ არა თქვენი
მოსწავლეების პირად საქმეს
სასწავლო წლის დასაწყისში?
თუ ასე იზამდით, როგორ
შეიძლება მოახერხოთ ის, რომ
მისი გავლენით არ ჩამოი-
ყალიბოთ დაბალი მოლოდინები?
არის რაიმე მიზეზი, რის გამოც
მასწავლებელს არ შეიძლება
მაღალი მოლოდინები ჰქონდეს
თავისი ყველა მოსწავლისად-
მი? რა განსხვავებაა „მაღალ
მოლოდინებსა“ და „მართებულ
მოლოდინებს შორის“?

ასევე ახდენს გავლენას მოსწავლის სქესი. მასწავლებელთა უმეტესობა ქცევ-
ასთან დაკავშირებით, პრობლემებს უფრო ბიჭებისაგან ელიან და გოგონების
მიმართ შეიძლება მაღალი აკადემიური მოლოდინი ჰქონდეთ. ასევე ძლიერი
ფაქტორია სხვა მასწავლებლების შენიშვნები, სამედიცინო და ფსიქოლოგიური
დასკვნები მოსწავლეების პირადი საქმიდან. გავლენა აქვს მოსწავლის ეთნიკურ
წარმომავლობასაც და მოსწავლის უფროს და-ძმებთან ურთიერთობასაც. მას-
წავლებლებს მაღალი მოლოდინები აქვთ მიმზიდველი მოსწავლეების მიმართ.
წარსული მიღწევები, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, მოსწავლის ქცევა
ასევე გამოიყენება როგორც ინფორმაციის მნიშვნელოვანი წყარო. მოსწავლის
სკოლის შემდეგი საქმიანობაც კი შეიძლება იყოს მოლოდინის განმსაზღვრელი.
მასწავლებლებს ხშირად მაღალი მოლოდინები აქვთ იმ მოსწავლეების მიმართ,
რომლებიც ჩართულები არიან სკოლის გარეთ საქმიანობებში, ვიდრე იმ მო-
სწავლეების მიმართ, რომლებიც სკოლის შემდეგ არაფერს აკეთებენ.

მოლოდინები და რწმენები ყურადღების ფოკუსირებას და მეხსიერების ორ-
განიზებას ახდენს. მასწავლებლები იმ ინფორმაციაზე ამახვილებენ ყურადღე-
ბას და იმახსოვრებენ იმ ინფორმაციას, რომელიც მათ საწყის მოლოდინებს
შეესაბამება (Fiske, 1993; Hewstone, 1989). მაშინაც კი, როდესაც მოსწავლის
ქცევა და მისი მიღწევა არ შეესაბამება მოლოდინს, მასწავლებელი ახდენს
რაციონალიზაციას და ამ მოულოდნელ შედეგს გარეშე მიზეზებს მიაწერს,
ისეთებს, რომლებიც მოსწავლის კონტროლს არ ექვემდებარება. მაგალითად,
მასწავლებელმა შეიძლება ჩათვალოს, რომ მოსწავლემ, რომელსაც დაბალი
უნარები აქვს, მაგრამ ტესტში კარგი შედეგი აჩვენა, რაღაც ითაღლითა და
მოსწავლე, რომელსაც მაღალი უნარები აქვს და წარუმატებლობა განიცადა
ტესტში, ცუდი დღე ჰქონდა. ამ ორივე შემთხვევაში, ქცევა, რომელიც არ
არის დამახასიათებელი და უჩვეულოა, უგულებელყოფილია. ძალიან ბევრი
რამ უნდა მოხდეს, რომ ქცევამ, რომელიც მასწავლებლის აზრით, უჩვეუ-
ლოა კონკრეტული მოსწავლისათვის, შეცვალოს მასწავლებლის რწმენა ამ
მოსწავლისადმი. ამდენად, მოლოდინი ხშირად მტკიცედ არის შენარჩუნებული
იმ მოლოდინის საწინააღმდეგო რეალობის პირობებშიც კი (Brophy, 1982, 1998).

ნაგვილად ახდენს თუ არა მასწავლებელთა მოლოდინები გავლენას მოსწავლეების მიღწევაზე?

ამ კითხვაზე პასუხის გაცემა იმაზე რთულია, ვიდრე ეს ერთი შეხედვით
შეიძლება მოგეჩვენოთ. ორი გზა არსებობს ამ საკითხის გამოსაკვლევად.
ერთი ისაა, რომ მივანოდოთ მასწავლებლებს დაუსაბუთებელი მოლოდინები
მათი მოსწავლეების შესახებ და დავაკვირდეთ, თუ გამოიღებს ეს უსაფუძ-
ვლო მოლოდინები ნაყოფს. მეორე გზა ისაა, რომ გამოვავლინოთ მასწავლე-
ბელთა ბუნებრივად არსებული მოლოდინები და შევისწავლოთ მათი გავლენა.
პასუხი კითხვაზე, ახდენს თუ არა გავლენას მასწავლებლის მოლოდინები
მოსწავლის მიღწევებზე, ნაწილობრივ დამოკიდებულია იმაზე, რა მიდგომაა
გამოყენებული ამის დასადგენად.

როზენტალისა და იაკობსონის ექსპერიმენტში გამოყენებული იყო პირვე-
ლი მიდგომა – ისინი მასწავლებლებს აძლევდნენ უსაფუძვლო მოლოდინს
და შემდეგ სწავლობდნენ ამ მოლოდინების გავლენას. ამ კვლევას დიდი
კრიტიკა დაატყდა თავს იმ ექსპერიმენტული და სტატისტიკური მეთოდების
გამო, რომლებსაც მკვლევრები იყენებდნენ (Elashoff & Snow, 1971; Snow, 1995;
Weinberg, 1989). როგორც შედეგების დაკვირვებულმა ანალიზმა გამოავლინა,
მიუხედავად იმისა, რომ კვლევა პირველიდან მეექვსე კლასამდე მოსწავლე-
ბში ჩატარდა, თვითრეალიზაციის ეფექტი ძლიერად მხოლოდ 5 მოსწავლეში
გამოვლინდა, რომლებიც პირველ და მეორე კლასებში სწავლობდნენ. როდესაც

სხვა მკვლევრებმა განიზრახეს იგივე კვლევის ჩატარება, მათთან, ამ დაბალ კლასებშიც კი, არ დადასტურდა თვითრეალიზაციის წინასწარ განჭვრეტის ეფექტი (Claiborn, 1969; Wilkins & Glock, 1973). მასწავლებელთა მოლოდინების კვლევის შედეგების მიმოხილვის შემდეგ, როდენბუშმა (1984) დაასკვნა, რომ ამ მოლოდინებს მცირე გავლენა აქვს მოსწავლეთა ინტელექტის მონაცემებზე (შედეგის გაზომვის მეთოდი, რომელსაც იყენებდნენ როზენტალი და იაკობ-სონი) და ისიც მხოლოდ ადრეულ ეტაპზე ახალ სკოლაში გადასვლისას.

რაც შეეხება მეორე მიდგომას – ბუნებრივად აღმოცენებულ მოლოდინებს. კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებლებს ნამდვილად უყალიბდებათ რწმენა მოსწავლის უნარების შესახებ. ხშირად ეს რწმენა ზუსტია, მონაცემებით არის გამყარებული და შესწორებულია, როცა ახალი ინფორმაცია ჩნდება. მაგრამ ამ შემთხვევაშიც, ზოგი მასწავლებელი ცალკეულ მოსწავლეებს უპირატესობას ანიჭებს (Babad, 1995; Rosenthal, 1987). მაგალითად, ჯენიფერ ალვიდრესმა და რონა ვაინშტაინმა (1999) კვლევით, რომელიც 4-18 წლის ასაკის 110 მოსწავლეზე ჩატარდა, დაადგინეს, რომ მასწავლებლები ხშირად მეტ შეფასებას აძლევენ იმ სკოლამდელი ასაკის ბავშვების უნარებს, რომლებსაც დამოუკიდებლად და საინტერესოებად მიიჩნევენ და ნაკლებად აფასებენ იმ ბავშვებს, რომლებიც უმნიშვნელოა და ჭირვეულებად ეჩვენებათ. 4 წლის ასაკის ბავშვების უნარებზე მასწავლებლების მსჯელობები იმის პროგნოზირებას ახდენდა, როგორი მაჩვენებლები ექნებოდათ ამ ბავშვებს 18 წლის ასაკში. ეს განსაკუთრებით იმ მოსწავლეების შემთხვევაში ხდებოდა, რომელთაც დაბალ

ისტორიები წმკლის შესახებ

ხარკი წმკლებს

maRa l klasebSi Zal ian uyuradRebo, uinteres o da warumatebel i moswav le vi-yavi. bol o wels movxvdi amerikis istoriis klasSi, romelsac misis fildi as-

wavlida. miuxedavad imisa, rom Senoba Zveli iyo, klasi ki gadatvirTuli, mas didi molodinebi hqonda TiToeuli moswavl isadmi. Tu sa-Sinao davaleba ar mogvqonda, es ar iyo tragedi-a, radgan Cven is maincunda mogvetana. SeiZleba mogvetana dRes, xval, magram aucileblad unda mogvetana. misis fildi fiqrobda, rom Cven imaze ukeTesebi viyaviT, vidre realurad viyaviT, hoda viyaviT kidec.

erT dRes gamaCera, rodesac klasidan gavdio-di, moicada, sanam martoebi davrCebodiT, Camxeda TvalebSi da miTxra: `bil parki, Sen SegiZlia kargi moswavle gaxde, vici, rom SegiZlia.~ me ramdenime replika wamovisrole da wavedi, Tumca misi sityebi eqod Camesmoda. TandaTan mecadineoba daviwe. ramdenadac mas Cemi Sesazleblobebis

`misis fildi fiqrobda, rom Cven imaze ukeTesebi viyaviT, vidre realurad viyaviT, hoda viyaviT kidec ukeTesebi.~

sjeroda, goneba swav lisak-en mivmarTe. SeiZleba, misi azriT es mcire gamarjveba iyo, magram Cems cxovrebaSi mTavari gardatexa moxda.

aTiode wlis Semdeg,

rodesac doqtoris xarisxi miviRe virjiniis universitetSi, davbrundi Cems skolaSi. imedi mqonda, rom misis filds vnaxavdi da vetyodi, rogor Secvala man Cemi cxovreba. magram rodesac Camovedi, gavige, rom misis fildi ramdenime TviT adre avariaSi moyolila da daRupula. dRes, rodesac maswavleblebi meubnebian, arafris gakeTeba ar SeuZliaTo, me veubnebi maT, risi Tqmac mindoda Cemi yvelaze dauviwyari maswavleblisaTvis: `rodesac adamianeBTan muSaobT, yvelaferi, rasac akeTebT, Tavis kvalstovebs da TiToeuli Tqveni monapovari mniSvnelovania.~ aq ar arsebobs mcire gamarjvebebi, misis fild.

uiliam uotson parki, Ed. D., LPC, sakonsultacio swavlebis profesori, CrdiloET karolinis universiteti, grinsboro, CrdiloET karolina.



მოსწავლეთა სკოლის გარეთ აქტიუობა შეიძლება მოლოდინის წყარო იყოს. მასწავლებლები ხშირად უფრო მაღალ მოლოდინებს ამჟღავნებენ იმ მოსწავლეებისადმი, რომლებიც მონაწილეობას იღებენ სხვადასხვა საქმიანობაში სკოლის გარეთ, იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებსაც უბრალოდ დრო გაჰყავთ სკოლის შემდეგ.

უნარებს მიაწერდნენ. თუ მასწავლებელი გადაწყვეტს, რომ ზოგიერთი მოსწავლე უუნაროა და ნაკლებად ეფექტურ სტრატეგიებს გამოიყენებს ამ მოსწავლეებთან მუშაობისას, მაშინ ეს მოსწავლეები ისეთი ორმაგი საფრთხის წინაშე აღმოჩნდებიან, როგორიც არის – დაბალი მოლოდინები და არაადეკვატური სწავლება (Good & Brophy, 2003). მოლოდინის ეფექტის ძალა დამოკიდებულია მოსწავლეების ასაკზე (ზოგადად, პატარა მოსწავლეები უფრო მგრძნობიარეები არიან) და იმაზე, თუ რამდენად განსხვავებულია მასწავლებლის მოპყრობა მოსწავლეებთან, რომელთა მიმართ მაღალი ან დაბალი მოლოდინები აქვს. ამ საკითხს მოგვიანებითაც დავუბრუნდებით (Kuklinski & Weinstein, 2001).

„სწავლასა და სწავლებასთან დაკავშირებული ისტორიები“ მოგიტხრობთ, როგორ შეცვალა მასწავლებლის მოლოდინმა მოსწავლის მიერ საკუთარი შესაძლებლობების აღქმა.

სწავლის სპაზმები. როგორც აქამდეც დავინახეთ, სხვადასხვა ჯგუფურ პროცესს გარკვეული გავლენა აქვს მოსწავლეებზე. ზოგიერთი მასწავლებელი წარმოსახვისათვის ადვილს აღარც ტოვებს, ისინი მეტისმეტად მკაფიოდ გამოხატავენ საკუთარ მოლოდინებს. ელოვიმ (1984) მასწავლებელთა კომენტარები ჩაიწერა. ეს ორი მათგანი ეკუთვნის მასწავლებლებს, რომლებიც დაბალი მიღწევის მქონე ბავშვებთან მუშაობდნენ:

- „ერთი წუთში მოვალ თქვენთან, შტერებო და დაგეხმარებით.“
- „ლურჯების ჯგუფისათვის ეს ძნელია.“

ამ შენიშვნებში მასწავლებელი მხოლოდ იმას კი არ ეუბნება მოსწავლეებს, რომ მათ დაბალი უნარები აქვთ, არამედ იმასაც, რომ მთავარია სამუშაოს დასრულება და არა გაგება.

როდესაც მასწავლებლები ბავშვებს უნარების მიხედვით აჯგუფებენ, მათ განსხვავებულ სასწავლო საქმიანობებსაც ავალენ. იმდენად, რამდენადაც მასწავლებლები ირჩევენ ისეთ აქტივობებს, რომლებმაც უნდა გამოიწვიოს მოსწავლეები და გაზარდოს მათი მიღწევა, ასეთი განსხვავებები, ალბათ, საჭიროა. აქტივობები არაადეკვატური მაშინ ხდება, როცა მოსწავლეები უფრო რთული გამოწვევებისათვის არიან მზად, მაგრამ არ აქვთ მათი განხორციელების საშუალება, რადგან მასწავლებლებს სჯერათ, რომ ისინი ამას თავს ვერ გაართმევენ. ეს არის მოლოდინის სიმტკიცის ეფექტის მაგალითი.

მასწავლებელ-მოსწავლის იმპაქტი. როგორც უნდა იყოს დაჯგუფებული კლასი და რა დავალებებიც უნდა ჰქონდეთ ბავშვებს, მასწავლებელ-მოსწავლეების ინტერაქციის ოდენობა და ხარისხი დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეებზე. მოსწავლეებს, რომელთა მიმართაც მაღალი მოლოდინი არსებობს, უფრო ხშირად ეკითხებიან, უფრო რთულ კითხვებს უსვამენ, უფრო მეტ საშუალებასა და დროს აძლევენ პასუხის მოსაფიქრებლად, უფრო ნაკლები სიხშირით აწყვეტინებენ, ვიდრე იმ მოსწავლეებს, ვისგანაც ელიან, რომ ცუდი შედეგები ექნებათ. მასწავლებლები იმ მოსწავლეებს, რომელთა მიმართაც მაღალი მოლოდინი აქვთ, უფრო მეტად აძლევენ მინიშნებებს, გამოხატავენ მათ მიმართ რწმენას (Allington, 1980; Good & Brophy, 2003; Rosenthal, 1995). როდესაც პასუხი ტესტზე „თითქმის სწორია“, მასწავლებელი ნიშნის მოსწავლის სასარგებლოდ დაწერს (ანუ მისცემს მაღალ შეფასებას), თუ ამ მოსწავლის მიმართ მაღალი მოლოდინი აქვს (Finn, 1972). მასწავლებლები უფრო ხშირად უდიმიან ასეთ მოსწავლეებს, ავლენენ მათ მიმართ სითბოს არავერბალური რეაქციებით, გადაიხრებიან მათკენ, თავს უქნევენ, როცა მოსწავლე საუბრობს და ა.შ. (Woolfolk & Brooks, 1983, 1985).

ამის საპირისპიროდ, მოსწავლეებს, რომელთა მიმართაც დაბალი მოლოდინები აქვთ, მასწავლებლები უფრო ადვილ კითხვებს უსვამენ, ნაკლებ დროს აძლევენ პასუხის მოსაფიქრებლად, ნაკლებად აძლევენ მინიშნებებს. მასწავლე-

ბლები ასეთ მოსწავლეებს ხშირად არაადეკვატური პასუხის გამოც კი აქებენ, მაგრამ იგივე მოსწავლეების მიმართ უფრო მეტ კრიტიკასაც იჩენენ, როცა პასუხები მცდარია. ერთი და იგივე სწორი პასუხის გამო დაბალი მიღწევის მოსწავლეები ნაკლებად იმსახურებენ შექებას, ვიდრე მაღალი მიღწევის მქონე მოსწავლეები. ასეთი არათანმიმდევრული და არამდგრადი ფიქციური ძალიან დამაბნეველი შეიძლება აღმოჩნდეს დაბალი უნარების მქონე მოსწავლეთათვის. წარმოიდგინეთ რა ძნელი იქნება სწავლა, თუ თქვენს მცდარ პასუხებს ხან შეაქებენ, ხან უგულვებელყოფენ, ხან გააკრიტიკებენ, ხოლო თქვენი სწორი პასუხები იშვიათად დაიმსახურებს აღიარებას (Good, 1983-I, 1983-II).

რა თქმა უნდა, ყველა მასწავლებელი არ აყალიბებს მცდარ მოლოდინებს და ამ მოლოდინებზე დაყრდნობით ყველა მასწავლებელი არ იქცევა არაკონსტრუქციულად (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982). მაგრამ ამ პრობლემის თავიდან არიდება შეიძლება იმაზე რთული აღმოჩნდეს, ვიდრე ეს ჩანს. ზოგადად, მოსწავლეები, რომელთა მიმართაც დაბალი მოლოდინი არსებობს, უფრო მეტად არიან წესრიგის დამრღვევები. (რა თქმა უნდა, დაბალი მოლოდინები განამტკიცებს მათ სურვილს, დაარღვიონ წესრიგი და ცუდად მოიქცნენ.) მასწავლებლები შეიძლება, ნაწილობრივ, იმიტომ ეკითხებოდნენ ნაკლებად ამ მოსწავლეებს, ნაკლებ დროს აძლევდნენ პასუხისათვის და ნაკლებად აქებდნენ, რომ თავიდან აეცილებინათ მცდარი, უყურადღებო ან სულელური პასუხები, რომლებიც გამოიწვევდა არეულობას კლასში, თემიდან გადახვევას და ა.შ. (Cooper, 1979). ჩვენი მიზანი ის უნდა იყოს, რომ შესაძლო პრობლემებს საკლასო მენეჯმენტთან დაკავშირებით, ისე ავარიდოთ თავი, რომ დაბალი მოლოდინები არ გამოვხატოთ ზოგიერთი მოსწავლის მისამართით და არ განვამტკიცოთ მათივე დაბალი მოლოდინი საკუთარი შესაძლებლობების მიმართ. ზოგჯერ დაბალი მოლოდინები სკოლის კულტურის ნაწილი ხდება – რწმენებს იზიარებენ სხვა მასწავლებლები და ადმინისტრატორებიც (Weinstein, Madison & Kuklinski, 1995). მეგზური მოგანვდით იდეებს, როგორ შეიძლება თავი ავარიდოთ ამგვარ პრობლემებს.

მოსწავლეზე სენზიტივური სწავლა: გაგალითები კითხვაში, პათერნშიკასა და პეხნიკაში

არც მაღალი მოლოდინები და არც სწავლების შესაბამისი ფორმატი არ იძლევა იმის გარანტიას, რომ მოსწავლეები გაიგებენ მასალას. იმისათვის, რომ დავეხმაროთ მოსწავლეებს ამ მიზნის მიღწევაში, ელეონორ დაქვორტს სჯერა, რომ მასწავლებლებმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციონ იმის გაგებას, როგორ ესმით მათ მოსწავლეებს საგანი (Meek, 1991). რა ვიცი კარგი სწავლების შესახებ მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლების ფარგლებში? ცხრილში 13.6 ჩამოთვლილია მოსწავლეზე ცენტრირებული კონსტრუქტივისტული სწავლების მექანიზმები, რომლებიც ჟაკლინ გრენონ ბრუკსმა და მ. გ. ბრუკსმა აღწერეს (1995).

ცხადია, რომ მასწავლებლის მიერ საგნის ცოდნა კრიტიკული საკითხია სწავლებაში (Ball, Lubienski & Mewborn, 2001; Borko & Putnam, 1996). ამ ცოდნის ნაწილია საგნის პედაგოგიური მხარე, ანუ როგორ უნდა ვასწავლოთ საგანი კონკრეტულ მოსწავლეებს (შპულმან, 1987). უკანასკნელი ათწლეულის მანძილზე ფსიქოლოგებმა დიდ პროგრესს მიაღწიეს იმის შესწავლაში, როგორ სწავლობენ მოსწავლეები სხვადასხვა საგანს (Mayer, 1992, 1999-II). ამ აღმოჩენების საფუძველზე განვითარდა სწავლების მრავალი მიდგომა კითხვაში, წერაში, მათემატიკაში, მეცნიერებაში, სოციალურ დისციპლინებსა და სხვა საგნებში. ხშირად ეს მიდგომები ასახავს კონსტრუქტივისტულ პერსპექტივას, რომელიც მე-9 თავში აღვწერეთ.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ

მასწავლებლის როლი მოსწავლეზე ცენტრირებულ სწავლებაში

მასწავლებლის როლი მოსწავლეზე ცენტრირებულ სწავლებაში მნიშვნელოვნად განსხვავდება იმ როლისგან, რომელსაც იგი მასწავლებელზე ცენტრირებულ სწავლებაში ასრულებს. აღწერეთ სწავლების ტიპური მექანიზმები, რომლებიც მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლებისათვის არის დამახასიათებელი. დაუპირისპირეთ ისინი იმ მექანიზმებს, რომლებიც მასწავლებელზე ცენტრირებული სწავლებისათვის არის დამახასიათებელი.

ჩაკოპენლასიები: მასწავლებლის მოლოდინის ნებაზიუჩი უუაჟიშ თაჟილან არილუა

ყურადღებით მოეპყარით მოსწავლის შესახებ ტესტებიდან, პირადი საქმეებიდან, სხვა მასწავლებლებისაგან მიღებულ ინფორმაციას.

გაგალითები

1. ნუ წაიკითხავთ პირად საქმეებს წლის დასაწყისში.
2. იყავით კრიტიკული და ობიექტური იმ ინფორმაციის მიმართ, რომელსაც სხვა მასწავლებლებისაგან იღებთ მოსწავლის შესახებ.

მოქნილად გამოიყენეთ ჯგუფური სტრატეგიები.

გაგალითები

1. ხშირად მიმოიხილეთ მოსწავლის სამუშაო და სცადეთ სხვაგვარი დაჯგუფებები.
2. სხვადასხვა საგანში სხვადასხვა ჯგუფი შეადგინეთ.
3. გამოიყენეთ შერეული უნარების ჯგუფები კოოპერაციულ სავარჯიშოებში.

დარწმუნდით, რომ გამოწვევა ყველა მოსწავლისათვის მოქმედებს.

გაგალითები

1. არ თქვათ: „ეს ადვილია, ვიცი, რომ ამას გააკეთებთ.“
2. შესთავაზეთ მოსწავლეებს მარავალფეროვანი პრობლემები და წააქეზეთ, რომ თითოეულმა აირჩიოს რამდენიმე რთული საკითხი. მოძებნეთ რაიმე პოზიტიური ამ მცდელობაში.

განსაკუთრებით მიაქციეთ ყურადღება, როგორ პასუხობთ დაბალი მიღწევის მოსწავლეებს საკლასო დისკუსიისას.

გაგალითები

1. მიეცით მათ მინიშნებები, დრო მოსაფიქრებლად.
2. შეაქეთ კარგი პასუხისათვის.
3. დაბალი მიღწევის მოსწავლეებსაც ისეთივე სიხშირით მიმართეთ კითხვით, როგორითაც მაღალი მიღწევის მქონე მოსწავლეებს მიმართავთ.

გამოიყენეთ ისეთი მასალა, რომელიც წარმოგვიდგენს მრავალ ეთნიკურ ჯგუფს.

გაგალითები

1. შეამოწმეთ საკითხავი მასალა და ბიბლიოთეკა. არის თუ არა წარმოდგენილი ეთნიკური მრავალფეროვნება?
2. სთხოვეთ მოსწავლეებს გამოიკვლიონ და შექმნან საკუთარი მასალა, რომელიც დაემყარება ოჯახებისა და საზოგადოებრივ წყაროებს.

დარწმუნდით, რომ თქვენი სწავლება არ გამოხატავს რასობრივ, ეთნიკურ, გენდერულ სტერეოტიპებს ან წინასწარ მზაობას.

გაგალითები

1. გამოიყენეთ შემოწმების სისტემა, რათა დარწმუნდეთ, რომ ყოველ მოსწავლეს ეკითხებით და ყველასადმი იჩენთ ყურადღებას.

2. აკონტროლეთ იმ ამოცანების შინაარსი, რომელსაც მოსწავლეებს აძლევთ. ხომ არ იღებენ ბიჭები რთულ მათემატიკურ დავალებებს, რომ დაფასთან იმუშაონ? ხომ არ ზღუდავთ მოსწავლეებს, რომლებიც გამართულად ვერ საუბრობენ თქვენს ენაზე, რომ სიტყვიერად გაგცენ პასუხი?

სამართლიანი იყავით შეფასებისას და დისციპლინური პროცედურების გატარებისას.

გაგალითები

1. დარწმუნდით, რომ თანაბარ დარღვევას თანაბარი დასჯა მოსდევს. ანონიმური კითხვარების საშუალებით დაადგინეთ, ხომ არ ანიჭებთ უპირატესობას ცალკეულ მოსწავლეებს?
2. სცადეთ, ისე შეაფასოთ მოსწავლის ნაშრომი, რომ არ იცოდეთ მისი ვინაობა. სთხოვეთ სხვა მასწავლებელს, „მეორე აზრიც“ მოგაწოდოთ პერიოდულად.

უთხარი თითოეულ მოსწავლეს, მჯერა რომ სწავლა შეგიძლია – გამოხატეთ კიდევ ეს.

გაგალითები

1. დააბრუნეთ ნაწერები, რომლებიც არ შეესაბამება სტანდარტებს და მიეცით მოსწავლეს სპეციფიკური რჩევები, რომ გააუმჯობესოს იგი.
2. თუ მოსწავლეებს მაშინათვე არ აქვთ პასუხი, დაიცადეთ, ისაუბრეთ, შემდეგ დაეხმარეთ მათ, მივიდნენ პასუხამდე.

ჩართეთ ყოველი მოსწავლე ამოცანებში და მიანიჭეთ პრივილეგიები.

გაგალითები

1. გამოიყენეთ რაიმე სისტემა, რათა დარწმუნდეთ, რომ თითოეულ მოსწავლეს აქვს საშუალება გავარჯიშდეს კითხვაში, ლაპარაკში, კითხვებზე პასუხის გაცემაში.
2. აკონტროლეთ ვინ რა სამუშაოს იღებს. ყოველთვის ერთსა და იმავე მოსწავლეებს ხომ არ ევალებათ რაიმეს გაკეთება?

აკონტროლეთ თქვენი არავერბალური ქცევა.

გაგალითები

1. გადახრილი ხართ მოსწავლისაკენ თუ მისგან შორს გიჭირავთ თავი? ხშირად ხომ არ იმსახურებს ზოგიერთი მოსწავლე თქვენგან ღიმილს, როცა სხვებს წარბშეკრული უყურებთ?
2. იცვლება თქვენი ხმის ტონი სხვადასხვა მოსწავლესთან?

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

http://www.mcrel.org/PDFConversation/Noteworthy/Learners_learning_schooling/loycec.asp ან <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/teacherexpect.html>

ცხრილი 13.6

კონსტრუქციონის სწავლის პრაქტიკა

კლასში შეიძლება ჩართულ იქნეს მრავალნაირი კონსტრუქტივისტული ხერხი.

1. კონსტრუქტივისტი მასწავლებელი აქეზებს და იწონებს მოსწავლის ავტონომიასა და ინიციატივას.
2. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები ხშირად იყენებენ დაუმუშავებელ მასალასა და პირველად წყაროებს მანიპულაციურ, ინტერაქციულ და ფიზიკურ მასალასთან ერთად.
3. როდესაც ამოცანების ჩამოყალიბება ხდება, კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები იყენებენ კოგნიტურ ტერმინებს, როგორცაა „კლასიფიკაცია“, „ანალიზი“, „პროგნოზირება“, „შექმნა“.
4. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები საშუალებას აძლევენ მოსწავლეებს, თავიანთი პასუხებით წაიყვანონ გაკვეთილი, შეცვალონ სწავლების სტრატეგიები, შეცვალონ შინაარსი.
5. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები არკვევენ, როგორ ესმით მოსწავლეებს ცნებები, სანამ გაუზიარებენ მათ თავიანთი მოსაზრებებს.
6. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები აქეზებენ მოსწავლეებს ჩაებას დიალოგში, როგორც მასწავლებლებთან, ისე ერთმანეთთან.
7. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები საშუალებას აძლევენ მოსწავლეებს, დასვან აზრიანი, ღია კითხვები და ხელს უწყობენ მათ ერთმანეთსაც მიმართონ კითხვებით.
8. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები ახდენენ მოსწავლეების საწყისი პასუხების ელაბორაციას.
9. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები ხელს უწყობენ მოსწავლეებს, მიიღონ გამოცდილება, რომელიც შესაძლოა ეწინააღმდეგებოდეს კიდევ მათ, თავდაპირველ ჰიპოთეზებს და შემდეგ რთავენ მათ დისკუსიაში.
10. მახვილის გადატანა ენის სწავლაზე, ინტეგრაციული სწავლება სიტყვის და საგნის მიმართ, მოსწავლის და მასწავლებლის ენის შესაძლებლობის პატივისცემა.
11. კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები მოსწავლეებს აძლევენ დროს საიმისოდ, რათა მათ აღმოაჩინონ მიმართებები და შექმნან მეტაფორები.

წერა-კითხვის სწავლა და სწავლა

წლების განმავლობაში დავობდნენ პედაგოგები იმაზე, როგორ სჯობს ვასწავლოთ წერა-კითხვა მოსწავლეებს, კოდებზე დამყარებული (ბგერითი ან უნარჩვევები) მიდგომით, რომელიც აკავშირებს ასოს ბგერასთან, ხოლო ბგერას სიტყვასთან თუ შინაარსობრივი (მთლიან-ენობრივი, ლიტერატურული, ნიგნიერების გამოვლენის) მიდგომით, რომელიც სიტყვებსა და წინადადებებს ნაწილებად კი არ ყოფს, არამედ აქცენტს აკეთებს ტექსტის მნიშვნელობის წვდომაზე (Barr, 2001; Carlisle, Stahl & Birdyshaw, 2004; Goodman & Goodman, 1990; Smith, 1994; Stahl & Miller, 1989; Symons, Woloshyn & Pressley, 1994).

გაღანი წერა და კითხვა. მთლიანენობრივი მიდგომის მომხრეები დარწმუნებული არიან, რომ კითხვის სწავლა ბუნებრივი პროცესია და ძალიან ჰგავს მშობლიური ენის დაუფლებას. კითხვა თითქოს თამაშის მსგავსია, როცა ბავშვები იღებენ სიტყვის ნიშნებს და კონტექსტიდან და საკუთარი ცოდნიდან გამომდინარე, უნდა მიხვდნენ შემდეგი სიტყვების მნიშვნელობას. ბავშვები უნდა იზრდებოდნენ წიგნების გარემოცვაში, ისეთ უფროსებთან, რომლებიც მათაც უკითხავენ და თავადაც ბეგრს კითხულობენ. როდესაც მოსწავლეები წერენ, ისინი ამას სხვებისთვის აკეთებენ, მათი მიზანი ეფექტური კომუნიკაციაა. ვიგოტსკი (1978) მიუთითებდა ავთენტური წერითი ამოცანების მნიშვნელობაზე: „ამოცანა უნდა გულისხმობდეს წერით მუშაობასაც, რომელიც რეალური ცხოვრებისათვის იქნება საჭირო და შესაბამისი.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

ჟურნალების რამდენიმე სპეციალური გამოშვება მიეძღვნა კითხვის სწავლებას: იხილეთ 2002 წლის ნოემბრის „Educational Leadership“-ის გამოშვება. 15 სტატია თემაზე „Reading and writing in the Content Areas“ განათლების ყველა საფეხურზე; ასევე „Phi Delta Kappan“-ის 2002 წლის გამოშვება მეათე ნომერი გვერდები 740-757, თემა „reading“ სამი პერსპექტივა კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებით; და Carlisle, J. F., Stahl, S. A. & Birdyshaw, D. (2004 წლის ნოემბერი). ადრეულ ასაკში კითხვის გაუმჯობესების ცენტრი (სპეციალური გამოშვება). „The Elementary School Journal“, 105 (2).

მთლიან-ენობრივი მიდგომა
– ფილოსოფიური მიდგომა
სწავლებისადმი, რომელიც
აქცენტს აკეთებს ავთენტიკურ,
რეალურის მსგავს ამოცანებზე
და ხაზს უსვამს მეტყველების
მნიშვნელობას.

მხოლოდ ამ შემთხვევაში ვიქნებით დარწმუნებული, რომ იგი ავითარებს არა მხოლოდ ხელისა და თითების მექანიკურ ჩვეულებას, არამედ კომუნიკაციის სრულიად ახალ და კომპლექსურ ფორმას.“

მაგრამ არის თუ არა უნივერსალური მთლიან-ენობრივი მიდგომა? უკანასკნელი სამი ათწლეულის მანძილზე კვლევები მიუთითებს, რომ ბგერებისა და სიტყვების ცნობის უნარ-ჩვევა ხელს უწყობს კითხვის სწავლას. კოდებზე დამყარებული მიდგომის მომხრეებს დასტურად მოჰყავთ კვლევა, რომელიც აჩვენებს, რომ მნიშვნელობის მისახვედრად სიტყვების ცნობა კითხვისას არ არის დამოკიდებული კონტექსტის გამოყენებაზე. ფაქტობრივად, პირიქით ხდება, სიტყვების ცოდნა გვეხმარება, ჩავწვდეთ კონტექსტს. სიტყვების ცნობა კითხვისას ავტომატური პროცესია (Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley, 2000; Vellutino, 1991). ყველაზე ცუდი მკითხველები იყენებენ კონტექსტს მნიშვნელობის მისახვედრად (Pressley, 1996). ანბანური კოდირება და ასოების ბგერითი ცოდნა არსებითი უნარ-ჩვევაა სიტყვის სასწავლად, ამდენად, ანბანისა და ბგერების პირდაპირი სწავლება კარგი გზაა კითხვის სასწავლებლად.

საუკეთესო მიდგომა, ალბათ, ორივე მიდგომას უნდა აერთიანებდეს, როგორც ბგერითს, ისე მთლიან-ენობრივს. ბოლოს და ბოლოს, ჩვენ გვსურს, რომ მოსწავლეები თავისუფალ, ენთუზიასტ მკითხველებად და მწერლებად ჩამოყალიბდნენ (ოჯახის წიგნიერების ეროვნული ცენტრი, 2004; Pressley, 1998; Stahl & Yaden, 2004). თუ მოსწავლეებს სჭირდებათ დახმარება, ვოკალურად წარმოთქვან ბგერითი კოდი, მივცეთ მათ ის, რაც სჭირდებათ. იდეოლოგიის გამო ხელს ნუ შეუშლით. თქვენ, უბრალოდ, მოგინვეთ კერძო მასწავლებლებთან ბავშვების გაგზავნა, თუ მათ ოჯახებს აქვთ ამის საშუალება. მაგრამ ნუ დაგავიწყდებათ, რომ წერა და კითხვა არის მიზანი. შეუქმენით მოსწავლეებს ისეთი გარემო, სადაც ექნებათ კარგი ლიტერატურა და ჩამოუყალიბეთ მკითხველთა და მწერალთა წრე. ცხრილი 13.7 აღწერს ათ პრინციპს, რომელიც ასახავს ამ დაბალანსებულ მიდგომას სწავლებისადმი და რომელიც შეიმუშავა ადრეული ასაკის ბავშვებისათვის კითხვაში მიღწევის გაზრდის ცენტრმა.

მისწავლილობის კონკრული და კითხვა: ჩამოყალიბებული სწავლება. რეცეპროკული სწავლების მიზანია, დავეხმაროთ მოსწავლეებს, გაიგონ და ღრმად გაიაზრონ, რასაც კითხულობენ (Palincsar, 1986; Palincsar & Brown, 1984, 1989). ამ მიზნის მისაღწევად, მოსწავლეები პატარა კითხვის ჯგუფებში სწავლობენ ოთხ სტრატეგიას - წაკითხული შინაარსის შეჯამებას, ცენტრალური იდეის ირგვლივ კითხვების დასმას, მასალის რთულ მონაკვეთებში სიცხადის შეტანას და პროგნოზირებას, რა იქნება შემდეგ. ეს ის სტრატეგიებია, რომელთაც გამოცდილი მკითხველი ავტომატურად იყენებს, ხოლო გამოუცდიელი - იშვიათად, ანუ მან არ იცის, ეს როგორ გააკეთოს. იმისათვის, რომ ეს სტრატეგიები ეფექტურად გამოიყენონ, გამოუცდელ მკითხველებს სჭირდებათ პირდაპირი სწავლება, მოდელირება და ვარჯიში.

პირველ ყოვლისა, მასწავლებელი ამ სტრატეგიებს გააცნობს მოსწავლეებს, შეიძლება ერთ სტრატეგიაზე მოახდინოს ყურადღების ფოკუსირება და თითოეულს ცალკე დღე დაუთმოს. მასწავლებელი განმარტავს სტრატეგიას და ახდენს მის მოდელირებას, ავარჯიშებს მოსწავლეებს. შემდეგ, მასწავლებელი და მოსწავლეები ჩუმად კითხულობენ პატარა მონაკვეთს მასალიდან. მოგვიანებით მასწავლებელი უჩვენებს მოსწავლეებს როგორ შეაჯამონ, დასვან კითხვები, ჩამოაყალიბონ ან გამოიცნონ აზრი წაკითხულ მასალაზე დაყრდნობით. შემდეგ ყველა ისევ კითხულობს, ამჯერად სხვა მონაკვეთს და მოსწავლეები თანდათან იწყებენ მასწავლებლის როლის გათავისებას. მასწავლებელიც ჯგუფის ნაწილი ხდება. ხშირად მოსწავლეთა პირველი მცდელობები მერყევი და არასწორია. მაგრამ მასწავლებელი აძლევს მათ მინიშნებებს, რჩევებს, ახალისებს და ხელს უწყობს, რომ შეასრულონ ამოცანა, ახდენს მოდელირებას და იყენებს სხვადასხვა გზას, რათა მოსწავლეები დაეუფლონ

კითხვები მიწვევას განვითარება აქტიურ განვითარებაში:

CIERA-ს 10 კვლევაზე დამყარებული პრინციპი

CIER-მ (აღრეულ ასაკში კითხვაში მიღწევის განვითარების ცენტრი. the Center for the Improvement of Early Reading Achievement) მიმოიხილა კითხვის შესწავლაზე ჩატარებული კვლევა და მისი აღმოჩენები ამ 10 პრინციპში გააერთიანა.

- მშობლიურ ენასა და ლიტერატურაში გათვითცნობიერება** ხელს უწყობს საკვანძო ლიტერატურული კონცეპტების განვითარებას და ეს ცოდნა ამზადებს მოსწავლეებს სასკოლო სწავლებისათვის. პროგრამებს, რომლებიც დახმარებას უწევს ოჯახებს, წამოიწიონ და ხელი შეუწყონ ბავშვების ასეთ მომზადებას, პოზიტიური შედეგები აქვს მოსწავლეებისათვის, რათა გაიზარდოს მათი მიღწევა. **მაგალითები:** ლიტერატურის კითხვა ოჯახის წევრებთან ერთად, კითხვის ჩვეულების მშობლიური მოდელირება, საშინაო დავალებებისა და ტელევიზორის ყურებისადმი კონტროლი.
- სკოლამდელი პროგრამები** განსაკუთრებით სასარგებლოა ბავშვებისათვის, რომლებსაც არ აქვთ საშუალება, არაოფიციალურად, სახლებში დაეუფლონ სასწავლო უნარ-ჩვევებს. ასეთი სკოლამდელი გამოცდილება კითხვის გაუმჯობესებას იწვევს, მისი ეფექტი შეიძლება მესამე კლასამდეც გაგრძელდეს. **მაგალითები:** მოსმენა და წიგნების წაკითხვა საბავშვო ლექსების წაკითხვა, წერა, საუბარი ლიტერატურის შესახებ.
- უნარ-ჩვევები, რომლებიც მომავალში კითხვაში წარმატებაზე მიუთითებს** შეიძლება საბავშვო ბაღსა და პირველ კლასში განვითარდეს. ორი ყველაზე მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევა ასოების სახელებისა და ბგერების ცნობაა. ამ უნარ-ჩვევებში გაფარჯინება პოზიტიურ შედეგებს იძლევა, განსაკუთრებით თუ პარალელურად ასო-ბგერითი სწავლება მიმდინარეობს. **მაგალითები:** ხელშეწყობა ბავშვებისათვის, რომ მათ მოისმინონ და ერთმანეთს შეურიონ ბგერები ლექსების, სიმღერების ზეპირი გადმოცემით.
- დაწყებითი საფეხურის სწავლება**, რომელიც ხელს უწყობს წარმატებულ კითხვას, თანმიმდევრული, კარგად ორგანიზებული და დაკვირვებულია. **მაგალითები:** სიტყვის ცნობის სისტემატური სწავლება თანმიმდევრული ასო-ბგერითი მიმართებით და მნიშვნელოვანი, მაგრამ ხშირად არაპროგნოზირებადი სიტყვებით; ბავშვების სწავლება, რომ აკონტროლონ კითხვის სიზუსტე და ტექსტის წვდომა ისეთი სტრატეგიებით, როგორიცაა პროგნოზირება, დასკვნების გამოტანა, ბუნდოვან მონაკვეთებში სიტყვების შეტანა, შეჯამება; სიტყვების ცნობა და აზრის წვდომა განმეორებით წაკითხვის, მეთვალყურეობის ქვეშ კითხვისა და წერის, სტრატეგიული გაკვეთილების, ფიდბეკის თანხლებით ხმამაღალი კითხვის, ტექსტის გარშემო.
- დაწყებითი საფეხურის საკლასო გარემო** წარმატებულ სკოლებში საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს,

გამოიყენონ, რაც ისწავლეს მასწავლებლის მეთვალყურეობით.

მაგალითები: მასწავლებლები ხმამაღლა კითხულობენ წიგნებს და მართავენ დისკუსიას, ბავშვები ყოველდღიურად დამოუკიდებლად წერენ და კითხულობენ მოთხრობებს. ამ ყველაფერს აკონტროლებს მასწავლებელი, უზრუნველყოფს, რომ დრო მართებულად იყოს გამოყენებული და მოსწავლეები იღებდნენ ფიდბეკს საკუთარი ძალისხმევის შესახებ. მასწავლებლები ამ მოვლენებს მიმართულებას აძლევენ და მასში ცვლილებები შეაქვთ მოსწავლეების მოთხოვნილებების შესახებ. ახალი ინფორმაციის შესაბამისად.

- კულტურული და ლინგვისტური მრავალფეროვნება** ამერიკელ ბავშვებში ასახავს მათი საზოგადოებისა და ოჯახების მრავალფეროვნებას. ეს მრავალფეროვნება გამოხატავს მოსწავლეთა დისპოზიციებისა და ცოდნის განსხვავებებს თემებში, ენაში, ლიტერატურაში.

მაგალითები: ეფექტიანი სწავლება მოიცავს შეფასებას, ინტეგრაციას, ცოდნის შესაბამისი მარაგის გაფართოებას და ისეთი ტექსტების გამოყენებას, რომლებიც ასახავენ ამ ცოდნის მარაგის მრავალფეროვნებას. სწავლება უნდა ითვალისწინებდეს მოსწავლეების მეტყველებას, როდესაც ისინი ლაპარაკს მოსმენას, წერას და კითხვას სწავლობენ. როდესაც მასწავლებლები სარგებლობენ ბილინგვიზმისა და ორენოვანი ლიტერატურის უპირატესობით, მნიშვნელოვნად იზრდება მეორე ენაზე კითხვის დაუფლების ხარისხი.

- ბავშვებთან, რომელთაც უჭირთ კითხვა**, მართებულია სწავლების იმავე, კარგად დაბალანსებული პროგრამების გამოყენება, რომლებსაც ვიყენებთ დანარჩენ ბავშვებთანაც, რომლებიც სწავლობენ წერა-კითხვას, მათ შორისაა სისტემატური სწავლება და აზრიანი წერა-კითხვა.

მაგალითები: ინტენსიური ინდივიდუალური ან მცირე ჯგუფური სწავლება, ყურადღების მიქცევა როგორც ტექსტის წვდომისადმი, ისე სიტყვების ცნობის პროცესებისადმი, ინდივიდუალური შეფასება და სწავლების დაგეგმვა, მრავალი ტიპის ტექსტების გამოყენება.

- კითხვაში განაფულობა მესამე კლასსა და მის შემოთ განმტკიცებული და გაზრდილია** პროგრამებით, რომლებიც ოთხი ისეთი ძირითადი თვისებით ხასიათდება, როგორიც არის:

თვისებები: (1) ღრმა და ფართო შესაძლებლობა კითხვისათვის, (2) ახალი ცოდნის შეძენა და ლექსიკის გამდიდრება კითხვითა და ახალი ცნებების ქსე-

ლის ექსპლიციტური სწავლებით, (3) ხაზი ესმება გავლენას სხვადასხვა ტიპის ტექსტების გაგებაზე (მაგალითად, მოთხრობების და ესეების გაგება) და გზებზე, რომელთა საშუალებითაც მწერლები აწყობენ კონკრეტულ ტექსტებს, (4) ტექსტის განხილვასა და გააზრებაში მოსწავლეების ჩაბმა.

9. **პროფესიული შესაძლებლობები**, რათა განვითარდეს მიღწევა კითხვაში დამახასიათებელია წარმატებული სკოლებისა და პროგრამებისათვის.

მაგალითები: შესაძლებლობა მასწავლებლებისათვის და ადმინისტრატორებისათვის, რათა მათ მოახდინონ სწავლების, შეფასების, მიღწევის ანალიზი; დასახონ მიზნები განვითარებისათვის; შეიტყონ ეფექტური მექანიზმების შესახებ; მონაწილეობა მიიღონ როგორც წარმატების, ისე პრობლემების ანალიზში.

10. **სკოლის მთლიანი პერსონალი** და არა მხოლოდ

პირველი კლასის მასწავლებლები ჩართული არიან მოსწავლეების დახმარებაში, რათა მათ მაღალი მიღწევა ჰქონდეთ.

მაგალითები: წარმატებულ სკოლებში მკაფიოა კითხვაში მიღწევის მიზნები, მაღალია მოლოდინები, ნათელია სწავლების მნიშვნელობა მიზნების მიღწევაში, დავალებებით კონტროლდება მოსწავლეების პროგრესი. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი შეიძლება სხვადასხვა მასალასა და ტექნოლოგიებს იყენებდნენ, წარმატებული სკოლები ყურადღებას ამახვილებენ კითხვასა და წერაზე და აქვთ პროგრამები, რომლებიც ითვალისწინებს მშობლების ჩართვას ბავშვების საშინაო დავალებებსა და კითხვის დავალებებში. პარტნიორობა საზოგადოებასთან და ოჯახებთან, სადაც იზრდებიან ბავშვები, ამ სკოლებისათვის ასევე საერთოა ნებაყოფილობითი სასწავლო პროგრამები.

წყარო: www.ciera.org. Copyright Center for the Improvement of Early Reading Achievement. University of Michigan School of Education. იბეჭდება ნებართვით.

ამ სტრატეგიებს. მიზანი ისაა, რომ მოსწავლეებმა დამოუკიდებლად შეძლონ ამ სტრატეგიების გამოყენება და ჩასწვდნენ ტექსტს.

ჩსიიაროკული სწავლავის კეთილი გაყოფა. თუმცა, ჩანს, რომ რეციპროკული სწავლება თითქმის ნებისმიერი ასაკის მოსწავლეებთან მუშაობს, კვლევების უმეტესობა მოზარდებშია ჩატარებული, რომლებიც საკმაოდ ზუსტად კითხულობენ ხმამაღლა, მაგრამ ტექსტის წვდომის მხრივ საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი აქვთ. ამ მიდგომით, 20 საათიანი ვარჯიშის შემდეგ, მრავალმა მოსწავლემ, რომელიც უკანასკნელ ადგილას იდგა კლასში, საშუალო და უფრო მაღალი მაჩვენებელიც კი მოგვცა წაკითხულის წვდომაში. პაღინსარმა შეიმუშავა სამი მთავარი რჩევა ეფექტიანი რეციპროკული სწავლებისათვის („როდესაც მოსწავლე ხდება მასწავლებელი“, 1986):

1. **გადაერთეთ თანდათანობით.** პასუხისმგებლობა მასწავლებლიდან მოსწავლეზე თანდათანობით უნდა გადავიდეს.
2. **მოთხოვნები შეუსაბამეთ შესაძლებლობებს.** ამოცანის სირთულე და პასუხისმგებლობა უნდა შეესაბამებოდეს თითოეული მოსწავლის შესაძლებლობებს და იზრდებოდეს შესაძლებლობების ზრდასთან ერთად.
3. **დიაგნოსტიკური აზროვნება.** მასწავლებელი ყურადღებით უნდა დააკვირდეს თითოეული მოსწავლის „სწავლებას“, რათა განსაზღვროს, როგორ აზროვნებს მოსწავლე, რა სახის სწავლება და რჩევები სჭირდება მას.

მიხვედრილობის მაკონტროლებელი ზოგიერთი მიდგომისაგან განსხვავებით, რომლებიც მიზნად ისახავენ 40 ან მეტი სტრატეგიის სწავლებას, რეციპროკული სწავლების უპირატესობა ისაა, რომ იგი ყურადღების ფოკუსში აქცევს ოთხ ძირითად სტრატეგიას. თუმცა ეს სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ, ყველა მოსწავლე თავისით ვერ შეძლებს მათ განვითარებას. რეციპროკული სწავლების ერთი კვლევით, რომელიც სამ წელს მიმდინარეობდა, დადგინდა, რომ კითხვების დასმა იყო სტრატეგია, რომელიც ყველაზე ხშირად გამოიყენება, მაგრამ მოსწავლეები საჭიროებენ, რომ მათ ვასწავლოთ მაღალი დონის კითხვების დასმა, რადგან მოსწავლეების უმეტესობის კითხვები მშრალი და ზერელე იყო (Hacker & Tenent, 2002). რეციპროკული სწავლების მეორე უპირატესობა ისაა, რომ იგი ხაზს უსვამს ამ ოთხი სტრატეგიის გავარჯიშებას კითხვის პროცესში. დაბოლოს, მოსწავლეთა თანდათანობითი ჩამოყალიბება დამოუკიდებელ და თავისუფალ მკითხველებად, რომელთაც

ურთიერთსწავლება – მეთოდი, რომელიც ემყარება მოდელირებას და ეხება გააზრებული კითხვის სტრატეგიების სწავლებას.

ესმით, რასაც კითხულობენ, კრიტიკული კომპონენტია რეციპროკულ სწავლებასა და ზოგადად თვითმარეგულირებელი მოსწავლეების ჩამოყალიბების საქმეში (Rosenshine & Meister, 1994).

მათემატიკის სწავლება და სწავლა

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ გაიხსენეთ, რა მეთოდებით სწავლობდით მათემატიკას. როგორი იყო თქვენი მათემატიკის გაკვეთილები საშუალო კლასებში? მაღალ კლასებში? ■

ზოგიერთი ყველაზე ძლიერი მხარდაჭერა სწავლებისადმი კონსტრუქტივისტული მიდგომებისა, მათემატიკის სწავლების სფეროდან მოდის. პირდაპირი სწავლების კრიტიკოსებს სჯერათ, რომ მათემატიკის ტრადიციულ სწავლებას ხშირად იმის სწავლებამდე მივყავართ, რაც სულ არ იყო ჩვენი მიზანი, ბავშვებს უყალიბდებათ რწმენა, რომ მათ „არ შეუძლიათ მათემატიკის გაგება“ ან უარესი, რომ მათემატიკის გაგება საერთოდ შეუძლებელია, რომ, უბრალოდ, მექანიკურად უნდა დაიზეპირო ფორმულები. არტურ ბარუდისა და ჰერბერტ გინსბურგს (1990) მოჰყავთ შემდეგი მაგალითი:

შერიმ, რომელიც უმაღლესი სკოლის საწყის ეტაპზე სწავლობს, განმარტა, რომ მისი კლასი მათემატიკაში სწავლობს, როგორ უნდა გადაიყვანონ მონაცემები ერთი ერთეულიდან მეორეში. ინტერვიუერი აძლევს მას შემდეგ დავალებას:

იმისათვის, რომ შევიყვანოთ მონაცემები კომპიუტერში, გაზომვის შედეგები, რომელიც მოყვანილია შენს ნაშრომში, უნდა გადავიყვანოთ სხვა ერთეულში, ფუტებში. შენი პირველადი მონაცემი არის 3 ფუტი და 6 დუიმი. როგორ აპირებ კომპიუტერში ამ მონაცემების შეტანას?

შერი მიხვდა, რომ უნდა გამოეყენებინა გადაყვანის ალგორითმი, რომელიც სკოლაში ასწავლეს. იმდენად, რამდენადაც მას არ ესმოდა ეს საკითხი, შერის უჭირდა ოპერაციის საფეხურების დამახსოვრება და მათი შესრულება. გარკვეული დროის შემდეგ იგი არასწორ პასუხამდე მივიდა (უფრო ნაკლები იყო, ვიდრე სამი ფუტი). შერიმ იცოდა, რომ გასაჭირში იყო და ძალიან ღელავდა. ინტერვიუერმა სცადა დახმარებოდა და ჰკითხა შერის, ხომ არ იყო რაიმე სხვა გზა, რომ გადაეწყვიტა ეს პრობლემა. შერიმ მკვახედ მიუგო, რომ არა. განმარტა, რომ გზა, რომელსაც ის იყენებდა, ერთადერთი იყო, რომლითაც უნდა ამოხსნილიყო ეს ამოცანა. ინტერვიუერმა სცადა მინიშნება მიეცა შერისთვის: „შეხედე რიცხვებს ამ ამოცანაში, ხომ არ არის რაიმე სხვა გზა, რომ ვიფიქროთ მათ შესახებ და უფრო მარტივად ამოვხსნათ ამოცანა?“ შერი კიდევ უფრო აღელდა: „ეს ის გზაა, რომელიც მე სკოლაში ვისწავლე, სწორედ ეს უნდა იყოს შესაბამისი გზა.“

შერის სჯეროდა, რომ არსებობდა მხოლოდ ერთი გზა პრობლემის გადასაჭრელად. მიუხედავად იმისა, რომ შერიმ იცოდა, 6 დუიმი ერთი მეორედი ფუტის ტოლი იყო და წილადი ერთი მეორედი შეესაბამებოდა ათწილადს 0.5, მან არ გამოიყენა ეს ცოდნა, რომ სწრაფად და მარტივად გადაეჭრა პრობლემა („3 ფუტი და 6 დუიმი არის 32 ფუტი, ანუ 3.5 ფუტი“). მას რწმენამ შეუშალა ხელი, რომ ეფექტურად გამოეყენებინა მათემატიკური ცოდნა, რათა ამოეხსნა ამოცანა. შერის ალბათ ასწავლიდნენ საფეხურებს, როგორ გადაეყვანა მონაცემი ერთი ერთეულიდან მეორეში. როგორ ასწავლიდა კონსტრუქტივისტული მიდგომა იგივე მასალას?

შემდეგი ამონაწერი ასახავს როგორ იყენებს მესამე კლასის მასწავლებელი მის კოულმანი კონსტრუქტივისტულ მიდგომას, რათა ასწავლოს ბავშვებს უარყოფითი რიცხვები. დააკვირდით დიალოგს, როგორ სთხოვს მასწავლე-

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

იხილეთ სპეციალური განყოფილება თემაზე „მათემატიკური ომები“ „Phi Delta Kappan“-ში (2001), ნომერი 3, 255-272 გვერდები, რათა ნახოთ წინააღმდეგობა მათემატიკის სწავლებაში.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

მეორე მაგალითი, როგორ წვევტენ მოსწავლეები მათემატიკურ პრობლემებს წესების გამოყენებით, აღებულია Merseth, K. K.-საგან (1993). რამდენი წლისაა შეპარდი? ესეც მათემატიკის სწავლების შესახებ. „Phi Delta Kappan“, 74, 548-554. მერსეთი წარმოგვიდგენს აღმოჩენებს კვლევიდან, რომელიც გვიჩვენებს, რომ სამი მოსწავლე ოთხიდან იძლევა რიცხობრივ პასუხებს. ამოცანის პირობაა: ფარაში 125 ცხვარი და 5 ძაღლია. რამდენი წლისაა შეპარდი? აქ არის ერთი ბავშვის მიერ ამ ამოცანის ამოხსნის ვარიანტი. ყურადღება მიაქციეთ მის ლოგიკას და აზროვნებას: „125+5=130 – ეს ძალიან დიდი რიცხვია. 125 – 5=120 ესეც ძალიან დიდი რიცხვია. 125/5=25. ეს კარგია. მე ვფიქრობ შეპარდი 25 წლისაა!“

სხრილი 13.8

ქონსგაუქმონისგული მიღოვა მათემატიკისაჲ: ხუთი კოპონანგი

1. უზრუნველყავით მოსწავლეთა ავტონომია და პასუხები მათ კითხვებზე.
მაგალითად:
 - გამოიკვლიეთ მოსწავლეთა როგორც სწორი, ისე მცდარი პასუხები.
 - დაიჟინეთ, რომ მოსწავლეებმა, სულ მცირე, სცადონ მაინც პრობლემის გადაჭრა და განმარტონ თავისი მცდელობა.
2. განავითარეთ მოსწავლეთა აზროვნების პროცესები.
მაგალითად:
 - დაუსვით კითხვები მოსწავლეებს და მიიყვანეთ ისინი სხვადასხვა გზამდე, რათა გადაჭრან პრობლემა.
 - სთხოვეთ მოსწავლეებს საკუთარი სიტყვებით ჩამოაყალიბონ პრობლემა; განმარტონ, რას აკეთებენ და რატომ; განიხილონ, რას გულისხმობენ იმ ტერმინებში, რომელთაც იყენებენ.
3. შექმენით თითოეული მოსწავლის ისტორია.
მაგალითად:
 - ჩაინიშნეთ მოსწავლის ტენდენციები, რა გზებით წყვეტს იგი პრობლემას, ასევე ზოგადი შეცდომები და ძლიერი მხარეები.
4. თუ მოსწავლეს არ შეუძლია ამოცანის ამოხსნა, ჩაერეთ, რათა მასთან ერთად მოიფიქროთ შესაძლო გზა პრობლემის გადასაჭრელად.
მაგალითად:
 - შემთხვევის შესწავლაზე დაყრდნობით და ასევე იმის გათვალისწინებით, როგორ აზროვნებს მოსწავლე პრობლემასთან მიმართებაში, მიიყვანეთ იგი ამოცანის შესაძლო გადაჭრამდე.
 - დასვით ისეთი კითხვები, როგორიცაა: „ხომ არ არის რაიმე ისეთი მოქმედება, რომელიც წინა ამოცანაში გამოიყენეთ და აქაც შეიძლება გამოგადგეთ?“ ან „შეგიძლიათ ახსნათ თქვენი დიკრამა?“
 - თუ მოსწავლე იმედგაცრუებულია, დაუსვით უფრო პირდაპირი, შედეგზე ორიენტირებული კითხვები.
5. როდესაც ამოცანა ამოხსნილია, მიმოიხილეთ მისი გადაჭრის გზა.
მაგალითად:
 - უბიძგეთ მოსწავლეებს იმსჯელონ თუ რა გააკეთეს და რატომ.
 - ჩაინიშნეთ, რა გააკეთეს მოსწავლეებმა კარგად და საფუძველი ჩაუყარეთ ნდობას.

ბელი მოსწავლეებს, იმსჯელონ. კლასი მსჯელობს ერთ ამოცანაზე: $-10+10=?$ ერთმა მოსწავლემ, მარტამ სცადა რიცხვთა ლერძის გამოყენებით აეხსნა რატომაა ასე: $-10+10=0$

მასწავლებელი: მარტა ამბობს, რომ მინუს ათს დამატებული ათი ნულს უდრის, თქვენ უნდა გადაითვალოთ ათი ციფრი მარჯვნივ. რას ფიქრობ, ჰაროლდ?

ჰაროლდი: ვფიქრობ, ეს ადვილია, მაგრამ ვერ ვიგებ, მან როგორ ახსნა ეს.

მასწავლებელი: კარგი. ვინმეს სურს რაიმეს თქმა? ტესა?
(ეტერსონ, 1992-II)

მას შემდეგ, რაც დისკუსია ძალაში შედის, მასწავლებელი წაახალისებს მოსწავლეებს რომ ესაუბრონ ერთმანეთს:

მასწავლებელი: შენ თქვი, რომ არ გესმის, რისი თქმა უნდა მას?

ჩანგი: არა.

მასწავლებელი: გინდა, რომ კითხო?

ჩანგი: რას გულისხმობ მარჯვნივ გადათვლაში?

ეს დიალოგი ავლენს სწავლის და სწავლების სამ მხარეს კონსტრუქტივისტულ კლასში: მოსწავლეთა აზროვნების პროცესები ყურადღების ფოკუსია; სიღრმისეულად განიხილება ერთი თემა და არა მრავალი; შეფასება ხორციელდება და ორმხრივად გაზიარებულია მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის. მათემატიკასთან მიმართებაში არაა ადვილი ამგვარი ტიპის პროდუქტიული დიალოგების განხორციელება. თქვენ გინევთ, მუდმივად აკონტროლოთ დიალოგი, გქონდეთ კარგი იდეა, როგორ უნდა წარიმართოს დიალოგი და არის თუ არა იგი პროდუქტიული, უნდა გაიგოთ, როდის ჩაერთოთ და როდის გამოხვიდეთ დისკუსიებიდან (Nathan & Knuth, 2003).

ჟერე კონფრემ (1990-II) გააანალიზა მათემატიკის გამოცდილი მასწავლებლის გაკვეთილები მაღალი კლასის მოსწავლე გოგონებთან, რომელთაც უჭირთ მათემატიკა. კონფრემ გამოავლინა ამ მასწავლებლის სწავლებისადმი მიდგომის ხუთი კომპონენტი. ეს კომპონენტები შეჯამებულია ცხრილში 13.8.

თუმცა გასათვალისწინებელია რამდენიმე მომენტი. ზოგიერთმა კვლევამ გამოავლინა, რომ მოსწავლეებისათვის, რომელთაც დაბალი უნარები აქვთ და დაბალი მიღწევით ხასიათდებიან, უფრო სასარგებლოა მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის სტრატეგიების ექსპლიციტური სწავლება (განმარტებები, მოდელირება მასწავლებლის მხრიდან და ვარჯიში ფიქტივითურთ), ვიდრე კონსტრუქტივისტული მიდგომით სწავლება, რომელიც უბიძგებს მოსწავლეებს, იმსჯელონ და აღმოაჩინონ სტრატეგიები. თუმცა, ორივე, ექსპლიციტური სწავლებაც და კონსტრუქტივისტული მეთოდებიც უკეთესი მიდგომაა, ვიდრე ტრადიციული სწავლება (Kroesbergen, Van Luit & Maas, 2004).

მეცნიერების სწავლა და სწავლება

ჩვენ უკვე ვნახეთ რამდენიმე მაგალითი იმისა, რომ უმაღლეს სკოლებში მრავალ მოსწავლეს აქვს წარუმატებელი გაკვეთილების გამოცდილება. გავიხსენოთ შერი, რომელმაც „ისწავლა“, რომ შეუძლებელია მათემატიკის გაგება და თქვენ მხოლოდ გინევთ წესების გამოყენება, რომ პასუხები მიიღოთ. შეიძლება მოსწავლეებმა განავითარონ მცდარი კონცეპტებიც სამყაროს შესახებ, მაგალითად, რწმენა, რომ დედამიწაზე ზაფხულში იმიტომ თბილა, რომ ამ დროს მზესთან უფრო ახლოს ვართ.

როგორც მრავალი პედაგოგი აღნიშნავს, იმისათვის, რომ გაერკვნენ მეცნიერებაში, მოსწავლეებისათვის მთავარი საკითხია, მათ გამოსცადონ საკუთარი თეორიები და აღმოფხვრან ის ლაფსუსები, რომლებსაც აღმოაჩენენ (Hewson, Beeth & Thorley, 1998). იმისათვის, რომ მოხდეს კონცეპტუალური ცვლილებები, მოსწავლეებმა უნდა გაიარონ ექვსი საფეხური: უნდა იგრძნონ დისკომფორტი საკუთარი იდეებისა და რწმენების გამო, სცადონ, ახსნან შეუსაბამობა საკუთარ თეორიებსა და რეალობას შორის, სცადონ მონაცემებისა და დაკვირვების შედეგების ორგანიზება ისე, რომ მოარგონ საკუთარ თეორიებს, შეიტანონ ეჭვი, განიცადონ მერყეობა და საბოლოოდ გაატარონ კონცეპტუალური ცვლილებები (Nissani & Hoefler-Nissani, 1992). აქ შეიძლება დაინახოთ, როგორ მოქმედებს პიაჟეს ცნებები: ასიმილაცია, დისბალანსი და აკომოდაცია. მოსწავლეები ცდილობენ, ახალი ინფორმაცია მოარგონ არსებულ იდეებს (ასიმილაცია), მაგრამ როდესაც ეს ვერ ხერხდება და ჩნდება უნონასწორობის შეგრძნება, ხდება აკომოდაცია, ანუ კოგნიტური სტრუქტურების ცვლილება.

კონცეპტუალური ცვლილებების სწავლება მეცნიერებაში იმისთვისაა, რომ დაეხმაროს მოსწავლეებს, გაიარონ ეს ექვსი საფეხური. კონცეპტუალური ცვლილებების სწავლების ორი ძირითადი თვისებაა:

- მასწავლებლები ცდილობენ ასწავლონ მოსწავლეებს ისე, რომ ისინი ჩასწვდნენ შინაარსს და არა უბრალოდ იმ მიზნით, რომ შეასრულონ წლიური გეგმა.

ჩეკონფენლასიევი: კონსეპტუალური სწავლების სწავლება

ნააქვეთ მოსწავლეები ნათელი გახადონ თავიანთი იდეები.

პეპალითეაი

1. სთხოვეთ მოსწავლეებს, გააკეთონ პროგნოზირება იმისა, რაც შეიძლება ეწინააღმდეგებოდეს მათ ნაივურ კონცეპციებს.
2. სთხოვეთ მოსწავლეებს, ჩამოაყალიბონ საკუთარი იდეები მათივე საკუთარი სიტყვებით, ისაუბრონ მათ ღირსებებსა და შეზღუდვებზე.
3. სთხოვეთ მათ, ახსნან საკუთარი იდეები ფიზიკური ნიმუშებისა და ილუსტრაციების გამოყენებით.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს, დაინახონ განსხვავება იდეებს შორის.

პეპალითეაი

1. სთხოვეთ მათ, შეაჯამონ ერთმანეთის იდეები.
2. მოუწოდეთ, რომ შეადარონ იდეები არგუმენტების წარმოდგენით და შედარებით.

ხელი შეუწყვეთ მეტაკოგნიციას.

პეპალითეაი

1. მიეცით ბავშვებს პრეტესტი გასაკეთებლად, სანამ თემას დაიწყებდეთ, შემდეგ სთხოვეთ მათ, განიხილონ საკუთარი პასუხები პრეტესტში. დააჯგუფეთ ერთნაირი პასუხები და სთხოვეთ მოსწავლეებს, იპოვონ, რა არის ყველაზე ზოგადი კონცეპტი, რომელიც საფუძვლად უდევს პასუხებს.
2. გაკვეთილის ბოლოს ჰკითხეთ მოსწავლეებს: „რა ისწავლეთ?“ „რა გაიგეთ?“ „რა აზრის ხართ გაკვეთილის შესახებ?“ „რამდენად შეიცვალა თქვენი წარმოდგენები?“

რის ხართ გაკვეთილის შესახებ?“ „რამდენად შეიცვალა თქვენი წარმოდგენები?“

გაარკვეთ იდეების სტატუსი. სტატუსი გამოხატავს, რამდენად იციან მოსწავლეებმა იდეები, მოსწონთ ისინი და გამოსადეგად მიიჩნევენ.

პეპალითეაი

1. დაუსვით პირდაპირი კითხვები, რამდენად ჭკვიანური, დამაჯერებელი და სასარგებლოა იდეა. ანუ, იცით თუ არა რას ნიშნავს იდეა, გჯერათ თუ არა მისი, შეგიძლიათ თუ არა მისი გამოყენებით მიაღწიოთ რაიმე ღირებულს?
2. დაგეგმეთ ისეთი აქტივობები და ექსპერიმენტები, რომლებიც მხარს დაუჭერს და კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენებს მოსწავლეთა იდეებს, როგორიცაა წარმატებული გამოყენებისა და სანაღმდეგო რეალობის მითითება.

სთხოვეთ მოსწავლეებს, განსაჯონ თავიანთი იდეები.

პეპალითეაი

1. ასწავლეთ ბავშვებს, მსჯელობისას გამოიყენონ ისეთი ტერმინები, როგორიცაა „ლოგიკური“, „თანმიმდევრული“, „არათანმიმდევრული“, „გამართული“.
2. სთხოვეთ მოსწავლეებს, გაიზიარონ და გაანალიზონ ერთმანეთის მსჯელობები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხილეთ:

<http://www.physics.ohio-state.edu/~jossem/ICPE/C5.html>

მეცნიერებაში სწავლების კონცეპტუალური ცვლილება – მეთოდი, რომელიც მოსწავლეებს ეხმარება უბრალოდ კი არ დაიმახსოვრონ მასალა, არამედ ჩანვდნენ მეცნიერულ ცნებებს უკვე აღიარებული იდეების გამოყენებით ან აღმოჩენით.

- მოსწავლეებს უბიძგებენ, რომ გაერკვნენ მეცნიერებაში საკუთარი იდეების გამოყენებით – მათ უბიძგებენ, რომ აღწერონ, მოახდინონ პროგნოზირება, განმარტონ, იმსჯელონ, დაიცვან საკუთარი იდეები. დიალოგი საკვანძო მომენტია. მხოლოდ მაშინ, როცა მტკიცდება ინტუიტიური იდეების არაადეკვატურობა, შეუძლებელია ახალმა ცოდნამ თავის კუთვნილი ადგილი დაიკავოს (Anderson & Roth, 1989).

კონცეპტუალური ცვლილებების სწავლებას ბევრი აქვს საერთო კოგნიტურ შეგირდობასთან და აღმოჩენებით სწავლებასთან, რომლებიც მე-9 თავში აღვწერეთ, რამდენადაც, ამ შემთხვევაშიც „ხარაჩოები“ და დიალოგი ასრულებს მთავარ როლს (Shuell, 1996). მეგზური, რომელიც ეყრდნობა ჰიუსონის, ბითისა და თორლის შრომას (1998), მოგანვდით იდეებს კონცეპტუალური ცვლილებების სწავლებასთან დაკავშირებით.

როგორ ხორციელდება პრაქტიკულად მეგზურში მოყვანილი რჩევები? ერთ პასუხს იძლევა მაიკლ ბითის კვლევა მე-5 კლასის შესახებ. ცხრილი



ეს მოსწავლეები ეზოში, მეცნიერების გაკვეთილზე ამოწმებენ ჩალის ღეროებით აშენებული კოშკის გამძლეობას. მათი მასწავლებელი დარწმუნებულია, რომ მეცნიერული კონცეპტების სწავლებისადმი ასეთი ინტერაქციული მიდგომა უფრო მნიშვნელოვანი და გამართლებულია, ვიდრე ის, რომ იგი დამდგარიყო კლასში და უბრალოდ მოეყოლა მათ შესახებ.

13.9 გვიჩვენებს სასწავლო მიზნების ჩამონათვალს, რომელსაც მასწავლებელი უყენებდა მოსწავლეებს. ამ კლასში მასწავლებელი ჩვეულებრივ იწყებდა სწავლებას კითხვით: „გაქვთ რაიმე იდეები? შეგიძლიათ ისაუბროთ მათ შესახებ? ღიად გაგვიმხილოთ ისინი? რატომ მოგწონთ თქვენი იდეები? რა გიზიდავთ მათში?“ (Beeth, 1998). ის მუდმივად სვამდა ისეთ კითხვებს, რომლებიც მსჯელობასა და განმარტებებს მოითხოვდა. იგი ასწავლიდა მოსწავლეებს, განესაჯათ ეს განმარტებები დამაჯერებლობისა და გონიერების მიხედვით. ის აჯამებდა მოსწავლეთა პასუხებს და ზოგჯერ ედავებოდა კიდეც: ‘მაგრამ ნამდვილად გჯერათ იმის, რაც თქვით?’ ამ მოსწავლეების შესწავლამ წლების განმავლობაში, გამოავლინა, რომ მათ მეცნიერული კონცეპტების წვდომის გამოცდილება ჰქონდათ.

თითოეულ მოსწავლეს მიღწევა: ეუბიკური სწავლება ინკლუზიურ კლასებში

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერჯით როდესაც ფიქრობთ ინკლუზიურ კლასებში სწავლებაზე, რა მოსაზრებები გიჩნდებათ? საკმარისად ხართ გავარჯიშებული? მიიღებთ ისეთ მხარდაჭერას, როგორიც გჭირდებათ სკოლის ადმინისტრატორებისა და სპეციალისტებისაგან? წაგართმევთ თუ არა უნარ-შეზღუდულ მოსწავლეებთან მუშაობა დროს სხვა პასუხისმგებლობების შესასრულებლად? ■

ცხრილი 13.9

ერთ-ერთი მასწავლებლის სასწავლო მიზნები კონსენსუალური სწავლების სწავლებისათვის

მასწავლებელი მე-5 კლასელებს აძლევს ამ კითხვებს, რაც ხელს უწყობს მოსწავლეების მეცნიერებაზე დაფიქრებას.

1. შეგიძლიათ ჩამოაყალიბოთ თქვენი საკუთარი იდეები?
2. შეგიძლიათ ისაუბროთ, რატომ მოგწონთ ეს იდეები?
3. არის თუ არა თქვენი იდეები თანმიმდევრული?
4. აცნობიერებთ თუ არა თქვენი იდეების შეზღუდვებს და შესაძლებლობას, რომ ისინი ცვლილებას საჭიროებენ?
5. შეგიძლიათ თქვენი იდეები ფიზიკური ნიმუშების საშუალებით განმარტოთ?
6. შეგიძლიათ თუ არა, რომ ახსნათ განსხვავება იდეის გაგებასა და მისდამი რწმენას შორის?
7. მიუსადაგებდით თუ არა თქვენს იდეებს ასეთ განსაზღვრებებს: „ჭკვიანური“, „დამაჯერებელი“?

ეს მოსწავლე, მხედველობასთან დაკავშირებული პრობლემებით, იყენებს ბრაილის მეთოდს მათემატიკის გაკვეთილზე.



ეს საკითხები ძალიან ზოგადია. მაგრამ განსაკუთრებული მოსწავლეების ეფექტიანი სწავლება არ მოითხოვს რაიმე უნიკალურ უნარ-ჩვევებს. ეს არის კარგი სასწავლო მექანიზმებისა და თითოეული მოსწავლისადმი სათუთი დამოკიდებულების კომბინაცია. უნარშეზღუდული მოსწავლეები უნდა სწავლობდნენ აკადემიურ მასალას და ისინი ყოველდღიური სასკოლო ცხოვრების სრულყოფილებიანი მონაწილეები უნდა იყვნენ.

იმისათვის, რომ შესრულდეს პირველი მიზანი, ანუ აკადემიური სწავლება, ლარივიმ (1985) დაადგინა, რომ ინკლუზიური კლასების ეფექტიანი მასწავლებლები შემდეგნაირად იქცევიან:

1. შესაბამისად იყენებენ დროს მოქნილი მართვის რუტინების საშუალებით, თავს არიდებენ დისციპლინასთან დაკავშირებულ პრობლემებს, ყურადღებით ახდენენ დაგეგმარებას.
2. სვამენ მართებული სირთულის კითხვებს.
3. იძლევიან მხარდაჭერ, პოზიტიურ ფიდეკს, ეხმარებიან მოსწავლეებს მივიდნენ, სწორ პასუხამდე, თუ ისინი ცდებიან, მაგრამ სწორი მიმართულება აქვთ.

ამას გარდა, უნარშეზღუდული მოსწავლეებისათვის სასარგებლოა დღეების, კვირების მანძილზე ვარჯიში და გაუმჯობესებული ორგანიზებები, როგორცაა მოსწავლეთა ფოკუსირება იმაზე, რაც უკვე იციან, ან მკაფიო მიზნების ჩამოყალიბება (შნანსონ, 2001).

იმისათვის, რომ შესრულდეს მეორე მიზანი, უნარშეზღუდულ მოსწავლეთა ინტეგრირება ყოველდღიურ სასკოლო ცხოვრებაში, მერილინ ფრენდი და უილიამ ბერსაკი (2002) გვთავაზობენ INCLUDE სტრატეგიას:

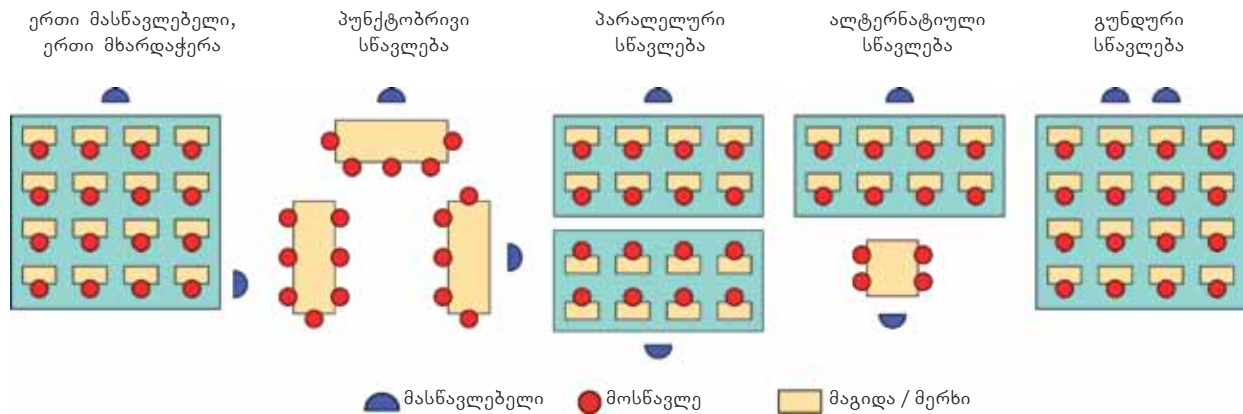
- I (identify)** გამოავლინეთ გარემოს, კურიკულუმის, სწავლების მოთხოვნები თქვენი კლასისადმი.
- N (note)** ჩაინიშნეთ მოსწავლეთა ძლიერი მხარეები და მოთხოვნილებები.
- C (check)** შეამოწმეთ მოსწავლეთა წარმატების პოტენციური სფეროები.
- L (look)** მოიძიეთ პოტენციური პრობლემები.
- U (use)** გამოიყენეთ ინფორმაცია, რომელსაც ტვინის შტურმის მონყობით მიიღებთ სწავლების მეთოდებთან დაკავშირებით.
- D (decide)** გადაწყვიტეთ, რომელ მეთოდს გამოიყენებთ.
- E (evaluate)** შეაფასეთ მოსწავლეთა პროგრესი.

ცხრილი 13.10 გვიჩვენებს, როგორ შეიძლება გამოვიყენოთ INCLUDE სტრატეგია უნარშეზღუდულ მოსწავლეებთან.

სქემა 13.2

კოოპერატიული და თანასწავლავის მიდგომა

არსებობს მასწავლებლების ერთობლივი მუშაობის მრავალი გზა ინკლუზიურ კლასებში



წყარო: *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers, 3/e* by Marilyn Friend & Williams D. Bursuck. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright 2002 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

ჩვენს ქვეყნის მათხმე, კოლაბორატიული კონსულტაცია და კოოპერატიული სწავლება

მრავალი სკოლა უზრუნველყოფს დამატებით დახმარებას იმ მასწავლებლებისათვის, რომლებიც უნარშეზღუდულ ბავშვებთან მუშაობენ. რესურსების ოთახი არის ისეთი კლასი, სადაც სპეციალური მასალა და ალტერნატიული თავმოყრილი და სპეციალურად მომზადებული მასწავლებელი მუშაობს. მოსწავლეებს შეუძლიათ ყოველდღიურად შევიდნენ ამ კლასებში რამდენიმე წუთით ან რამდენიმე საათით და ისწავლონ ინდივიდუალურად ან მცირე ჯგუფებში. დღის დანარჩენ ნაწილს ისინი რეგულარული სწავლების კლასში ატარებენ. გარდა დირექტიული სწავლებისა, რესურსების მასწავლებელი მოსწავლეებთან არადირექტიულადაც მუშაობს, ანუ, რეგულარული კლასის მასწავლებელს აწოდებს ზოგად იდეებს, მასალებს, სწავლების ტექნიკებს.

ხშირად სპეციალური და ზოგადი განათლების მასწავლებლები ერთად, კოლაბორაციულად მუშაობენ და თანაბარ პასუხისმგებლობას კისრულობენ უნარშეზღუდული მოსწავლეების განათლებისთვის. კოლაბორაცია შეიძლება მიმდინარეობდეს კონსულტაციებით, დაგეგმვით, პრობლემის გადაჭრით, როგორც უნდა ვასწავლოთ განსაკუთრებულ მოსწავლეებს ანდა შესაძლებელია სპეციალური მასწავლებელი პირდაპირ მუშაობდეს ზოგადი განათლების მასწავლებელთან ერთად კლასში, სადაც იმყოფებიან როგორც ჩვეულებრივი, ისე უნარშეზღუდული მოსწავლეები. კოლაბორაციის ეს უკანასკნელი სახე კოოპერატიული სწავლებაა. მასწავლებლები ასრულებენ სხვადასხვა როლს, იმისდა მიხედვით, რა ასაკისანი არიან მოსწავლეები და რა მოთხოვნილებები აქვთ მათ. მაგალითად, საშუალო სკოლაში, ზოგადი განათლების მასწავლებელი შეიძლება პასუხისმგებელი იყოს აკადემიური შინაარსისთვის, მაშინ, როცა სპეციალური მასწავლებელი იზრუნებს უნარ-ჩვევებისა და სასწავლო სტრატეგიების განვითარებისთვის. შესაძლებელია, ზოგადი განათლების მასწავლებელი ასწავლიდეს არსებით შინაარსს, ხოლო სპეციალურ მასწავლებელს ებაროს შესწორებები, განმტკიცება, განმეორებით სწავლება, როცა ეს საჭირო იქნება. ორი მასწავლებელი შეიძლება გუნდურად მუშაობდეს, ანუ თითოეულს ებაროს გაკვეთილის ერთი ნაწილი.

ალაგახიანი მოსწავლეებისთვის, რომელთაც შეზღუდული უნარები აქვთ სწავლასა თუ ქვეყანაში. INCLUDE სტრატეგიის საფუძვლების გამოყენება

გამოავლინეთ საკლასო მოთხოვნები	ჩაინიშნეთ მოსწავლის ძლიერი მხარეები და სირთულეები	შეამოწმეთ პროტენციური წარმატებები და მოიძიეთ პოტენციური პრობლემები	აირჩიეთ ადაპტაცია
მოსწავლეთა მერხები განლაგებულია ოთხ რიგად	ძლიერი მხარეები: კარგი ლექსიკური უნარ-ჩვევები სირთულეები: ამოცანაში ჩართვის სირთულე	წარმატება: მოსწავლეს ესმის სწავლება თუ ამოცანაზე კონცენტრირებული პრობლემა: მოსწავლე, რომელიც არ არის ჩართული ამოცანაში, პირისპირ ვერ ხედავს მასწავლებელს.	შეცვალეთ მოსწავლეთა განლაგება ისე, რომ ისინი მასწავლებლის პირისპირ იხსდნენ.
თანატოლ-თა მცირე ჯგუფები	ძლიერი მხარეები: კარგი ხელნერა სირთულეები: მეტყველების ორალური გამოხატვა — პრობლემა სიტყვების პოვნასთან დაკავშირებით	წარმატება: მოსწავლე მოქმედებს, როგორც მდივანი კომპერაციულ ჯგუფში პრობლემა: მოსწავლეს უჭირს საკუთარი თავის გამოხატვა სასწავლო ჯგუფებში.	დაადგინეთ ჯგუფის მდივანი. შეადგინეთ შეთანხმებული მცირე ჯგუფები. შეიმუშავეთ სოციალური უნარ-ჩვევების სწავლება თითოეული მოსწავლისათვის.
გამოხატეთ მოლოდინი მოსწავლეებისადმი, რომ ისინი დაესწებიან გაკვეთილებს და არ დააგვიანებენ.	ძლიერი მხარეები: ხატვის კარგი უნარ-ჩვევები. სირთულეები: დროის არასახარბიელო მეწე-ჯმენტი.	წარმატება: მოსწავლე იყენებს შემოქმედებით უნარებს კლასში. პრობლემა: მოსწავლე ხშირად იგვიანებს ან საერთოდ არ ესწრება გაკვეთილებს.	გამოიყენეთ ინდივიდუალური შეთანხმება მოსწავლესთან დასწრებასა და პუნქტუალურობასთან დაკავშირებით, თუ მიზანი მიიღწევა, დააკისრეთ მოსწავლეს შემოქმედებითი პასუხისმგებლობა კლასში.
წასაკითხად რთული სახელმძღვანელო	ძლიერი მხარეები: ორალური კომუნიკაციის კარგი უნარ-ჩვევები სირთულეები: უზუსტობა და უსუფთაობა კითხვაში. სისტემატური სტრატეგიების ნაკლებობა ტექსტის წასაკითხად.	წარმატება: მოსწავლე ჩართულია გაკვეთილზე. პრობლემა: მოსწავლეს უჭირს წიგნის კითხვა.	გამოიყენეთ აუდიოჩანაწერებიანი სახელმძღვანელოები. განუმარტეთ მოსწავლეებს ტექსტი.
მოუთხრეთ ბავშვებს ქალების საარჩევნო უფლებების დაკანონების შესახებ.	ძლიერი მხარეები: ბავშვები მოტივირებული და დაინტერესებული არიან. სირთულეები: არ აქვთ ცოდნის მარაგი	წარმატება: მოსწავლე იღებს დამატებით ქულებს გაკვეთილებზე დასწრებისათვის და ძალისხმევსათვის. პრობლემა: მოსწავლეს არ აქვს საწყისი ცოდნა სამისოდ, რომ გაიგოს მნიშვნელოვანი ინფორმაცია	ვუჩვენეთ მოსწავლეებს ვიდეოჩანაწერი ლექციაზე. დავანესოთ დამატებითი ქულები დასწრებისათვის.
დროის ცნობის სწავლება საათის მეოთხედების სიზუსტით.	ძლიერი მხარეები: გაფერადების უნარ-ჩვევები სირთულეები: ვერ ცნობენ რიცხვებს 7-12 ვერ ითვლიან ხუთებით.	წარმატება: მოსწავლეს შეუძლია გააფერადოს საათები, რომლებიც სწავლებისას გამოიყენება. პრობლემა: მოსწავლეს არ შეუძლია აითვისოს დროის ცნობის უნარ-ჩვევები.	შეიმუშავეთ დამატებითი სწავლება რიცხვების ცნობისათვის და ხუთებითი დათვლისათვის.

როდესაც კოოპერაციულ სწავლებას ვიყენებთ, მნიშვნელოვანია, რომ ჩვეულებრივი მოსწავლეები და განსაკუთრებული, უნარშეზღუდული მოსწავლეები ერთნეოთისაგან განცალკევებულები არ იყვნენ. არ შეიქმნას ისეთი სიტუაცია, რომ ზოგადი განათლების მასწავლებელმა ჩვეულებრივ ბავშვებთან იმუშაოს და სპეციალურმა მასწავლებელმა – მხოლოდ უნარშეზღუდულებთან. მე ვაკვირდებოდი ერთ კლასს, სადაც უნარშეზღუდული მოსწავლეები – მხოლოდ სპეციალურ მასწავლებელთან მუშაობდნენ და შურიტ შესცქეროდნენ კლასის დანარჩენი ნაწილის საქმიანობას. იმის ნაცვლად, რომ უნარშეზღუდული მოსწავლეების ინტეგრირება მომხდარიყო კლასში, კოოპერაციული სწავლება, პირიქით, მათ შორის ზღვარს ავლებდა. ნახაზი 13.2 ასახავს კოოპერაციული სწავლების იმპლემენტაციის განსხვავებულ გზებს.

ინდივიდუალური პედაგოგიკა მოსწავლეთათვის. როდესაც მოსწავლეებს განსაკუთრებული მოთხოვნები აქვთ, მათ შეიძლება მიმართონ სპეციალისტებს, როგორცაა ბავშვების კვლევის გუნდი, სკოლის ფსიქოლოგები, ან მასწავლებლები, რომლებიც მუშაობენ მოსწავლეებთან, რომელთაც შეფასების განსაკუთრებული სისტემა სჭირდებათ (იხილეთ ცხრილი 4.15 რჩევებისათვის). ამ პროცესის შედეგი ზოგჯერ მოიცავს ინდივიდუალიზებული სწავლების პროგრამის ან I-ის მომზადებას, როგორც ეს მე-4 თავში იყო აღწერილი. ნახაზი 13.3 ასახავს ნაწყვეტს ერთი ბიჭის I-დან, რომელსაც უჭირდა რისხვის დაოკება და მასწავლებლის მოთხოვნების შესრულება. თქვენ შეგიძლიათ განავითაროთ ასეთი პროგრამები თქვენს კლასებში. კარგად ჩამოყალიბებული პროგრამები დაგეხმარებათ დაგეგმვასა და სწავლებაში.

ტექნოლოგია და განსაკუთრებული მოსწავლეები

IDEIA მოითხოვს, რომ ყველა მოსწავლესთან, რომელსაც სპეციალური სწავლება სჭირდება, ნახალისების ტექნოლოგიები იყოს გამოყენებული. ნახალისების ტექნოლოგია არის ნებისმიერი პროდუქტი, ინვენტარი ან სისტემა, რომელიც გამოიყენება იმისათვის, რომ გაიზარდოს, განმტკიცდეს, გაუმჯობესდეს უნარშეზღუდული ინდივიდების ფუნქციონალური უნარები (oldman, Lawless, Pellegrino & Plants, 2006). მაგალითად, კომპიუტერებმა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა სწავლება განსაკუთრებული ბავშვებისათვის. მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიყენონ კომპიუტერები სწავლების ორგანიზებისათვის. იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც მცირე საფეხურებით სწავლებას და მრავალჯერ გამეორებას საჭიროებენ, რათა დაისწავლონ კონცეპტი, კომპიუტერი განსაკუთრებით კარგი და მომთმენი მასწავლებელია, იგი იმდენჯერ გაუმეორებს და იმდენჯერ დაუნაწევრებს მასალას, რამდენჯერაც დასჭირდებათ. კარგად ჩამოყალიბებული კომპიუტერული სწავლების პროგრამა მიმზიდველი და ინტერაქციულია – ეს კი ფრიად მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეებისათვის, რომელთაც პრობლემები აქვთ ყურადღებასთან დაკავშირებით ან წარუმატებელი არიან, რაც არის სწორედ მათი მოტივაციის შემცირების მიზეზი. მაგალითად, მათემატიკის ან მართლწერის პროგრამა შეიძლება იყენებდეს ხატებს, ბგერებს, თამაშის მსგავს მონაკვეთებს, რათა განამტკიცოს მოსწავლის ყურადღება. ინტერაქციული ვიდეორჩვენების პროგრამები განვითარდა იმ მიზნით, რომ დახმარებოდა სმენითი პრობლემების მქონე მოსწავლეებს, გამოეყენებინათ ნიშნების ენა. ზოგიერთი პროგრამა არ არის ხმოვანი, ამდენად მოსწავლეებს, რომელთაც სმენის პრობლემები აქვთ, შეიძლება გამოადგეთ ეს გაკვეთილები. მოსწავლეებმა, რომელთაც კითხვა უჭირთ, შეიძლება გამოიყენონ პროგრამები, რომლებიც „იტყვის“ სიტყვას, თუ მოსწავლე ამ უცნობ სიტყვას მონიშნავს. ამ გზით მოსწავლეები იღებენ კითხვის გამოცდილებას, რათა სულ არ ჩამორჩნენ. სხვა პროგრამები ბეჭდურ მასალას ანაცვლებენ და

დახმარების ტექნოლოგია – ის მექანიზმები და სისტემები, რომლებიც ხელს უწყობს გარკვეული უნარების დეფიციტის მქონე ინდივიდებში ამ უნარების განვითარებასა და გაუმჯობესებას.

ნაწილი I-დან-ინდივიდუალიზებული განათლების პროგრამა (Individualized Education Program)

ეს I შემუშავებულ იქნა 15 წლის ბიჭისათვის, რომელსაც უჭირდა ბრაზის მოთოკვა და მას-
წავლების მოთხოვნების შესრულება.

მოსწავლე: კურტი

დამახასიათებელი თავისებურებები / საჭიროებები

სოციალური საჭიროებები:

- რისხვის დაოკების უნარ-ჩვევები, განსაკუთრებით ეხება ლანძღვა-გინებას.
- მოთხოვნების შესრულების სწავლა.

არსებული ვითარება: შმაგდება და ილანძღება, როცა ვერ ახერხებს სამუშაოს შესრულებას, ლაპარაკობს ბილი ენით, უარს ამბობს შეასრულოს უფროსების შემდგომი მითითებები.

ასაკი: 15

სპეციალური სწავლება, მიმართებითი სერვისები, მოდიფიკაციები

1. მასწავლებელი ან მრჩეველი კონსულტაციებს იღებს სპეციალისტებისაგან ტექნიკებთან და პროგრამებთან დაკავშირებით სოციალური უნარ-ჩვევების სწავლებისათვის, განსაკუთრებით კი ბრაზის დაოკების უნარ-ჩვევების სწავლებისათვის. (30 წუთი ორჯერ კვირაში).
2. კურტს უტარდება ბრაზის მოთოკვის ტრენინგი. (30 წუთი ორჯერ კვირაში)
3. დგება თანატოლთა ჯგუფი, სადაც მიმდინარეობს როლური თამაშები და ა.შ. ამდენად, კურტს ეძლევა საშუალება, დაინახოს პოზიტიური როლის მოდელები და გამოიყენოს ბრაზის დაოკების ახლადწავლილი უნარ-ჩვევები.
4. შეადგინეთ კურტისათვის ქცევის გეგმა, რომელიც პასუხისმგებლობას დააკისრებს მას, თავად შეაფასოს საკუთარი ქცევა.
5. კურტთან გარკვეულ დროს ატარებს მასწავლებელი ან ვინმე სხვა უფროსი მენტორი (შესაძლოა ესაუბრობდეს მას; იყენებდეს თამაშებს, ფიზიკურ აქტივობას). (30 წუთი ორჯერ კვირაში)
6. მენტორების მომზადება კურტის მოთხოვნილებებისა და მიზნების გათვალისწინებით.

თარიღი: 10/12/94

კლასი: მე-9

არსებული ვითარება, მიზნები, წლიური მიზნები (პროცედურების, კრიტერიუმების, განრიგის გათვალისწინების მიზნები)

მიზანი: აკადემიური წლის უკანასკნელ მეოთხედში, კურტს მხოლოდ ორჯერ ან ნაკლებად მოუწევს გაკვეთილების შემდეგ დარჩენა დასჯის მიზნით.

I ქვემიზანი: პირველი მეოთხედის დასასრულისათვის კურტს 10-ჯერ ან ნაკლებჯერ მოუწევს დარჩენა სკოლაში.

II ქვემიზანი: მეორე მეოთხედის დასრულებისათვის, კურტს 7-ჯერ ან ნაკლებჯერ მოუწევს დარჩენა სკოლაში.

III ქვემიზანი: მესამე მეოთხედის დასრულებისათვის, კურტს 4-ჯერ ან ნაკლებჯერ მოუწევს დარჩენა სკოლაში.

მიზანი: კურტი შეძლებს საკუთარი ქცევის მართვას და მართებულად მეტყველებას.

I ქვემიზანი: ორ კვირაში 5-დან სამმა მასწავლებელმა უნდა თქვას, რომ კურტის ქცევა მისაღები იყო.

II ქვემიზანი: 6 კვირაში იგივე კითხვაზე გამოკითხული 6 მასწავლებლიდან ოთხმა უნდა თქვას დადებითი პასუხი.

III ქვემიზანი: 12 კვირაში, 6-დან ექვსივემ უნდა თქვას, რომ კურტის ქცევა მოსაწონია.

ადაპტაცია რეგულარულ პროგრამაში:

- ყველა გაკვეთილზე კურტი ახლოს უნდა იყოს კლასის მოწინავე ნაწილთან.
- კურტს ხშირად უნდა ეკითხებოდნენ, რათა ის მუდმივად იყოს ჩართული ამოცანაში.
- ყველა მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს კურტს სასწავლო უნარ-ჩვევების ათვისებაში იმ რჩევების შესაბამისად, რომლებიც მათ სპეციალისტებისგან ან რესურსების ოთახის მასწავლებლისგან მიიღეს.
- მასწავლებლებმა უნდა აკონტროლონ კურტის მუშაობა პროგრამის საწყისი ეტაპიდანვე.

ხმოვანი სახით წარუდგენენ მოსწავლეებს, რომლებიც ბრძნობა არიან ან სმენითი ინფორმაცია ურჩევნიათ.

იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთა ნაწერის ნაკითხვა შეუძლებელია, სიტყვის პროცესორები ქმნიან შესანიშნავ კალიგრაფიას, ამდენად იდეები საბოლოოდ ხვდება ქალაქში. ამის შემდეგ მოსწავლეს შეუძლია მოახდინოს წერის რეორგანიზება და გაუმჯობესება ისე, რომ არ ინვალოს ხელით გადანერაზე (Hallahan & Knauffman, 2006; Hardman, Drew & Egan, 2005).

ამ ტექნოლოგიურმა მიღწევებმა გარკვეული პრობლემებიც მოიტანა თან. მრავალ კომპიუტერს გრაფიკული ინტერფეისები აქვს. პროგრამებით მანიპულირება თავისთავად ზუსტ მოძრაობას მოითხოვს, გახსოვთ ალბათ ის დრო, როცა სწავლობდით მონიშვნასა და დანკაპუნებას. ეს მანევრები საკმაოდ რთული შესასრულებელია მოსწავლეებისათვის, რომელთაც მოტორული ან მხედველობითი დარღვევები აქვთ. ის ინფორმაცია, რომელიც ინტერნეტშია განთავსებული, გამოუსადეგარია მოსწავლეებისათვის, რომელთაც მხედველობის პრობლემები აქვთ. მკვლევრები ამ პრობლემაზე უკვე მუშაობენ – ცდილობენ შექმნან ისეთი პროგრამები, რომელთა საშუალებითაც ინფორმაციის მოპოვება არამხედველობითი გზით იქნება შესაძლებელი, თუმცა ჯერჯერობით ეს არ განხორციელებულა (Hallahan & Knauffman, 2006). ერთი არსებული ტენდენცია არის უნივერსალური დიზაინი – ყველა მომხმარებლის მოთხოვნილებათა გათვალისწინება ახალი ინსტრუმენტების, სასწავლო პროგრამების ან ვებგვერდების შექმნისას (Pisha & Coyne, 2001).

ნიჭიერი მოსწავლეებისათვის, კომპიუტერი მონაცემთა ბაზებთან, უნივერსიტეტებთან, მუზეუმებთან, კვლევით ლაბორატორიებთან დაკავშირების გზაა. კომპიუტერული ქსელი საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, იმუშაოს სხვადასხვა პროექტებზე და გაუზიაროს ინფორმაცია სხვებს ქვეყნის მასშტაბით. ასევე შესაძლებელია, რომ ნიჭიერმა მოსწავლეებმა დაწერონ პროგრამები მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისათვის. არადა, სკოლის დირექტორების საკმაოდ მცირე რაოდენობა ანდობს თავის მოსწავლეებს, რომ ტექნოლოგიები შექმნან სკოლისათვის. ეს მხოლოდ მცირე მაგალითებია იმისა, რა შეუძლია ტექნოლოგიებს. გაესაუბრეთ რესურსების მასწავლებლებს თქვენს სკოლაში და დაადგინეთ რისი საშუალება გაქვთ თქვენი სკოლის ფარგლებში.

განსხვავება და მსგავსება სწავლაში

როგორია თქვენი აზრი?

უკანასკნელი ადამიანი, რომელმაც უნდა დაგისვიათ კითხვები, როდესაც იღებთ თქვენს პირველ სამუშაო ადგილს, არის სასკოლო სერვისების სპეციალური კოორდინატორი. იგი გეკითხებათ: „როგორ მოახდენთ განსხვავებული სასწავლო გამოწვევებისა და უნარების აკომოდაციას სწავლებაში? გამოიყენებთ თუ არა მოსწავლეთა გარემომცველი წრის რესურსებსა და ტექნოლოგიებს? როგორ?“ ■

როგორც უკვე ვნახეთ, დღესდღეობით კლასები მრავალფეროვნებითა და მრავალგვარობით გამოირჩევა. მოსწავლეები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან ენით, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსით, კულტურით, რასით, ეთნიკური წარმომავლობით. მათ სხვადასხვა ძლიერი მხარეები, უნარები და შეზღუდვები აქვთ სწავლაში. მრავალ პედაგოგს სწამს, რომ „კლასები უნდა აერთიანებდნენ განსხვავებული მოთხოვნილებების, მიღწევების, ინტერესების, სწავლის სტილის მქონე მოსწავლეებს და სწავლებაც დიფერენცირებული უნდა იყოს, რათა ისარგებლონ ამ მრავალფეროვნების უპირატესობით და არ უგულებელყონ იგი

დააკავშირეთ და განავრცეთ ქსელთან მიმართებაში
ნახალისების ტექნოლოგიების შესახებ ბევრი შეგიძლიათ შეიტყოთ საიტზე:
www.closingthegap.com

უნივერსალური დიზაინი – ყველა მომხმარებლის მოთხოვნილებათა გათვალისწინება – ახალი ინსტრუმენტები, სასწავლო პროგრამები ან ვებგვერდები.

კლასებში, რომლებიც დიფერენცირებულ სწავლებას იყენებენ უკეთ შეიძლება დააკმაყოფილონ ყოველი მოსწავლის მოთხოვნილებები. ნიჭიერი მოსწავლეებისა და იმ მოსწავლეებისა, რომელთაც სწავლა უჭირთ.



(Jackson & Davis, 2000). დიფერენცირებული სწავლება (Tomlinson, 2005-II) ერთი გზაა, რათა დავინახოთ, რომ ამ მრავალფეროვნების მიღმა დიდი პოტენციალი დევს, რომლის გამოყენებაც შეგვიძლია.

მკაპალგზარობა: დიფერენცირებული სწავლება

დიფერენცირებული სწავლების მთავარი იდეა ისაა, რომ მასწავლებლებმა მხედველობაში უნდა მიიღონ არა მხოლოდ ის თუ რას ასწავლიან, არამედ ისიც, ვის ასწავლიან. დიფერენცირებულ კლასებში მოსწავლეები განსხვავებული ტემპით მუშაობენ, ზოგჯერ განსხვავებულ სასწავლო ფუნქციებს ასრულებენ და ისეთი ინდიკატორებით ფასდებიან, რომლებიც მათ ინტერესებსა და მოთხოვნილებებზეა მორგებული (George, 2005). დიფერენცირებული სწავლების გარეშე მოსწავლეები მრავალ კლასსა და სკოლაში უნარების მიხედვით არიან დაჯგუფებული და ამას მოსდევს კიდევ გარკვეული პრობლემები (იხილეთ მე-4 თავი). ეს იმას ნიშნავს, რომ სკოლებში, რომლებიც დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მოსწავლეებისთვისაა განკუთვნილი, მოსწავლეები დაბალი უნარების აქტივობებით არიან დაკავებული. პოლ ჯორჯის მიხედვით:

ჩემი 30 წლიანი გამოცდილების მანძილზე ამ საკითხთან დაკავშირებით დავინახე, რომ როდესაც ჰომოგენური დაჯგუფებაა მოსწავლეების ორგანიზების პირველადი სტრატეგია სკოლებში, სადაც რასობრივი და ეთნიკური მრავალფეროვნებაა წარმოდგენილი, შედეგი ძალიან ღრმა არის და თვალშისაცემია, მოსწავლეების დაყოფა რასის, ეთნიკური წარმომავლობისა და სოციალური სტატუსის მიხედვით.

დიფერენცირებული სწავლება ამის საპირისპიროდ, ყოველ მოსწავლეს ალიქვამს, როგორც საიმისო წყაროს, რომ დავსახოთ მიზნები, გამოწვევები, მოვითხოვთ ძალები და შევითანოთ ჩვენი წვლილი მათ განვითარებაში. მასწავლებელი ამ მოსწავლეების მოთხოვნილებებს ღიად, ინვესტირებით, შეუპოვრობით, შესაძლებლობებით, რეფლექსიით ხვდება, იგი მუშაობს, რომ შექმნას ისეთი კურიკულუმი და სწავლება თითოეული მოსწავლისათვის, რომელიც ყურადღებიანი, ჩამთრევი, მომთხოვნი, მნიშვნელოვანი იქნება და ნაადგება მოსწავლეებს. კეროლ ენ ტომლინსონი ამ თავისებურებებს აღწერს, როგორც „დიფერენცირების შვერილებს“. ეს „შვერილები“ აღწერილია ნახაზში 13.4.

ცხრილი 13.11 ტომლინსონზე დაყრდნობით წარმოგვიდგენს ზოგიერთ შესაძლო რეაქციას მოსწავლის მოთხოვნილებებზე .

დააკავშირეთ და განაგრცეთ კვლევასთან მიმართებაში
იხილეთ 2005 წლის ზაფხულის გამოშვება ჟურნალისა „Theory Into Practice“, თემა „დიფერენცირებული სწავლება, მოწვეული რედაქტორი: კეროლ ტომლინსონი.

დიფერენცირებული სწავლება
– მოქნილი მიდგომა სწავლები-სადმი, რომელიც აკავშირებს შინაარსს, პროცესს, შედეგს მოსწავლეების მზაობის, ინტერესების, სწავლის მოთხოვნილების განსხვავებულის გათვალ-ისწინებით.

მასწავლებლის ჩაქმნილი ღირებულებების სწავლებაში

დიფერენცირებული სწავლების ფარგლებში მასწავლებელი მოსწავლის მოთხოვნებს ღიად, შესაძლებლობებით, ინვესტირებით, შეუპოვრობითა და რეფლექსიით პასუხობს.

რას ნიშნავს ეს ელემენტები?

ღიაობა

- მე პატივს გცემთ ისეთს, როგორიც ხართ დღეს და როგორიც შეგიძლიათ, რომ გახდეთ.
- მინდა, რომ გიცნობდეთ.
- თქვენ უნიკალური და ღირებული ადამიანები ხართ.
- მე მჯერა თქვენი.
- მე მაქვს დრო თქვენთვის.
- მე ვსწავლობ, როდესაც თქვენ გისმენთ.
- ეს თქვენი ადგილიცაა.
- ჩვენ თქვენ გვეჭირდებათ აქ.

შესაძლებლობა

- მე თქვენთვის მნიშვნელოვანი საქმიანობები მაქვს.
- ის, რის გაკეთებასაც თქვენ მოგთხოვთ, ღირებულია.
- იმან, რის გაკეთებასაც თქვენ მოგთხოვთ, ხშირად შეიძლება დაგაფიქროთ.
- ის, რის გაკეთებასაც თქვენგან ვითხოვ, ახალ შესაძლებლობებს გახსნის თქვენს წინაშე.
- ის, რის გაკეთებასაც თქვენ მოგთხოვთ, დაგეხმარებათ გახდეთ ის, რისი ძალაც გაქვთ.
- თქვენ მნიშვნელოვან როლს ასრულებთ და ჩვენ უფრო ადეკვატურებსა და ეფექტურებს გვხდით.

ინვესტირება

- მე ბევრს ვმუშაობ იმისათვის, რომ ეს ადგილი სასარგებლო იყოს თქვენთვის.
- მე ვმუშაობ იმისათვის, რომ ეს ადგილი თქვენთვის შესაბამისი იყოს.
- მომწონს იმაზე ფიქრი, რასაც ჩვენ აქ ვაკეთებთ.

კეთებთ.

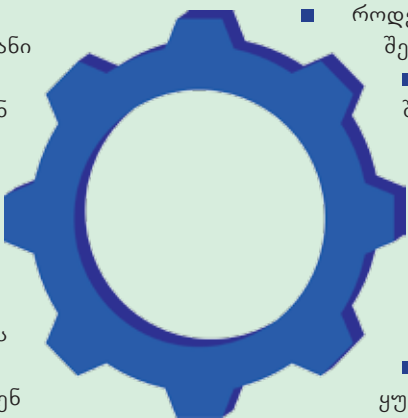
- მიყვარს, როცა წარმატების მისაღწევად ახალ გზებს ვპოულობ.
- ჩემი სამსახურია ის, რომ დაგეხმაროთ თქვენ, მიაღწიოთ წარმატებას.
- თქვენი პარტნიორი ვარ განვითარების პროცესში.
- მე გავაკეთებთ იმას, რაც უზრუნველყოფს თქვენს ზრდა-განვითარებას.

შეუპოვრობა

- თქვენ იზრდებით, მაგრამ ზრდა ჯერ არ დაგისრულებიათ.
- როდესაც ერთი გზა არ ამართლებს, შეგიძლია ვიპოვოთ სხვა გზა.
- მოდით, გამოვალინოთ, რა მუშაობს ყველაზე უკეთ.
- აქ არ არის პატიება, მაგრამ აქ თქვენ გექნებათ მხარდაჭერა.
- სწავლაში ფინიშის ხაზი არ არსებობს.

რეფლექსია

- მე გიყურებთ თქვენ და გისმენთ ყურადღებით და სისტემატურად.
- უნდა დავრწმუნდე, რომ ის რასაც გასწავლით, გეხმარებათ უკეთ ისწავლოთ.
- ვცდილობ, დავინახო რეალობა თქვენი თვალთ.
- გამუდმებით ვეკითხები ჩემს თავს: „რამდენად ეფექტურია ეს პარტნიორობა?“
- გამუდმებით ვეკითხები ჩემს თავს, როგორ შემიძლია გავხადო იგი უკეთესი?



პრაქტიკა: სწავლის მეთოდის შესახებ დებამის მიღება

მიუხედავად კრიტიკისა და დებამისა, არ არსებობს ამაზე უკეთესი გზა სწავლებისათვის. განსხვავებული მიზნები და მოსწავლეების მოთხოვნილებები სწავლების განსხვავებულ მეთოდებს მოითხოვს. პირდაპირი სწავლება შედეგად ხშირად გვაძლევს უკეთეს შესრულებას მიღწევის ტესტებში, მაშინ, როდესაც ღია, არაოფორმალური მეთოდები, როგორცაა სწავლა აღმოჩენის გზით, კვლევითი მიდგომა დაკავშირებულია უკეთეს შესრულებასთან კრეატიულობაში, აბსტრაქტულ აზროვნებაში, პრობლემების გადაჭრაში. ამას გარდა, ასეთი ღია მეთოდები ეფექტურია სკოლის მიმართ ატიტუდების გაუმჯობესებისა და ცნობისმოყვარეობის გაღვივებისათვის, მოსწავლეებს შორის თანამშრომლობისათვის (Walberg, 1990). ამ დასკვნების მიხედვით, როდესაც

სხილი 13.11

შესაძლო ჩაახივები მოსწავლის მოთხოვნილებებზე

მოსწავლის მოთხოვნილება

მართლწერის წინასწარი შეფასება ავლენს, რომ მე-6 კლასის მოსწავლეების მართლწერის დონე მე-2 კლასის დონიდან უმაღლესი სკოლის დონემდე მერყეობს.

მოსწავლეებს პრეაღებულ კლასში განსხვავებული ინტერესები აქვთ და ხშირ შემთხვევაში უჭირთ იმის გაგება, რატომ სწავლობენ იმას, რასაც ასწავლიან.

ისტორიის კლასის მოსწავლეები პირველ კურსზე თავს დაბნეულად და იმედგაცრუებულად გრძნობენ კურსის მოთხოვნების გამო.

მოსწავლეები მესამე კლასში სწავლობენ ბიოგრაფიას. განსხვავებულია მოსწავლეთა კითხვის დონე და მათი ინტერესები.

ორ მოსწავლეს კლასში ახასიათებს იმპულსური ქცევა და ექმნება პრობლემები.

კლასის რაიმე ელემენტის მოდიფიკაცია მოსწავლის მოთხოვნილების საპასუხოდ

მასწავლებელი იყენებს პროცედურას, რომელიც ყველა მოსწავლეს რთავს მართლწერაში ერთსა და იმავე დროს, მაგრამ სირთულის განსხვავებულ დონეზე. (შინაარსის მოდიფიკაცია ემყარება მოსწავლის მზაობას.)

მასწავლებელს მოჰყავს მაგალითები სპორტიდან, ბიზნესიდან, მედიცინიდან, ტექნოლოგიებიდან და სხვა სფეროებიდან, რათა მოახდინოს ფორმულების გამოყენების ილუსტრირება. ის ასევე მეთვალყურეობას უწევს მოსწავლეებს, გამოიკითხონ სხვადასხვა პროფესიებისა და ჰობის მქონე ადამიანები, რათა გამოავლინონ, როგორ იყენებენ ისინი წესებს თავიანთ საქმიანობაში. შემდეგ ამ მაგალითების გაზიარება ხდება კლასში. (შინაარსისა და შედეგის მოდიფიკაცია ემყარება მოსწავლეების ინტერესებს.)

მასწავლებელი ადგენს სასწავლო ჯგუფებს, რათა დაეხმაროს მოსწავლეებს მოემზადონ როგორც წერითი, ისე ზეპირი ტესტებისათვის. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო ჯგუფების საქმიანობა კლასის გარეთ ხდება, მასწავლებელი აწყობს მთელი კლასისა და მცირე ჯგუფების დისკუსიებს იმის შესახებ, თუ როგორი მიდგომა აქვს კვლევისადმი სხვადასხვა ჯგუფს, როგორ მუშაობს ეს განსხვავებული მიდგომები, როგორ გრძნობენ მოსწავლეები საკუთარ პროგრესს. ის ასევე მითითებებს აძლევს მოსწავლეებს, რომ ყურადღების მიღმა არ დარჩეთ საკვანძო საკითხები. (სასწავლო გარემოსა და პროცესის მოდიფიკაცია ემყარება მოსწავლეების მზაობასა და გრძნობებს.)

მასწავლებელი ქმნის ყუთებს, სადაც ათავსებს სხვადასხვა კულტურის, სქესის, პროფესიისა და ჰობის მქონე ადამიანების ბიოგრაფიებს. თითოეულ ყუთში წარმოდგენილია კითხვის სხვადასხვა დონის შესაბამისი წიგნები. მოსწავლეები ჯერ ირჩევენ თემას ან მათთვის საინტერესო ყუთს და შემდეგ მასწავლებელი ეხმარება მათ აირჩიონ ის წიგნი, რომელიც შეესაბამება მათ კითხვის დონეს. (შინაარსის მოდიფიკაცია ემყარება მოსწავლეების ინტერესსა და მზაობას.)

მასწავლებელი და მოსწავლეები ავითარებენ ქცევის მიზნებს და გეგმებს იმპულსურობის შესამცირებლად. მიზნებში აღწერილია ქცევის როგორც პოზიტიური, ისე ნეგატიური შედეგები. მასწავლებელი და მოსწავლეები ყოველდღიურად აღწუსსხვენ წარმატებებსა და სირთულეებს, ასევე მოსწავლის მიერ არჩეული ქცევის შედეგებს. (სასწავლო გარემოს მოდიფიკაცია ემყარება მოსწავლის გრძნობებს.)

სწავლების მიზნები ეხება პრობლემების გადაჭრას, კრეატიულობას, წვდომას, პროცესების ათვისებას, გარდა პირდაპირი სწავლებისა, მრავალი სხვა მიდგომაც შეიძლება იყოს ეფექტური. ეს უკავშირდება ტო გუდის დასკვნა, რომელიც ამბობს, რომ სწავლება ნაკლებად დირექტიული უნდა ხდებოდეს მოსწავლეების ზრდასთან ერთად და მაშინ, როდესაც მიზნები ეხება აფექტურ განვითარებას, პრობლემის გადაჭრას, ან კრიტიკულ აზროვნებას (Good, 1983-1). შესაძლოა ყოველ მოსწავლეს სჭირდებოდეს პირდაპირი, ექსპლიციტური სწავლება გარკვეულ დროს და გარკვეული მიზნების შემთხვევაში, მაგრამ მათ ყველა მოსწავლეს ასევე სჭირდება უფრო ღია, კონსტრუქტივისტული, მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლების გამოცდილება.

შეჯამება

პირველი ნაბიჯი: ღებვა

რა არის ღებვის ღონე და როგორ მოქმედებს ისინი სწავლებაზე? მასწავლებლები რამდენიმე დონეზე ახდენენ დაგეგმარებას. ესაა წლიური, სემესტრული, ცალკეული დანაყოფების, კვირისა და დღის გეგმები. ყველა ეს დონე ერთმანეთთან უნდა იყოს კოორდინირებული. წლიური გეგმის შესრულება მოითხოვს გეგმის განაწილებას სემესტრებზე, სემესტრული გეგმის განაწილებას დროის ცალკეულ დანაყოფებზე, თავის მხრივ ამ გეგმების განაწილებას კვირებსა და დღეებზე. გეგმა განსაზღვრავს იმას, თუ როგორ იქნება დრო და მასალა გამოყენებული აქტივობებში. არ არსებობს ერთი კონკრეტული მოდელი დაგეგმვისათვის, მაგრამ ყველა გეგმა მოქნილობით უნდა ხასიათდებოდეს. დაგეგმარება პრობლემის გადაჭრის კრეატიული პროცესია, იგი არაფორმალური ხასიათისაა – „ეს ჩვენს თავებში ხდება.“

რა არის სწავლის მიზანი? სწავლების მიზანი არის ნათელი და მკაფიო აღწერა თქვენი სურვილებისა მოსწავლეებთან დაკავშირებით. მეიჯერის ცნობილი სისტემა ქცევის მიზნებთან დაკავშირებით ამბობდა, რომ კარგ მიზანს სამი ნაწილი აქვს – მოსწავლის სასურველი ქცევა, პირობები, რომელშიც ჩამოყალიბდება ეს ქცევა და მოსაწონი შესრულების შეფასების კრიტერიუმი. გრონლანდის ალტერნატიული მიდგომა ვარაუდობს, რომ მიზანი ჯერ ზოგად ტერმინებად უნდა ჩამოყალიბდეს, შემდეგ მასწავლებელმა უნდა შეიტანოს სიცხადე მასში ქცევის ნიმუშების ჩამოთვლით, რაც იქნება იმის დასტური, რომ მოსწავლემ მიაღწია მიზანს. ყველაზე თანამედროვე კვლევები უპირატესობას გრონლანდიულ მიდგომებს ანიჭებს.

აღწერა განათლების მიზნის სამი განსწავლა.

ბლუმმა და სხვებმაც განავითარეს ტაქსონომიები, რომლებიც ახდენს მიზნების კატეგორიზაციას კოგნიტურ, აფექტურ და ფსიქომოტორულ სფეროებად. რეალურ ცხოვრებაში, ქცევები ამ სამი სფეროდან ერთდროულად ყალიბდება. ტაქსონომია ხელს უწყობს დაფიქრებას რელევანტური მიზნებისა და მათი შეფასების გზებზე. კოგნიტური სფერო მოიცავს ექვს ძირითად მიზანს – ცოდნას, გაგებას, გამოყენებას, ანალიზს, შეფასებასა და შემოქმედითობას. ტაქსონომიის უკანასკნელი ვერსია ამატებს, რომ ეს პროცესები შეიძლება მოქმედებდეს ოთხი სახის ცოდნაზე, როგორიც არის: ფაქტობრივი, კონცეპტუალური, პროცედურული და მეტაკოგნიტური ცოდნა. მიზნები აფექტურ სფეროში სრულდება სხვადასხვა დონეზე, უმცირესიდან უმაღლესამდე. ფსიქომოტორული სფეროს მიზნები გამომდინარეობს ბაზისური აღქმიდან და ასახავს განვითარებული, შემოქმედებითი მოძრაობის საფეხურზე გადასვლას.

აღწერა მასწავლებელზე ცენტრირებული და მოსწავლეზე ცენტრირებული ღებვა.

მასწავლებელზე ცენტრირებულ მიდგომებში მასწავლებელი ირჩევს სწავლების მიზნებს და გეგმავს, როგორ უნდა შესრულდეს ისინი. მასწავლებლები აკონტროლებენ, რა უნდა ისწავლებოდეს და როგორ. ამის საპირისპიროდ, დაგეგმვა შეთანხმებულია და გაზიარებული მოსწავლეების მიერაც მოსწავლეებზე ცენტრირებულ ან კონსტრუქტივისტულ მიდგომებში. იმის ნაცვლად, რომ მიზნად დასახონ მოსწავლის რაიმე განსაკუთრებული ქცევა, მასწავლებელს აქვს უფრო მნიშვნელოვანი, დიდი მიზნები, რომლებიც განაპირობებს დაგეგმვას. ინტეგრირებული შინაარსი და სწავლება თემებით, ხშირად, დაგეგმვის ნაწილია. სწავლის შეფასება ორმხრივად ხდება მოსწავლისა და მასწავლებლის მიერ.

მასწავლებელზე მიმართული სწავლება

რა მეთოდები გამოიყენება სწავლების გამოსაყვანად?

წლების განმავლობაში მკვლევრები ცდილობდნენ ამოეხსნათ ეფექტიანი სწავლების საიდუმლო. აწარმოებდნენ დაკვირვებას კლასებში, სწავლობდნენ შემთხვევას, იღებდნენ ინტერვიუებს, ატარებდნენ ექსპერიმენტებს სხვადასხვა მეთოდით, ეწეოდნენ მოგონების სტიმულირებას (მასწავლებლები უყურებდნენ საკუთარი გაკვეთილების ჩანაწერებს და ხსნიდნენ საკუთარ მეთოდებს), აანალიზებდნენ გაკვეთილების ჩანაწერებს და იყენებდნენ კიდევ სხვა მიდგომებს, რათა გამოეკვლიათ სწავლება რეალურ პირობებში.

რა ძირითადი თანისაგებავები აქვს კარგ სწავლებას?

მასწავლებლის მიერ საგნის ცოდნა ძალიან მნიშვნელოვანია, მაგრამ არ განაპირობებს ეფექტიან სწავლებას, თუმცა იგი საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, იყოს უფრო ორგანიზებული და მკაფიო განმარტებებს იძლეოდეს. იმ მასწავლებლების მოსწავლეები, რომლებიც უფრო მკაფიო და ნათელ განმარტებებს იძლევიან, უფრო კარგად სწავლობენ და საკუთარ მასწავლებლებსაც უფრო პოზიტიურად ახასიათებენ. სიტბოს, მეგობრულობის, გაგების გამოვლენა მასწავლებლის მხრიდან ასევე ძლიერ კავშირშია მოსწავლეების პოზიტიურ ატიტუდებთან.

რა არის პირდაპირი სწავლება? პირდაპირი სწავლება ადეკვატურია ბაზისური უნარჩვენებისა და ექსპლიციტური ცოდნის ასათვისებლად. მოიცავს სწავლების ისეთ ფუნქციებს, როგორიცაა მიმოხილვა, ახსნა, გავარჯიშება, ფიდეკი და შესწორებების შეტანა (განმეორებით სწავლება, თუ ეს საჭირო გახდა), დამოუკიდებელი ვარჯიში, პერიოდული მიმოხილვა. რაც უფრო პატარაა ასაკით მოსწავლე, ან ნაკლებად უნარიანი სწავლაში, მით უფრო მოკლე უნდა იყოს ახსნა და მით უფრო ხშირი უნდა იყოს ვარჯიშის ციკლი ფიდეკითურთ.

განასხვავეთ პრეპარატიული კონსტრუქციული და დეკონსტრუქციული, პაღალი ღონის და ღაგალი ღონის კითხვები. კონვერგენტულ კითხვებს მხოლოდ ერთი სწორი პასუხი აქვთ. დივერგენტულ კითხვებს შეიძლება მრავალი სწორი პასუხი ჰქონდეთ. მაღალი ღონის კითხვები მოითხოვს ანალიზს, სინთეზს, შეფასებას – მოსწავლეებმა თავისით უნდა იფიქრონ. ასაკით პატარა ან ნაკლებად უნარიანი მოსწავლეების შემთხვევაში, ნებისმიერ ასაკში მართებულია მარტივი კითხვების დასმა, რომელიც უზრუნველყოფს წარმატების მაღალ ხარისხს, ზრდის ჩართულობას, ეხმარება მოსწავლე-

ბს, როცა მათ სწორი პასუხი არ აქვთ, და საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, შეაქოს მოსწავლე. მაღალუნარიანი მოსწავლეებისათვის უმჯობესია უფრო რთული კითხვების დასმა როგორც მაღალ, ისე დაბალ დონეზე და უფრო კრიტიკული ფიდეკის მიცემა. რა ასაკისა და უნარებისაც უნდა იყვნენ ბავშვები, მათ უნდა ჰქონდეთ სააზროვნო კითხვების გამოცდილება და თუ საჭიროა, უნდა დავეხმაროთ კიდეც, ისწავლონ, როგორ უპასუხოთ ასეთ კითხვებს.

როგორ შეიძლება ახსნის მოსაზრებულად მიხედვით-მა ღრომ გაგება მოახდინოს მოსწავლის სწავლაზე?

როდესაც მასწავლებელი სვამს კითხვას და შემდეგ იცდის 3-5 წამს, სანამ კონკრეტულად მიმართავდეს რომელიმე მოსწავლეს, მოსწავლეები ამჟღავნებენ ტენდენციას, უფრო სრული ვრცელი პასუხები გასცენ კითხვებს; უფრო მეტი მოსწავლე იღებს მონაწილეობას, სვამს კითხვებს, იჩენს ინიციატივას; მოსწავლეების პასუხები მოიცავს ანალიზს, სინთეზს, დასკვნებს, იზრდება სპეკულირება; მოსწავლეები უფრო მეტად არიან საკუთარ პასუხებში დარწმუნებული.

რა ღირსებები და ნაქლი აქვს ჯგუფი დისკუსიას?

ჯგუფური დისკუსია ეხმარება მოსწავლეებს, ისწავლონ საკუთარი თავის მკაფიოდ გამოხატვა, მოსაზრებების შესახებ მსჯელობა, განსხვავებული აზრის დაშვება. ჯგუფური დისკუსია ასევე აძლევს მოსწავლეებს შესაძლებლობას, უფრო ნათელი გახადონ ინფორმაცია, გამოსცადონ საკუთარი აზროვნება, იხელმძღვანელონ პიროვნული ინტერესებით, იკისრონ პასუხისმგებლობა და შეასრულონ ლიდერების როლები ჯგუფში. ამდენად, ჯგუფური დისკუსია ეხმარება მოსწავლეებს, შეავსონ იდეები და მოახდინონ პირადი ინტერესების სინთეზი. თუმცა, საკლასო დისკუსიები საკმაოდ არაპროგნოზირებადია და ადვილად შეიძლება გადაიზარდოს უცოდინარობის გაცვლა-გამოცვლაში.

მასწავლებელთა პოლონიები

რა არის მასწავლებელთა პოლონიების წყაროები?

წყაროები შეიძლება იყოს ინტელექტის ტესტის მონაცემები, სქესი, სხვა მასწავლებლების შენიშვნები, სამედიცინო და ფსიქოლოგიური დასკვნები მოსწავლეთა პირადი საქმეებიდან, ეთნიკური წარმომავლობა, უფროსი და-ძმების ცნობა, ფიზიკური მახასიათებლები, ადრეული მიღწევები, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, აქტუალური ქცევა.

რა ორი სახის გავლენა შეიძლება ჰქონდეს პოლონი და როგორ ხდება ეს? პირველი არის თვითრეა-

ლიზაციის წინასწარმეტყველება, მასწავლებლის რწმენას მოსწავლის უნარების შესახებ რეალურად არ აქვს საფუძველი, მაგრამ მოსწავლეთა ქცევა ამ მცდარ მოლოდინს ამართლებს. მეორე არის მოლოდინის სიმტკიცის ეფექტი, როცა მასწავლებელს აქვს ზუსტი წარმოდგენა მოსწავლის უნარებზე და შესაბამისად აძლევს რეაქციას მოსწავლეს, მაგრამ არ ცვლის თავის მოლოდინს, როცა მოსწავლეში შეინიშნება გაუმჯობესება. მასწავლებლის უცვლელი მოლოდინი მოსწავლის მიღწევას მოსალოდნელ დონეზე აფიქსირებს. უფრო ხშირად მოლოდინის სიმტკიცის ეფექტი ვლინდება, ვიდრე თვითრეალიზაციის შესახებ წინასწარმეტყველება.

რა განსხვავებული გზებით გამოხატავენ მასწავლებლები თავიანთ მოლოდინებს? ზოგიერთი მასწავლებელი განსხვავებულად ექცევა მოსწავლეს იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი აზრით მოსწავლე, კარგი თუ ცუდი. ამან შეიძლება შედეგად ის მოგვცეს, რომ დაბალი მოლოდინის მქონე მოსწავლეებს მისცენ ნაკლებ გამოწვევი ამოცანები, ფოკუსირება მოახდინონ დაბალი დონის სწავლებაზე, ნაკლებად მისცენ რჩევები, მისცენ არათანმიმდევრული ფიდეკი, გამოავლინონ ნაკლები პატივისცემა და ნდობა. მოსწავლეები შეიძლება მოიქცნენ მასწავლებლების პროგნოზების შესაბამისად ან დარჩნენ მიღწევის ერთ დონეზე.

აღწევით ავტომატურად სხვადასხვაობა კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებით. დღესდღეობით დიდი კამათი მიმდინარეობს მთლიან-ენობრივი მიდგომის მომხრეებსა და წერითი და დაბალანსებული მიდგომების მომხრეებს შორის. მთლიან-ენობრივი მიდგომის მომხრეებს სჯერათ, რომ ბავშვი უკეთ სწავლობს, როცა გარშემო კარგი ლიტერატურა აქვს და როდესაც წერს და კითხულობს ავთენტიკური მიზნებისათვის. დაბალანსებული მიდგომის მომხრეებს მოჰყავთ კვლევა, რომელიც ამტკიცებს, რომ ბგერებისა და სიტყვების ცნობის უნარ-ჩვევა – ფონემური გაცნობიერებულობა – უმნიშვნელოვანესი საკითხია კითხვის სწავლაში. ეფექტიანი მასწავლებლები იყენებენ დაბალანსებულ მიდგომას, რომელიც ავთენტიკური კითხვის კომბინირებას ახდენს უნარ-ჩვევების სწავლებასთან, როცა ეს საჭიროა.

აღწევით დიალოგის გამოყენება ჩემიარაკულ სწავლებაში. რეცეპროკული სწავლების მიზანია, დაეხმაროს მოსწავლეებს, გაიგონ და ღრმად გაიაზრონ ნაკითხული. ამ მიზნის შესასრულებლად მოსწავლეები პატარა მკითხველთა ჯგუფებში სწავლობენ ოთხ სტრატეგიას, როგორიც არის ნაკითხულის შეჯამება, კითხვის დასმა ძირითადი იდეის ირგვლივ, სიცხადის შეტანა

გაურკვეველ მონაკვეთებში და პროგნოზირება, რა მოხდება შემდეგში. ამ სტრატეგიების გავარჯიშება ხდება ნაკითხულის შესახებ საკლასო დიალოგის საშუალებით. მასწავლებელი თავიდან ცენტრალურ როლს ასრულებს, თუმცა მას შემდეგ, რაც დიალოგი ძალაში შედის, მოსწავლეები სულ უფრო ცენტრალურ ადგილს იკავებენ.

აღწევით მოსწავლესთან სწავლებითი კონსტრუქციული მიდგომა. კონსტრუქტივისტული მიდგომა მათემატიკისა და მეცნიერების სწავლებისადმი ხაზს უსვამს კონცეპტების წვდომას (რომელიც უპირისპირდება მოსწავლეების წარმოდგენებს), მსჯელობასა და განმარტებებს, მოსწავლეთა იმპლიციტური ცნებების გამოყენებას. მრავალი პედაგოგი აღნიშნავს, რომ სუკეთესო გზა მეცნიერების გასაგებად, მოსწავლეების მიერ საკუთარი იდეებისა და თეორიების შემოწმება და აღმოჩენილი ნაკლოვანებების გამო-სწორებაა. იმისათვის, რომ მოხდეს ცვლილება, მოსწავლემ უნდა გაიაროს ექვსი საფეხური: სანყისი დისკომფორტი საკუთარი იდეებისა და რწმენების გამო, მცდელობა, აიხსნას შეუსაბამო თეორიებსა და რეალობას შორის, მცდელობა, მოერგოს მონაცემები არსებულ პირად თეორიებს, ეჭვის შეტანა, მერყეობა და საბოლოო კონცეპტუალური ცვლილებები.

რა თვისებებით ხასიათდება განსაკუთრებული მოსწავლეთა უწყალობის სწავლება? განსაკუთრებული მოსწავლეების ეფექტიანი სწავლება არ მოითხოვს რაიმე უნიკალურ უნარ-ჩვევებს. ესაა კომბინაცია კარგი სასწავლო მექანიზმებისა და თითოეული მოსწავლისადმი ფაქიზი დამოკიდებულების კომბინაცია. უნარშეზღუდული მოსწავლეები უნდა სწავლობდნენ აკადემიურ მასალას და ყოველდღიური სასკოლო ცხოვრების სრულყოფილებიანი მონაწილეები უნდა იყვნენ.

რა ჩასწავლის აქვთ მასწავლებლებს, რათა მათ უწყალობის სწავლაში იყოს განსაკუთრებული მოსწავლეთა უწყალობის სწავლება? როდესაც მოსწავლეებს განსაკუთრებული მოთხოვნები აქვთ, მათ შეიძლება მიმართონ სპეციალისტებს, როგორიცაა ბავშვების კვლევის გუნდი, სკოლის ფსიქოლოგები, ან მასწავლებლები, რომლებიც მუშაობენ მოსწავლეებთან, რომელთაც შეფასების განსაკუთრებული სისტემა სჭირდებათ. ამ პროცესის შედეგი ზოგჯერ მოიცავს ინდივიდუალიზებული სწავლების პროგრამის ანუ I-ის მომზადებას, როგორც ეს მე-4 თავში იყო აღწერილი. მრავალი სკოლა უზრუნველყოფს დამატებით დახმარებას იმ მასწავლებლებისათვის, რომლებიც უნარშეზღუდულ ბავშვებთან მუშაობენ, მაგალითად, რესურსების ოთახი არის ისეთი

კლასი, სადაც სპეციალური მასალა და აღჭურვილობა თავმოყრილი და სპეციალურად მომზადებული მასწავლებელი მუშაობს. სპეციალური და რეგულარული პედაგოგები ერთად მუშაობენ, რათა ასწავლონ განსაკუთრებულ მოსწავლეებს. ასევე შესაძლებელია, რომ სპეციალური მასწავლებელი რეგულარულ მასწავ-

ლებელთან ერთად იყოს კლასში, სადაც ერთად სწავლობენ, როგორც ჩვეულებრივი, ისე უნარშეზღუდული მოსწავლეები. ამას გარდა, დიფერენცირებულ სწავლებასაც შეუძლია გააუმჯობესოს სწავლა ყოველი მოსწავლისათვის.



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეო ქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახები: ჯაშოხი PRAXIS II™-თან

ხოზოხ მოიქსაოდნენ?

აქ არის მოყვანილი რამდენიმე გამოცდილი მასწავლებლის პასუხი მოსწავლეების განაფულობის ტესტებისათვის მომზადების გამონევაზე.

სანლაჲ გილი. მეექვსე კლასის მასწავლებელი

ჰადსონის საშუალო სკოლა, ჰადსონი, ნიუ-იორკი

რამდენადაც თემები, რომლებიც ამ ტესტებში შედის, ძალიან მნიშვნელოვანია, მე მათ გამოვიყენებდი ჩემი საკუთარი კურიკულუმის ბირთვის შესადგენად. კურიკულუმში გათვალისწინებული იქნება როგორც ინდივიდუალური დავალებები, ისე ჯგუფური გამოწვევების დიდი რაოდენობა, სადაც მოსწავლეები კოლაბორაციულად იმუშავენ პროექტებზე და აითვისებენ გარე სამყაროს. ეს გამოწვევები კულმინაციას მიაღწევს წერით სამუშაოებში, ასევე ჯგუფურ პრეზენტაციებში, ვიზუალური და ვერბალური ელემენტების ჩათვლით, როგორც თანაკლესელებისათვის, ისე სხვებისათვის. მე შევარჩევდი ჯგუფის წევრებს მათი პიროვნებებისა და სწავლის სტილის გათვალისწინებით. ის თემები და

საკითხები, რომლებიც შედის ტესტში, აისახება გეგმებში თითოეული ჯგუფისათვის და მუდმივად განმეორდება მომდევნო გამოწვევამდე, რათა განმტკიცდეს.

ჯული მოჰოჲი, მასწავლებელი

პონამის დანყებითი სკოლა, მანუსის კუნძული, პაპუა ახალი გვინეა (ამავე დროს დოქტორანტურის სტუდენტი ქვინსლენდის ტექნოლოგიების უნივერსიტეტში)

პირველი, რასაც გავაკეთებ, ის იქნება, რომ გავიაზრებ სიტუაციას. შეიძლება ვესაუბრო სხვა მასწავლებლებს, გავაანალიზო წარსული ჩანაწერები და გავიგო, რა შეიძლება იყოს დაბალი მიღწევის მიზეზი სკოლაში. ამას გარდა ვეცდები, გავიგო, რატომ გადაწყვიტა

სკოლამ, მიმართოს გავარჯიშებას ფაქტებსა და უნარ-ჩვევებში. ეს შეიძლება იყოს სიტუაციის ანალიზი. ეს ხელს შემიწყობს სწავლების დაგეგმვაში პირველი კვირების მანძილზე ისე, რომ არ მომინოს სკოლის ადმინისტრაციასთან დაპირისპირებამ.

სწავლების გეგმას იმ პრინციპით შევადგენ, რომ სწავლა-განვითარების მიზანია, ნასწავლი რეალურ ცხოვრებაში გამოიყენო და არა კონკრეტული ტესტი შეასრულო. ეს შეიძლება მოიცავდეს ექსპერიმენტებს, სიმულაციებს, როლურ თამაშებს, ვიდეოჩანაწერების ყურებას სპეციფიკურ თემაზე და ა.შ. ეს საქმიანობები ამაღლებს მოსწავლეების მოტივაციას და ზრდის ინტერესს სწავლისადმი. ძირითადი კონცეპტების სწავლება და გამოცდილება, უნარ-ჩვევები შეიძლება სასიამოვნო იყოს მოსწავლეებისათვის. ამ პროცესის განმავლობაში მე ინფორმაციას მივანვდი სკოლის ადმინისტრაციას ჩემი სასწავლო პროგრამის შესახებ. შეიძლება მე ვურჩიო მათ შუალედური ტესტის ჩატარება, რათა გამოავლინონ, იძლევა თუ არა ჩემი პროგრამა რაიმე სხვაობას მოსწავლის წარმატებაში.

მეგობრებო ღოღონი

ნმ. მაიკლის სკოლა, გორდონვეილი, ავსტრალია

პირველ რამდენიმე კვირას დავუთმობ იმას, რომ გავიცნო ჩემი მოსწავლეები და დავადგინო სწავლების სტანდარტები მათთვის. შემდეგ დავიხმარებ სხვა მასწავლებლებსა და მშობლებს.

წლის განმავლობაში ჩვენ დავფარავთ ყველა იმ თემას, რომელიც შედის ტესტში. გამოვიყენებთ ინ-

ფორმაციის ყველა წყაროს: წიგნებს, ბიბლიოთეკებს, ექსკურსიებს, მოწვეულ სტუმრებს, გაზეთებს, კომპიუტერს. ჩვენ წავიკითხავთ, დავწერთ, ვისაუბრებთ, დავწერთ ლექსებს, მოვახდენთ მათ ილუსტრირებას, გამოვიყენებთ მეცნიერებას, მათემატიკას, ხელოვნებას, თუ შესაძლებლობა იქნება. მე ამას კლასს წარვუდგენ, როგორც ჩვეულებრივ კურიკულუმის ნაწილს და არც ვახსენებ ტესტს. საბოლოოდ, იმისათვის, რომ მოვამზადო ბავშვები ტესტისათვის, გამოვიყენებ წინა ტესტების ნიმუშებს, რომლებითაც ვავარჯიშებ ჩემს მოსწავლეებს. თუ საჭირო იქნება ენთუზიაზმის გაზრდა, დავხაზავ ჯგუფურ შედეგებს (არა ინდივიდუალურს) და ვცდი მივალწიო უმაღლეს წარმატებას ყოველ ჯერზე.

ჯენიუა კალსონ გოპასი

არმიდეილის უმაღლესი სკოლა, არმიდეილი, ავსტრალია

მიუხედავად იმისა, რომ ტესტების მნიშვნელობა ვერ განიხილება როგორც მასწავლებლების, ისე მოსწავლის თვალთახედვით, ამან ხელი არ უნდა შეუშალოს სწავლებას. ენთუზიაზმს დიდი მნიშვნელობა აქვს ნებისმიერი სასწავლო ჯგუფისათვის. მოსწავლეების ჩართვა დაგეგმარებაში, გაზრდის მათ ენთუზიაზმს. სასწავლო ამოცანები რეალურ ცხოვრებასთან და მოსწავლეების ინტერესებთან უნდა იყოს დაკავშირებული.

სტანდარტიზებული ტესტირება



მასწავლებლის ჩანაწერები :

როგორ მოიქცეოდით?

გაზომვა და შეფასება

ნორმაზე ორიენტირებული ტესტების

ინტერპრეტაცია

კრიტერიუმზე ორიენტირებული

ტესტების ინტერპრეტაცია

რას ნიშნავს ტესტის მონაცემები?

ბაზისური კონცეფციები

მონაცემთა ტიპები

ტესტის მონაცემების ინტერპრეტირება

სტანდარტიზებული ტესტების ტიპები

მიღწევის ტესტები : რა ისწავლა

მოსწავლემ?

უნარ-ჩვევების ტესტები: რამდენად

წარმატებული იქნება მოსწავლე

მომავალში?

სადავო საკითხები სტანდარტიზებული

ტესტირებაში

პასუხისმგებლობა და მაღალი რისკის

ტესტები

მაღალი რისკის ტესტების საფრთხე

და შესაძლებლობები

მომზადება ტესტირებისათვის

არც ერთი მოსწავლე ყურადღების

მიღმა: უნარშეზღუდული

მოსწავლეების დახმარება

მაღალი

რისკის ტესტირებისათვის მომზადებაში

ახალი მიმართულებები შეფასებაში

მრავალგვარობა და კონვერგენცია

სტანდარტიზებულ ტესტირებაში

მრავალგვარობა

კონვერგენცია

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები :

კავშირები RAXIS II™- თან /

როგორ მოიქცეოდნენ?

ასწავლის ჩანაწერები

წლის ბოლოა და მე-9 კლასის საბოლოო მიღწევის დასადგენად ტესტირების ჩატარებაა მოახლოებული. მშობლებს წინა პარასკევს გაუგზავნეთ ანგარიში, ხოლო ორშაბათს დილით, გეგმის შედგენისას, დირექტორი გეძახით. სკოლაში თქვენი მათემატიკის კლასის ერთ-ერთი მოსწავლის მშობლები არიან მოსული, ისინი სთხოვენ დირექტორს, რომ დაუყოვნებლივ შეახვედრონ ჩემთან და დამელაპარაკონ. მამა ცნობილი ბიზნესმენია, ხოლო დედა – ადვოკატი. მათმა ქალიშვილმა მათემატიკის სტანდარტიზებულ 11.8 ტესტში ქულა მიიღო. მისი პროცენტული მაჩვენებელი რიგი 98-ე იყო. გოგონა თქვენთან და შეფასებებს იღებდა ხოლმე – იშვიათად ასრულებდა დავალებას და უჭირდა თქვენული მათემატიკური კონცეპციის წვდომა. მას უბრალოდ სურდა სკოლიდან „საფეხურები“, გადაეჭრა პრობლემა, რომ დაესრულებინა სამუშაო. მრავალჯერ სცადეთ მოგეწვიათ მისი მშობლები სკოლაში იმაზე სასაუბროდ, თუ როგორ შეგეწყოთ გოგონასათვის ხელი, რათა უკეთ ესწავლა, მაგრამ აქამდე მათ ერთხელაც ვერ მოიცალეს.

თქვენ ღიმილით შედიხართ დირექტორის კაბინეტში, მაგრამ მოსწავლის მშობლები ღიმილითვე არ გასაუბრობენ. როგორც კი ჯდებათ, მამა ამბობს: „როგორც ჩვენი გოგონას მონაცემებიდან ჩანს, საშინლად ცდებოდით მისი შეფასებისას წლის გან-

მავლობაში. ჩვენ ვფიქრობდით, რომ ის უბრალოდ სუსტი იყო მათემატიკაში, მაგრამ ახლა ნათელია, რომ თქვენ მისი საწინააღმდეგო გაქვთ რალაც. იქნებ უბრალოდ არ იცით, როგორ ასწავლოთ მათემატიკა ჭკვიან გოგონებს.“

ახლა დედა ერთვება საუბარში და ამბობს: „დიახ, თქვენგან ველით, რომ გადახედავთ მის საბოლოო ნიშნებს ჩვენი შვილის შესაძლებლობების გათვალისწინებით. ფაქტობრივად – აქ იგი დირექტორისკენ იხედება და შემდეგ ისევ თქვენგან ბრუნდება გიბრუნდება – გვჯერა, რომ მას მეათე კლასშიც დიდი წარმატება ექნება, რადგანაც მან უკვე ძალიან კარგად იცის მასალა.“

კითხვები აზროვნება

- რას ეტყვით მშობლებს?
- რისი ცოდნა გჭირდებათ ტესტების შესახებ, რომ თავი გაართვათ ამ სიტუაციას?
- როგორ მიუდგებით მუშაობას ამ ბავშვთან?
- რა გავლენას მოახდენს ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხები იმ კლასებში, რომელშიც უნდა ასწავლოთ?

კოლაგრაფია

თქვენს 3 ჯგუფელთან ერთად მოაწყვეთ ამ სიტუაციის როლური გათამაშება.

ბიკვით, რომ დაბეჭდილი ტესტები, როგორიცაა კოლეჯში მისაღები ტესტები და ინტელექტის ტესტები, მეოცე საუკუნეში შეიქმნა? XIX საუკუნეში და ასევე XX საუკუნის დასაწყისში, კოლეჯში მიღება დამოკიდებული იყო ნიშნებზე, ესეებზე და ზეპირ გასაუბრებაზე. გამოცდილებიდან იცით, რომ ტესტირებამ დიდი გზა გაიარა და ბევრი კრიტიკაც განიცადა. ითხოვენ, რომ გადაიხედოს ტესტები, როგორც კურიკულუმის ხელახალი ჩამოყალიბებისა და განათლების რეფორმის გზა. ახალ იდეებს ამ თავში განვიხილავთ.

კრიტიკის მიუხედავად, სკოლები ახლა იმაზე მეტად იყენებენ სტანდარტიზებულ ტესტებს, ვიდრე ოდესმე, ვინაიდან სახელმწიფოს მოთხოვნაა „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი უკან“. საჯარო სკოლებს ყოველ წელს აფასებენ მოსწავლეთა მონაცემებისა და სტანდარტიზებული ტესტების საფუძველზე. სკოლები, რომლებშიც არ აღინიშნება „ადეკვატური წლიური პროგრესი“, ანუ მატულობს იმ ბავშვთა რაოდენობა, რომლებიც ამ ტესტებს აბარებენ, გარკვეული უარყოფითი შედეგების წინაშე დგებიან. ამდენად მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ ამ ტესტების შესახებ. ეს თავი ეძღვნება მოსწავლეთა სტანდარტიზებული ტესტირებისათვის მომზადებასა და ტესტის შედეგების ინტერპრეტაციას. ინფორმაცია იმის შესახებ, როგორ დგება სტანდარტიზებული

ტესტები, რა მნიშვნელობა აქვთ რეალურად, როგორ შეიძლება მათი გამოყენება, ერთგვარი სქემა იმაში დასარწმუნებლად, რომ ტესტები, რომელსაც იყენებთ, ადეკვატურია.

პირველ ყოვლისა, შევეხებით საზოგადოდ ტესტირებას და მისი შედეგების ინტერპრეტირების მეთოდებს. შემდეგ განვიხილავთ განსხვავებული ტიპის სტანდარტიზებულ ტესტებს, რომლებსაც სკოლებში იყენებენ. საბოლოოდ, ტესტებსა და მის ალტერნატივებს გავაანალიზებთ. ამ თავის, გავლის შემდეგ გეცოდინებათ:

- როგორ გამოთვლოთ საშუალო, მედიანა, მოდა და სტანდარტული გადახრა?
- რა არის პროცენტული რიგი, სტანდარტული გადახრა, z მაჩვენებელი, T მაჩვენებელი, სტანინის მაჩვენებელი?
- როგორ აამაღლოთ ტესტის ვალიდურობა და სანდოობა?
- რა ინფორმაციას აძლევს მიღწევის, უნარ-ჩვევებისა და დიაგნოსტიკური ტესტების შედეგები მასწავლებლებს?
- როგორ მოვამზადოთ მოსწავლეები (და საკუთარი თავი) სტანდარტიზებული ტესტებისათვის?
- რა ძლიერი და სუსტი მხარეები აქვს შეფასების ისეთ ალტერნატიულ ფორმებს, როგორიცაა პორტფოლიოები?

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ თქვენს ერთ მეშვიდეკლასელ მოსწავლეს უჭირს სტანდარტიზებული ტესტის არითმეტიკული ნაწილის გაკეთება. როგორი იქნება თქვენ მიერ შედეგების ინტერპრეტირება, თუ ტესტი კრიტიკულად შეფასებული და არა ნორმაზე. პასუხი დააასაბუთეთ ■

სწავლება მრავალგვარ მსჯელობას მოიცავს – ღირებულებების საფუძველზე გადანაცვლებების მიღებას: „უნდა გამოვიყენოთ თუ არა განსხვავებული ტესტი წელს?“ „ადეკვატური იქნება თუ არა ამ ფილმის ჩვენება ჩემი მოსწავლეებისათვის?“ „უკეთესი ხომ არ იქნება ჯეიკობისთვის, თუ ის გაიმეორებს პირველ საფეხურს?“ „რა უნდა მიიღოს ტერიმ ამ პროექტში ბ თუ ც?“

გაზომვა რაოდენობრივია ანუ ესაა მოვლენის ან თვისების რიცხობრივი შეფასება. გაზომვა მონაცემების, რიგის, პროცენტების საშუალებით გვიჩვენებს, რამდენად ბევრია, რა სიხშირით, ან რამდენად კარგად არის რაიმე შესრულებული. იმის ნაცვლად, რომ მასწავლებელმა თქვას „სარას არ ესმის საგანი“, შეუძლია თქვას: „სარამ 15 კითხვიდან, მხოლოდ ორს უპასუხა სწორად.“ გაზომვა მასწავლებელს ასევე საშუალებას აძლევს ერთი მოსწავლის ნამუშევრები სტანდარტს ან სხვა მოსწავლის შესრულებას შეადაროს.

მასწავლებლის ყოველი გადანაცვლება არ მოიცავს გაზომვას. ზოგიერთი გადანაცვლება ისეთ ინფორმაციას ემყარება, რომელიც რთულია, რიცხვებით გამოსახვა, ასეთია: მოსწავლის, მშობლებისაგან მოწოდებული ინფორმაცია, წინა გამოცდილება, ან ინტუიცია კი. გაზომვა უდიდეს როლს ასრულებს გადანაცვლებების მიღებაში და როდესაც სწორად არის გაკეთებული, მას შეუძლია გადანაცვლების მისაღებად არატენდენციური მონაცემები მოგვანოდოს.

სტატისტიკოსები ტერმინ შეფასებას იყენებენ მოსწავლის სწავლის შესახებ ინფორმაციის მოძიების პროცესის აღსაწერად. შეფასება უფრო ფართო ცნებაა, ვიდრე ტესტირება და გაზომვა, რადგან იგი მოსწავლის უნარ-ჩვევებზე, ცოდნაზე, უნარებზე დაკვირვების მრავალ გზას მოიცავს. შეფასება შეიძლება იყოს ნებისმიერი პროცედურა, რომელიც მოსწავლის მიერ შესრულების შესახებ ინფორმაციის მოსაძიებლად არის გამოყენებული (Linn & Miller, 2005). შეფასება შეიძლება იყოს ოფიციალური, მაგალითად, როგორიცაა სემესტრული ტესტები, არაოფიციალური, როგორიცაა დაკვირვება იმაზე, თუ ვინ არის ლიდერი ჯგუფურ საქმიანობაში. შეფასების სისტემა შეიძლება ჩამოყალიბებული იყოს კლასის მასწავლებლის ან ადგილობრივი შტატის, ეროვნული საა-

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცეთ კრიტერიუმსა და ნორმაზე ორიენტირებული ტესტები. The ERIC-ის დაიჯესტი, ნორმასა და კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტირება (http://www.ericdigests.org/1998_1/norm.htm) აღწერს მიზნებს, შინაარსს, სადავო საკითხებს ამ სახის ტესტებთან დაკავშირებით.



ნორმაზე ორიენტირებული ტესტები სასარგებლოა საერთო მიღწევების შესაფასებლად, თუმცა შეიძლება ვერ იწინასწარმეტყველოს მოსწავლის მზაობა უფრო რთულ საკითხებზე გადასასვლელად.

გენტოების ან განათლების სტრუქტურების მიერ. დღეს შეფასება შეიძლება გაკეთდეს დაკვირვებით, პორტფოლიოების, არტიფაქტების შექმნით (Popham, 2005-ი). ამ თავში ყურადღებას გავამახვილებთ ოფიციალურ შეფასებაზე, რომელიც ჩამოაყალიბეს გარეშე ჯგუფებმა და სააგენტოებმა. ჩვეულებრივ, შეფასება მოიცავს ტესტირებასა და ანგარიშის წარმოდგენას ქულების შესახებ.

პასუხებს, რა ტიპის ტესტისაც უნდა იყოს ისინი, თავისთავად არანაირი მნიშვნელობა არა აქვს, გარკვეული სახის შედარებები უნდა გავაკეთოთ ტესტის შედეგების ინტერპრეტირებისათვის. არსებობს შედარების ორი ძირითადი ტიპი: ერთია, მონაცემების შედარება იმ ადამიანთა მონაცემებთან, ვინც იგივე ტესტი ჩააბარა (ესაა ნორმაზე ორიენტირებული შედარება), და მეორე – კრიტერიუმზე ორიენტირებული შედარება. თუ შედარება ხდება ფიქსირებულ სტანდარტთან ან მინიმალურ მაჩვენებელთან. რა თქმა უნდა, შესაძლებელია, რომ ერთი და იმავე ტესტის მონაცემები ინტერპრეტირებულ იქნეს როგორც ნორმაზე, ისე კრიტერიუმზე ორიენტირებული გზებით.

ნორმაზე ორიენტირებული მსგავსი ინფორმაცია

ნორმაზე ორიენტირებულ ტესტირებაში ადამიანები, რომლებიც ასრულებენ მას, ნორმებს ადგენენ მოცემული ინდივიდის მაჩვენებლის მნიშვნელობის განსაზღვრად. შეგიძლიათ ჩათვალოთ, რომ ნორმები შესრულების ტიპობრივი დონეა კონკრეტული ჯგუფისათვის. ინდივიდის სწორი პასუხების რაოდენობის ნორმასთან შედარებით, შეგვიძლია განვსაზღვროთ, ეს მაჩვენებელი ამ ჯგუფის საშუალო მაჩვენებელზე მაღალია, დაბალია თუ – თანაბარი. განათლებაში არსებობს ნორმალური ჯგუფების (შესადარებელი ჯგუფები) სულ მცირე სამი ტიპი, კლასი ან სკოლა, რაიონი და ზოგადად, ნაციონალური მოდელი. ნაციონალური ნორმალური ჯგუფები, რომლებიც ფართო შეფასებით პროგრამებში არიან ჩართულნი, ერთი წელი მოწმდება და შემდეგ მათი მონაცემები რამდენიმე წლის განმავლობაში გამოიყენება, როგორც სტანდარტი. ნორმატიული ჯგუფები დგება ისე, რომ მოიცავდეს ყოველი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ადამიანს. რადგან მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეები, უფრო ხშირად, უკეთესად ასრულებენ სტანდარტიზებულ ტესტებს და რა თქმა უნდა, მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე რაიონის მაჩვენებელი ნორმაზე მაღალი იქნება.

ნორმაზე ორიენტირებული ტესტებით ზოგადი მიზნების ფართო სპექტრია წარმოდგენილი. ისინი განსაკუთრებით გამოსადეგია იმ მოსწავლეების ზოგადი მიღწევის გასაზომად, რომელთაც სხვადასხვა გზით გაიარეს რთული მასალა. ნორმაზე ორიენტირებული ტესტები ასევე გამოსადეგია მაშინ, როცა მხოლოდ რამდენიმე უმაღლესი ქულის მქონე ინდივიდი შეიძლება ჩაერთოს პროგრამაში.

ყოველ შემთხვევაში, ნორმაზე ორიენტირებულ ტესტირებას თავისი შეზღუდვებიც აქვს. ამ ტესტის შედეგებით ვერ განსაზღვრავთ, არის თუ არა მოსწავლე მზად უფრო რთული მასალის სასწავლად. მაგალითად, იმის ცოდნა, რომ ალგებრული კონცეპტების ტესტში მოსწავლე ყველაზე წარმატებულთა სამ პროცენტშია, არ ნიშნავს იმას, რომ იგი უმაღლესი მათემატიკისათვისაც არის მზად, კლასის ნებისმიერ მოწაფეს შეიძლება უჭირდეს ალგებრული კონცეპტების გაგება.

აფექტური და ფსიქომოტორული მიზნებისათვის ზუსტ შედეგებს, არც ნორმაზე ორიენტირებული ტესტების გამოყენება იძლევა. იმისათვის, რომ გაზომოთ ინდივიდის ფსიქომოტორული სწავლა, სტანდარტების ზუსტი აღწერა გჭირდებათ. (სკოლის საუკეთესო ტანმოვარჯიშეც კი უკეთ აკეთებს ზოგიერთ სავარჯიშოს, ვიდრე დანარჩენები და გარკვეულ მეთვალყურეობას საჭიროებს, რათა თავისი შედეგები გააუმჯობესოს.) აფექტურ სფეროში, ატი-

ცხრილი 14.1

გენგენის ინფორმაციის ორი გზა

ნორმაზე ორიენტირებული ტესტების ინტერპრეტაცია მართებულია მაშინ, როდესაც:

- ზომავთ ზოგად უნარს (ძლიერებას და სისუსტეს) კონკრეტულ სფეროში, როგორცაა, ენა, ალგებრა, ზოგადი მეცნიერება, ისტორია.
- აფასებთ უნარ-ჩვევებს დიდ ჯგუფში.
- არჩევთ ზედა ადგილების მფლობელ ინდივიდებს, როცა ვაკანსიების ცოტაა.

კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტები კარგად იმუშავებს როდესაც:

- ზომავთ ბაზისურ უნარ-ჩვევებში დახელოვნების დონეს.
- საზღვრავთ, არიან თუ არა მოსწავლეები მზად ახალი საკითხის დასაწყებად.
- აფასებთ აფექტურ და ფსიქომოტორულ საკითხებს.
- დარწმუნებული ხართ, რომ მოსწავლეები არ აკმაყოფილებენ სასწავლო სტანდარტებს.
- აჯგუფებთ მოსწავლეებს სწავლებისათვის.

ტუდები და ღირებულებები პიროვნულია; ინდივიდების შედარება ამ მხრივ არ არის ადეკვატური. მაგალითად, როგორ შეიძლება გავზომოთ პოლიტიკური ღირებულებებისა და მოსაზრებების „საშუალო დონე“ დაბოლოს, ნორმაზე ორიენტირებული ტესტი შეჯიბრსა და შედარებას უწყობს ხელს. ზოგიერთი მოსწავლე იმისათვის იბრძვის, რომ სხვაზე უკეთესი გამოჩნდეს, სხვები კი, რომლებიც აცნობიერებენ, რომ საუკეთესონი ვერ გახდებიან, იმისათვის იბრძვიან, რომ ყველაზე უარესები იყვნენ. ორივე მიზანს თავისი ხარვეზი აქვს.

კრიტერიუმზე ორიენტირებული გენგენის ინფორმაცია

როდესაც ტესტის შედეგებს ადარებენ არა სხვების მონაცემებს, არამედ კრიტერიუმს ან სტანდარტებს, კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტირება ეწოდება. იმისათვის, რომ გადაწყდეს, ვის უნდა ჰქონდეს მანქანის ტარების უფლება, მნიშვნელოვანია განისაზღვროს, რა სტანდარტია შესაბამისი უსაფრთხო მძღოლების შესარჩევად. მნიშვნელობა არ აქვს, როგორია თქვენი შედეგები სხვებთან შედარებით. თუ ტესტის შედეგის მიხედვით ყველაზე წარმატებულთა შორის ხართ, მაგრამ სისტემატურად წითელზე გადიხართ, ლიცენზიას ვერ მიიღებთ, თუნდაც მაღალი ქულები გქონდეთ.

კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტები ძალიან სპეციფიკური მიზნებისთვისაა განკუთვნილი. ამგვარი ტესტის შედეგები ზუსტად ეუბნება მასწავლებელს, რა შეუძლია მოსწავლეს და რა არა, სულ მცირე, გარკვეულ პირობებში მაინც. მაგალითად, კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტების გამოყენება მართებულია მაშინ, როცა სამნიშნა რიცხვების მიმატების უნარის გაზომვა გვინდა. ტესტში შეიძლება შედიოდეს 20 სხვადასხვა ამოცანა და სტანდარტად დადგინდეს 17 სწორი პასუხი (სტანდარტი ხშირად დაუსაბუთებელიც არის ხოლმე და შეიძლება ემყარებოდეს ისეთ რამეს, როგორცაა მასწავლებლის მოლოდინი) თუ ერთი მოსწავლე მიიღებს 7 და მეორე კი 11 ქულას, ამ შემთხვევაში მნიშვნელობა არა აქვს, რომ ერთმა მეორეზე უკეთესი შედეგი აჩვენა, რადგან ვერც ერთმა ვერ დააკმაყოფილა სტანდარტი. ორივეს სჭირდება დამატებითი დახმარება.

ბაზისური უნარ-ჩვევების სწავლებაში მრავალი მაგალითია, სადაც დადგენილ სტანდარტთან შედარება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სხვების შედარ-

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრცით მშობლებისათვის ზუსტი უკუკავშირის მიწოდება მასწავლებლის სამუშაოს ნაწილია. როგორ ფიქრობთ, როცა მშობელს ბავშვის უნარ-ჩვევების შესახებ ესაუბრებით, თქვენი აზრით, რა სჯობს, ნორმაზე ორიენტირებული თუ კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტის შედეგების წარმოდგენა?

ება შედეგებთან. როგორც მშობელს, არ დაგაკმაყოფილებთ ის ფაქტი, რომ თქვენი შვილი კლასში სხვებზე უკეთ კითხულობს, როცა არც ერთი ბავშვი არ აკმაყოფილებს სწავლების საფეხურის დონეს. ზოგჯერ კრიტერიუმის დაკმაყოფილების სტანდარტები 100% სწორი პასუხი უნდა იყოს. არ გენდომებათ აპენდიქსის ოპერაცია იმ ქირურგმა გაგიკეთოთ, რომელსაც საოპერაციო ინსტრუმენტები პაციენტთა მხოლოდ 10%-ში ჩარჩენია.

კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტები ყოველ სიტუაციაში არ არის ადეკვატური. მრავალი საგნის დაყვანა სპეციფიკურ მიზნებამდე შეუძლებელია. უფრო მეტიც, მიუხედავად იმისა, რომ სტანდარტები ძალიან მნიშვნელოვანია, ისინი შეიძლება დაუსაბუთებელი და ახირებული იყოს. როდესაც დგინდება, დაეუფლა თუ არა მოსწავლე სამნიშნა რიცხვების მიმატებას, 16 და 17 სწორ პასუხს შორის განსხვავება რთული დასადგენია. ძნელია დაადგინო, რომელი სტანდარტია მართებული. დროდადრო საჭიროა, გავიგოთ, რა დონეზე არიან ჩვენი კლასის მოსწავლეები იმავე საფეხურის სხვა კლასის მოსწავლეებთან შედარებით. 14.1 ცხრილში მოცემულია ნორმასა და კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტების შედარება. შეგიძლიათ დაინახოთ, რომ ტესტის თითოეული ტიპი კარგად ერგება გარკვეულ სიტუაციას, მაგრამ თითოეულს თავისი შეზღუდვები აქვს.

რას ნიშნავს გზის მოწვევა?

სტანდარტული ტესტები ოფიციალური ქაღალდებია, რომლებსაც სკოლები მოსწავლეებისათვის იძენენ. ტესტებს სტანდარტულს იმიტომ უწოდებენ, რომ ისინი ჩატარებული, დათვლილი და ინტერპრეტირებულია სტანდარტების დაცვით – ერთნაირი მიმართულებით, დროის შეზღუდვებით და შეფასების სისტემით (Popham, 2005-I). ტერმინი სტანდარტული ტესტი მოიცავს საკითხების განვითარების სტანდარტულ მეთოდს, ტესტის ჩატარებას, შეფასებას და ქულების დაფიქსირებას.

გაზისური კონსეფსია

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ გამოთვალეთ მონაცემთა ამ ორი რიგის საშუალო, მედიანა და მოდა:

50, 45, 55, 55, 45, 50, 50 საშუალო..... მედიანა..... მოდა.....
100, 0, 50, 90, 10, 50, 50 საშუალო..... მედიანა..... მოდა.....

მონაცემთა რომელ რიგს აქვს მეტი სტანდარტული გადახრა? ■

სტანდარტულ ტესტებში ხდება ტესტთა პუნქტებისა და ინსტრუქციების გამოკვლევა, რათა დაერწმუნდეთ, რომ ისინი კარგად მუშაობს და შემდეგ, საჭიროების შემთხვევაში, ხელახლა ინერება და მოწმდება. როდესაც ხდება ნორმაზე ორიენტირებული ინტერპრეტირება, ტესტის საბოლოო ვერსიას უტარებენ „**ნორმის მაგალითს**“ – დიდ ჯგუფს, რომლის წევრებიც მაქსიმალურად ჰგავანან იმ მოსწავლეებს, რომელთაც შემდეგში უნდა ჩაუტარდეთ ტესტირება ქვეყნის მასშტაბით. ნორმის მაგალითი არიან იმ ჯგუფებთან შესადარებელი მოსწავლეები, რომლებიც აბარებენ ტესტს.

ტესტების გამომცემლები გვაძლევენ შედარების ერთ ან მეტ გზას საიმისოდ, რომ თითოეული მოსწავლის მაჩვენებლების რიგი (სწორი პასუხების რაოდენობა) შევადაროთ ნორმის მაგალითს. განვიხილოთ კონცეპტები, რომელთა საფუძველზეც ხდება შედარება და ინტერპრეტაცია.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრცთ

სტანდარტიზებული ტესტირების კონცეფციები (II, C5)

განსაზღვრეთ ნორმის მაგალითი, სიხშირეთა განაწილება, ცენტრალური ტენდენცია, სტანდარტული გადახრა, ნორმალური განაწილება, სანდოობა და ვალიდურობა და მათი როლი სტანდარტიზებულ ტესტირებაში.

სტანდარტიზებული ტესტები – ტესტები, რომელთა გამოყენება ყველა ქვეყანაშია შესაძლებელი, ტარდება უცვლელ პირობებში, უცვლელი პროცედურების გავლით.

ნორმის მაგალითი – მოსწავლეების ჯგუფი, რომელიც გამოიყენება როგორც შესადარებელი ჯგუფი სტანდარტიზებული ტესტების შესრულებისას.

დაუკავშირეთ სწავლებას /პორტფოლიოს და განაცხადეთ PTA შეხვედრაზე მშობლები წუხდნენ, რადგან მოსწავლეთა ნახევარმა საშუალოზე დაბალი შედეგი აჩვენა მიღწევის ტესტებში. საფუძვლიანია თუ არა ეს წუხილი?

სიხშირეთა განაწილება – ჩანაწერი, რომელიც გვიჩვენებს, თუ რამდენი მაჩვენებელი თავსდება განსაზღვრულ ჯგუფში.

ჰისტოგრამა – სიხშირეთა განაწილების გრაფიკი.

საშუალო – საშუალო არითმეტიკული.

ცენტრალური ტენდენცია – ტიპობრივი მაჩვენებელი მონაცემთა ჯგუფიდან.

მედიანა – შუა მონაცემი ჯგუფის მონაცემებს შორის.

მოდა – ყველაზე ხშირი მაჩვენებელი.

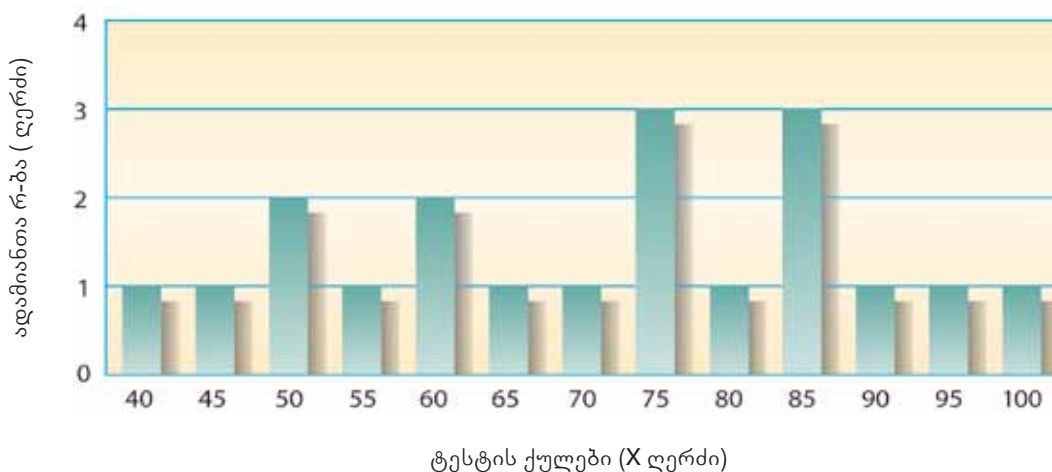
სიხშირეთა განაწილება. სიხშირეთა განაწილება არის მონაცემების უბრალო ჩამონათვალი, სადაც წარმოდგენილია იმ ადამიანების რაოდენობა, ვინც აჩვენა თითოეული ქულა. მაგალითად, მართლწერის ტესტში 19-მა მოსწავლემ დააგროვა ეს ქულები: 100, 95, 90, 85, 85, 85, 80, 75, 75, 75, 70, 65, 60, 60, 55, 50, 50, 45, 40. **ჰისტოგრამა**, (გრაფიკი), მართლწერის ტესტისა მოცემულია 14.1 ნახაზზე, სადაც ერთი ლერძი (x ჰორიზონტალური ლერძი) გამოსახავს შესაძლო ქულებს, ხოლო მეორე (y ვერტიკალური ლერძი) იმ ადამიანების რაოდენობას, ვინ აჩვენა თითოეული ეს შედეგი.

მთავარი გენდენციისა და სხვადასხვა გავრცელება. ალბათ ხშირად გქონიათ საქმე საშუალო სიდიდის გამოთვლასთან. **საშუალო**, ჩვეულებრივ, ჯგუფის მონაცემების საშუალო არითმეტიკულია. იმისათვის, რომ გამოთვალოთ საშუალო სიდიდე, უნდა შეკრიბოთ მონაცემები და მიღებული რიცხვი გაყოთ მონაცემების რაოდენობაზე. მაგალითად, თუ მართლწერის ტესტში 19 მონაწილემ მთლიანად დააგროვა 1340 ქულა, საშუალო იქნება $1340/19$, ანუ 70,53. საშუალოს გამოთვლა ერთ-ერთი გზაა **ცენტრალური ტენდენციის** გასაზომად. მაჩვენებელი არის ტიპობრივი და მთელი განაწილების რეპრეზენტაციული. ძალიან მაღალი ან ძალიან დაბალი ქულები გავლენას ახდენს საშუალოზე. მთავარი ტენდენციის გაზომვის ორი სხვა გზა არის მედიანა და მოდა. **მედიანა** არის განაწილების შუალედური რიცხვი, რომლის ერთ მხარეს მასზე ნაკლები ქულებია, ხოლო მეორე მხარეს – მაღალი. 19 მაჩვენებლის მედიანა არის 75. ცხრა მაჩვენებელი განაწილებაში 75-ზე მეტი ან მისი ტოლია და ცხრაც – მასზე ნაკლები. როდესაც არის რამდენიმე ძალიან მაღალი ან რამდენიმე ძალიან დაბალი მაჩვენებელი, მედიანა შეიძლება უკეთესად წარმოადგენდეს ჯგუფის მთავარ ტენდენციას. **მოდა** არის ის მაჩვენებელი, რომელიც ყველაზე ხშირად გვხვდება. განაწილებას, რომელიც 14.1 სქემაზეა წარმოდგენილი, რეალურად აქვს ორი მოდა, 75 და 85, რადგან თითოეული სამჯერ მეორდება. ამას ბიმოდალური განაწილება ეწოდება.

სქემა 14.1

სიხშირეთა განაწილების ჰისტოგრამა

ეს ძეგური გრაფიკი ანუ ჰისტოგრამა გვიჩვენებს იმ ადამიანთა რაოდენობას, რომლებმაც კონკრეტული ქულა მიიღო ტესტირებისას. მაგალითად, თვალის ერთი გადავლებით ნახავთ, რომ სამმა ადამიანმა 75, ხოლო სამმა - 85 ქულა მიიღო.



მთავარი ტენდენციის გაზომვა გვაძლევს მონაცემს, რომელიც ჯგუფის რეპრეზენტაციულია, მაგრამ არაფერს გვეუბნება, როგორ არის ეს მონაცემები განაწილებული. ორი ჯგუფის საშუალო შეიძლება ორივე მათგანისათვის 50 იყოს, ამასთან სხვა მხრივ არაფრით ჰგავდნენ ერთმანეთს. ერთ ჯგუფში შეიძლება იყოს 50, 45, 55, 55, 45, 50, 50 მაჩვენებლები. მეორე ჯგუფში კი: 100, 0, 50, 90, 10, 50, 50 – როგორც ეს „შეჩერდით/დაფიქრდით/დანერეთ“ რუბრიკაში იყო წარმოდგენილი. ამ ორივე შემთხვევაში, საშუალოც, მედიანაც და მოდაც 50-ის ტოლია, მაგრამ განაწილება სრულიად სხვადასხვაგვარია.

სტანდარტული გადახრა გვიჩვენებს, რამდენად განსხვავდება მაჩვენებლები საშუალოსგან. რაც უფრო დიდია სტანდარტული გადახრა, მით უფრო ვრცლად არის განაწილებული მაჩვენებლები. და პირიქით რაც უფრო მცირეა სტანდარტული გადახრა, მით უფრო ახლოსაა მონაცემები განლაგებული საშუალოსთან. მაგალითად, განაწილებაში 50, 45, 55, 55, 45, 50, 50, სტანდარტული გადახრა ბევრად ნაკლებია, ვიდრე ამ განაწილებაში: 100, 0, 50, 90, 10, 50, 50. ანუ, როდესაც განაწილებას ძალიან მცირე სტანდარტული გადახრა აქვს, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მას ნაკლები **ვარიაციულობა** ახასიათებს.

სტანდარტული გადახრა ძალიან ადვილი გამოსათვლელია, თუ გახსოვთ მათემატიკა, რომელიც მაღალ კლასებში ისწავლეთ. თუმცა მას გარკვეული დრო სჭირდება. პროცესი საშუალოს გამოთვლას ჰგავს, მაგრამ აქ კვადრატული ფესვის ამოღება დაგჭირდებათ. იმისათვის, რომ გამოთვალთ სტანდარტული გადახრა, უნდა მიჰყევთ შემდეგ საფეხურებს:

1. გამოთვალეთ მაჩვენებელთა საშუალო. იწერება როგორც ... $\bar{X}$
2. თითოეულ მაჩვენებელს გამოაკლეთ საშუალო. ეს ასე იწერება ... $(X - \bar{X})$
3. სხვაობები აიყვანოთ კვადრატში (თავის თავზე გაამრავლოთ). იწერება ასე ... $(X - \bar{X})^2$
4. შეკრიბოთ მიღებული სხვაობების კვადრატები. იწერება ასე ... $E (X - \bar{X})^2$
5. მიღებული ჯამი გაყოთ მაჩვენებელთა რაოდენობაზე. იწერება ასე ... $E (X - \bar{X})^2$
6. ამოიღოთ ფესვი. იწერება შემდეგნაირად $\sqrt{\frac{E (X - \bar{X})^2}{N}}$..., რაც არის კიდევ სტანდარტული გადახრის ფორმულა.

ჯგუფის მაჩვენებლების საშუალოსა და სტანდარტული გადახრის ცოდნა გვეხმარება ინდივიდის მაჩვენებლის მნიშვნელობის გარკვევაში. მაგალითად, დავუშვათ, ტესტი მიიღეთ 78 ქულა. ეს ფაქტი ძალიან გაგახარებთ, თუ გეცოდინებათ, რომ ჯგუფის საშუალო 70-ის ტოლია, ხოლო სტანდარტული გადახრა 4-ს უდრის. ამ შემთხვევაში თქვენი მაჩვენებელი საშუალოზე ბევრად მაღალია.

განვიხილოთ განსხვავება, თუ ჯგუფის საშუალო მაჩვენებელი არის 70, მაგრამ სტანდარტული გადახრა უდრის 20-ს. ამ შემთხვევაში თქვენ მაჩვენებელი შუაშია, ახლოს არის ჯგუფის საშუალოსთან, მაგრამ არ არის მაღალი. სტანდარტული გადახრის ცოდნა ბევრად მეტს გეუბნებათ, ვიდრე უბრალოდ მონაცემების **რანგი**. არა აქვს მნიშვნელობა, როგორია ჯგუფის უმრავლესობის მაჩვენებლები, ერთმა-ორმა მოსწავლემ შეიძლება ძალიან მაღალი ან ძალიან დაბალი ქულა მიიღოს და ამით რანგი ძალიან გაზარდოს.

ნორმალური განაწილება. სტანდარტული გადახრა შესანიშნავი გზაა ტესტის შედეგების გასაგებად. განსაკუთრებით გვადგება მაშინ, როცა შედეგები ნორმალურად არის განაწილებული. **ნორმალური განაწილება**, შესაძლოა, მანამდეც აღმოგიჩენიათ. გრაფიკულად თუ გამოვსახავთ, მას ზარის ფორმა აქვს, ასეთი განაწილება ყველაზე ხშირად გვხვდება, რამდენადაც იგი აღწერს ძალიან ბევრ ბუნებრივად მიმდინარე ფიზიკურ თუ სოციალურ ფენომენს.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაცხადეთ
რომელ კლასში იქნება უფრო ადვილი მათემატიკის სწავლება A-ში თუ B-ში, თუ ვიცით, რომ A კლასში საშუალო = 55, სტანდარტული გადახრა = 13, ხოლო B კლასში საშუალო = 53, სტანდარტული გადახრა = 4 (ქვეყნის მასშტაბით საშუალო არის 50)? (პასუხი: ალბათ B კლასში, რადგან მილნეის დონის რანგი არ არის ისეთი დიდი, როგორც A კლასში).

სტანდარტული გადახრა –
ასახავს, რამდენად განსხვავდება მაჩვენებლები საშუალო მაჩვენებლისგან.

ვარიაციულობა – საშუალოდან გადახრისა და განსხვავებულობის ხარისხი.

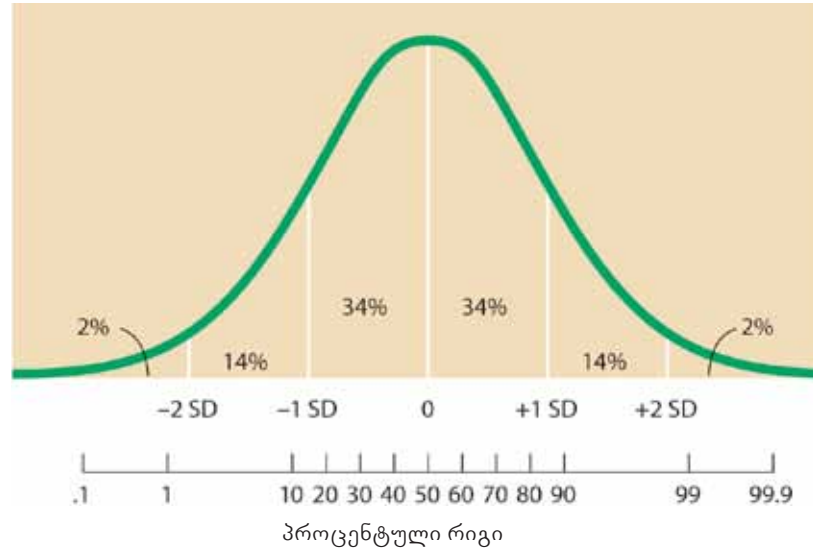
ამპლიტუდა/გავრცელება –
მანძილი ჯგუფის ყველაზე მაღალ და ყველაზე დაბალ მაჩვენებლებს შორის.

ნორმალური განაწილება –
მონაცემთა ისეთი განაწილება, როცა ყველაზე მეტი მაჩვენებელია საშუალოსთან ახლოს.

სქემა 14.2

ნორმალური განაწილება

ნორმალურ განაწილებას ანუ მუცლის ფორმის გრაფიკს გარკვეული წინასწარმეტყველება შეუძლია. მაგალითად, ქულათა 68%-ი თავმოყრილია 1-ლი სტანდარტული გადახრის ფარგლებში, საშუალოზე მაღალი 1-ლი სტანდარტული გადახრის ზემოთ.



ბევრი მაჩვენებელი ხვდება შუაში და ამიტომ გრაფიკის შუაწერს. გრაფიკის „კუდებში“ განთავსებული მონაცემები სულ უფრო იშვიათად გვხვდება. ნორმალური განაწილება ფართოდ არის შესწავლილი სტატისტიკოსების მიერ. ნორმალური განაწილების საშუალო მისი შუა მაჩვენებელია. მაჩვენებელთა ნახევარი საშუალოზე დაბალია, მეორე ნახევარი - მასზე მაღალი. ნორმალურ განაწილებაში საშუალო, მედიანა და მოდა ერთმანეთს ემთხვევა.

ნორმალური განაწილების კიდევ ერთი მოსახერხებელი მომენტი ისაა, რომ გრაფიკის ყოველ წერტილში ცნობილია მონაცემთა პროცენტული შეფარდება, როგორც ეს 14.2 სქემაზე ჩანს. ადამიანს, რომლის მაჩვენებელიც საშუალოდან 1 დანაყოფით არის სტანდარტულად გადახრილი, აუცილებლად ეყოლება მსგავსები. ამ წერტილში მრავალი მაჩვენებელი იყრის თავს. ფაქტობრივად, მონაცემთა 68% თავმოყრილია შუალედში საშუალოდან ერთი სტანდარტული გადახრით ზემოთ და ქვემოთ. მონაცემთა 16% უფრო მაღალია, ვიდრე საშუალოზე ერთით გადახრილი მაჩვენებელი ზემოთ. ამ მაღალ მაჩვენებლებში მხოლოდ 2%-ია უკეთესი, ვიდრე საშუალოდან 2-ით გადახრილი მაჩვენებელი. ზუსტად ასევე, დაახლოებით 16%-ა ნაკლები, ვიდრე საშუალოდან ერთით გადახრილი მაჩვენებელი ქვემოთ და ამ მონაცემების მხოლოდ 2%-ია საშუალოდან 2-ით გადახრილი მაჩვენებელზე უარესი. ნებისმიერი მიმართულებით სტანდარტული გადახრით ორი მაჩვენებელი გრაფიკს მიღმაა.

SAT კოლეჯში მისაღები გამოცდა ერთ-ერთი მაგალითია ნორმალური განაწილებისა. SAT-ის საშუალო არის 500, სტანდარტული გადახრა - 100. თუ იცნობთ ადამიანებს, რომელთაც დააგროვეს 700 ქულა, მიხვდებით, რომ ეს ძალიან კარგი შედეგია. ასეთ ქულას ჩამბარებელთა მხოლოდ 2% იღებს, რადგან მონაცემთა მხოლოდ 2% მოხვდება სტანდარტული გადახრის მეორე დანაყოფის ზემოთ.

მონაცემთა ბიზაგი

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ მშობლებთან თქვენს პირველ შეხვედრაზე მშობლები კონცენტრირებული არიან, რომ მათი შვილის პროცენტული რიგი 86-ია. ისინი თვლიდნენ, რომ მათი შვილის შედეგები 100 პროცენტთან ახლოს იქნებოდა. „ჩვენ ვიცით, რომ ის შეძლებდა ამას, რადგან მისი წლიური შეფასება ნახევარი წლით უსწრებს მისი განათლების საფეხურს!“ რას ეტყვი? ესმით მათ ამ მაჩვენებლების მნიშვნელობა? ■

ახლა საკმარისი ცოდნა გაქვთ საიმისოდ, რომ განვიხილოთ სხვადასხვა ტიპის მონაცემები, რომლებიც შეიძლება აღმოაჩინოთ სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებში – მონაცემებში, რომლებსაც, როგორც ჩანს, ეს მშობლები ვერ იგებენ.

პროცენტული რიგის მონაცემები. რიგითობის კონცეფცია ერთი ძალიან მნიშვნელოვანი მონაცემის საფუძველია სტანდარტიზებულ ტესტებში. ესაა **პროცენტული რიგის** მაჩვენებელი. პროცენტულ რიგში თითოეული მოსწავლის სწორი პასუხების რაოდენობას ადარებენ ნორმის მაგალითს. პროცენტული განაწილების რიგი გვიჩვენებს ნორმის მაგალითის იმ მოსწავლეების პროცენტულ ფარდობას, რომლებსაც კონკრეტულ მოსწავლეზე ნაკლები ან თანაბარი რაოდენობის სწორი პასუხები ჰქონდათ. თუ მოსწავლის მაჩვენებელი იქნება იგივე ან ნორმის მაგალითის მოსწავლეების სამ მეოთხედზე უკეთესი, მაშინ მისი მონაცემი 75 იქნება პროცენტულ რიგში. ეს არ ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლემ შეკითხვების 75%-ს სწორად უპასუხა. რიცხვი 75 გულისხმობს ნორმის მაგალითის იმ მოსწავლეების რაოდენობას, რომლებმაც ამ მოსწავლის მსგავსად ან მასზე უარესად შეასრულეს ტესტი. პროცენტული რიგი 50 ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლემ ისევე ან უკეთესად უპასუხა ტესტის კითხვებს, ვიდრე ნორმის მაგალითის 50%-მა და მიღწია საშუალო მაჩვენებელს.

14.3 ნახაზით მოცემულია ერთ საფრთხილო საკითხის მონაცემთა ინტერპრეტირება. განსხვავება პროცენტულ რიგში არ ნიშნავს იმას, რომ საშუალება გვაქვს, ვილაპარაკოთ სკალის შუაში სწორი პასუხების მაჩვენებელზე. გრაფიკი გვიჩვენებს ჯოანას და ელისის პროცენტულ რიგს ენისა და არითმეტიკის გამოგონილ ტესტში. ორივე მოსწავლეს საშუალო უნარ-ჩვევები აქვს არითმეტიკაში. ერთ-ერთმა მათგანმა აჩვენა ან გადააჭარბა კიდეც ნორმის მაგალითის 50%-ს, ხოლო მეორემ – 60%-ს. რამდენადაც მათი მაჩვენებლები განაწილების შუაშია, ეს განსხვავება პროცენტულ რიგში სწორი პასუხების რაოდენობაში მხოლოდ მცირე განსხვავებაზე მიუთითებს. მათი სწორი პასუხების მაჩვენებელი რეალურად 75 და 77-ია. ენის ტესტის შედეგებში განსხვავება პროცენტულ რიგში თითქმის იგივეა, რაც არითმეტიკაში, როცა ერთმა მათგანმა დაიკავა 90-ე, ხოლო მეორემ 99-ე ადგილი. მაგრამ მათ სწორ პასუხებში განსხვავება ენაში უფრო დიდია. სკალის განაპირა მხარეებში განსხვავება პროცენტულ რიგში იმაზე მნიშვნელოვანია, რომ უფრო დიდი განსხვავებაა სწორი პასუხების რაოდენობაში. ენის ტესტში განსხვავება სწორი პასუხების რაოდენობაში დაახლოებით ათი იყო.

საუნიკის შესაბამისი მაჩვენებელი. ზოგადად საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებლები ცალკეული ნორმის მაგალითებისაგან შეიქმნება თითოეულ საფეხურზე. ყოველი მეთავეკლასელის მაჩვენებლები საშუალო ნორმის მაგალითში განსაზღვრავს მეთავე კლასისათვის შესაბამის მაჩვენებელს. წარმოვიდგინოთ, რომ სწორი პასუხების მაჩვენებლის საშუალო მეთავეკლასელთა ნორმის მაგალითში არის 38. ნებისმიერ მოსწავლეს, რომლის სწორი პასუხების რაოდენობა ტესტში იქნება 38, მეთავე საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი მიენიჭება. ჩვეულებრივ საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი ასეთი რიცხვებზე

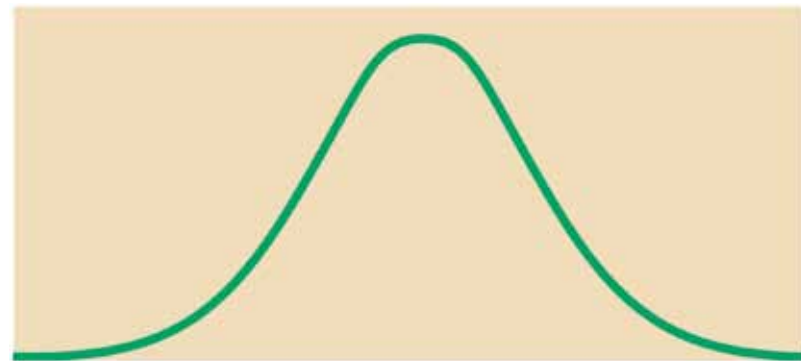
პროცენტული რიგი – ნორმად მიჩნეული ჯგუფის იმ წევრთა პროცენტული რაოდენობა, რომელთა ქულები ცალკეული ინდივიდის ქულების ტოლია ან მათზე დაბალია.

ხარისხის შესაბამისობის მაჩვენებელი – ხარისხის დონის გაზომვა, რომელიც ემყარება თითოეული რანგის ნორმასთან შედარებას.

სქემა 14.3

პროცენტული რიგი ნორმალური განაწილების პიკზე

პროცენტულ ქულებს განსხვავებული მნიშვნელობა აქვს სკალის სხვადასხვა ადგილას. მაგალითად, რიგის რამდენიმე ქულას შორის სხვაობა საშუალოსთან ახლოს, შესაძლოა გვიჩვენებდეს 10 ქულიან პროცენტულ სხვაობას, მაშინ, როცა 6 ან 7 ქულა სჭირდება 10-ქულიანი პროცენტული სხვაობის საჩვენებლად სკალის მიღმა.



ქულათა რიგი
სქორ პასუხთა რ-ბა)

პროცენტული რიგი

ჯონის ქულები
არიტმეტიკის
ტესტში

ალისის ქულები
არიტმეტიკის
ტესტში

ჯონის ქულები
ენის
ტესტში

ალისის ქულები
ენის
ტესტში

ბით გამოისახება: 8.3, 4.5, 7.6, 11.5 და ა.შ. მთელი რიცხვი საფეხურის მანიშნებელია. ათწილადები წლის მეთაფებია, ანუ ჩვეულებრივ ისინი ინტერპრეტირებულია, როგორც თევები.

დავუშვათ, რომ მოსწავლე, რომლის საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი არის 10, მეშვიდეკლასელია. უნდა დავანინაუროთ თუ არა ეს მოსწავლე? ალბათ არა. სხვადასხვა საფეხურზე, ტესტის სხვადასხვა ფორმებია გამოყენებული, ამდენად, მეშვიდეკლასელმა, შესაძლოა, ვერ უპასუხოს იმ საკითხებზე, რომელიც მეთექვსმეტე კლასელთა ტესტში შევიდოდა. ეს მაღალი მაჩვენებელი შეიძლება მასალის კარგად ფლობასა და დახელოვნებულობაზე მიუთითებდეს და არა უნარზე, რომ შემდეგი საფეხურის მასალა აითვისოს. მაშინაც კი, თუ საშუალო მეთექვსმეტე კლასელი ისევე გააკეთებს ტესტს, როგორც ეს მეშვიდე კლასელმა შეძლო თავის ტესტში, ამ მეთექვსმეტე კლასელს იმაზე ბევრად მეტი მასალა ეცოდინება, ვიდრე ეს მეშვიდეკლასელის ტესტშია შესული. გარდა ამისა, საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებლის ერთეულებს სხვადასხვა საფეხურზე ერთნაირი მნიშვნელობა არა აქვს. მაგალითად, მეორე კლასელი, რომელიც პირველკლასელის დონეზე კითხულობს, უფრო ჩამორჩენილ მოსწავლედ ითვლება, ვიდრე ის მე-11 კლასელი მოსწავლე, რომელიც მეთექვსმეტე კლასელის დონეზე კითხულობს.

რამდენადაც საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებლებს ხშირად შეჰყავს შეცდომაში ადამიანები და არასწორად ხდება მათი ინტერპრეტირება, განსა-

კუთრებით კი მშობლების მხრივ, მრავალი პედაგოგი და ფსიქოლოგი ამბობს, რომ ამ მაჩვენებლების გამოყენება საერთოდ არ უნდა ხდებოდეს. არსებობს მონაცემთა წარმოდგენის სხვა ფორმებიც, რომლებიც ბევრად უფრო ადეკვატურია.

სტანდარტული მაჩვენებლები.

ალბათ გახსოვთ, ერთ-ერთი პრობლემა, რომელიც დაკავშირებულია პროცენტულ რიგთან, არის რიგებს შორის შედარების გაკეთება. სწორი პასუხების რაოდენობის მაჩვენებლებს შორის განსხვავებას სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს გრაფიკის სხვადასხვა ადგილას. მეორე მხრივ, სტანდარტული მაჩვენებლების შემთხვევაში, განსხვავება ათ საკითხში, საფეხურის თვალსაზრისით, იგივეა გრაფიკის ნებისმიერ წერტილში.

სტანდარტული მაჩვენებლები ემყარება სტანდარტულ გადახრას. ერთი ყველაზე ცნობილი სტანდარტული მაჩვენებელია **z მაჩვენებელი**. იგი გვეუბნება, სწორი პასუხების მაჩვენებელი რამდენით არის გადახრილი საშუალოდან ზემოთ ან ქვემოთ. მაგალითში, რომელიც ადრე აღვწერეთ, საუბარი იყო იმაზე, რომ საკმაოდ გაგიმართლათ და ტესტში 78 ქულა მიიღეთ, სადაც საშუალო 70-ის ტოლი, იყო, ხოლო სტანდარტული გადახრა – 4-ისა, z მაჩვენებელი იქნება +2 ანუ სტანდარტული გადახრა 2 საშუალოს ზემოთ. თუ ამ ტესტში რომელიმე მოსწავლეს ექნებოდა 64, მაჩვენებელი იქნებოდა სტანდარტული გადახრა 15 ერთეულით საშუალოს ქვემოთ. z მაჩვენებელი იქნება -1.5. მისი 0 მნიშვნელობა ნიშნავს იმას, რომ სტანდარტული გადახრა არ გვაქვს და მონაცემი გვიჩვენებს, რომ იგი ზუსტად საშუალოს ემთხვევა.

z მაჩვენებლის გამოსათვლელად მოცემულ, სწორი პასუხების მაჩვენებელს უნდა გამოვაკლოთ საშუალო და მიღებული სხვაობა გავყოთ სტანდარტულ გადახრაზე.

$$Z = \frac{\text{რიგის ქულა} - \text{საშუალო}}{\text{სტანდარტული გადახრა}}$$

რადგან ხშირად მოუხერხებელია უარყოფითი რიცხვების გამოყენება, ამ სიძნელის გადასალახად სხვა მაჩვენებლებიც შეიქმნა. **T მაჩვენებელს** აქვს საშუალო 50 და სტანდარტულ გადახრას იყენებს 10-ის მნიშვნელობით. ამდენად 50-ის T მაჩვენებელი ასახავს საშუალო შესრულებას. თუ z მაჩვენებელს გავამრავლებთ 10-ზე (რაც აბათილებს ათწილადებს) და დაუმატებთ 50-ს (ვთავისუფლებთ უარყოფითი რიცხვებისაგან), მივიღებთ T მაჩვენებელს. ადამიანს, რომლის z მაჩვენებელი იყო -1.5 T მაჩვენებელი ექნება 35-ის ტოლი.

$$\begin{aligned} \text{პირველად ვამრავლებთ z მაჩვენებელს 10-ზე: } -1.5 \times 10 &= -15 \\ \text{შემდეგ ვუმატებთ 50-ს: } -15 + 50 &= 35 \end{aligned}$$

SAT ტესტის დათვლა ემყარება იმავე პროცედურას. საშუალო არის 500, ხოლო სტანდარტული გადახრა – 100. შეიძლება სხვადასხვა სასწავლებლებმა სხვადასხვა გზა გამოიყენეს სტანდარტული მაჩვენებლების განსასაზღვრად.

სანამ შემდეგ საკითხზე გადავიდოდეთ, უნდა გავიხსენოთ კიდევ ერთი ფართოდ გავრცელებული მეთოდი. ესაა სტანის მაჩვენებელი (სახელწოდება მიღებულია „სტანდარტული ცხრიდან“ – „standard nine“-ში შემავალი სიტყვები, პირველი მარცვლების შეერთება). სტანის გრაფიკზე არსებობს მხოლოდ ცხრა შესაძლო მაჩვენებელი, მთელი რიცხვები 1-დან 9-მდე. საშუალო არის 5, ხოლო სტანდარტული გადახრა 2. თითოეული ერთეული 2-დან 8-მდე უდრის ნახევარ სტანდარტულ გადახრას.

სტანინის მაჩვენებლის მეთოდი ითვალისწინებს მოსწავლის რიგს, რამდენადაც ცხრა მაჩვენებლიდან თითოეული მოიცავს პროცენტული მაჩვენებლების სპეციფიკურ რიგს ნორმალურ განაწილებაში. მაგალითად, სტანინის მაჩვენებელი 1 განთავსებულია მონაცემთა 4%-იან განაწილებაში. ყველაზე დაბლა სტანინის მაჩვენებელი 2 შეესაბამება შემდეგ 7%-ს. რა თქმა უნდა,

სტანდარტული მაჩვენებელი – მაჩვენებელი, რომელიც ემყარება სტანდარტულ გადახრას.

Z-შეფასება – სტანდარტული მაჩვენებელი, საშუალოთი 0 და სტანდარტული გადახრით 1, სადაც +3 ძალიან მაღალი ქულაა და -3 ძალზე დაბალი.

T შეფასება – სტანდარტული მაჩვენებელი, რომლის საშუალო უდრის 50 –ს და სტანდარტული გადახრა 10-ს.

სტანინის მაჩვენებელი, სტენინები – სტანდარტული ქულა, რომელიც გამოიყენება 9 ბალიან სკალაზე საშუალოთი 5 და სტანდარტული გადახრით 2.

ამ 7%-ში ზოგიერთი სწორი პასუხის მაჩვენებელი შეიძლება უკეთესი იყოს, ვიდრე დანარჩენები, მაგრამ ყველა მათგანი შედის სტანინის მაჩვენებელში 2.

სტანინის თითოეული მაჩვენებელი მოიცავს სწორი პასუხების მაჩვენებლების ფართო სპექტრს. ამას ერთგვარი უპირატესობა აქვს მასწავლებლებსა და მშობლებისათვის, რომლებსაც, ნაცვლად იმისა, რომ მცირე ფაქტების საფუძველზე გააკეთონ დასკვნა, შეუძლიათ უფრო ზოგადად განიხილონ მოსწავლეთა მაჩვენებლები. 14.4 სქემაზე ერთმანეთთან შედარებულია სტანდარტული მაჩვენებლების ეს ოთხი ტიპი, რომლებიც განვიხილეთ და აჩვენებს, როგორ აისახება ეს მაჩვენებლები ნორმალური განაწილების გრაფიკზე.

გზისკის მონაცემების ინტერპრეტირება

როგორია თქვენი აზრი?

უმაღლეს სკოლაში სამუშაო ინტერვიუს დროს გეკითხებიან: „როგორ მოახდენთ უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების ტესტის მონაცემების ინტერპრეტირებას?“ ■

ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული პრობლემა ტესტებთან დაკავშირებით მათი შედეგების არასწორი ინტერპრეტირებაა. ეს ხშირად იმ რწმენის გამო ხდება, თითქოს რიცხვები მოსწავლეთა უნარის ზუსტი საზომია. სინამდვილეში ვერც ერთი ტესტი ვერ მოგვცემს ზუსტ სურათს პიროვნების უნარების შესახებ. ტესტი მხოლოდ ერთი ქცევის პატარა ნიმუშია. კარგი ტესტების შექმნისა და მათი შედეგების ინტერპრეტირებისათვის მნიშვნელოვანია სამი ფაქტორია: სანდოობა, ვალიდურობა და არატენდენციურობა.

გზისკის მონაცემების სანდოობა. თუ სტანდარტიზებულ ტესტს ჩააბარებთ ორშაბათს, შემდეგ იმავე ტესტს ერთი კვირის შემდეგაც ჩააბარებთ და ორივეჯერ ერთსა და იმავე მაჩვენებელს მიიღებთ, საკმარისი მიზეზი გექნებათ, იფიქროთ, რომ ტესტის შედეგები სანდოა. თუ ერთ დღეს 100 ადამიანი ჩააბარებს ტესტს და ერთი კვირის შემდეგ ამ ტესტს კვლავ გაიმეორებენ, მათი შედეგები კვლავ იგივე იქნება განმეორებითაც, თქვენ კიდევ უფრო მეტი საბაზი გექნებათ იმის სათქმელად, რომ ტესტის შედეგები სანდოა. (რა თქმა უნდა, იგულისხმება, რომ მეორე ტესტამდე შუალედში ადამიანები არ იგებენ პასუხებს და არ სწავლობენ საკითხებს). მონაცემები სანდოა, თუ ტესტი, სიტუაციიდან სიტუაციამდე სტაბილურ და მყარ სურათს იძლევა ინდივიდის უნარის შესახებ. სანდო თერმომეტრი ერთნაირად მუშაობს, ერთნაირად გიჩვენებთ 100 გრადუსს ცელსიუსით, როცა მდულარე წყლის ტემპერატურას ზომავთ. **სანდოობის** გაზომვის ეს გზა, ანუ ტესტის შესრულება ორ სხვადასხვა სიტუაციაში, ნიშნავს სტაბილურობას და სანდოობას ტესტიდან ტესტამდე. თუ ადამიანთა ჯგუფი ასრულებს ტესტის ორ ეკვივალენტურ ვერსიას და მაჩვენებლები ამ ორივე ტესტში შედარებითია, ეს სანდოობის ალტერნატიული ფორმაა.

სანდოობა ასევე მოიცავს ტესტის შიდა მდგრადობასა და სიზუსტეს. სანდოობის ეს ტიპი ცნობილია შინაგანი ვალიდურობის სახელით. მის გამოსათვლელად ტესტის ერთი ნახევრის შესრულების შედეგები უნდა შევადაროთ შედარებით მეორე ნახევრის შესრულების შედეგებს. მაგალითად თუ მოსწავლემ კარგად შეასრულა ტესტის კენტი ციფრებით აღნიშნული საკითხები და ცუდად გააკეთა ლუნი საკითხები, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ საკითხები არ არის კონსისტენტური და ზუსტი იმის გასაზომად, რის გასაზომადაც ვიყენებთ მათ.

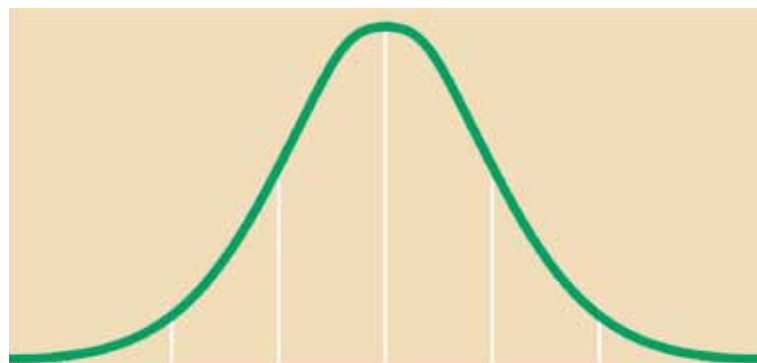
არსებობს სანდოობის დადგენის რამდენიმე გზა, მაგრამ ყველა შესაძლო შედეგი მოქცეულია 0-დან 1-მდე შუალედში, როგორც კორელაციის კოე-

სანდოობა – კვლევის შედეგების მდგრადობა.

სქემა 14.4

სტანდარტულ ქულათა ოთხი გზის ნორმალური განაწილების გრაფიკი

ამ სქემის გამოყენებით შეგიძლიათ ერთი ტიპის სტანდარტი მეორე სახის სტანდარტად აქციოთ.



სტანდარტული
გადახრა

(საშუალო)

Z შეფასება	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3			
T შეფასება	20	30	40	50	60	70	80			
SAT შეფასება	200	300	400	500	600	700	800			
სტანდინის მაჩვენებელი		1	2	3	4	5	6	7	8	9

ფიციენტი. ითვლება, რომ 0.9-ის ზემოთ სანდოობა ძალიან მაღალია, 0.8-დან 1.9-მდე – კარგი, ხოლო 0/8-ის ქვემოთ ვამბობთ, რომ ტესტი არც ისე სანდოა (Haladyna, 2002). სანდოობის ასამაღლებლად ყველაზე ეფექტური გზაა ტესტში დამატებითი საკითხების შეტანა. ზოგადად ითვლება, რომ ვრცელი ტესტები უფრო სანდოა, ვიდრე მცირე ტესტები.

შეფასება-პონაშეფასება. არც ერთი ტესტი არ აფასებს სრულყოფილად იმ თვისებებსა და უნარ-ჩვევებს, რომელთა გასაზომადაც მათ იყენებენ. ყოველთვის შეიძლება ტესტში შეცდომა იყოს დაშვებული. არის ისეთი შეცდომები, რომლებიც მოსწავლესთან არის დაკავშირებული, და გამოწვეულია, მაგალითად, გუნება-განწყობით, მოტივაციით, ტესტის ჩაბარების უნარ-ჩვევებით, ან უბრალოდ, ცუდლუბობით. ზოგჯერ, შესაძლებელია, შეცდომა თქვენს სასარგებლოდ აღმოჩნდეს და თქვენი მაჩვენებელი იმაზე მაღალი იყოს, ვიდრე ეს რეალობას შეესაბამება, შეიძლება, ზუსტად ტესტის წინ გადახედეთ ძირითად მასალას. ზოგჯერ შეცდომა შეიძლება თქვენთვის არასახარბიელო იყოს, რისი მიზეზიც შეიძლება იყოს ის, რომ მაგალითად, ავად იყავით, გეძინებოდათ ან არასათანადო მასალაზე იყავით კონცენტრირებული. შეცდომის წყარო შეიძლება თავად ტესტს უკავშირდებოდეს, ვთქვათ, მითითებები იყოს ბუნდოვანი, საკითხავი მასალა მიზანშეწონილად რთული, საკითხები კი ორაზროვანი ან დრო გქონდეთ ძალიან შეზღუდული.

მაჩვენებელი, რომელსაც მოსწავლე იღებს ტესტში, ყოველთვის მოიცავს

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განავრცეთ
ტესტირებაში შეცდომის
მრავალი წყარო არსებობს:
პიროვნული (მითითებების
ვერგებება, ავადმყოფობა,
შფოთვა, არასწორი მასა-
ლის შემოწმება); ზაზგასმულია
ტესტთან დაკავშირებული (მაგ.
გაურკვეველი მითითებები,
გადაჭარბებული მოცულობა,
გადაჭარბებული სირთულე);
კონტექსტთან დაკავშირებული
(შეჯიბრის სიტუაცია, ხმაური,
ტესტირების ჩამტარებელთა
შეცდომები).

ტესტების ვალიდურობასა და სანდოობაზე შეიძლება გავლენას ახდენდეს ის ხარისხი, რა ხარისხითაც იზომება ინტელექტი, ცოდნა, მოტივაცია, ან ცხოვრებისეული გამოცდილება.



გარკვეულ შეცდომას. როგორ შეიძლება შევამციროთ ეს შეცდომები? ალბათ, როგორც ხვდებით, ეს საკითხი სანდოობასთან გვაბრუნებს. რაც უფრო სანდოა ტესტი, მით უფრო ნაკლებად არის მოსალოდნელი შეცდომა. სტანდარტიზებულ ტესტებზე მუშაობისას, მისი შემდგენლები ამას ითვალისწინებენ და აკეთებენ შეფასებას, რამდენად განსხვავებული შეიძლება იყოს მოსწავლის მონაცემი, თუ იგი განმეორებით შეასრულებდა ტესტს. ამას **გაზომვის სტანდარტული შეცდომა** ეწოდება. ამდენად, სანდო ტესტი შეიძლება ისეც განისაზღვროს, რომ ესაა ტესტი, რომელსაც გაზომვის მცირე სტანდარტული შეცდომა აქვს. ტესტების ინტერპრეტირებისას, მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს შეცდომის ფარგლები.

წლევის ინფორმაცია. უნარის შესახებ აზრის ჩამოყალიბებისას ნურასოდეს დაეყრდნობით მოსწავლის ზუსტად იმ მონაცემს, რომელსაც იგი ტესტში იღებს. ტესტების შემმუშავებლები მონაცემებს ახლა **სანდო ინტერვალის**, ანუ „სტანდარტული შეცდომის ფარგლების“ გათვალისწინებით აქვეყნებენ. ეს შემოსაზღვრავს მოსწავლის რეალურ მაჩვენებელს, რაც საჭიროს ხდის გაზომვის სტანდარტული შეცდომის გამოყენებას და საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, გაითვალისწინოს მაჩვენებელთა სპექტრი, რომელიც, შესაძლოა, მოიცავდეს მოსწავლის **ზუსტ ქულას** – მაჩვენებელს, რომელსაც მიიღებდა მონაწილე, ტესტი რომ აბსოლუტურად ზუსტი და უშეცდომო ყოფილიყო.

მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ თქვენი კლასის ორი მოსწავლე აბარებს სტანდარტიზებულ ტესტს ესპანურ ენაში. გაზომვის სტანდარტული შეცდომა არის 5. ერთი მოსწავლე იღებს 79-ს, ხოლო მეორე 85 ქულას. ერთი შეხედვით ეს მონაცემები საკმაოდ განსხვავებული ჩანს. მაგრამ თუ გაითვალისწინებთ სტანდარტული შეცდომის ფარგლებს, მიხვდებით, რომ არამარტო მაჩვენებლები, ეს ფარგლებიც ერთმანეთს ემთხვევა. პირველი მოსწავლის ნამდვილი მაჩვენებელი შეიძლება სადღაც 74-სა და 84-ს შორის იყოს (რეალურ მონაცემს 79 პლუს-მინუს სტანდარტული შეცდომა 5). ხოლო მეორე მოსწავლის ნამდვილი მაჩვენებელი შეიძლება იყოს 80-სა და 90-ს შორის. აუცილებელია, გვახსოვდეს სტანდარტული შეცდომის ფარგლები, როცა მოსწავლეებს ვარჩევთ სპეციალური პროგრამებისთვის. არც ერთი ბავშვი არ უნდა იყოს უარყოფილი მხოლოდ იმიტომ, რომ მათი მაჩვენებელი დადგენილ შესარჩევ მაჩვენებელს ერთი-ორი ქულით ჩამორჩება. მოსწავლის ნამდვილი მაჩვენებელი შეიძლება ამ დადგენილ მაჩვენებელზე მაღალი იყოს.

ვალიდურობა. თუ ტესტის მონაცემები საკმარისად სანდოა, შემდეგი საკითხი, რომელიც დღის წესრიგში დგება, მონაცემთა **ვალიდურობაა**. ან უკეთ რომ ვთქვათ, არის თუ არა ვალიდური მსჯელობები და გადაწყვეტილებები, რომ-

გაზომვის სტანდარტული შეცდომა – მაჩვენებელთა ცვლილების ჰიპოთეტური შეფასება, რასაც განმეორებითი შემოწმებისას ექნება ადგილი.

სანდო ინტერვალი – მონაცემთა ის რანგი, რომლის ფარგლებშიც შეიძლება დაინიშნოს ინდივიდის მონაცემებმა.

ზუსტი ქულა – შეფასება, რომელსაც მოსწავლე მიიღებდა, გაზომვა რომ აბსოლუტური სიზუსტით და უშეცდომოდ ჩატარებულიყო.

ვალიდურობა – საზომი ინსტრუმენტის ხარისხი, რომელიც გვიჩვენებს, რომ ის ნამდვილად იმას ზომავს, რაც ევალება.

ლებიც ტესტის საფუძველზე იქნა მიღებული. იმისათვის, რომ ვალიდური იყოს, გადაწყვეტილებები და დასკვნები, რომლებიც ტესტის საფუძველზე მიიღება, ისინი დადასტურებული უნდა იყოს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ვალიდურობა განისაზღვრება მიზანთან კავშირში, ანუ გადაწყვეტილებას ზურგს უნდა უმაგრებდეს დამადასტურებელი საბუთი (Linn & Gronlund, 2000; Popham, 2005-I). ერთი კონკრეტული ტესტი შეიძლება ვალიდური იყოს ერთი დანიშნულებისათვის, მაგრამ არ იყოს ვალიდური მეორისათვის.

თითოეული მსჯელობისათვის შეიძლება სხვადასხვა დამამტკიცებელი საბუთი არსებობდეს. თუ ტესტის დანიშნულება იმ უნარ-ჩვევების გაზომვაა, რომლის განვითარებასაც ისახავდა მიზნად კურსი ან მოცემული ერთეული, მაშინ იმედი უნდა ვიქონიოთ, რომ ტესტის საკითხები შეეხება ყველა მნიშვნელოვან თემას და არა გარეშე ინფორმაციას. თუ ეს პირობა დაკმაყოფილებულია, მაშინ ჩვენ საქმე გვაქვს შინაარსობრივ ვალიდურობასთან. ჩაგიზარებიათ ოდესმე ტესტი, რომელიც ეხებოდა მხოლოდ რამდენიმე ლექციის რამდენიმე იდეას და მხოლოდ რამდენიმე გვერდს სახელმძღვანელოდან? ასეთ შემთხვევაში გადაწყვეტილებები, რომლებსაც ამ ტესტის მიხედვით მიიღებდნენ, მოკლებული იქნებოდა შინაარსობრივ ვალიდურობას.

ზოგიერთი ტესტი მიზნად ისახავს შედეგების პროგნოზირებას. მაგალითად, SAT ტესტები იმისათვისაა, რომ კოლეჯში წარმატების პროგნოზირება მოვახდინოთ, თუ SAT მონაცემები კორელირებს აკადემიურ შესრულებასთან კოლეჯში, როგორც ეს გაიზომა, ვთქვათ საფეხურის შესაბამისი საშუალოთი პირველ წელს, ამ შემთხვევაში გვაქვს ვალიდობის კრიტერიუმთან დაკავშირებული არგუმენტი ხაზგასმულია, რომ გამოვიყენოთ SAT გადაწყვეტილებების დასაშვებად.

სტანდარტიზებული ტესტების უმეტესობა შედგენილია იმისათვის, რომ გაზომოს ზოგიერთი ფსიქოლოგიური თვისება ან „კონსტრუქტი“, როგორიცაა აზროვნება, ნაკითხულის წვდომა, მიღწევის მოტივაცია, ინტელექტი, კრეატიულობა და ა.შ. ბევრად უფრო რთულია კონსტრუქციული ვალიდურობის უზრუნველყოფა, რამდენადაც ეს ძალიან მნიშვნელოვანი მოთხოვნაა და ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანიც. ვალიდურობის კონსტრუქციული არგუმენტების მოძიება წლების განმავლობაში მიმდინარეობს. ის ვლინდება მონაცემთა გარკვეული მოდელის სახით. მაგალითად, ინტელექტის ტესტებში, უფროს ბავშვებს უფრო მეტ კითხვაზე შეუძლიათ გასცენ პასუხი, ვიდრე - პატარებს. ეს შეესაბამება ინტელექტის ფორმირებას ჩვენში. თუ საშუალო 5 წლის ბავშვმა იმდენივე კითხვას უპასუხა სწორად, რამდენადაც 13 წლის საშუალო ბავშვმა, კითხვის ნიშნის ქვეშ უნდა დავაყენოთ ამ ტესტით ინტელექტს გაზომვის ნამდვილობა. კონსტრუქტულ ვალიდურობასთან გვაქვს საქმე მაშინაც, როცა ტესტის შედეგები კორელირებს სხვა კარგად ორგანიზებული ვალიდური ინსტრუმენტის შედეგებთან იმავე კონსტრუქტთან დაკავშირებით.

დღეს ბევრი ფსიქოლოგი ვარაუდობს, რომ კონსტრუქციული ვალიდურობა ყველაზე ფართო კატეგორიაა და შინაარსობრივი და კრიტერიუმზე დამყარებული ვალიდურობა მეორე გზაა იმის დასადგენად, რომ ტესტი სწორედ იმას ზომავს, რის გასაზომადაც არის შედგენილი. დაახლოებით 30 წლის წინათ სემ მესიკმა (1975) დასვა ორი მნიშვნელოვანი საკითხი, რომლებიც უნდა გავითვალისწინოთ ტესტების საფუძველზე გადაწყვეტილებების მიღებისას: არის თუ არა ტესტი კარგი საზომი იმისა, რის შეფასებასაც ისახავს მიზნად? უნდა გამოვიყენოთ თუ არა ტესტი წარმოდგენილი დანიშნულებით? პირველი საკითხი კონსტრუქციულ ვალიდურობას ეხება, ხოლო მეორე – ეთიკასა და ღირებულებებს (Moss, 1992).

იმისათვის, რომ ტესტი ვალიდური იყოს, სანდოობის მაღალი ხარისხიც უნდა ჰქონდეს. მაგალითად, თუ რამდენიმე თვის განმავლობაში ინტელექტის ტესტი ყოველ ჯერზე ერთი და იმავე ბავშვისთვის სხვადასხვა შედეგს იძლე

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაცხეთ

Messick, S. (1995). ვალიდობის სტანდარტები და სტანდარტების ვალიდობა შეფასებისას. „Educational Measurement: Issues and Practice“, 14, 5-8.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-
ფოლიოს და განაგრძეთ
რა მოსაზრებები გაქვთ ბავშ-
ვების ტესტირებებთან დაკავ-
შირებით?

შეფასების ტენდენციურობა
– არასამართლიანი შეფასება
მოსწავლეთა ჯგუფის მათი გენ-
დერული, რასობრივი, ეთნიკური,
სოციალურ-ეკონომიკური
სტატუსის გამო.

ევა, ეს ტესტი სანდოდ ვერ ჩაითვლება. რა თქმა უნდა, ამავე დროს, იგი არავალიდურიც იქნება, რამდენადაც ინტელექტი სტაბილური მახასიათებელია და დროის მოკლე შუალედში არ იცვლება. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მაღალი სანდოობა ვალიდურობის გარანტიას არ იძლევა. თუ ეს ტესტი იმავე შედეგს მოგვცემს ყოველ ჯერზე ერთსა და იმავე ბავშვთან, მაგრამ ვერ მოახდენდა სასკოლო მიღწევის, სწავლის ტემპის, ან რაიმე სხვა მახასიათებლის პროგნოზირებას, რომელიც ინტელექტთანაა დაკავშირებული, ვერ ვიტყვით, რომ ტესტი ინტელექტის ჭეშმარიტი ინდიკატორია. ტესტი სანდო იქნება, მაგრამ არა მართებული. როგორც შემდეგ თავში დაინახავთ, სანდოობა და ვალიდურობა ყოველგვარი შეფასების ნაწილია და არ არის მხოლოდ სტანდარტიზებულ ტესტებთან დაკავშირებული. საკლასო ტესტები ასევე უნდა იძლეოდეს ისეთ მონაცემებს, რომლებიც სანდო, რამდენადაც შესაძლებელია შეცდომებისაგან თავისუფალი იქნება და ზუსტად გამოვლენს იმას, რის გასაზომადაც არის გამოყენებული. მეგზური დაგეხმარებათ, გაზარდოთ სანდოობა და ვალიდურობა ტესტებისა, რომლებსაც აძლევთ მოსწავლეებს.

პრაგმატულიზაცია. შეფასებაზე მსჯელობისას, მესამე მნიშვნელოვანი კრიტერიუმი არის არატენდენციურობა. შეფასების ტენდენციურობა „გულისხმობს შეფასების ინსტრუმენტის თვისებას, უსიამოვნება მიაყენოს ან უსამართლოდ მოექცეს მოსწავლეებს მათი გენდერული, რასობრივი, ეთნიკური, სოციალურ-ეკონომიკური ან სხვა რაიმე სტატუსის გამო“ (Popham, 2005-1). ტენდენცია არის ტესტის შინაარსის, ენის ან მაგალითების ისეთი ასპექტი, რომელმაც შეიძლება გაამრუდოს ჯგუფურ შესრულება – შეცვალოს იგი უკეთესობისაკენ ან უარესობისაკენ. მაგალითად, თუ ტესტში შეტანილია კრივთან ან ფეხბურთთან დაკავშირებული საკითხები, უნდა ველოდოთ, რომ ამ ტესტს ბიჭები უკეთესად შეასრულებენ, ვიდრე გოგონები.

შეფასების ტენდენციის ორი ფორმაა უსამართლობა და შეურაცხყოფა. მაგალითად, როდესაც შინაარსი ეხება სპორტის სახეობებს, ეს უსამართლო მოპყრობაა – გოგონები შეიძლება დაიჩაგრონ ცოდნის ნაკლებობის გამო, ვთქვათ, ფეხბურთსა და კრივში. შეურაცხმყოფელი მხარე ტესტისა ჩნდება მაშინ, როცა ტესტის შემსრულებელთა ერთი ჯგუფისათვის შეიძლება დამამცირებელი აღმოჩნდეს შეფასება. დამცირებული, გაბრაზებული მოსწავლეები ვერ წარმოაჩენენ თავს საუკეთესოდ.

არის თუ არა ტესტირება ინტელექტის ინდივიდუალური საზომი ან კოლეჯში მისაღები ტესტები სამართლიანად შეფასებული უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეებისათვის? ეს კომპლექსური საკითხია. კვლევები ტესტების ტენდენციურობასთან დაკავშირებით გვიჩვენებს, რომ სტანდარტიზებული ტესტების უმეტესობა თანაბრად იძლევა კარგი შესრულების შესახებ პროგნოზის გაკეთების საშუალებას მოსწავლეთა ნებისმიერი ჯგუფისათვის. ის საკითხები, რომლებიც ერთი შეხედვით ტენდენციური შეიძლება მოგვეჩვენოს უმცირესობის წარმომადგენელთა საწინააღმდეგოდ, სულაც არ ნიშნავს, რომ ისინი მართლაც უფრო რთული იქნება მათთვის (Sattler, 2001). მაშინაც კი, როცა უნარ-ჩვევებისა და მიღწევის ტესტები არ არის ტენდენციური სასკოლო შედეგების პროგნოზირებაში, ბევრს სჯერა, რომ ისინი მაინც სამართლიანი იქნება გარკვეული ჯგუფების მიმართ. ტესტები შეიძლება პროცედურულად არ იყოს სამართლიანი. ანუ შესაძლოა ზოგიერთ ჯგუფს არ ჰქონდეს თანაბარი შესაძლებლობა, ტესტირებისას გამოავლინოს თავისი ცოდნა. ქვემოთ მოგვყავს რამდენიმე მაგალითი:

1. ტესტისა და ტესტის ჩამტარებლის ენა ხშირად განსხვავდება მოსწავლეების ენისაგან.

ჩეკოქონდსიეგი: სანდოოიისა დე პალიდოოიის გეზრდე

დარწმუნდით, რომ ტესტი ნამდვილად დასწავლილ მასალას მოიცავს.

გეგალითეგი

1. შეადარეთ ტესტის საკითხები კურსის მიზნებს. დარწმუნდით, რომ ისინი ერთმანეთს ემთხვევა.
2. როდესაც ეს შესაძლებელია, გამოიყენეთ ადგილობრივი მიღწევის ტესტები და ადგილობრივი ნორმები.
3. შეამოწმეთ, არის თუ არა ტესტი საკმარისად ვრცელი, რათა მოიცვას მნიშვნელოვანი თემები.
4. გამოავლინეთ, აქვთ თუ არა მოსწავლეებს რაიმე სირთულე ტესტის შესრულებისას, მაგალითად, არასაკმარისი დრო, გადაჭარბებული სირთულე და ა.შ. თუ ასეთი რამ ხდება, განიხილეთ ეს პრობლემები სკოლის პერსონალთან ერთად.

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებმა იციან, როგორ გამოიყენონ ტესტის მასალა.

გეგალითეგი

1. ტესტირებამდე რამდენიმე დღით ადრე შეადგინეთ რამდენიმე სავარჯიშო, რომელიც ტესტის საკითხების ნიმუში იქნება.
2. აჩვენეთ მოსწავლეებს, როგორ უნდა შეავსონ პასუხის ფურცელი, განსაკუთრებით კი ისინი, რომლებიც კომპიუტერული მეთოდით მუშავდება.
3. დარწმუნდით, რომ ახალ, მორიდებულ, შედარებით ჩამორჩენილსა და კითხვის პრობლემების მქონე მოსწავლეებს ესმით საკითხები.
4. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს ესმით, სად უნდა გამოთქვან საკუთარი მოსაზრებები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://seamonkey.ed.asu.edu/~alex/teaching/assessment/reliability.html>

<http://www.fairtest.org/>

ზუსტად შეასრულეთ ტესტის ჩატარების ინსტრუქცია.

გეგალითეგი

1. გავარჯიშდით მის ჩატარებაში, სანამ რეალურად მისცემდეთ დავალებას მოსწავლეებს.
2. ზუსტად დაიცავით დაწესებული დროის ლიმიტი.

შეუქმენით მოსწავლეებს მაქსიმალური კომფორტი ტესტირებისას.

გეგალითეგი

1. ნუ ააფორიაქებთ მოსწავლეებს იმის თქმით, რომ ტესტი წლის ყველაზე მნიშვნელოვანი მოვლენაა.
2. დაეხმარეთ ბავშვებს, მოეშვან, სანამ ტესტირებას დაიწყებთ, შეიძლება ეხუმროთ ან მოუწოდოთ, რომ ღრმად ამოისუნთქონ. თავადაც ნუ იქნებით დაძაბული.
3. დარწმუნდით, რომ ოთახი, სადაც ტესტირება მიმდინარეობს, მყუდროა.
4. შეამცირეთ ცუდლუტობისა და დაუდევრობის ალბათობა, აკონტროლეთ ოთახი. ნუ ჩაეფლობით თქვენს სამუშაოში.

გახსოვდეთ, რომ არც ერთი ტესტის შედეგები არ არის სრულყოფილი.

გეგალითეგი

1. მონაცემების ინტერპრეტირება მოახდინეთ არა ერთი კონკრეტული ციფრის, არამედ მონაცემთა მთელი არეალის გათვალისწინებით.
2. ყურადღება არ მიაქციოთ მონაცემებში მცირე განსხვავებებს.

2. ის პასუხები, რომლებიც მხარს უჭერს საშუალო ფენის ღირებულებებს, უფრო მაღალი ქულებით ფასდება.
3. ინდივიდუალურად ჩატარებულ ინტელექტის ტესტებში, მაღალი ქულებით ფასდება მაღალი ვერბალურობა და ბევრი ლაპარაკი. ეს უკეთეს პირობებში აყენებს იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ასეთსიტუაციებში თავს კომფორტულად გრძნობენ.

ტესტები შეიძლება არ იყოს სამართლიანი, იმდენად, რამდენადაც, შესაძლებელია, განსხვავებულ ჯგუფებს იმ მასალის სწავლის სხვადასხვა შესაძლებლობა ჰქონდეთ, რომელიც მოწმდებოდა. საკითხები, როგორც წესი, ეხება ხოლმე ისეთ ფაქტებსა და გამოცდილებას, რომლებიც დომინანტური კულტურისათვის არის ნაცნობი და არა უმცირესობისათვის. განვიხილოთ მეოთხეკლასელთა ტესტის ეს საკითხი, რომელიც პოფემმა აღწერა (2005-I):

ჩემი ბიძის მუშაობის არე კომპიუტერული დაპროგრამებაა.

დააკვირდით ჩამოთვლილ წინადადებებს და განსაზღვრეთ, რომელში აქვს სიტყვა „სფეროს“ იგივე მნიშვნელობა, რაც ჰქონდა მოცემულ წინადადებაში?

- A. სოფტბოლის ჩამოვარდნა იცის, რა არეში დაიკავოს პოზიცია.
- B. მათ მოამზადეს არე, მორწყეს და მოხნეს იგი.
- C. მე ვიცი ის, რა განხრითაც ვგეგმავ კოლეჯის დამთავრებას.
- D. ექიმმა კედლის ჩარტი გამოიყენა, რათა შეემონებინა ჩემი მხედველობის არე.

ასეთი ტიპის საკითხები თითქმის ყველა სტანდარტიზებულ ტესტში შედის. მაგრამ ყველა ოჯახში არ აღწერენ საკუთარ საქმეს, როგორც „სფეროს“. თუ თქვენი მშობლების პროფესია უკავშირდება კომპიუტერს, მედიცინას, სამართალს, განათლებას, მაშინ მიხვდებით, რას გულისხმობს აქ „სფერო“. მაგრამ თუ ისინი სასურსათო მაღაზიაში მუშაობენ ან მანქანებს არემონტებენ? არის კი ეს სფეროები? გამოდის, რომ კლასის მიღმა ცხოვრებით ზოგიერთი მოსწავლე მზად არის ამ საკითხისათვის, ზოგიერთი კი არა.

კულტურალურმა ტენდენციებმა უბიძგა ფსიქოლოგებს ტესტირებაში განვითარებინათ **კულტურალურად სამართლიანი ანუ კულტურისაგან თავისუფალი ტესტები**. თუმცა ამ მცდელობას დიდი წარმატება არ მოჰყოლია. ამ ე.წ. კულტურისაგან დამოუკიდებელ ძალიან ბევრ ტესტში დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეებისა და სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფების მიღწევები იგივე ან უარესი იყო სტანდარტულ ვექსლერისა და ბინეს ინტელექტის სკალებში (Sattler, 2001). როგორ განაცალკევებთ კულტურას კოგნიციისაგან? ნებისმიერი მოსწავლის სწავლა ემყარება მის კულტურას და ტესტის ყოველი საკითხი გარკვეული სახის კულტურული ცოდნიდან გამომდინარეობს.

დღეს სტანდარტიზებული ტესტების უმეტესობა ყურადღებით მოწმდება, რომ მასში არ აღინიშნებოდეს ტენდენციურობა, მაგრამ მასწავლებელთა მიერ შედგენილი ტესტებიც ასევე შეიძლება ტენდენციური იყოს. საჭიროა, მასწავლებელმა, განსაკუთრებით კი, ახალბედა მასწავლებელმა კოლეგებს სთხოვოს ტესტის გადახედვა (Popham, 2005-I). მეგზური დაეხმარება თქვენს მოსწავლეებს ტესტების ჩაბარებაში.

დააკავშირეთ და განაგრეთ თქვენს სწავლებას / პორტფოლიოსთან მიმართებაში
ჩანართის – „რეკომენდაციები“ – გამოყენებით, რომელიც ეხება ტესტისათვის მომზადებას. თქვენი მოსწავლეებისათვის შეიმუშავეთ ტესტის ჩაბარების შესახებ მითითებები.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაგრეთ
სტანდარტიზებული ტესტების ტიპები
მასწავლებლები, სწავლების სპეციალისტები, სკოლის ფსიქოლოგები ტესტების ფართო სპექტრს იყენებენ. განსხვავებულ ეროვნებისაგან მიღწევის, დიაგნოსტიკური და უნარ-ჩვევების ტესტები. აღწერეთ თითოეულის დანიშნულება.

კულტურისაგან თავისუფალი ტესტი – ტესტი, რომელიც არ არის ტენდენციური სხვადასხვა კულტურებთან მიმართებაში.

სტანდარტიზებული ზუსტების ზიჯი

დღეს სკოლებში სხვადასხვა ტიპის სტანდარტიზებული ტესტების გამოიყენება. თუ გინახავთ მოსწავლეთა პირადი საქმეები, რომლებიც მოიცავს რამდენიმე წლის განმავლობაში ტესტირების შედეგების შესახებ ჩანაწერებს, გეცოდინებათ, რომ ბავშვების ტესტირების მრავალი გზა არსებობს. გვხვდება სტანდარტიზებული ტესტების სამი ფართო კატეგორია: მიღწევის, დიაგნოსტიკური და უნარების ტესტები (ინტერესის ჩათვლით). როგორც მასწავლებელი, ყველაზე ხშირად მიღწევისა და უნარების ტესტებს შეხვდებით.

რეკომენდაციები: როგორ გავხლით მასობრივი მასშტაბის

ნაყოფიერად გამოიყენეთ ტესტირების წინა საღამო.

გაგალითები

1. გამოცდის წინა საღამოს იმეცადინეთ, შეაჯამეთ საკვანძო საკითხები, კონცეპტები და მიმართებები.
2. კარგად გამოიძინეთ ღამით. თუ იცით, რომ ზოგადად გამოცდის წინა ღამეს ვერ იძინებთ ხოლმე, შეეცადეთ მეტი იძინოთ წინა დღეებში.

შეიქმენით ისეთი პირობები, რომ მოახერხოთ ტესტზე კონცენტრირება.

გაგალითები

1. სანამ გამოცდაზე წახვიდოდეთ, კარგად დანაყრდით.
2. არ დაჯდეთ მეგობართან ახლოს. ამან შეიძლება კონცენტრირებაში ხელი შეგიშალოს. თუ თქვენი მეგობარი ადრე მორჩება, შეიძლება ამან თქვენზეც იმოქმედოს და ტესტი ნაჩქარევად დაასრულოთ.

დარწმუნდით, რომ გესმით, რას გთხოვენ ტესტში.

გაგალითები

1. ყურადღებით წაიკითხეთ მითითებები. თუ დარწმუნებული არ ხართ, რომ გესმით, დააზუსტეთ ინსტრუქტორთან.
2. ყურადღებით წაიკითხეთ ყველა კითხვა, რათა კარგად გაიგოთ ემბაკური, დამაბნეველი სიტყვები, როგორცაა: არა, გამორიცხეთ, ყველა მოვლენა, და ა.შ.
3. გამოცდაზე, სადაც ვრცლად, წერილობით უნდა გასცეთ პასუხი კითხვებს, ჯერ ყველა კითხვა წაიკითხეთ, რათა იცოდეთ, რა მოცულობის სამუშაო გაქვთ და მიიღოთ გადაწყვეტილება, რა დრო შეგიძლიათ დაუთმოთ თითოეულ კითხვას.
4. თუ ტესტებში პასუხები რამდენიმე ალტერნატივიდან უნდა შეარჩიოთ, ყურადღებით წაიკითხეთ თითოეული ალტერნატივა, თუნდაც მოგეჩვენოთ, რომ პირველია სწორი.

გამოიყენეთ დრო ნაყოფიერად.

გაგალითები

1. მაშინვე დაიწყეთ მუშაობა და სწრაფად იმუშავეთ, სანამ დიდი ენერგია გაქვთ.
2. თავდაპირველად ადვილი საკითხები გააკეთეთ.
3. არ ჩააცვიდეთ ერთ საკითხს. თუ რომელიმე საკითხზე პასუხის გაცემა გაგიჭირდათ, მონიშნეთ ეს საკითხი და შემდეგ მიუბრუნდით, როცა სხვა უფრო მარტივ საკითხებს უპასუხებთ.
4. თუ იცით, რომ მრავალი ალტერნატივისთვის ან ტესტზე საპასუხოდ დრო არ გეყოფათ, დარწმუნდით საკითხებში ნებისმიერი ვარიანტი შემოხაზეთ, თუკი არ არსებობს სასჯელი ალაღბედზე შემოხაზისათვის.
5. თუ დრო არ გეყოთ წერილობით ტესტზე პასუხის გასაცემად, ნუ დატოვებთ გრაფას ცარიელს, მოკლედ ჩაწერეთ ძირითადი საკითხი, რაც დაანახევებს მასწავლებელს, რომ იცოდით პასუხი, მაგრამ დრო არ გეყოთ, ვრცლად დაგეგნათ.

უნდა იცოდეთ, როდის შემოხაზოთ ვარაუდით სწორი

პასუხი მრავალი ალტერნატივისა და ჭეშმარიტებამცდარობის ტესტში.

გაგალითები

1. ყოველთვის უნდა მიხედეთ, როდის ჯამდება სწორი პასუხები.
2. ალტერნატივების შემცირების კვალობაზე პასუხი უფრო გაგიადვილდება.
3. ნუ შემოხაზავთ პასუხს ალაღბედზე, როცა ამისათვის დაწესებულია სასჯელი და ლოგიკა სარწმუნოდ არ მიგაჩნიათ.
4. ყოველთვის გრძელია სწორი პასუხები? მოკლე? შუა-შია მოქცეული? ერთი და იმავე ასოთა აღნიშვნა? უფრო ხშირად ჭეშმარიტია, ვიდრე მცდარი?
5. გრამატიკის ცოდნა სწორი პასუხების მიგნებაში გეხმარებათ, ან ამცირებს ალტერნატივების რაოდენობას?

შეამოწმეთ თქვენი ნამუშევარი.

გაგალითები

1. მაშინაც კი გადაავლეთ თვალი განმეორებით კითხვას, გახედვაც რომ არ გინდოდეთ მისკენ, რათა დარწმუნდეთ, ისე უპასუხეთ თუ არა, როგორც ფიქრობდით.
2. თუ მექანიკურად თვლადი პასუხებია შესავსები, შეამოწმეთ და დარწმუნდით, რომ კითხვის ნომერი, რომელსაც უპასუხებთ, შეესაბამება პასუხის ნომერს ფურცელზე.

ტესტს, რომელსაც წერილობით უპასუხებთ, რამდენადაც შესაძლებელია, პირდაპირ უპასუხეთ

გაგალითები

1. თავი აარიდეთ ვრცელ შესავალს, პირველივე წინადადებით უპასუხეთ კითხვას და შემდეგ განავრცეთ.
2. თქვენი საუკეთესო იდეები არ შემოინახოთ ბოლოსთვის, პასუხის დასაწყისშივე დაწერეთ.
3. თუ მასწავლებელი არ ითხოვს სრულ პასუხებს, გააკეთეთ ძირითადი საკითხების, არგუმენტების ჩამონათვალი და ა.შ. ეს დაგეხმარებათ მოსაზრებები კარგად ჩამოაყალიბოთ და კონცენტრირება მოახდინოთ პასუხის მნიშვნელოვან ასპექტებზე.

ისწავლეთ გამოცდილებიდან.

გაგალითები

1. ყურადღება მიაქციეთ, როცა მასწავლებელი მიმოიხილავს პასუხებს. შეგიძლიათ ისწავლოთ საკუთარ შეცდომებზე. გაითვალისწინეთ, რომ იგივე კითხვა შეიძლება მომავალშიც შეგხდეთ.
2. დააკვირდით, ხომ არ გაქვთ რაიმე პრობლემა კონკრეტულ საკითხთან დაკავშირებით. თუ ეს ასეა, შემდეგში ამ თემას უფრო მეტ ყურადღებას მიაქცევთ.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.eop.mu.edu/study/> ან

<http://www.testtakingtips.com/>

სტანდარტიზებული ტესტები, რომლებიც განათლებაში გამოიყენება, ძირითადად სამი კატეგორიისაა: მიღწევის, დიაგნოსტიკური და უნარ-ჩვევებისა (ინტერების ჩათვლით).

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

Turner, M. D., Baldwin, L., Kleinert, H. L. & Kearns, J. F. (2000). უნარშეზღუდული მოსწავლეების ალტერნატიული შეფასების კავშირი სწავლების ეფექტურობის სხვა საზომებთან. *ჟოურნალ ოფ შპეციალ დუცა-ტიონ*, 34, 69-76.

დააკავშირეთ და განაგრცეთ PRAXIS II™-თან მიმართებაში

მიღწევის ტესტების ინტერპრეტირება მასწავლებლისთვის ზუსტი ინფორმაციის ქონა არსებითია მოსწავლის აკადემიური პროგრესისათვის. *The ERIC Digest*, „ტესტის შედეგების განმარტება მშობლებისათვის“ (<http://www.ericdigests.org/pre-9210/parents.htm>) დაგეხმარებათ ამ ამოცანის შესრულებაში.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრცეთ თუ ხელი მიგიწვდებათ საკუთარ ნაწერებზე, აიღეთ თქვენი ჩაბარებული სტანდარტიზებული ტესტების ასლები და მოახდინეთ მონაცემთა ინტერპრეტირება, თითქოს თავად ხართ საკუთარი თავის მასწავლებელი.

მიღწევის ტესტები – სპეციალისტების მიერ შედგენილი სტანდარტიზებული ტესტები, რომლებიც იზომება, რამდენად კარგად დაეუფლა მოსწავლე მოცემულ სფეროს-წერას, კითხვას, მათემატიკას და ა.შ.



მიღწევის გაცემა: რა ისწავლა მოსწავლე?

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერაით შეხედეთ ამონარიდს ტესტიდან 14.5. ნახაზზე რა არის ამ მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები? საიდან იცით? ■

სტანდარტიზებული ტესტების ყველაზე გავრცელებული ფორმა არის **მიღწევის ტესტები**. მათი დანიშნულებაა, გაზომონ, რამდენად ისწავლა მოსწავლემ კონკრეტული სფერო, მაგალითად, წაკითხულის წვდომა, ენის გამოყენება, ანგარიში, მეცნიერებები, სოციალური დისციპლინები, მათემატიკა, ლოგიკური აზროვნება. არსებობს მიღწევის ტესტები, როგორც ინდივიდებისათვის, ისე ჯგუფებისათვის. ამ ტესტებს სხვადასხვა სახედოობა და ვალიდურობა აქვთ. ჯგუფური ტესტები შეიძლება გამოიყენონ სიტუაციის გაცხადებისათვის, გამოვავლინოთ, რომელ მოსწავლეს სჭირდება უფრო მეტი მეცადინეობა. ეს ტესტები შეიძლება საფუძვლად დაედოს მიღწევის დონის მიხედვით მოსწავლეთა დაჯგუფებას. ინდივიდუალური მიღწევის ტესტები უფრო ზუსტად განსაზღვრავს მოსწავლის აკადემიურ დონეს და გვეხმარება გამოვავლინოთ პრობლემა, რომელმაც თავი იჩინა სწავლებისას.

წოკაზე ორიენტირებული მიღწევის გაცემა იწოდება. რა სპეციფიკური ინფორმაცია შეიძლება მიიღოს მასწავლებელმა მიღწევის ტესტის შედეგებით? ტესტების შემდგენლები თითოეული მოსწავლისათვის უშვებენ ინდივიდუალურ ფორმას, რომელშიც იწერება თითოეული სუბტესტის მონაცემი. 14.5 სქემა ინდივიდუალური ფორმის მაგალითია მეოთხეკლასელი კენ ჯონსისათვის. ამ ფორმას ორი გვერდი აქვს. პირველი გვერდი (მოსწავლის პრეზენტაცია) ასახავს მოსწავლის დახელოვნებას სხვადასხვა მისწრაფებებში (უნარ-ჩვევებში) - კითხვაში, ენაში, მათემატიკაში, მეცნიერებასა და სოციალურ დისციპლინებში. მაგალითად, კითხვაში მოიაზრება ზოგადი წვდომა, ტექსტის ანალიზი, მნიშვნელობის შეფასება, კითხვის სტრატეგიები. შემდეგ თითოეული უნარ-ჩვევისათვის მოცემულია კენის ქულების წარმოდგენის განსხვავებული გზები.

მოსწავლის სწორი პასუხების მაჩვენებელი/OPI მაჩვენებელი: პირველ სვეტში, რომელსაც აწერია „მოსწავლე“, მითითებულია სწორად გაცემული პასუხების რაოდენობა.

ეროვნული OPI: საშუალო OPI მაჩვენებელი ქვეყნის მასშტაბით.

სხვაობა: სხვაობა მოსწავლის მაჩვენებელსა და ეროვნულ საშუალოს შორის – მოსწავლე ეროვნულ საშუალოზე მაღლა დგას თუ დაბლა და რამდენით?

საშუალო დახელოვნება: აჩვენებს საშუალო ხარისხის დახელოვნებას ამ მიზნისათვის. ტექსტის ანალიზისათვის დიაპაზონი 52-დან 75-მდეა და კენის ქულა ამ დიაპაზონის ზემოთ დგას.

OPI გრაფა: გრაფის მარჯვენა მხარეს, მთლიანად გაფერადებული წრე აღნიშნავს მაღალ დახელოვნებულობას, სანახევროდ გაფერადებული წრე საშუალო დახელოვნებულობას, ხოლო ცარიელი წრე მიუთითებს დაბალ დახელოვნებულობაზე.

მეორე გვერდზე (ნორმაზე ორიენტირებული მაჩვენებლები), კენის მონაცემები შედარებულია მოსწავლეების მიერ 2000 წელს შესრულებული ეროვნული სტანდარტიზაციის ტესტის ნიმუშის მონაცემებთან.

სკალური მაჩვენებელი: მთავარ მაჩვენებელს, რომლისგანაც გამომდინარეობს ყველა სხვა მაჩვენებელი, ზოგჯერ ზრდის მაჩვენებელს უწოდებენ, რადგან იგი გვიჩვენებს მიღწევაში ზრდას, რაც ბუნებრივად ხდება, როცა მოსწავლე კლასიდან კლასში გადადის. მაგალითად, მესამეკლასელის საშუალო მაჩვენებელი შეიძლება იყოს 585, მეათეკლასელის საშუალო მაჩვენებელი კი – 714 ტესტში, რომლის შესაძლო მაჩვენებელი შეიძლება მერყეობდეს 0-დან 1000-მდე. ხშირად მონაცემების დათვლისას ითვალისწინებენ საკითხების სირთულეს. სკოლები სულ უფრო ხშირად იყენებენ ამ მაჩვენებელს, ვინაიდან მათი საშუალებით შესაძლებელია სხვადასხვა კლასების, საფეხურების, ან სკოლების შედარება (Popham, 2005a).

საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი: მიგვითითებს, რომ კენის სკალური მაჩვენებელი შეესაბამება საშუალო მოსწავლის მაჩვენებელს სკოლის ამ საფეხურსა და ამ თვეში. გაიხსენეთ პრობლემები, რომლებიც დაკავშირებულია საფეხურის შესაბამის ტესტებთან.

ეროვნული სტანდინი არის კენის სტანდინის მაჩვენებელი, დამყარებული ეროვნული ნორმის მაგალითის შესადარებელ ჯგუფზე.

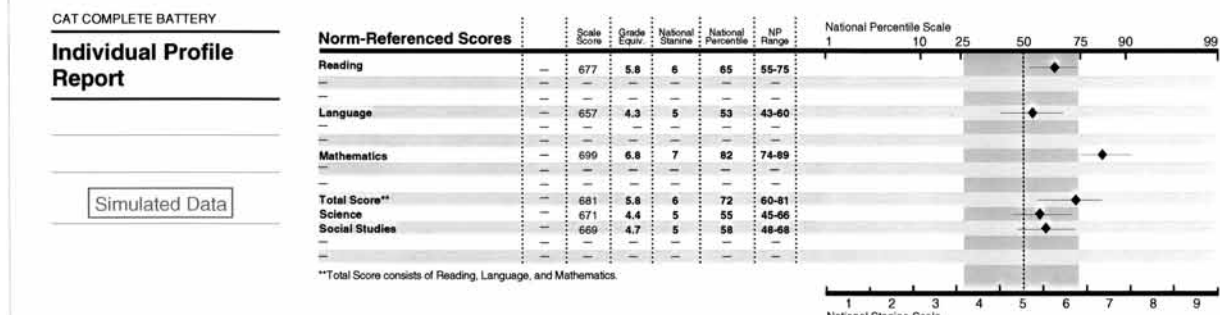
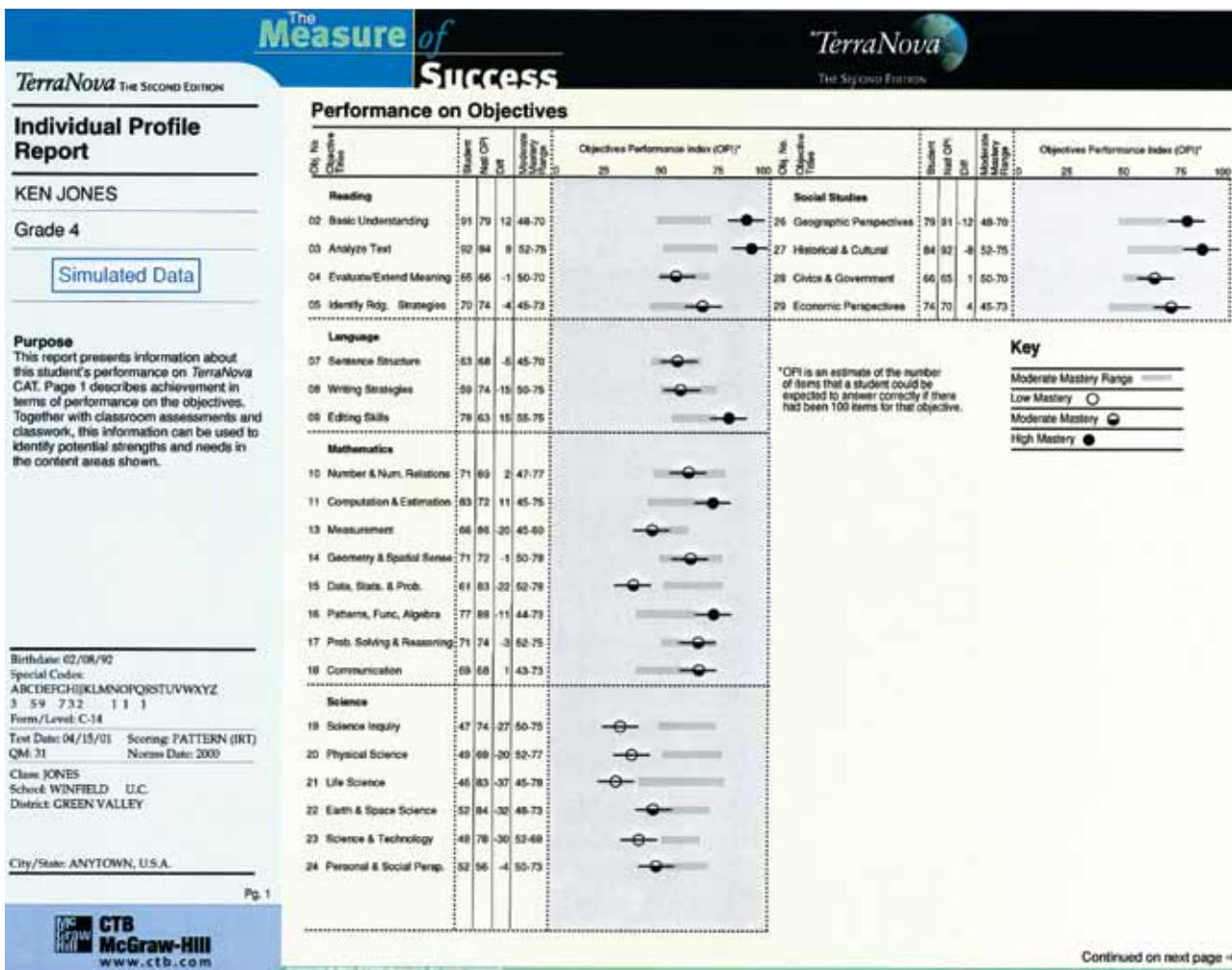
ეროვნული პროცენტული მაჩვენებელი: გვეუბნება, სად თავსდება კენის მაჩვენებელი ამავე საფეხურის მოსწავლეებთან მიმართებაში ქვეყნის ფარგლებში.

ეროვნული პროცენტული მაჩვენებლის რიგი: ეროვნული პროცენტული მაჩვენებლების რიგი, სადაც სავარაუდოდ მოხდება კენის მაჩვენებელი. ალბათ, გახსოვთ ნამდვილი მაჩვენებლების შესახებ ჩვენი მსჯელობიდან, რომ ეს რიგი ანუ ნდობის ინტერვალი განისაზღვრება იმით, რომ კენის მიერ რეალურად მიღებულ მაჩვენებელს ემატება ან აკლდება ტესტის სტანდარტული შეცდომა. არსებობს 95%-იანი შანსი იმისა, რომ კენის ნამდვილი მაჩვენებელი ამ რიგში მოხდება.

დიაგნოსტიკური მსჯელობა: რა არის მოსწავლის კლინიკა და სუსტი მხარეები?

მიღწევის ტესტები, როგორც სტანდარტიზებული, ისე მასწავლებლის მიერ შედგენილი, ავლენს სისუსტეებს აკადემიურ შინაარსში, მაგალითად, მათემატიკაში, ანგარიშში, კითხვაში. ინდივიდუალურად ჩატარებული დიაგნოსტიკური ტესტები ავლენს სისუსტეებს (ხაზგასმულია) სწავლის პროცესში. თუ მასწავლებლებს სურთ, გამოავლინონ სწავლასთან დაკავშირებული სპეციფიკური პრობლემები, მათ მოუწევთ, გადახედონ სხვადასხვა დიაგნოსტიკური ტესტის შედეგებს, რომლებიც სწორედ ამ პროცესების შესაფასებლად არის შედგენილი. დიაგნოსტიკურ ტესტებს მოსწავლეებს ინდივიდუალურად უტარებს სპეციალურად ამისთვის გაწვრთნილი პროფესორი. მიზანი, ჩვეულებრივ, მოსწავლის სპეციფიკური პრობლემების გამოვლენაა. არსებობს დიაგნოსტიკური ტესტები, რომლებიც აფასებენ ბგერების ერთმანეთისაგან განასხვავების, დამახსოვრების, წარმოთქმული სიტყვებისა ან წინადადე-

დიაგნოსტიკური ტესტები – ინდივიდუალური გამოყენების ტესტები, რომლებიც ემსახურება სპეციალური სასწავლო პრობლემების იდენტიფიკაციას.



წყარო: Individual Profile Report from TERRANOVA, The Second Edition. Published by McGraw-Hill. Copyright © 2001 by McGraw-Hill. ადაპტირებულია გამოცემის ნებართვით.

ბების, სიმბოლოების მიმდევრობის გახსენების, გამოხატვის მიმართულების, მოახდინო თვალისა და ხელის მოძრაობის კოორდინაციის, საგნების ზეპირად აღწერის, ბგერების სიტყვებად შეერთების, სურათში დეტალების ამოცნობის,

მოძრაობის კოორდინაციისა და კიდევ ბევრ სხვა უნარს, რომელიც საჭიროა სწავლის პროცესში, დამახსოვრებაში, ნასწავლის გამოვლენაში. დაწყებითი სკოლის მასწავლებლები უფრო მეტ ინფორმაციას მიიღებენ დიაგნოსტიკური ტესტებიდან, ვიდრე საშუალო კლასების მასწავლებლები. მაღალი კლასების მოსწავლეები, ჩვეულებრივ, უნარ-ჩვევების ტესტებს აბარებენ.

უნარ-ჩვევების მისაზიარებელი: ჩამოყალიბებული იქნება მოსწავლე მომავალში?

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ გაიხსენეთ კოლეჯში მისაღები გამოცდები. რა ტესტი შეასრულეთ? როგორ მოემზადეთ? გაგაკვირვებდა საკუთარმა მაჩვენებელმა? რას გააკეთებდით რომ დახმარებოდათ თქვენს მოსწავლეს ამავე ტიპის ტესტისათვის მომზადებაში? ■

მიღწევისა და უნარ-ჩვევების ტესტები ზომავს განვითარებულ უნარს. მიღწევის ტესტები შეიძლება ზომავდეს როგორც დროის მოკლე პერიოდში განვითარებულ უნარებს, მაგალითად, ერთი კვირის განმავლობაში ნასწავლი რუკის კითხვას, ისე დროის ხანგრძლივ შუალედში, მაგალითად, სემესტრის განმავლობაში ნასწავლ უნარს. **უნარ-ჩვევების ტესტები** ზომავს უნარებს, რომლებიც წლების განმავლობაში ვითარდებოდა და ახდენს იმის პროგნოზირებას, რამდენად წარმატებით აითვისებს მოსწავლე მომავალში უცნობ მასალას. უდიდესი განსხვავება ამ ორი ტიპის ტესტს შორის ისაა, რომ მათ სხვადასხვა დანიშნულება აქვთ. მიღწევის ტესტები ზომავს საბოლოო შედეგს (და შეიძლება ანიჭებდეს ქულებს), უნარ-ჩვევების ტესტების შედეგებით კი პროგნოზირდება, რამდენად კარგად დასძლევს ადამიანი კონკრეტულ პროგრამას, როგორიცაა კოლეჯი ან პროფესიული სასწავლებელი (Anastasi, 1988).

IQ და სქოლასტიკური უნარი. მეოთხე თავში განვიხილეთ უნარ-ჩვევების ერთ-ერთი ყველაზე ცნობილი ტესტი – ინტელექტის ტესტი, რომელსაც, როგორც უკვე ვიცით, შეიძლება სქოლასტიკური უნარის ტესტი ვუწოდოთ. ახლა, როცა უკვე იცით სტანდარტული გადახრის ცნება, შეძლებთ შეაფასოთ ტესტის რამდენიმე სტატისტიკური თავისებურება. მაგალითად, IQ მაჩვენებელი სტანდარტული მაჩვენებელია, 100 საშუალო და 15 ან 16 სტანდარტული გადახრით, ეს დამოკიდებულია ტესტზე. ამდენად, გენერალური პოპულაციის 68%-ს ექნება მაჩვენებელი საშუალოდან +1 და -1 სტანდარტული გადახრით, ანუ 85-დან 115-მდე.

მცირე განსხვავება ორი მოსწავლის IQ მაჩვენებელს შორის სათვალავში მისაღები არ არის. მონაცემები 90-დან 109-მდე საშუალოს ფარგლებში ჯდება. ფაქტობრივად, 80-დან 119-მდე მონაცემები განიხილება, როგორც დაბალი საშუალოდან მაღალ საშუალომდე სპექტრი. იმისათვის, რომ ვნახოთ, რა სახის პრობლემები შეიძლება გაჩნდეს, განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

მშობელი: ჩვენ მოვედით, რათა დაგელაპარაკოთ დღეს, რადგან შოკირებული ვართ ჩვენი ვაჟის IQ მაჩვენებლის გამო. არც კი გვჯერა, რომ მან 99 ქულა მიიღო, მაშინ, როცა მის დას ბევრად მაღალი შედეგი ჰქონდა იმავე ტესტში. არადა, ვიცით, რომ ისინი ფაქტობრივად ერთ დონეზე არიან, სემს უკეთესი ნიშნები აქვს, ვიდრე ლორენს ჰქონდა მე-5 კლასში.

მასწავლებელი: რა მაჩვენებელი ჰქონდა ლორენს?

მშობელი: მას ბევრად უკეთესი შედეგი ჰქონდა. მან 103 ქულა დააგროვა.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაცხადეთ

აირჩიეთ პარტნიორი, რათა გაითამაშოთ მასწავლებლისა და მშობლის შეხვედრა. მასწავლებელმა უნდა მოახდინოს მონაცემთა ინტერპრტირება მშობლისათვის და გამოიტანოს დასკვნები; მისცეს მშობელს რეკომენდაციები ბავშვის მომავალი განათლების შესახებ. მშობელი თავისუფლად უნდა უსვამდეს მასწავლებელს შეკითხვებს ინტერპრტირებასა და რეკომენდაციებთან დაკავშირებით.

მესამეკლასელი ტერი, მონაცემები ემყარება ნაციონალურ, სახელმწიფოში მიღებულ ნორმას.

მათემატიკური გამოთვლები: 6.0 (საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი)

მათემატიკური აზროვნება: 3.5 (საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი)

ლექსიკონის კითხვა: 85 პროცენტი

ნაკითხულის წვდომა: 53 პროცენტი

ჯგუფური IQ მაჩვენებელი: 79 (ტესტი ჩაბარებულ იქნა ტერის დაბადების დღის წინ)

მეთექვსმეტე ბობი, მონაცემები ემყარება ადგილობრივ ნორმას.

მათემატიკური გამოთვლები: 5 (სტანინის მაჩვენებელი)

მათემატიკური აზროვნება: 4 (სტანინის მაჩვენებელი)

ლექსიკონის გამოყენება: 53 (T მაჩვენებელი)

ნაკითხულის წვდომა: 38 (T მაჩვენებელი)

ინდივიდუალური ინტელექტის ტესტი: 125

უნარების შესაბამისი ტესტები

– ტესტები, რომლებიც აფასებს მოსწავლის ზოგად და სპეციფიკურ უნარებს და საშუალებას იძლევა, განეჭვრიტოთ მოსწავლის მომავალი საქმიანობა.

ჩეკონფერენსი: ზესტავის შედეგების ანგარიშს და გამოყენება

მოემზადეთ, რომ ოჯახის წევრებს თითოეული მონაცემი არაპროფესიული ტერმინებით განუმარტოთ.

გაგალითები

1. თუ ტესტი ნორმაზეა ორიენტირებული, გაარკვეით, შესაძარბელი ჯგუფი ნაციონალური იყო, თუ ადგილობრივი. განმარტეთ, რომ ბავშვის შეფასება გვიჩვენებს, როგორ შეასრულა მან ტესტი შესაძარბელი ჯგუფის სხვა მოსწავლეებთან შედარებით.
2. თუ ტესტი კრიტერიუმზეა ორიენტირებული, განუმარტეთ, რომ მაჩვენებელი გვიჩვენებს, რამდენად აქვს ბავშვს ათვისებული მოცემული სფერო.

თუ ტესტი ნორმაზეა ორიენტირებული, ყურადღება გაამახვილეთ პროცენტულ მაჩვენებლებზე, ისინი ყველაზე ადვილი გასაგებია.

გაგალითები

1. განუმარტეთ, რომ პროცენტული მაჩვენებლები მიგვითითებს, შესაძარბელი ჯგუფის მოსწავლეთა რამდენმა პროცენტმა მიიღო იგივე ან უფრო დაბალი მაჩვენებელი. მაღალი პროცენტი უკეთესია და 99 არის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი, რაც შეიძლება მიიღოს მოსწავლემ; 50 საშუალოა.
2. შეახსენეთ მშობლებს, რომ პროცენტული მაჩვენებელი არ მიუთითებს სწორი პასუხების რაოდენობაზე, ამდენად მაჩვენებელი, რომელიც შეიძლება არცთუ ისე კარგია საკლასო ტესტში (ვთქვათ 65% ან 75%), საშუალოზე მაღლა დგას და როგორც პროცენტული მაჩვენებელი კარგია.

თავი აარიდეთ საფეხურის შესაბამის მაჩვენებლებს.

გაგალითები

1. თუ მშობელს სურს ყურადღება გაამახვილოს

თავისი შვილის საფეხურის დონეზე, უთხარით, რომ საფეხურის შესაბამისი მაღალი მაჩვენებელი ასახავს მიმდინარე საფეხურის დონეს და არა უნარს, რომ ბავშვი უფრო მაღალი დონის მასალის ათვისებას შეძლებს.

2. უთხარით მშობლებს, რომ ერთი და იმავე საფეხურის შესაბამის მაჩვენებელს განსხვავებული მნიშვნელობა აქვს სხვადასხვა საგანში.

გააცნობიერეთ შეცდომა ტესტირებაში.

გაგალითები

1. მშობლებმა უნდა გაითვალისწინონ არა ერთი კონკრეტული რიცხვითი მაჩვენებელი, არამედ ის ფარგლები, რომელშიც შედის ეს მაჩვენებელი.
2. ყურადღება არ მიაქციეთ მაჩვენებლების მცირე განსხვავებულობას.
3. ხაზი გაუსვით, რომ ზოგჯერ ინდივიდის უნარჩვევები კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტებში მცირე რაოდენობის საკითხებით იზომება. შეადარეთ ტესტის მაჩვენებლები კლასის რეალურ სამუშაოს იმავე სფეროში.

გამოიყენეთ შეხვედრის დრო იმისათვის, რომ დაგეგმოთ ბავშვის მიზანი, რომელსაც ოჯახშიც შეუნყოფნ ხელს.

გაგალითები

1. მშობლებს უჩვენეთ საკითხი, რომელიც იდენტური იქნება ტესტში შემავალი საკითხებისა, რათა გაიგონ, რას აკეთებს მათი შვილი ადვილად და რა უჭირს.
2. მშობლებთან ერთად მზად იყავით იმისათვის, რომ მიზნად დაისახოთ ბავშვებთან მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევების განვითარება.

დამატებითი იდეებისათვის იხილეთ:

<http://pareonline.net/getvn.asp?v=&n=1>

ცხადია, რომ დის და ძმის მონაცემიც საშუალოს ფარგლებშია. რამდენადაც გაზომვის სტანდარტული შეცდომა WISC-IV-ში (ვექსლერის ინტელექტის სკალა ბავშვებისათვის, მეოთხე გამოცემა) ერთი ასაკიდან მეორემდე მცირედ იცვლება, საშუალო სტანდარტული შეცდომა არის დაახლოებით 3. ამდენად, მონაცემთა ფარგლები 96-დან 102-მდე და 100-დან 106-მდე სემისთვისაც და ლორენისთვისაც – ერთმანეთს ემთხვევა. ბავშვს შეიძლება მიეღო 100, 101 ან 102 ქულაც.

გვსმის შედეგების განხილვა ოჯახის წევრებთან. დროდადრო თქვენ მოგიწევთ ტესტის შედეგების ახსნა ოჯახის წევრებისათვის. ოჯახის და ერთობის პარტნიორობის მეგზური შემოგთავაზებთ რამდენიმე იდეას.

დაუკავშირეთ სწავლებას / პორტფოლიოს და განავრცეთ დაუმატეთ ამ თავიდან იღებოდა მშობლების ჩართვის შესახებ.

საღამო საკითხავი სტანდარტიზებული გაცნობიერება

როგორია თქვენი აზრი?

დანებითი სკოლის შესახებ სამუშაო ინტერვიუს დროს გეკითხებიან: „რა უნდა გავაკეთოთ იმისათვის, რომ ამ სკოლაში ტესტების მაჩვენებლები გავზარდოთ, რათა მივაღწიოთ ჩვენს ადეკვატურ ადრეულ პროგრესს?“

რაც მასსოვს, პედაგოგები კონცენტრირებული არიან ამერიკელი მოსწავლეების შედეგებზე. 1983 წელს, განათლების სრულყოფის ეროვნულმა კომისიამ გამოაქვეყნა „ერი რისკის წინაშე: განათლების რეფორმის ბრძანება.“ ამ ანგარიშის მიხედვით სტანდარტიზებული ტესტების მაჩვენებლები 25 წლით ჩამორჩებოდა. უფრო ადრე, პოლიტიკოსები მიუთითებდნენ მათემატიკისა და მეცნიერების მესამე საერთაშორისო შესწავლაზე, რომელიც აჩვენებდა, რომ შეერთებული შტატები სხვა ქვეყნებს ჩამორჩებოდა მათემატიკისა და მეცნიერების ტესტების მონაცემებით. ამის საპასუხოდ, დაიწყო უფრო მასობრივი ტესტირებები. 2002 წელს პრეზიდენტმა ბუშმა ხელი მოაწერა აქტს „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“, რომელიც მოითხოვს თითოეული შტატისგან, რომ შეიქმნას შინაარსობრივი სტანდარტები კითხვასა და მათემატიკაში და მოსწავლის სწავლისა და ცოდნის შეფასება მოხდეს ამ სტანდარტების მიხედვით მომავალში. მეცნიერული საგნების სტანდარტები და შეფასება უნდა განვითარდეს შემდეგში (ხაზგასმულია) (Linn, Baker & Betebenner, 2002). ასეთი შეფასებები ყოველ წელს უნდა ჩატარდეს თითოეულ ბავშვს მესამედან მერვე კლასამდე და ერთხელ მაღალ კლასებში. კანონი იხილეთ:

<http://www.ed.gov/offices/OESE/esea/summary.html>.

როგორ ხდება შედეგების გამოყენება?

დააკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ

სტანდარტიზებული ტესტები: მთავარი საკითხები

სტანდარტიზებულ ტესტებთან დაკავშირებით სკოლებში თავიდანვე არსებობს მრავალი წინააღმდეგობა. გაცნობით მთავარ საკითხებს, რომლებიც ხაზს უსვამს ამ საწინააღმდეგო მოსაზრებებს. განმარტეთ დაპირისპირებულ ბანაკთა პოზიციები.

კანონისგანხილვა და მაღალი ჩიხის გაცნობა

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერეთ როგორი გავლენა მოახდინა თქვენზე სტანდარტიზებულმა ტესტებმა? რა შესაძლებლობები გაგიხსნათ ან შეგიზღუდათ ამ ტესტების მონაცემებმა? იყო თუ არა პროცესი სამართლიანი? ■

ტესტები კვლევის უბრალო პროცედურები არ არის. ყოველდღიურად ინდივიდთა შესახებ მიიღება უამრავი გადაწყვეტილება, რომლებიც ემყარება ტესტების შედეგებს. უნდა მიიღოს თუ არა ემილმა მართვის მონაშთი? მერვე კლასის რამდენი მოსწავლე იქნება ჩართული მეცნიერების აქსელერაციულ პროგრამაში? ვის სჭირდება დამატებითი მეცადინეობა? ვინ მიიღება კოლეჯში ან პროფესიულ სასწავლებელში? ტესტების შედეგებმა შეიძლება გავლენა მოახდინოს პირველ კლასში მიღებაზე, ერთი კლასიდან მეორეში გადასვლაზე, სკოლის დამთავრებაზე, სპეციალურ პროგრამებში მონაწილეობაზე, სპეციალურ კლასებში ჩარიცხვაზე, მასწავლებლის ლიცენზიაზე, სკოლის დაარსებაზე.

ამ გადაწყვეტილებების მიღებისას, მნიშვნელოვანია, ერთმანეთისაგან განვასხვავოთ საკუთრივ ტესტის ხარისხი და გზა, როგორ არის გამოყენებ-

gamoyenebu l i unda iyos Tu ara testebi maswav leb lebiTvis pasuxismgeb lobis dasakisreb lad?

პასუხისმგებლობას ორი მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს. პირველი მათგანი ეხება იმას, რომ უნდა შეგროვდეს ინფორმაცია, რათა შეგვეძლოს კარგი გადაწყვეტილებების მიღება პროგრამების განათლების პოლიტიკის, რესურსების შესახებ. მეორე ვინმეს აკისრებს პასუხისმგებლობას მოსწავლის სწავლაზე – როგორც წესი, სკოლას ან მასწავლებელს (Haladyna, 2002).

არბუმენტი საზოგადოებას სჭირდება ინფორმაცია.

ამ სახის პასუხისმგებლობის სასარგებლო არგუმენტი ისაა, რომ საზოგადოებას აქვს უფლება, იცოდეს, რა ხდება სკოლებში, განსაკუთრებით იმიტომ, რომ სკოლები საზოგადოების ფულით ფინანსდება. ტესტირება შეიძლება დაგვეხმაროს მოლოდინების ამაღლებაში დაბალი შედეგების მქონე სკოლების მიმართ და მისცეს პედაგოგებს ის საჭირო ინფორმაცია, რომელიც მათთვის აუცილებელია

ლია პროგრამების გასაუმჯობესებლად საკუთარ სკოლებში (Doherty, 2002). ადამიანებს, რომლებიც გადაწყვეტილებას იღებენ, რომელი პროგრამით იმუშაონ ან როგორ გაანაწილონ რესურსები, სჭირდებათ ინფორმაცია მოსწავლის მიღწევის შესახებ. 2002 წლის აქტი – „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“ – ანებს ნაღვრულ შეფასებას ყოველი მოსწავლისათვის კითხვასა და მათემატიკაში მე-3-დან მე-8 კლასამდე. ერთი მიზანი არის „მშობლების, მოქალაქეების, პედაგოგების, ადმინისტრატორების, კურსის განმსაზღვრელების უზრუნველყოფა ინფორმაციით ამ წლიური შეფასებების შესახებ. მონაცემები სკოლის შედეგებისა და პროგრესის თაობაზე ხელმისაწვდომი იქნება ყოველწლიური ანგარიშების სახით. ისინი მიაწვდიან მშობლებს ინფორმაციას მათი შვილების სკოლის შედეგების ხარისხის შესახებ, მასწავლებლების კვალიფიკაციისა და ძირითად საგნებში მათი შვილების პროგრესის შესახებ (შეერთებული შტატების განათლების დეპარტამენტი, „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“, 2002).

დაუკავშირეთ კვლევას და განაცხადეთ

იხ. „Phi Delta Kappan“-ის 2002 წლის მაისის გამოშვება თემაზე „ადამიანური მომენტები მაღალი რისკის ტესტებში“ ავტორი ლინდა ნათანი. იგი ამბობს, „ისეთი სკოლები, როგორიცაა ბოსტონის ხელოვნების აკადემია, უიმედოდ ცდილობენ დაიცვან თავი გაგების უნარის შეფასების მასაჩუსეტის სისტემისაგან, რათა არ დაინგრეს მათი სტრუქტურა. იგი ამ სისტემით მანის ფონზე საუბრობს ბრძოლაზე მაღალი ხელოვნებისა და აკადემიური კურიკულუმისათვის, რომელსაც მაღალ კვალიფიციური და პროფესიული მასწავლებლები ასწავლიან პატივისცემისა და მაღალი მოლოდინის ატმოსფეროში. იხ.: <http://www.pdkintl.org/kappan/k0204nat.htm>

ული იგი. საუკეთესო შეფასებებიც კი შეიძლება არასწორად იქნეს გამოიყენებული. მაგალითად, სწავლის დასაწყისში ვალიდური და სანდო ტესტების გამოყენების მიუხედავად, ბევრ მოსწავლეს არაადეკვატურად მიეწერებოდა, თითქოს მენტალური შეფერხება ჰქონდა (Snapp & Woolfolk, 1973). პრობლემა იყო არა ტესტებში, არამედ ის, რომ ტესტის მონაცემები ერთადერთი ინფორმაცია იყო, რომელიც მოსწავლეთა კლასიფიცირებისათვის გამოიყენებოდა. ასეთი დასკვნების გასაკეთებლად ყოველთვის უფრო დიდი ინფორმაციაა საჭირო.

სტატისტიკისა და სპეციფიკური ტერმინების მიღმა უამრავი სადავო საკითხია ღირებულებებსა და ეთიკასთან დაკავშირებით. ვინ უნდა შემოწმდეს? რა მოჰყვება შედეგად იმას, რომ მოცემული ჯგუფისათვის ერთი ტესტი გარკვეულწილად უკეთესია მეორეზე. რა გავლენას ახდენს ტესტირება მოსწავლეებზე? როგორ იქნება უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეთა მონაცემები ინტერპრეტირებული? რას ვგულისხმობთ რეალურად ინტელექტში, კომპეტენციაში, სკოლასტიკურ უნარში? თანხვედრილია თუ არა ჩვენი მოსაზრებები იმ მოსაზრებებისა, რომელთაც ეს ტესტი ემყარება და ამ კონსტრუქტების გასაზომად ვიყენებთ? როგორ მოხდება ტესტის შედეგების ინტერპრეტირება ინდივიდის შესახებ სხვა ინფორმაციასთან, რათა გამოვიტანოთ დასკვნები? ამ კითხვებზე პასუხის გასაცემად არჩევანი უნდა გაკეთდეს როგორც ღირებულებების, ისე ზუსტი ინფორმაციის საფუძველზე, რისი თქმა შეუძლია და რისი არა ტესტს. გახსოვდეთ ღირებულებებთან დაკავშირებული

კონტარაბუნენტი

არანაირი მნიშვნელობა არა აქვს ტესტის მაჩვენებლების გამოყენებას მასწავლებლებისა და სკოლებისათვის პასუხისმგებლობის დასაკისრებლად.

სტანდარტიზებული ტესტები ნამდვილად მიაწვდის მშობლებს ინფორმაციას „მათი შვილების სწავლის ხარისხის“ ან „მასწავლებლების კვალიფიკაციის“ შესახებ? იმ შემთხვევაში თუ ტესტი უკავშირდება კურიკულუმის მნიშვნელოვან მიზნებს, უტარდება იმ მოსწავლეებს, რომელთაც ეს მასალა ისწავლეს დროის მისაღებ შუალედში, თავისუფალია ტენდენციურობისაგან, შეესაბამება მოსწავლეთა მეტყველებისა უნარსა და შესაბამისად არის წარმართული, ტესტის შედეგები, ტესტირება მართლაც იძლევა გარკვეულ ინფორმაციას სკოლის ეფექტიანობის შესახებ. მაგრამ ჯეიმს პოფემმა (2005-II) აღნიშნა, რომ „სამწუხაროდ, დღეს მაჩვენებლები მასწავლებლების სწავლების უნარ-ჩვევებზე მეტად მოსწავლეების სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსს ასახავს.“ თუ მიმდევრობით დავალაგებთ სკოლებს მათი მიღწევის ტესტების მაჩვენებლების მიხედვით, ეს მიმდევრობა ისეთივეა, თითქოს ჩვენ სკოლები მოსწავლეთა ოჯახის საშუალო შემოსავლების მიხედვით განვალაგეთ (Noguera, 2005).

არსებობს სხვა პრობლემაც – მასწავლებლებსა და სკოლებისთვის პასუხისმგებლობის დაკისრება

იმასთან დაკავშირებით, რომ მოსწავლეები 2014 წლისათვის შედეგების მაქსიმუმს უნდა აღწევდნენ. არის თუ არა ეს მართებული მოლოდინი? რობერტ ლინი (2003), შეფასების ცნობილი ექსპერტი, ამბობს:

არ უნდა დავსახოთ ისეთი მაღალი მიზნები, რომლებისთვისაც ჯერ არც ერთ სკოლას არ მიუღწევია. მაგალითად, თუ არ არსებობს სკოლა, სადაც მოსწავლეების 100% აჩვენებს დონეს, არ უნდა ველოდოთ, რომ ამ მიზანს ყველა სკოლა მიაღწევს მომდევნო 12 წელიწადში. ეს ნამდვილად, არარეალური მოლოდინია (გვ. 4).

დაბოლოს უაზრობაა, ყველა მოსწავლისაგან მოვითხოვოთ ერთი და იმავე საგნების სწავლა და ერთი და იმავე სტანდარტებით გავაკეთოთ მათ შესახებ დასკვნა, როცა თითოეულ მათგანს მასალის სწავლის თანაბარი შესაძლებლობა არა აქვს. როგორც ჩანს მაღალი რისკის პასუხისმგებლობა იმ მოსაზრებას ემყარება, რომ სკოლების „საჯაროდ დამცირება საკმარისია იმისათვის, რომ მათ გააუმჯობესონ სწავლა. ვერ ვხედავ იმის რაიმე საბუთს, რომ ეს (Noguera, 2005) ასე იქნება“.

როგორია თქვენი აზრი?

გამოხატეთ საკუთარი მოსაზრება ვებ-გვერდზე:

www.mylabschool.com

ეს საკითხები, როცა განვიხილავთ ტესტების გამოყენების საკითხსა და გადაწყვეტილებებს.

რადგანაც ასეთი კრიტიკულია გადაწყვეტილებები, რომლებზეც ტესტის შედეგები ახდენს გავლენას, მრავალი პედაგოგი ამ პროცესს **მაღალი რისკის ტესტირებას** უწოდებს. მაღალი რისკის ტესტის შედეგების გამოყენების ერთ-ერთი მიზანი ის არის, რომ მასწავლებლებს, სკოლებს, ადმინისტრატორებს **ანგარიშვალდებულება** დაეკისროთ მოსწავლის შედეგებისთვის. მაგალითად, მასწავლებლის ბონუსები შეიძლება დაკავშირებული იყოს მოსწავლეთა მიღწევასთან. აქტივით „არც ერთი ბავშვი“, განსაზღვრულია, რომ ყოველ შტატში უნდა იყოს მიზნების **ადეკვატური ყოველწლიური პროგრესი** ყოველი მოსწავლისათვის ზოგადად და ასევე სპეციფიკური ჯგუფებისათვის. ადრეული პროგრესის მიზნები უნდა ემსახუროდეს ერთ ზოგად მიზანს, რომ ყოველი მოსწავლე უკეთესი იყოს 2013-2014 წლისათვის. სკოლებს, სადაც ამ მხრივ წარუმატებლობა აღინიშნება ორი წლის განმავლობაში, გაუმჯობესება სჭირდებათ (Linn, Baker & Betebenner, 2002). ხოლო იმ სკოლებში, სადაც მონაცემები არ უმჯობესდება სამი წლის განმავლობაში, პერსონალი და კურიკულუმი უნდა შეიცვალოს.

არის თუ არა მართებული მასწავლებლებისა და სკოლისათვის პასუხისმგებლობის დაკისრება მოსწავლეთა დაბალი მიღწევის გამო? თვალსაზრისი / კონტრთვალსაზრისი გვიჩვენებს, რომ ამ საკითხზეც აზრთა სხვადასხვაობაა.

მაღალი თამასის ტესტი – ძლიერი გავლენის მქონე სტანდარტიზებული ტესტი; გამოიყენება ოფიციალური პირების, სკოლის ადმინისტრაციის ან დამკირავებლის მიერ გადაწყვეტილების მისაღებად.

ანგარიშვალდებულება — მასწავლებლებსა და სკოლებს ეკისრებათ პასუხისმგებლობა მოსწავლის სწავლის პროცესისთვის. შემომება ხორციელდება მაღალი თამასის ტესტების საშუალებით.

ადეკვატური ყოველწლიური პროგრესი – პროგრამა, რომელიც მიზნად ისახავს მოსწავლეთა ყოველწლიურ განვითარებას და გათვლილია ისეთი სპეციფიკური ჯგუფებისათვის, როგორიცაა ძირითადი ეთნიკური და რასობრივი ჯგუფები, უნარშეზღუდული მოსწავლეები, დაბალშემოსავლიანი ოჯახების შვილები, ის მოსწავლეები, რომლებიც ცუდად ფლობენ ენას.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

იხ. "Phi Delta Kappan"-ის 2002 წლის მარტის გამოშვებაში ორი სტატია მაღალი თამასის ტესტების თაობაზე ალიასკაში: მაღალი თამასის ტესტები ალიასკაში სპეციფიკურ პრობლემებს წარმოშობს ადგილობრივი ალიასკელი და უნარშეზღუდული მოსწავლეებისათვის - ისეთივე პრობლემებს, როგორსაც ეს ტესტები ქმნის სხვა ადგილებში იმავე ჯგუფებისათვის.
'Equity for Alaska Natives: Can High-Stakes Testing Bridge the Chasm Between Ideals and Realities?' by Ken Jones and Paul Ongtooguk.
'High-Stakes Testing for Students with Special Needs', by Toni K. McDermott and Donald F. McDermott.

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

2003 წლის ზამთრის „Theory Into Practice“-ის გამოშვება თემაზე „მაღალი თამასის ტესტების გავლენა“ მარგარეტ კლარკისა და კელვინ გრეგორის რედაქტორობით გამოიცა და შემდეგ სტატიებს მოიცავს:

- 'High-Stakes Testing and the Curriculum' by Marguerite Clarke
- 'High-Stakes Testing and Teachers' by George Madaus, Lisa Abrams, and Joseph Pedulla
- 'High-Stakes Testing and Students' by Catherine Horn
- 'Preparing for High-Stakes Testing' by Cengiz Gulek
- 'Lessons from Abroad: International Practices in High-Stakes Testing' by Kelvin Gregory
- 'Where to From Here?' by Naomi Chudowsky and James Pellegrino

დაუკავშირეთ კვლევას და განაგრცეთ

McNeil, L. M. & Valenzuela, . (2000). საშინელი გავლენა TASS სისტემისა ტეხასში: პასუხისმგებლობის რიტორიკის მიღმა. (www.law.harvard.edu/groups/civilrights/testing.html)

მაღალი რისკის მსგავსი საფრთხე და შესაძლებლობა

მასწავლებლები, რომლებთანაც ვმუშაობ, ხშირად იმედგაცრუებულნი არიან იმის გამო, რომ ტესტების შედეგები ხშირად გვიან, წლის ბოლოს მოდის და ვეღარ ახერხებენ სწავლების დაგეგმვასა და მასში ცვლილებების შეტანას. გარდა ამისა, ისინი უკმაყოფილებას გამოთქვამენ, რომ ტესტებს, მათ მომზადებასა და ჩატარებას დიდი დრო მიაქვს, ისინი ასევე ჩივიან, რომ ტესტები იმ მასალას ეხება, რომელიც მათ კურიკულუმში არ შედის. არის თუ არა ეს მართალი?

დასაბუთებული პროკლამაცია მაღალი თამასის გავლენასთან დაკავშირებით.

როდესაც ტესტის შედეგებზე ამდენი რამ არის დამოკიდებული, დარწმუნებული უნდა იყოთ, რომ ტესტი რეალურად ზომავს იმას, რაც დასწავლილია? ადრე, ეს თანხედრილობა დიდი პრობლემა იყო. სენტ-ლუისელი მასწავლებლების ერთმა ჯგუფმა აღმოაჩინა, რომ მათი კურიკულუმის 10%-ზე ნაკლები ემთხვეოდა სახელმძღვანელოებსა და სტანდარტიზებულ ტესტებს, რომლებსაც იყენებდნენ (iske, 1988). დღეს უკვე ბევრად უკეთაა მოგვარებული ეს საკითხი, მაგრამ მაინც აუცილებელია ვიცოდეთ, თუ რაიმე განსხვავება აღინიშნება.

რაც შეეხება დროს. კვლევებით დადგინდა, რომ ზოგიერთ შტატში დაწყებითი სკოლების 80% სწავლების დროის 20%-ს ტესტებისათვის მომზადებას უთმობდა (Abrams & Madaus, 2003). მაღალი რისკის ტესტების კვლევამ სხვა პრობლემებიც წარმოაჩინა. ტესტი ავინოებს კურიკულუმს. ტესტების რამდენიმე წლის შედეგების ანალიზის შემდეგ ლიზა აბრამსმა და ჯორჯ მადაუსმა (2003) დაასკვნეს, რომ „ყველგან, სადაც ხდება მაღალი რისკის ტესტების ჩატარება, საგამოცდო მასალა განსაზღვრავს კურიკულუმს.“ მაგალითად, თუ გამოვიყენებთ აკადემიური უნარ-ჩვევების შეფასების ტეხასურ მეთოდს, ეს გამოიწვევს კურიკულუმის შეცვლას, რაც ყურადღებას ამახვილებს ტესტირებაზე და უგულებელყოფს სხვა სფეროებს, დამატებით, მათემატიკური ტესტი ამავე დროს არის კითხვის უნარის ტესტიც. კითხვის დაბალი უნარის მქონე მოსწავლეებს პრობლემები ექმნება მათემატიკურ ტესტებში, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მათი მშობლიური ენა არ არის ინგლისური.

დაწყებით სკოლებში მეორე დაუგეგმავი შედეგი გამაფრთხილებელი ტესტირებისა არის იმ მოსწავლეებისათვის „ბიძგისმიცემა“, ვისაც ჰგონია, რომ მაღალი კლასების დამათავრებელ ტესტირებაში ჩაიჭრება. ისინი ფიქრობენ, რომ თუ სკოლას ვერ დამათავრებენ, მაშინ სიარულსაც აზრი არა აქვს (McNeil & Valenzuela, 2000). მაგალითად, 2000-2001 სასწავლო წელს, ინგლისური ენის შემსწავლელთა დაახლოებით ერთი მესამედი ნიუ-იორკის სკოლიდან გამოვარდა. მთავარი მიზეზი იყო ის, რომ ვერ ჩააბარეს გამოცდა (Medina, 2002). არა აქვს, მნიშვნელობა რამდენად კარგია ტესტი, მაღალი რისკის ზოგიერთი ტესტის გამოყენება არამართებულია. 14. ცხრილი 2 აღწერს ზოგ მათგანს.

მაღალი თამასის მსგავსი კარგად გაყოფილება.

იმისათვის, რომ ღირებული იყოს, ტესტების პროგრამებს არც ერთი თავისებურება უნდა ახასიათებდეს. რა თქმა უნდა, ისინი უნდა იყოს სანდო, ვალიდური და არატენდენციური. ამას გარდა, ტესტების პროგრამები უნდა:

1. უკავშირდებოდეს სკოლის სტანდარტებს – ეს არსებითი საკითხია ვალიდობისათვის.
2. იყოს უფრო დიდი შეფასებითი გეგმის ნაწილი. არც ერთი ინდივიდუალური ტესტი არ იძლევა ყველა საჭირო ინფორმაციას მოსწავლის მიღწევის შესახებ. საკამათო საკითხია, რომ სკოლებმა თავი აარიდონ ჩაბარება-ჩაჭრასთან დაკავშირებული გადანყვებილების მიღებას მხოლოდ ტესტის

ცხრილი 14.2

მაღალი რისკის ტესტების შეუსაბამო გამოყენება

გაცემით სტანდარტიზებული ტესტების შედეგების ზოგიერთ გამოყენებას. ტესტები ამ დანიშნულებით არ შექმნილა.

ჩაბარება / ჩაჭრის შესახებ გადაწყვეტილების მიღება

იმისათვის, რომ თავს უფლება მიეცეთ, გავრ-
იცხოთ მოსწავლე, ან ჩაეჭრათ იგი, დარწ-
მუნებული უნდა ვიყოთ, რომ ამის დასაბუთე-
ბა შეგვიძლია; ტესტი ვალიდურია, სანდოა და
არატენდენციური. ზოგიერთი ტესტის საკითხი
სასამართლომდეც მისულა, დამტკიცებულა,
რომ ამ პირობებს ისინი აკმაყოფილებენ, მა-
გრამ ყველა ტესტი არ არის საკმარისად სა-
ფუძვლიანი იმისათვის, რომ მივიღოთ ჩაბარე-
ბისა და ჩაჭრის შესახებ გადაწყვეტილება.

შედარება შტატებს შორის

შტატებს ვერ შეადარებთ ერთმანეთს სტანდ-
არტიზებული ტესტების მაჩვენებლების მიხედ-
ვით, რადგან მათ განსხვავებული კურიკუ-
ლუმი, ტესტები, რესურსები და გამოწვევები
აქვთ. თუ შევადარებთ მათ, გავიგებთ იმას,
რაც ისედაც ვიცოდით – რომ ზოგიერთი შტა-
ტი უფრო მეტ სახსრებს გამოყოფს განა-
თლების დასაფინანსებლად.

მასწავლებლებისა და სკოლების შეფასება

ტესტების მონაცემებზე მრავალგვარი გავ-
ლენა–ოჯახისა და საზოგადოების რესურსები
– სკოლისა და მასწავლებლების კონტროლს
მიღმაა. ხშირად მოსწავლეები ერთი სკოლი-
დან მეორეში გადადიან. ამდენად, შესაძლებე-
ლია, მოსწავლე, რომელიც ტესტს აბარებს,
მხოლოდ რამდენიმე კვირის მისული იყოს იმ
სკოლაში.

განსაზღვრა, სად ვიყიდოთ სახლი

ზოგადად, სკოლები, რომლებსაც მაღალი მაჩ-
ვენებლები აქვთ ტესტებში, იმ ადგილების
ახლოსაა განთავსებული, სადაც ოჯახებს გა-
ნათლებისა და შემოსავლების მაღალი დონე
აქვთ. მართალია ეს არ არის „საუკეთესო სკო-
ლები“ სწავლების, პროგრამების, ლიდერობის
თვალსაზრისით, მაგრამ უმართლებთ, რადგან
„კარგი“ მოსწავლეები ჰყავთ.

წყარო: Essentials of Standardized Achievement Testing: Validity and Accountability. T. H. Haladyna, Published by
Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2002 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

საფუძველზე.

3. ამონმებდეს კომპლექსურ აზროვნებას და არა უბრალოდ უნარ-ჩვევებსა
თუ ფაქტობრივ ცოდნას.
4. იძლეოდეს შეფასების ალტერნატიულ სტრატეგიებს უანრშეზღუდული მო-
სწავლეებისათვის .

დაუკავშირეთ კვლევას
და განვრცეთ

Linn, R. (2003). პასუხისმგე-
ბლობა და მართებული მოლო-
დინი. Educational Researcher, 32
(7), 3-13.

SCHOOLIES

© 2000 by John P. Wood



ტელეგადაცემა მაღალი თამაშის ტესტირებაზე

Schoolies © 1999 John P. Wood.
იბეჭდება ნებართვით.

5. ქმნიდეს შესაძლებლობას განმეორებითი ტესტირებისათვის, როცა რისკი ძალიან მაღალია.

6. მოიცავდეს ყოველ მოსწავლეს და ასევე უზრუნველყოფდეს ინფორმაციას შედეგების შესახებ, რაც მოსწავლეების სიტუაციას უფრო ნათელს ხდის, თუ მათ რაიმე სპეციფიკური პირობა აქვთ, მაგალითად, უნარშეზღუდული არიან.

7. იძლეოდეს მოსწავლის დახმარების შესაძლებლობას, თუ იგი წარუმატებლობას განიცდის.

8. ითვალისწინებდეს, რომ ყოველ მოსწავლეს, რომელიც აბარებს ტესტს, ადეკვატური შესაძლებლობა არ აქვს იმ მასალის ასათვისებლად, რომელიც მოწმდება.

9. ითვალისწინებდეს მოსწავლის მეტყველებას. მოსწავლეები, რომლებმაც ენა კარგად არ იციან, ვერ შეასრულებენ ტესტს კარგად, თუ იგი ენის პროფესიულად ფლობას მოითხოვს.

10. გამოიყენეთ ტესტების შედეგები ბავშვების ხელშესაწყობად და არა მათ წინააღმდეგ (ალადყნა, 2002).

ეს ძალიან მნიშვნელოვანია, ამიტომ კიდევ ერთხელ გავიმეორებ: მაღალი რისკის სტანდარტიზებული მიღწევის ტესტები ისე უნდა იქნეს შერჩეული, რომ რეალურად იმას ზომავდეს, რაც კლასში ისწავლეს. ასევე, მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ საჭირო უნარ-ჩვევები ტესტის ჩასაბარებლად. თუ მოსწავლე დაბალ მაჩვენებელს იღებს საბუნებისმეტყველო მეცნიერებაში, მაგრამ არა იმიტომ, რომ არ იცის, არამედ იმიტომ, რომ უჭირს სახელმწიფო ენაზე საუბარი, ნუ შეზღუდავთ მას დროში.

მოუზაღვრა გენგინებისთვის

მომზადების ორი ტიპი ტესტების განსხვავებულ მაჩვენებლებს იძლევა. ერთი ტიპი ეხმარება მოსწავლეებს, გაერკვნენ სტანდარტიზებული ტესტების პროცედურებში. ის მოსწავლეები, რომელთაც სტანდარტიზებული ტესტების ჩაბარების ფართო გამოცდილება აქვთ, უკეთესად ასრულებენ ამ ტესტებს. ეს შეიძლება იყოს მაღალი თვითრწმენის, ნაკლები მღელვარების, ტესტის საკითხების ცოდნისა და სხვადასხვა ტესტირებისას მიღებული გამოცდილების შედეგი (Anastasi, 1988). მოკლე მითითებებიც კი ძალიან დაეხმარება იმ მოსწავლეებს, რომლებისთვისაც უცხოა ტესტირება და ნაკლებად აქვთ საკუთარი თავისადმი რწმენა.

სწავლების მეორე ტიპი, რომელიც დიდ შედეგს იძლევა, არის ზოგადი კოგნიტური უნარ-ჩვევების სწავლება. მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს ისეთი უნარ-ჩვევები, როგორიცაა პრობლემების გადაჭრა, საკითხების დაკვირვებული ანალიზი, მრავალი ალტერნატივის გააზრება, დეტალების შემჩნევა და გადანყვეტა, რომელიც ყველაზე რელევანტური, იმპულსური პასუხების თავიდან არიდება, ნამუშევრის შემოწმება. ესაა მეტაკოგნიტური სახე და სწავლების უნარ-ჩვევები, რომლებიც ადრე განვიხილეთ. მომზადება ამ უნარ-ჩვევებში ვრცელდება მრავალ ამოცანაზე (Anastasi, 1988; Popham, 2005a). რუბრიკის „ისტორიები სწავლის შესახებ/ხარკი სწავლებას“ – მომდევნო გვერდზე ნაჩვენებია, მასწავლებლის მაგალითი, რომელმაც ასწავლა თავის მოსწავლეებს როგორ გაერთმიათ თავი ტესტებისთვის და ასევე, როგორ გამკლავდნენ მრავალ წინააღმდეგობას, რომლის წინაშეც აღმოჩნდებიან ცხოვრებაში.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ მიუმატეთ სქემები 14.2, 14.3, 14.4 და ჩანართი „ისტორიები სწავლის შესახებ – ხარკი სწავლებას“ სწავლების თქვენს რესურსებს.

illinoisSi erT-erTi
me-6 klasi Statis mier
SemuSavebu l testebis
problemaze dafuZnebuli
swav lebis xel sayrel
SesaZ lebl obad iyenebs (Ewy,

with student authors, 1997). maT Semdegi problemis gadaWra gadawyvites: rogor SeiZleboda gaezardaT testirebisas miRebuli qulebi IGAP-is (illinoisis miznis Sefasebis programa) mixedviT? moswavleebi msjel obdnen imis Sesaxeb, ratom iyo problema mniSvnelovani da rogor SeiZleboda misi gadaWra. amisTvis qvemoT mocemul gegmas iyenebdnen. Semdeg isini dajgufdnen sxvadasxva amocanis erTad. amaSi, SesaZloa, dagexmaroT` rekomendaciebis~ CanarTi.

moswavleebi saubrobdnen
problemis mniSvnelobasa da misi
gadaWris gzebze.

Sesasruleblad, rogoric
aris: samuSaoTa grafiki,
arsebuli resursebi,
kiTxvaris Sedgena da in-
terviu eqspertebTan da sa-

konsultacio programis SemuSaveba. rogori iyo Sedegi? moswavleTa Sedegebi Tanxvdenili iyo an aRemata Statis kiTxvis, werisa da maTematikis miznebs. imave saswalo wels, mogvianebiT, rodesac maTufrosklasebSi gadaswlelad maTematikis testireba unda gaewloT, testi gaaanalizes xarvezebis, qulaTa SesaZlebeli diapazonisa da Sefasebis kriteriumebis Tval sazrisiT. iqneb, Tqvenc scadoT msgavsi problemis gadaWra Tqvens moswavleebTan

ინტერნეტის ინსტრუქციის შედეგები

problema: rogor gavaumj obesoTIGAP-is testirebis Sedegebi ise, rom (1) winsvlayove lwliuri iyos, (2) Cveni skolisTvis kargi magaliTi SevqmnaT, (3) testirebisTvis mzadeba ufrosaxaliso gavxadoT? Cveni mosazrebebi

- yuradRebiT viyoTklasi.
- movZebnoT dafinansebis wyarowignebisა da kompiuteruli programis SesaZenad.
- ganvixil oTIGAP-is realuri formati.
- varjiSi: gamoviyoT kompiuteruli TamaSebi.
- movZebnoT adamiani, romel macicis IGAP-isaTvis momzadeba: maswavlebeli, mSobel i, megobari, da/Zma.
- yovel jerze TiTo sakiTxi gadavWraT.
- movnaxoT adamiani, romel sacodna surs.

faqtebi, romlebicviciT

- testiaris kiTxvaSi, werasa da maTematikaSi.
- Sedegi umj obesdeba varjiSis Sedegad.
- SesaZloa araswora waikiTxi testis kiTxvebi.
- gaaferado wreebi.
- wera fasdeba droul obis, marTlweris, winadadebis struqturis mixedviT.

Cveni kiTxvebi

- rodis tardeba IGAP-i?
- ramdensaaTiania testireba?
- ramdeni xani unda vivarjiSoT?
- rogor unda vivarjiSoT (maTematika, kiTxva, wera)?
- ramdeni sakiTxia?
- rogor fasdeba testi (maTematikaSi, kiTxvaSi, weraSi)?
- ramdeni saaTia gamoyofili maTematikis, kiTxvis, weris sakiTxebisaTvis?
- ra Sedegi mqonda gasul wels?

moqmedebis Cveneuli gegma

- vkiTxoT di reqtors, maswavlebel s, konsultants.
- vkiTxoT im adamians, romel mac testi Seadgina.
- vimuSaoT maswavlebel Tan erTad momzadebis grafikis Sesadgenad.
- moviZioT varjiSisaTvis arsebuli resursebi.
- vTxovoT daxmareba mSoblebs da di reqtors.

სხრილი 14.3

უნარშეზღუდული დაბალი ინტელექტუალური შესაძლებლობების და მეტყველებასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე მოსწავლეების მომზადება მაღალი რისკის ტესტირებისათვის.

სტრატეგია	მიზანი
შემოსახაზი ფურცლების შევსება და დრო	შეავსეთ ფურცელი ბოლომდე; აკონტროლეთ, რა დროა დარჩენილი; იჩქარეთ, როცა ტესტს ავსებთ; უპასუხეთ საკითხებს, სანამ დრო გავა.
პრობლემების დახარისხება	დაახარისხეთ საკითხები მათი სიმარტივისა და სირთულის მიხედვით; სანამ რთულ საკითხებზე გადახვიდოდეთ, შეავსეთ უფრო მარტივი საკითხები; დაახარისხეთ საკითხები შინაარსობრივი მსგავსების მიხედვით.
შეფასება	მათემატიკური საკითხების პასუხების შეფასება დამრგვალების გზით
შენაცვლება და უკან დაბრუნება	შენაცვლეთ მრავალალტერნატივიანი ტესტის პასუხები კითხვაში, რომელიც ერთი სწორი პასუხის პოვნას მოითხოვს.
პრობლემების გადაწერა	გადაწერეთ საკითხები უფრო გასაგები ენით, რათა ადვილად გადაჭრათ ისინი
ხაზგასმა და პასუხების წაკითხვა	ზუსტად გაარკვიეთ, რას მოითხოვს კითხვა თქვენგან; წაიკითხეთ ყველა კითხვა ყურადღებით, რათა უკეთ უპასუხოთ; გახაზეთ კითხვის საკვანძო სიტყვები და ფრაზები.
შემცირება	შეამცირეთ აბსურდული პასუხის ალტერნატივები მრავალალტერნატივიან ტესტში; შეამცირეთ პასუხები, რომლებიც გაზვიადებული და იმავე ინფორმაციის მატარებელია; პასუხების შესამცირებლად ამოიღეთ ზედმეტი სიტყვები.

წყარო: Preparing adolescents with high-incidence disabilities for high-stakes testing with strategy instruction', by E. W. Carter, J. Wehby, C. Hughes, S.M. Johnson, D. R. Plank, S. M. Barton-Arwood, & L. B. Lunsford. Preventing School Failure, 49 (2), p. 58. იბეჭდება Helen Dwight Reid Educational Foundation-ის ნებართვით. Published by Heldref Publications, 1319 Eighteenth St., NW, Washington, DC 20036-1802. Copyright © 2005.

„არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“ ბრძანებულების საფუძველზე, სკოლებმა თითოეული ჯგუფისათვის ცალკე, მათ შორის უნარშეზღუდული მოსწავლეებისათვის უნდა შეადგინონ მაჩვენებელთა ანგარიში. ის პროცედურები, რომლებიც ზემოთ იყო წარმოდგენილი, ამ მოსწავლეებსაც დაეხმარება, მაგრამ საჭიროა კიდევ უფრო ინტენსიური მომზადება, როგორც ამაში ქვემოთ დავრწმუნდებით.

გზა ყოველ მოსწავლეს: უნარშეზღუდული მოსწავლეის დახმარება მაღალი ჩიხის გაცემისათვის მომზადება

ერიკ კარტერმა და მისმა კოლეგებმა (2005) შეამოწმეს პროცედურა, რომლითაც ხდება უნარშეზღუდული, სუსტი ინტელექტუალური შესაძლებლობების, მეტყველებასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე მოსწავლეების მომზადება მაღალი რისკის ტესტებისათვის. მოსწავლეები 15-დან 19 წლამდე ასაკისანი იყვნენ. დაახლოებით ნახევარი აფროამერიკული წარმოშობის მამრობითი სქესის მოსწავლე იყო და ყველას ჰქონდა ინდივიდუალური განათლების პროგრამა (იხილეთ მეოთხე თავი). ვერც ერთმა ვერ ჩააბარა მიღწევის ტესტი. მასწავლებელმა მათ ასწავლა ის სტრატეგიები, რომლებიც 14.3 ცხრილშია წარმოდგენილი.

კარგი სიახლე იყო ის, რომ მოსამზადებელი პროგრამის დასრულების შემდეგ, მოსწავლეებმა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესეს შედეგები. ცუდი კი ის, რომ ეს გაუმჯობესება არ იყო საკმარისად დიდი რაღაც მიზეზებთან გაუმჯობესების ჩაბარებისათვის დაწესებულ მაჩვენებელს. ავტორები მიუთითებდნენ, რომ უნარშეზღუდული მოსწავლეების მომზადება ბევრად უფრო ადრე უნდა დაწყებულიყო. ამ ასაკში ეს (იხილეთ 16 წლისანი იყვნენ) უკვე დაგვიანებული აღმოჩნდა. ნასწავლი სტრატეგიები მჭიდრო კავშირში უნდა იყოს პრობლემათა სპეციფიკურ ტიპებთან, რომელთაც მოსწავლეები ტესტში შეხვდებიან. დაბოლოს, ასეთი მოსწავლეები ხშირად წარუმატებლობის ნეგატიური შედეგების გამო შფოთვის მაღალი დონით ხასიათდებიან. საუკეთესო გზა ამ შფოთვის აღმოსაფხვრელად მოსწავლეებში იმ აკადემიური უნარ-ჩვევების განვითარებაა, რომლებიც მათ წარმატების მისაღწევად დასჭირდებათ (Carter და სხვები, 2005).

ახალი პირობებში შეფასება

სტანდარტიზებული ტესტებისადმი დღესაც წინააღმდეგობრივი დამოკიდებულებაა. შეფასების ტრადიციული ფორმებით უკმაყოფილების საპასუხოდ შეიქმნა ახალი მიდგომები, რომლებიც უმკლავდება ყველაზე გავრცელებულ პრობლემებს ტესტირებაში. რამდენადაც საზოგადოება და მთავრობა პასუხისმგებლობას აკისრებდა განათლების სისტემას 80-იან და 90-იან წლებში, ტრადიციული სტანდარტიზებული ტესტები საფუძვლად დაედო მაღალი რისკის გადაწყვეტილებებს, ზემოქმედებამ, რომ საქმე კარგად შესრულებულიყო, მასწავლებლებსა და სკოლებს უბიძგა, „ესწავლებინათ ტესტისათვის“. ამან გამოიწვია ბაზისური უნარ-ჩვევებისა და ფაქტების სწავლაზე კონცენტრირება. ტრადიციული ტესტები აფასებს უნარ-ჩვევებს, რომლებიც არ გამოადგებათ რეალურ ცხოვრებაში. მოსწავლეებს მოეთხოვებათ ისეთი საკითხების გადაწყვეტა, რომლებსაც განმეორებით აღარ შეხვდებიან. მათ ამის გაკეთება უნევთ შეზღუდული დროის პირობებში ყოველგვარი ბერკეტებისა და რესურსების გარეშე. რეალური ცხოვრება კი სხვანაირადაა მოწყობილი. მნიშვნელოვანი პრობლემების გადაწყვეტას დრო სჭირდება და ხშირად მოითხოვს სხვადასხვა რესურსს, კონსულტაციას სხვა ადამიანებთან, ბაზისური უნარ-ჩვევების ინტეგრირებას კრეატიულობასთან და მაღალი დონის აზროვნების ოპერაციებთან (Kirst, 1991-I; Popham, 2005a; Wolf, Bixby, Glenn & Gardner, 1991).

ამ კრიტიკის საპასუხოდ, გაჩნდა ავთენტიკური შეფასება. მიზანი იყო ისეთი სტანდარტიზებული ტესტების შექმნა, რომლითაც შეფასდებოდა კომპლექსური, მნიშვნელოვანი, რეალური ცხოვრების შედეგები. ამგვარ მიდგომას დირექტიული, ანუ ალტერნატიული შეფასება ეწოდა. ეს ტერმინები

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაცხადეთ
სტანდარტიზებული ტესტების
ალტერნატივები

ავთენტიკური ტესტირების
ძირითადი ფორმების გასაცნობათ იხილეთ: <http://www.teachversion.com/lesson-plans/lesson-6385.html>.

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაცხადეთ

მე-15 თავში განხილულია ავთენტიკური შეფასების ალტერნატივები, მათ შორის პორტფოლიოები და გამოფენები.

ავთენტიკური შეფასება – იმ უნარების გაზომვა, რომლებიც მოდელირებულ სიტუაციებში რეალური ცხოვრებისეული პრობლემების გადასაჭრელად გამოიყენება.



მრავალ საგანში ყველაზე
საიმედო ტესტია დასრულე-
ბული პროდუქტის დემონ-
სტრირების უნარი.

პასუხის მოფიქრების ფორ-
მატი — შეფასების ისეთი
ფორმა, რომელიც მოსწავ-
ლისაგან მოითხოვს პასუხის
მოფიქრებას და არა შეთავა-
ზებულ პასუხებს შორის
არჩევანის გაკეთებას.

ნიშნავს პროცედურებს, რომლებიც მრავალი ტრადიციული არჩევანის სტანდ-
არტიზებული ტესტების ალტერნატივაც არის, რადგან ისინი უშულოდ აფასე-
ბენ მოსწავლის მიღწევებს „რეალური ცხოვრების“ ამოცანებში (Hambleton,
1996; Popham, 2005a). მაგალითად, საერთაშორისო SRI-ს სასწავლო ტექნოლო-
გიების ცენტრი, არასამთავრობო კვლევითი ინსტიტუტი გვთავაზობს პრაქ-
ტიკული ცოდნის შეფასების ონლაინ რესურს ბანკს, ეროვნულ სამეცნიერო
განათლების სტანდარტებთან კავშირში. რესურსს ეწოდება PALS (performance
Assessment Links in Science). იხილეთ: <http://butterfly.ctl.sri.com/pals/index.html>;
მონახეთ მიღწევის ამოცანები საბავშვო ბაღიდან სკოლის დასრულებამდე.
შეგიძლიათ შეარჩიოთ ამოცანები სტანდარტების ან საფეხურების შესაბამ-
ისად. თითოეულ ამოცანას თან ერთვის მითითებები მოსწავლეებისათვის,
მასწავლებელთათვის, მონაცემთა შეჯამებისათვის. მრავალ მათგანს ასევე
ერთვის მოსწავლეთა სამუშაოს მაგალითები.

სტანდარტული ტესტების გაუმჯობესება მოითხოვს ტესტირების ახალ,
უფრო აზრიან ფორმებს, დროის გათვალისწინებით შეფასებას, ახალ გზებს
თვით ტესტის ხარისხის შესამოწმებლად. მომავალში ტესტებში უფრო დიდი
ადგილი დაეთმობა წერით ნაწილს და უფრო **პასუხის მოფიქრების ფორმატი**
ექნება. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს არ ექნებათ პასუხების არჩევანი,
რომ შეარჩიონ, რომელია სწორი, თავად უნდა მოიფიქრონ სწორი პასუხი. ეს
უფრო მაღალი დონის, დივერგენტულ აზროვნებას მოითხოვს.

ავთენტური შეფასებისას მნიშვნელოვანია, რომ ვიყოთ ფრთხილად. მხო-
ლოდ ის, რომ ეს ტესტები ტრადიციული სტანდარტიზებული ტესტებისაგან
განსხვავდება, არ იძლევა იმის გარანტიას, რომ ტესტი უკეთესი იქნება. მრავ-
ალი საკითხია გასათვალისწინებელი. მაგალითად, თუ მოსწავლე ერთ სამეც-
ნიერო პროექტში წარმატებას მიაღწევს, ეს არ ნიშნავს იმას, რომ მან იცის
მეცნიერება და სხვა პროექტებშიც წარმატებული იქნება. ერთი კვლევით
დადგინდა, რომ მოსწავლეების მიერ სამი სხვადასხვა სამეცნიერო პროექტის
შესრულება სრულიად განსხვავებული იყო. ამდენად, რთული იყო საუბარი
მოსწავლის მეცნიერულ ცოდნაზე მხოლოდ სამი ამოცანის მიხედვით. კიდევ
მრავალი ამოცანაა საჭირო, რომ ასეთი სახის დასკვნა გავაკეთოთ, მაგრამ
ამავე დროს შეფასება მრავალ სხვადასხვა ამოცანაში საკმაოდ ძვირი სია-
მოვნებაა და დიდ დროსაც მოითხოვს (Shavelson, Gao & Baxter, 1993).

ამას გარდა, თუ მაღალი რისკის გადაწყვეტილებები დაემყარება შეს-
რულების შეფასებას, დაიწყებენ თუ არა მასწავლებლები „შეფასებისათვის
სწავლებას“ იმით, რომ მოსწავლეებს ამ კონკრეტულ სავარჯიშოებს მისცემენ?
გადაწონის თუ არა კარგად წერის უნარი შეფასებას მიღწევის სასარგებლოდ?
გახდის თუ არა ყოველივე ეს შეფასებას უფრო ტენდენციურს, რომ მოახ-
დინოს გარკვეული ჯგუფების დისკრიმინაცია? როგორ შეფასდება პროექტე-
ბი? არის თუ არა ამ დასკვნებს შორის შეთანხმება? როდესაც მკვლევრებმა
შეისწავლეს 1992 წლის ვერმონტის პორტფოლიოს შეფასების პროგრამა, აღ-
მოაჩინეს, რომ ერთი და იმავე პორტფოლიოს შეფასება სხვადასხვა რეიტ-
ინგს იძლეოდა (Kotrez, Stecher & Diebert, 1993). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ,
იქნება თუ არა ალტერნატიულ შეფასებაზე დამყარებული მსჯელობები და
დასკვნები სანდო, ვალიდური და არატენდენციური? ექნება თუ არა ახალ
შეფასებებს პოზიტიური გავლენა სწავლაზე (Hambleton, 1996, Moss, 1992)? იმ-
დენად, რამდენადაც ეს სიახლეებია, გარკვეული დრო იქნება საჭირო, რომ
განვითარდეს მაღალი დონის ალტერნატიული შეფასებები. სანამ ამ საკითხე-
ბზე უფრო მეტს გავიგებდეთ, ალბათ, უმჯობესი იქნება, თუ ყურადღებას
გავამახვილებთ ავთენტურ შეფასებაზე კლასის დონის მიხედვით, როგორც
ამას შემდეგ თავში განვიხილავთ.

სხრილი 14.4

აკომოდაცია გავსიერებაში

აკომოდაცია ტესტირებაში შეიძლება განხორციელდეს გარემოსთან, დროსთან, განრიგთან, ტესტის წარმოდგენასთან და მოსწავლეთა პასუხების სტილთან მიმართებაში. სკოლებმა უნდა აწარმოონ კარგი ჩანაწერები აკომოდაციასთან დაკავშირებით, რადგან აუცილებელია, რომ აკომოდაცია დასაბუთებული იყოს. აქ არის მოყვანილი შესაძლო აკომოდაციის რამდენიმე მაგალითი, რომლებიც სპინელისაგან ავიღეთ.

გარემოს აკომოდაციის მაგალითები

გარემოს პირობები

- მინიმალური ყურადღების გამფანტავი ელემენტები (მაგალითად, წიგნები, ფანჯარაში ყურება)
- სპეციალური განათება.
- სპეციალური აკუსტიკა
- ადაპტაციური ან სპეციალური ავეჯი
- მუშაობა ინდივიდუალურად ან მცირე ჯგუფებში

ადგილმდებარეობა

- შემოსაზღვრული სივრცე
- განცალკევებული ოთახი
- მოსწავლეების მასწავლებელთან ახლოს განთავსება
- სახლი
- საავადმყოფო
- კორექციული ინსტიტუტები

დროის აკომოდაციის მაგალითები

ხანგრძლივობა

- სხვადასხვა სუბტესტების შემთხვევაში ხანგრძლივობის ცვლილებები
- დამატებითი დრო
- შეუზღუდავი დრო

ორგანიზება

- ხშირი შესვენებები
- გახანგრძლივებული შესვენებები

განრიგის აკომოდაციის მაგალითები

დრო

- დღის სპეციალურად გამოყოფილი მონაკვეთი.
- კვირის სპეციალურად გამოყოფილი დღე
- რამდენიმე დღის დათმობა

ორგანიზება

- მოსწავლეებთან გამოყენებული ტესტების განსხვავებული თანმიმდევრობა (თავდაპირველად უფრო ხანგრძლივი სუბტესტი, შემდეგ შედარებით მოკლე ტესტი, ჯერ მათემატიკა და მოგვიანებით ინგლისური).
- ისეთი კითხვების გამოტოვება, რომლებიც არ ექვემდებარება აკომოდაციას (ბრაილის გამოყენებით ნახაზის წაკითხვა) და გამოტოვებულ ქულებზე მორგება.

წარდგენის აკომოდაციის მაგალითები

ფორმატის ალტერნატივები

- ბრაილის გამოცემა
- მსხვილი შრიფტი
- ერთი წინადადება ერთ ხაზზე
- გამოყოფილი საკვანძო სიტყვები და ფრაზები
- ხაზებს შორის დიდი მანძილი
- თითოეულ გვერდზე საკითხების მცირე რაოდენობა

პროცედურული ცვლილებები

- მოსწავლისათვის მითითების მისაცემად ნიშნების ენის გამოყენება
- მითითებების გაშეორება
- დაფაზე ან ცალკე ფურცელზე დამხმარე საკითხების დანერა
- მარტივი მეტყველება ან მითითებების განმარტება
- დამატებითი მაგალითები
- მითითება, რომ ყურადღებით იყვნენ
- მითითებების განმარტება ტესტირების მიმდინარეობისას

საჭირო ნივთები

- მითითებების აუდიოჩანაწერი
- კომპიუტერში წაკითხულის მითითება ან ცალკეული საკითხები
- გამადიდებელი საშუალებები
- ხმაურის ბუფერი
- მარკერები
- გამუქებული ან მსხვილად დაბეჭდილი ხაზები
- ფანქრები

პასუხების აკომოდაციის მაგალითები

ფორმატის ცვლილებები

- პასუხების მონიშვნა ტესტში და არა მათი ცალკე ფურცელზე დანერა
- პასუხები სხვა ფურცელზე

პროცედურული ცვლილებები

- დამხმარე მასალის გამოყენება (ლექსიკონები, არითმეტიკული ცხრილები)
- პასუხის გაცემა სხვადასხვა სახით (მონიშვნა, ზეპირი პასუხი, ნიშნების ენა)

საჭირო ნივთები

- ტექსტური პროცესორი
- პასუხების ჩამწერი
- დაფა
- კალკულატორი ან საანგარიშო დაფა
- ბრაილერის ან სხვა საკომუნიკაციო ხელსაწყო
- მართლწერის შემოწმებელი

დაუჯერებელი კვლევა

და განვრცობა

Boe, E. E., & Shin, S. (2005). *Is the United States really losing the international horse race in academic achievement?* Phi Delta Kappan, 86, 688-695.

1991-2001 წლებში დაწყებით, საბაზო და საშუალო სკოლაში ექვს საერთაშორისო სასკოლო მიღწევათა გამოკვლევა კითხვაში, მათემატიკაში, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში და სამოქალაქო სწავლებაში გვიჩვენებს, რომ შეერთებული შტატების მოსწავლეები სხვა განვითარებული მრეწველობის მქონე ქვეყნების მოსწავლეებთან შედარებით საშუალოზე მაღალი მაჩვენებლებით ხასიათდებიან. კითხვასა და სამოქალაქო განათლებაში მაჩვენებელი საშუალოზე დაბალი იყო. დაწყებითი კლასებიდან

70-იან წლებში განათლების პროგრესის ეროვნულმა შეფასების ცენტრმა (NAEP) დაიწყო ეროვნული შესადარებელი ჯგუფის 9, 13 და 17 წლის მოსწავლეების შემოწმება. აქტის – „არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“ – მოთხოვნაა, რომ მე-4 და მე-8 კლასებში ყოველმა მოსწავლემ ჩააბაროს WAEP-ის ტესტები კითხვასა და მათემატიკაში (Linn, Baker & Betebenner, 2002).

პრაქტიკა

WAEP-ის ტესტირებებში 70-იან წლებში გარკვეული სხვაობა იყო სამივე ასაკის თეთრკანიანი და შავკანიანი მოსწავლეების მაჩვენებლებს შორის. შემდეგი ორი ათწლეულის განმავლობაში ეს სხვაობა შემცირდა, შესაძლოა იმიტომ, რომ იკლო სილატაკის დონემ, გაიზარდა სკოლამდელი მომზადება, შემცირდა სეგრეგაცია სკოლებში. მაგრამ 1988 წლიდან ამ სხვაობამ კვლავ იწყო ზრდა. შესაძლოა იმიტომ, რომ გაიზარდა სიღარიბე, დაბალი იყო დაფინანსების გამო, სკოლებში კონცენტრირება მოხდა დაბალი დონის უნარ-ჩვევებზე (McClure, 2005).

მაღალი რისკის ტესტირებებმა დღის წესრიგში მოიყვანა უნარშეზღუდული მოსწავლეების საკითხი. IDEIA (უნარშეზღუდული მოსწავლეების განათლების გაუმჯობესების აქტი) მოითხოვს, რომ უნარშეზღუდული მოსწავლეები ჩართული იყვნენ ზოგადი ტესტირების პროცესში, მაგრამ აკომოდაციებისა და

სქემა 14.5

სასკოლო ოქტავის ანგარიში მოსწავლეთა სხვადასხვა ჯგუფს შორის მიღწევით სხვაობის პროცენტული მაჩვენებლის შესახებ უკანასკნელი წლის მონაცემები

	მცირდება	უცვლელი დარჩა	გაიზარდა	არ იყო ცვლილება
თეთრკანიანი და შავკანიანი მოსწავლეები	18%	12%	1%	2%
თეთრკანიანი და აზიელი მოსწავლეები	5%	11%	1%	4%
თეთრკანიანი და ლათინურამერიკელი მოსწავლეები	17%	15%	5%	4%
თეთრკანიანი და ადგილობრივი ამერიკელი მოსწავლეები	6%	7%	0	2%
LEP და არა LEP მოსწავლეები	18%	14%	5%	2%
უნარშეზღუდული და ჯანმრთელი მოსწავლეები	25%	40%	14%	1%
მოსწავლეები დაბალშემოსავლიანი და არადაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან	32%	36%	7%	5%

ცხრილის წაკითხვა: იმ სასკოლო ოლქებს შორის, რომლებმაც მიიღეს სახელწოდება „I ფონდი“ დაახლოებით 18%-ის ანგარიშის მიხედვით მიღწევით სხვაობა თეთრკანიან და შავკანიან მოსწავლეებს შორის 2004-06 წლებში მცირდება.

წყარო: Center on Education Policy, December 2004, Fall Districts Survey, Item 11 (Table 10).

შესაბამისი მოდიფიკაციების გათვალისწინებით, თუ ეს საჭირო გახდა (Spinel-
li, 2002). გუნდი (ინდივიდუალიზებული განათლების პროგრამა) იღებს გადაწყვეტილებებს, ვის სჭირდება აკომოდაცია და რა შეიძლება იყოს ეს. ამდენად, როგორც მასწავლებელს, შეიძლება გაინტერესებდეთ მონაწილეობა ამ დისკუსიებში 14.4. ცხრილი მოგანვლით გარკვეულ იდეებს.

ქონეკვანსია

„არც ერთი ჩამორჩენილი ბავშვი ყურადღების მიღმა“ გამოცემიდან, სამი წლის შემდეგ შტატების თითქმის 75% აღნიშნავდა, რომ მონაცემები იზრდებოდა, მცირდებოდა განსხვავება თეთრკანიან და ფერადკანიან მოსწავლეებს, დომინანტურ და ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენლებს შორის (Center on Education Policy, 2005).

თუმცა ორი საკითხი მაინც არსებობს. ეს ცვლილებები შეიძლება მიუთითებდეს ტესტების სწავლებაზე. თანაც მაჩვენებლების ზრდის ტემპი სხვადასხვაა. ამასთან, სხვადასხვა ტესტს თან სხვადასხვა პროფესიული მნიშვნელობა აქვს და აქედან გამომდინარე, რთულია შედეგების შედარება. მომავალ წლებში მოგვინებს შედეგების ყურადღებით შესწავლა, რათა ვნახოთ, რა ხდება რეალურად.

საბაზო კლასებამდე თანდათან კლებულობდა. თეთრკანიან მოსწავლეთა მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელზე მაღალი იყო, ხოლო შავკანიანთა და ლათინოამერიკელთა მაჩვენებელი - საშუალოზე დაბალი.

შეჯამება

გაზოგვა და შეფასება

განსხვავებული პოპულაციისგან გაზოგვა და შეფასება.

გაზომვა არის მოვლენის ან თვისების სიდიდის გამოსახვა რიცხვებით. შეფასება მოიცავს გაზომვას, მაგრამ უფრო ფართო ცნებაა, რადგან იგი გულისხმობს ყველა შესაძლო გზას მოსწავლის უნარჩვევებსა და ცოდნაზე დასაკვირვებლად.

განსხვავებული პოპულაციისგან ნორმაზე ორიენტირებული და კრიტიკული ნორმაზე ორიენტირებული შეფასება.

ნორმაზე ორიენტირებულ ტესტებში მოსწავლის მიერ დავალებების შესრულების ხარისხს ადარებენ სხვების საშუალო შესრულების ხარისხს. კრიტიკულზე ორიენტირებულ ტესტებში მონაცემები შედარებულია წინასწარ დადგენილ სტანდარტებთან. ნორმაზე ორიენტირებული ტესტები ზოგადი მიზნების ფართო სპექტრს მოიცავს. თუმცა მათი შედეგები არაფერს გვეუბნება, არის თუ არა მოსწავლე მზად უფრო რთული მასალის შესასწავლად. ისინი გამოუსადეგარია აფექტისა და ფსიქომოტორიკის სფეროში. კრიტიკულზე ორიენტირებული ტესტები ზომავენ სპეციფიკურ საკითხებში დახელოვნებას.

რას ნიშნავს გზისგან მოწვევა?

აღწერა სტანდარტიზებული გზისგან კიჩითაღი თვისება. სტანდარტიზებული ტესტები უფრო ხშირად

გარკვეულ მოდელზე ორიენტირებულია. თავდაპირველად მათ საბილოტე ტესტების სახით უშვებენ, ამონებენ და საბოლოოდ სტანდარტიზებული ტესტის მოდელად აყალიბებენ, რაც მოგვიანებით შეფასების ჯგუფად იქცევა.

რა არის საშუალო, მედიანა, მოდო და სტანდარტული გადახრა?

საშუალო (საშუალო არითმეტიკული), მედიანა (შუა მაჩვენებელი) და მოდო (ყველაზე გავრცელებული მაჩვენებელი) არის ცენტრალური ტენდენციის საზომი. სტანდარტული გადახრა ავლენს, რამდენად არის მაჩვენებლები გავრცელებული საშუალოს ირგვლივ. ნორმალური განაწილება არის სიხშირის განაწილება, რომელსაც ზარის ფორმის გრაფიკი აქვს. მრავალი მაჩვენებელი შუაში გროვდება, რაც უფრო ევორდებით შუა ადგილს, მით უფრო ნაკლებია მონაცემების განლაგება.

აღწერა მონაცემთა სხვადასხვა გზისგან.

არსებობს სტანდარტიზებული ტესტების მაჩვენებლების რამდენიმე ტიპი: პროცენტული რიგი, რომელიც გამოხატავს იმ ადამიანების პროცენტულ რაოდენობას, რომელიც იმავე ან უფრო დაბალ დონეზე დგას, ვიდრე მოცემული ინდივიდის მაჩვენებელი; საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი, რომელიც ასახავს, რამდენად ახლოსაა მოსწავლის შედეგები მოცემული საფეხურის საშუალო მაჩვენებელთან; სტანდარტული მაჩვენებელი, რომლებიც ემყარება სტანდარტულ

გადახრას. თ და ზ მაჩვენებლები, ისევე, როგორც სტანინის მაჩვენებელი, სტანდარტული მაჩვენებელია, ეს უკანასკნელი მოიცავს პროცენტული რიგის ელემენტებს.

რა არის სანდოა? ზოგიერთი ტესტი სხვებთან შედარებით უფრო სანდოა, ვიდრე დანარჩენები; ისინი იძლევიან სტაბილურ და თანმიმდევრული შეფასების შესაძლებლობას. ყურადღება უნდა მიექცეს ტესტების შედეგების ინტერპრეტირებას. თითოეული ტესტი არის მხოლოდ მოცემულ დღეს მოსწავლის მიერ შესრულებული სამუშაოს შედეგების განსაზღვრის ნიმუში. მაჩვენებელი მხოლოდ მოსწავლის ნამდვილი მონაცემის ჰიპოთეზური შეფასებაა. გაზომვის სტანდარტული შეცდომა ითვალისწინებს შესაძლო გადაცდენას, რაც ტესტის სანდოობის ერთ-ერთი მაჩვენებელია.

რა არის ვალიდურობა? ყველაზე მნიშვნელოვანი ტესტზე მსჯელობისას, არის იმ გადაწყვეტილებებისა და დასკვნების ვალიდობა, რომელთაც ამ ტესტზე საფუძველზე ვიღებთ. ვალიდურობა შეიძლება იყოს შინაარსობრივი, კონსტრუქციული და კრიტერიუმზე დამყარებული. კონსტრუქციული ვალიდობა ფართო კატეგორიაა და მოიცავს ვალიდურობის ორ დანარჩენ სახეს. იმისათვის, რომ ტესტები ვალიდური იყოს, პირველ ყოვლისა სანდოც უნდა იყოს, თუმცა სანდოობა არ იძლევა ვალიდურობის გარანტიას.

რა არის არაბენეფიციურობა? შეფასებისას ტესტები არ უნდა ამჟღავნებდეს ტენდენციურობას. ტენდენცია ჩნდება მაშინ, როდესაც ტესტი მოიცავს მასალას, რომელიც დამამცირებელი და უსამართლოა გარკვეული ჯგუფის მოსწავლეთ მიმართ. კულტურალურად თავისუფალი ტესტებით ვერ ხერხდება შეფასების ტენდენციურობის პრობლემის გადაჭრა.

სტანდარტიზებული ტესტების გენერალიზაცია

რა არის სანდო სტანდარტიზებული ტესტების გენერალიზაცია? სკოლებში სტანდარტიზებული ტესტების სამი ფართო კატეგორია გვხვდება: ესაა მიღწევის, დიაგნოსტიკური და უნარ-ჩვევების ტესტები. ნორმაზე ორიენტირებული მიღწევის ტესტების მონაცემები შეიძლება კრიტერიუმზე ორიენტირებული გზით იქნეს გამოყენებული. ჩვეულებრივ, დიაგნოსტიკური ტესტები ინდივიდუალურად უტარდებათ დაწყებითი სკოლის მოსწავლეებს, როდესაც ჩნდება ეჭვი, რომ

გარკვეული პრობლემები არსებობს სწავლასთან დაკავშირებით. უნარ-ჩვევების ტესტები იმისათვისაა შექმნილი, რომ მოვახდინოთ პროგნოზირება, რამდენად კარგად შეასრულებს მომავალში მოსწავლე დავალებას. მაგალითად, სქოლასტიკური შეფასების ტესტი (SAT) ახდენს კოლეჯში მიღწევების პროგნოზირებას პირველი წლის განმავლობაში.

სადავო საკითხები სტანდარტიზებულ ტესტებთან დაკავშირებით

რა არის გენერალიზაციის პრობლემა სადავო საკითხებში? ნინალმდევობის შემთხვევაში სტანდარტიზებულ ტესტებთან დაკავშირებით, ყურადღება უნდა გამახვილდეს ტესტების ინტერპრეტირების როლზე. სკოლების შესაფასებლად ტესტების ფართო გამოყენებაზე, პასუხისმგებლობასთან დაკავშირებულ პრობლემებზე, მასწავლებლების შემოწმებაზე. თუ ტესტი დაკავშირებულია კურიკულუმის მნიშვნელოვან მიზნებთან, იგი უტარდება იმ მოსწავლეებს, რომელთაც ნამდვილად ისწავლეს ეს მასალა, თუ ტესტი არატენდენციურია, ერგება მოსწავლეთა მეტყველებას, კარგად არის ჩატარებული, მაშინ იგი შეიძლება მართლაც იძლეოდეს ინფორმაციას სკოლის ეფექტიანობის შესახებ. მაგრამ როგორც კვლევებმა აჩვენა, მწვავე შედეგები, როგორიცაა კურიკულუმის შევიწროება და მოსწავლეთა სკოლიდან ნაადრევად გარიცხვა. მოქმედ ტესტებზე ჩატარებულმა კვლევამ შემაშვოთებელი შედეგები უჩვენა, ისეთი როგორიცაა კურიკულუმის შემცირება და სკოლიდან მოსწავლეების დროზე ადრე გარიცხვა.

შედეგები თუ არა მოსწავლეს გახდნენ გენერალიზაციის უკუპასუხი

სტანდარტიზებული ტესტების შესრულება შეიძლება გაუმჯობესდეს, თუ მოსწავლეებს ექნებათ ამ ტიპის ტესტების შესრულების გამოცდილება და გაივლიან მომზადებას.

ახალი მიმართულებები უფასოებაში

რა არის ავთენტიკური უფასოება? ავთენტიკური შეფასებები არის პროცედურები, რომლებიც აფასებს მოსწავლეთა უნარს, გადაჭრან მნიშვნელოვანი რეალური ცხოვრებისეული პრობლემები, იფიქრონ კრეატიულად და იკისრონ პასუხისმგებლობა. ასე-

თი მიდგომა ვარაუდობს, რომ შეფასებამ უნდა გამოავლინოს სამომავლოდ პოტენციური და ასევე ის ღონისძიებები, რომლებიც ამ პოტენციურის რეალიზებას შეძლებს. მომავალში სტანდარტიზებული

ტესტები უფრო მრავალფეროვანი იქნება და უფრო მეტად გამოიყენებს დახურული ტიპის კითხვარებს, სადაც მოსწავლეებმა უნდა მოიფიქრონ და არა უბრალოდ აირჩიონ პასუხები.



Mylabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეო ქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახები: ჯაშოხაბი PRAXIS II™-თან

ის, რომ საჭიროა, კარგად გესმოდეთ სტანდარტიზებული ტესტების საკითხი, უკვე დავინახეთ მაგალითში, რომელიც თავის დასაწყისში იყო მოყვანილი. მშობლებსა და მოსწავლეებს ხშირად არასწორად ესმით შედეგები. მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ ტეს-

ტების შედეგების დანიშნულებისამებრ გამოყენება და გაითავალისწინონ ტესტების ძლიერი მხარეები და მისი შეზღუდვები. ასეთი ცოდნით მასწავლებლები, მოსწავლეები და მშობლები შეძლებენ, გამოიყენონ ტესტებით მიღებული ინფორმაცია მართებული გადანაცვლებების მისაღებად.

ხოზოხ მოიქსაოდნენ?

აქ არის რამდენიმე გამოცდილი მასწავლებლის პასუხი კითხვაზე, როგორ მოიქცეოდნენ ისინი, როდესაც მშობლებს ექნებოდათ სურვილი, მათი ქალიშვილი ერთი საფეხურით წინ გადამხტარიყო მათემატიკაში.

პაქ სპიში, 9-12 კლასების მასწავლებელი

მედფორდის უმაღლესი სკოლა, მედფორდი, მასაჩუსეტსი

მესმის, რომ ბევრი მშობელი მასწავლებლის პოზიციაზე მეტად ბავშვის პოზიციას მიემხრობა. ასე ხდება ამ სიტუაციაშიც. რადგან მშობლები მხოლოდ მაშინ მოვიდნენ სკოლაში, როცა ჩათვალეს, რომ რაღაც ჰქონდათ სასაყვედურო მასწავლებელთან. როგორც მასწავლებელს, მხოლოდ ის შეგიძლიათ გააკეთოთ, რომ აუხსნათ მშობლებს პროცედურა, რა არის კურიკულუმი, რა მოლოდინები არსებობს კლასში მოსწავლეთ მიმართ. როდესაც ნათელი და მართებული მოლოდინი გაქვთ მოსწავლეთ მიმართ, მიღწევის პასუხისმგებლობა უკვე მოსწავლეს ეკისრება.

თოვას ნიუიჩიკი, მერვე კლასის მასწავლებელი

პამილტონის საშუალო სკოლა, არკადია, ინდიანა

ქულა, რომელსაც მოსწავლე იღებს, ზოგჯერ გამოხატავს არა იმდენად მის ინტელექტს, არამედ შესრულებას. ნიჭიერმა მოსწავლეებმა, რომლებიც არაორგანიზებული არიან, შეიძლება რამდენიმე დღის დაგვიანებით მოიტანონ დავალება, გაფანტულებმა კი საერთოდ არ მოიტანონ. ნიჭიერი მოსწავლეები, რომლებიც რამდენიმე დღის განმავლობაში აცდენდნენ, შეიძლება ბოლომდე შთაინთქან სამუშაოში, რომელიც მათ ელოდებათ.

ქულა, რომელსაც იღებს მოსწავლე კლასში, ხშირად მოითხოვს განმარტებას, რათა მოსწავლეებმა და მშობლებმა გაიგონ შეფასების საფუძველი. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი აკეთებდეს ჩანაწერებს მშობლებისა და სხვა მასწავლებლებისათვის.

შესაძლებელია, მოსწავლეს ჰქონდეს მაღალი საფეხურის შესაბამისი მაჩვენებელი, მაგრამ მისი ყოველდღიური შესრულება კლასში არ აკმაყოფ-

ილებდეს სტანდარტებს საიმისოდ, რომ დაიმსახუროს უმაღლესი შეფასება. მოსწავლის მიღწევის ტესტის შედეგების გათვალისწინებით საბოლოო შეფასების შეცვლა უსამართლო იქნება მხოლოდ ამ ერთ მაჩვენებელზე დაყრდნობით.

თოვას ო'ლეილი, სოციალური დისციპლინების

დეკანი. მე-7 – მე-12 კლასები

მალდენის უმაღლესი სკოლა, მალდენი, მასაჩუსეტსი

ის ტესტი, რომელიც შეასრულა გოგონამ, შეიძლება არ იყოს კარგი საშუალება უნარ-ჩვევების გასაზომად. მშობლებს უნდა განუმარტოთ, რას ნარმოადგენს თქვენი გამოყენებული შეფასების სისტემა, რომ გაიგონ კომბინაციის აუცილებლობა ძალისხმევასა და მიღწევას შორის, რათა მიაღწიონ უმაღლეს შეფასებას.

რამდენადაც მშობლები ორ სერიოზულ ბრალდებას გიყენებენ, განუმარტეთ, რომ მათგან პატივისცემას მოითხოვთ, მაგრამ ამან გავლენა არ უნდა მოახდინოს ამ მოსწავლესთან მუშაობაზე. არ უნდა დააკმაყოფილოთ მშობლების მოთხოვნა საბოლოო შეფასების შეცვლასთან დაკავშირებით.

სუზი გოსველი, ხელოვნების მასწავლებელი,

მეექვსე-მერვე კლასები

საშუალო სკოლა, იასპერი, ჯორჯია

მასწავლებლის სამუშაოს ერთ-ერთი რთული შემადგენელი ნაწილია მშობლებთან ურთიერთობა. სამწუხაროდ, ხშირად, მშობლებს არა აქვთ ურთიერთობა სკოლასთან და მასწავლებლებთან. არადა, მათაც ისეთივე პასუხისმგებლობა ეკისრებათ მოსწავლეების მოტივაციასა და სასწავლო პროცესზე.

მათ უნდა განუმარტოთ ტესტის თავისებურებები, ასევე სხვადასხვა მეთოდი, რომლებიც გამოიყენება ტესტის შედეგების გამოსათვლელად.

კლასის შეფასება და ნიშნების წერა



მასწავლებლის ჩანაწერები : როგორ
მოიქცეოდით?
ფორმატული და შემაჯამებელი
შეფასება
ტრადიციული შეფასებიდან მაქსიმუმის
მიღება

ტესტირების დაგეგმვა
ობიექტური ტესტირება
ესსეს სახით ღია კითხვებით
გამოცდა

ტრადიციულ შეფასებათა
ალტერნატივები

ავთენტიკური საკლასო შეფასება
პორტფოლიოები და გამოფენები
პორტფოლიოებისა და პრეზენტაციის
შეფასება

არაფორმალური შეფასება
მოსწავლეთა ჩართვა შეფასებაში

ნიშნების გავლენა მოსწავლეებზე

წარუმატებლობის ეფექტი
უკუკავშირის ეფექტი
ნიშნები და მოტივაცია

შეფასება და განცხადება: მთავარი
ელემენტები

კრიტერიუმზე ორიენტირებული
ნორმაზე ორიენტირების
წინააღმდეგ
ქულათა სისტემა და პროცენტული
შეფასება
შეტანხმების სისტემა და შეფასების
რუბრიკები
შეფასების სხვა საკითხები

შეფასების მიღმა: ოჯახებთან
ურთიერთობა

გზა ყოველ მოსწავლემდე:
აკომოდაცია შეფასებაში

მრავალფეროვნება (დივერგენცია) და
კონვერგენცია საკლასო შეფასებაში
მრავალფეროვნება
კონვერგენცია

შეჯამება

მასწავლებლის ჩანაწერები:
კავშირი PRAXIS II™-თან /
როგორ მოიქცოდნენ?

მოსწავლის ჩანაწერები

სკოლა, რომელშიც მუშაობთ, გთხოვთ, რომ თქვენს კლასში უკეთესი ნიშნები დაწეროთ. თქვენ შეგიძლიათ გამოიყენოთ ნებისმიერი მეთოდი. მთავარია, ყველა საგანში, ყველა სასწავლო ბარათზე, როცა ნიშნის დაწერაა საჭირო, დაიწეროს A(5), B(4), C(3), D(2) და E(1). ზოგიერთი მასწავლებელი შეფასებისთვის იყენებს საკლასო სამუშაოებს, საშინაო დავალებებს და ტესტებს; სხვები ნიშნავენ ჯგუფურ მუშაობასა და პორტფოლიოებს. ზოგი მასწავლებელი ინდივიდუალური სტანდარტებს მიმართავს – ისინი ნიშანს წერენ პროგრესისა და ძალისხმევის და არა საბოლოო შედეგის მიხედვით; სხვები შეთანხმების სისტემას – კონტრაქტებს ანიჭებენ უპირატესობას და გრძელვადიან პროექტებში ემბეზიან; დანარჩენები თითქმის მთლიანად ყოველდღიურ საკლასო სამუშაოს ეყრდნობიან; მასწავლებლები, რომლებიც ჯგუფურ მუშაობას ამჯობინებენ, ნიშანს წერენ ჯგუფში მუშაობის უნარში, ან ბონუს ქულებს უწერენ საუკეთესო ჯგუფს; ზოგი გეგმავს, რომ კლასის მუშაობა გააუმჯობესოს ჯილდოს საშუალებით და არა ნიშნით. ნიშნებთან დაკავშირებით თქვენ ერთადერთი გამოცდილება გაქვთ – წერილობითი კომენტარები და ოსტატური მიდგომა, რომელიც განსაზღვრავს მოსწავლის დამაკმაყოფილებელ ან არადამაკმაყოფილებელ პროგრესს გარკვეული მიზნისაკენ. თქვენ გსურთ სამართლიანი და ადვილად სამართავი სისტემა, რომელიც წაახალ-

ისებს სწავლას და არა მხოლოდ შესრულებას; თქვენ ასევე გესაჭიროებათ სისტემა, რომელიც მოსწავლესთან სათანადო უკუკავშირს მოახდენს, რათა შეძლონ შემდგომში მისი გამოყენება NCLB სპეციალობის ტესტირებისთვის.

კრიტიკული აზროვნება

- რა იქნება თქვენ მიერ უმაღლესი ნიშნით შეფასებული დავალება და პროექტი?
- შეაფასებდით თუ არა ნიშნით ისეთ აქტივობას, როგორიცაა ჯგუფური ქცევა და ძალისხმევა?
- როგორ შეაფასებდით შეფასების ყველა ელემენტს ერთი ნიშნის გამოსაყვანად ყოველი საბოლოო შეფასების დროს?
- როგორ ახსნიდით და გაამართლებდით შეფასების თქვენეულ სისტემას დირექტორთან და მშობლებთან?
- როგორ იმოქმედებს ეს საკითხები იმ კლასებზე, რომლებსაც თქვენ ასწავლით?

კოლაპორაცია

თქვენი კლასის 2-3 წევრთან ერთად განავითარეთ კლასის ცნობარის სექცია, რომელიც აღწერს ნიშნის დაწერის სისტემას. მზად იყავით მის დასაცავად.

მთავის გაცნობისას, თქვენ განიხილავთ როგორც ტესტებს, ისე შეფასების სხვადასხვა სისტემას; ყურადღებას გაამახვილებთ არა მარტო იმ გავლენაზე, რომელსაც ისინი მოსწავლეებზე ახდენენ, არამედ ასევე უფრო ეფექტური გამოცდისა და შეფასების განვითარების პრაქტიკულ გზებზე.

ჩვენ დავიწყებთ მასწავლებელთა მიერ ყოველწლიურად მომზადებული გამოცდის ტიპებისა და შეფასების იმ პერსპექტივების განხილვით, რომლებიც არ ეფუძნებიან ტრადიციული გამოცდის სისტემას. შემდეგ განვიხილავთ, თუ რა ეფექტს ახდენს მოსწავლეზე ნიშანი. ვინაიდან შეფასების ამდენი სისტემა არსებობს, ჩვენ საკმაოდ დროს დავუთმობთ მათ შედარებას, ერთმანეთთან მიმართებაში მათი უპირატესობებისა თუ ნაკლოვანების დადგენას; დაბოლოს, ჩვენ მივუბრუნდებით ძალიან მნიშვნელოვან საკითხს მოსწავლეთა მშობლებთან ურთიერთობის შესახებ. როგორ გაამართლებთ და დაამტკიცებთ თქვენ მიერ დაწერილ ნიშანს?

ამ თავის დასრულებისას თქვენ შეგეძლებათ პასუხი გასცეთ შემდეგ კითხვებს:

- როგორ გამოცდით მოსწავლეებს სამუშაოს ერთეულის მიხედვით?
- როგორ შეაფასებთ სახელმძღვანელოებსა და მასწავლებლის სახელმძღვანელო ნიშნებში მოყვანილ ტესტებს?
- როგორ უნდა შეადგინოთ სავარაუდოპასუხებიანი ტესტი და ღია კითხვებით გამოკითხვის ტესტები – ესესს სახით – თქვენს საგანში?
- გამოიყენებთ თუ არა ავთენტიკური შეფასების მიდგომებს, როგორიცაა პორტფოლიოები, ნარმოდგენები, საჯარო გამოცდები და ნიშნთა გამოყვანის რუბრიკები?
- რა პოტენციური დადებითი და უარყოფითი ეფექტები აქვს ნიშნებს მოსწავლეებზე?
- როგორია კრიტერიუმსა და ნორმაზე დაფუძნებული შეფასების სისტემის ტიპობრივი მაგალითები?
- როგორ აუხსნიდით შეფასების თქვენეულ სისტემას მშობელს, რომელიც ვერ იგებს, რატომ აქვს მის შვილს ასეთი ნიშნები?

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განაგრძეთ
რა სპეციფიკური გზებით შეიძლება დაინერგოს კლასში ფორმატული შეფასების სისტემა?

ფორმატული შეფასება –
ტესტირება ნიშნით შეფასების გარეშე, რომელიც გამოიყენება უკეთ დაგეგმვისა და დიაგნოზირების მიზნით სწავლებამდე ან მის პროცესში.

პრეტესტი – მოსწავლის ცოდნის, მზაობისა და უნარების განმსაზღვრელი ფორმატული, განმავითარებელი შეფასება.

დიაგნოსტიკური ტესტები –
ინდივიდუალური გამოყენების ტესტები, რომლებიც ემსახურებიან სპეციალური სასწავლო პრობლემების იდენტიფიკაციას.

შემაჯავებელი შეფასება –
ტესტი, რომელიც მოსდევს სწავლებას და აფასებს მიღწევას.

საბოლოო გამოცდა შემაჯავებელი შეფასების კლასიკური მაგალითია. ამგვარი შეფასება ინსტრუქტირებას მოსდევს და მიღწევების შეჯამებას ახდენს.

თქვენ ხართ მასწავლებელი და, ამდენად, ვერ გექნებათ გავლენა სკოლაში არსებულ შეფასების სისტემაზე. ბევრ სკოლას სტანდარტული შეფასების საკუთარი სისტემა აქვს, მაგრამ თქვენ მაინც იმის მიხედვით გაქვთ არჩევანი, თუ როგორ გამოიყენებთ სკოლაში არსებულ შეფასების სისტემას და როგორ შეაფასებთ თქვენი მოსწავლეების სწავლას. ჩაატარებთ თუ არა ტესტირებას? რა რაოდენობით? რა სახისას? გააკეთებენ თუ არა მოსწავლეები პროექტებს და ანარმოებენ თუ არა თავიანთი სამუშაოს პორტფოლიოებს? რა გავლენას მოახდენს საშინაო დავალება ნიშნებზე? გამოიყენებთ თუ არა ჟურნალს? თუ გამოიყენებთ, რა ნიშნებით შეაფასებთ მას?

არსებობს შეფასების ორი ძირითადი გამოყენება ან ფუნქცია: ფორმატული (მიმდინარე) და შემაჯავებელი. **ფორმატული შეფასება** თავს იჩენს სწავლებამდე ან მის პროცესში. იგი გამოიყენება მასწავლებლის მიერ დაგეგმვისას და ეხმარება მოსწავლეებს იმ სფეროთა დადგენაში, სადაც მეტი მუშაობა ესაჭიროებათ. სხვა სიტყვებით, ფორმატული შეფასება გვეხმარება ინსტრუქციული მიზნების **ფორმირებაში**. ხშირად მოსწავლეებს ტესტებს ანერინებენ განმარტებებამდე. ეს **პრეტესტი** ეხმარება მასწავლებელს იმის გაგებაში, უკვე რა იციან მოსწავლეებმა. ხანდახან ტესტი ინსტრუქტირების დროს ტარდება, რათა დადგინდეს დარჩენილი ე.წ. „სუსტი წერტილები“, რომ შემდეგ სწავლება ამ მიმართულებით წარიმართოს. ამას, როგორც წესი, **დიაგნოსტიკურ ტესტს** უწოდებენ, მაგრამ ეს არ უნდა აგვერიოს უფრო ზოგადი სასწავლო შესაძლებლობების სტანდარტიზებულ დიაგნოსტიკურ ტესტში, რომელიც წინა თავში განვიხილეთ. საკლასო დიაგნოსტიკური ტესტი ადგენს, რა წარმატებები და სისუსტეები აქვს გარკვეულ საგანში მოსწავლეს. ხშირად, უფროს მოსწავლეებს შეუძლიათ გამოიყენონ დიაგნოსტიკური ტესტიდან მიღებული ინფორმაცია საკუთარი თავის „ხელახალ სწავლებაში“. პრეტესტები და დიაგნოსტიკური ტესტები არ ფასდება, და რადგან ფორმატული ტესტირება არ აისახება საბოლოო ნიშანზე, მოსწავლეებს, რომლებიც „ნამდვილ“ გამოცდებზე ძალიან ნერვიულობენ ხოლმე, გამოცდის ამ ნაკლებად სტრესულმა პრაქტიკამ შეიძლება კარგი დახმარება გაუწიოს.

შემაჯავებელი შეფასება თან მოსდევს სწავლებას. მისი მიზანია, მიღწევების დონე დაანახოს მოსწავლესა და მასწავლებელს. ამრიგად, შემაჯავებელი შეფასება წარმოადგენს მიღწევების ერთგვარ **რეზიუმეს**. ამგვარი შეფასების კლასიკური მაგალითია საბოლოო გამოცდა.



ცხრილი 15.1

მესამის გამოყენება ინსტრუქციული გადამწყობილებების მიზნისა

შეფასების საუკეთესო გამოყენებაა დაგეგმვა, გაძღოლა და მიზნობრივი ინსტრუქცია. აქ მოცემულია რამდენიმე გადაწყვეტილება, რომელთა მიღებისას სარგებლობენ შეფასების შედეგებით

გადაწყვეტილების კატეგორია	ტიპობრივი შეფასების სტრატეგია	გადაწყვეტილების ვარიანტი
რა ვასწავლოთ უწინარესად?	პრეტესტი განმარტებებამდე	საჭიროა თუ არა სპეციფიკური დავალებისა და მიზნის განმარტება?
რა დრო დავეთმოთ კონკრეტული ინსტრუქციული მიზნის სწავლებას?	მოსწავლეთა პროგრესის შეფასება	უნდა გაგარძელდეს თუ არა ცალკეული მოსწავლისა თუ მთელი კლასისათვის მიზნობრივი ინსტრუქციების მიწოდება?
რამდენად ეფექტური იყო განმარტებების თანმიმდევრობა?	შეადარეთ მოსწავლეთა შესრულება და მოსწრება ტესტირების წინ და ტესტირების შემდეგ	რა უფრო საჭიროა სამომავლოდ: მიცემულ ინსტრუქციათა შენარჩუნება, უკუგდება თუ მოდიფიკაცია?

წყარო: Classroom Assessment: What Teachers Need to Know, 4/e by J.W. Popham. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2005 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

განსხვავება ფორმატულ და შემაჯამებელ შეფასებას შორის ემყარება იმას, თუ როგორ გამოიყენება შედეგები. ნებისმიერი სახის შეფასება – ტრადიციული, წარმოდგენა/შესრულება, პროექტი, ზეპირი, პორტფოლიო და ა.შ. – შეიძლება გამოყენებულ იქნეს როგორც ფორმატული, ისე შემაჯამებელი მიზნებისათვის. თუ მიზანია გეგმის შესადგენად მოსწავლის სწავლის შესახებ ინფორმაციის მიღება, შეფასება ფორმატულია; თუ მიზანია საბოლოო მიღწევების განსაზღვრა (და კურსის ნიშნის დადგენა), მაშინ შეფასება შემაჯამებელია. მეტიც, ერთი და იგივე შეფასება დასაწყისში შეიძლება გამოყენებულ იქნეს, როგორც ფორმატული, მის დასასრულს კი – როგორც შემაჯამებელი.

ფორმატული შეფასების გამოყენება ძალიან მნიშვნელოვანია სწავლებაში. როგორც ჯეიმს პოპჰამს (2005) მიაჩნდა, „სამწუხაროდ, მასწავლებელთა დიდ უმრავლესობას კვლავაც სჯერა, რომ საკლასო გამოცდები ნიშნით უნდა შეფასდეს. მაგრამ ნებისმიერ მასწავლებელს, რომელიც უმეტესწილად ტესტს/გამოცდას იყენებს მოსწავლეების ნიშნის განსაზღვრად, საკლასო შეფასებაში თავად ეკუთვნის დიდი „ორიანი“. (გვ. 262). გამოცდები/ტესტები და ყველა სახის შეფასება უნდა ეხმარებოდეს მასწავლებელს უკეთესი ინსტრუქციული გადაწყვეტილების მიღებაში. 15.1 ცხრილში მოცემულია რამდენიმე მაგალითი.

დაუკავშირეთ RAXIS II™-ს და განაგრცეთ (შეფასების ტიპები, II CI, 4)
გაანალიზეთ შემაჯამებელი ფორმატული (მიმდინარე) შეფასების მიზნები. ახსენით, როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს ეფექტიანად გამოიყენონ თითოეული სახის ტესტიდან მიღებული ინფორმაცია

ტრადიციული შეფასებიდან გაქსოვის მიღება

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერით გაიხსენთ თქვენი ბოლო გამოცდა. რა ფორმატის იყო იგი? როგორ ფიქრობთ, სწორად და აკურატულად ასახა თუ არა მან თქვენი ცოდნა და უნარები? გიცდიათ თუ არა ოდესმე ტესტის შედეგა? რა ნიშანი ხდის ტესტირებას კარგ და სამართლიან გამოცდად? ■

აღამიანთა უმრავლესობას შეფასებაზე ფიქრისას, როგორც წესი, ტესტირება აგონდება. როგორც მოგვიანებით ნახავთ, დღეს მასწავლებლებს შეფასების

ბევრი შესაძლებლობა აქვთ, მაგრამ ტესტირება მაინც მათ შორის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანია. ამ ნაწილში ჩვენ განვიხილავთ იმას, თუ როგორ შეიძლება ეფექტიანი ტესტირების დაგეგმვა, იმ ტესტების შეფასება, რომლებიც თან სდევს სტანდარტული სასწავლო გეგმის მასალას და, აგრეთვე, საკუთარი ტესტური კითხვების შედგენა.

მისმოიკითხე

ბევრ სკოლაში განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონე ტესტირებადი პროგრამების ერთ-ერთი შედეგი ისაა, რომ მასწავლებლებს მიეცათ საკლასო შეფასების მეტი შესაძლებლობა, სადაც ყურადღება გამახვილებულია ტესტების უკან მდგომ სტანდარტებზე. შეფასებები კარგად უნდა იყოს ორგანიზებული და დაგეგმილი. როცა კარგი გეგმით ხელმძღვანელობ, უკეთესი პოზიცია გაქვს მასწავლებელთა სახელმძღვანელოებში მოყვანილი ტესტების შეფასებისას და საკუთარი საკლასო შეფასების სისტემის განვითარებისათვის.

ჩოლის პანაჩოოთი მისმოიკითხე? ფრანკ დემფსტერმა (1991) ჩაატარა გამოკვლევა ტესტირების შესახებ და გამოიტანა მასწავლებლებისათვის სასარგებლო დასკვნები:

1. ხშირი ტესტირება ნაახალისებს ინფორმაციის შენახვას და უფრო მეტი ეფექტი მოაქვს, ვიდრე მასალის გამეორებასა და სწავლაზე დახარჯულ დროს.
2. ტესტირება განსაკუთრებით ეფექტურია სწავლის სტიმულირებისათვის, თუ მოსწავლეებს აწერიან ტესტს მასალის შესწავლიდან ცოტა ხანში, და შემდეგ კი, მოგვიანებით ჩაუტარებთ განმეორებით ტესტირებას. განმეორებითი ტესტირებები სულ უფრო დაშორებული უნდა იყოს ერთმანეთისაგან.
3. ტესტებში შემავალი კითხვების გამოყენება ცენტრალური მნიშვნელობის მქონე ფაქტორია ეფექტური სწავლისათვის. შემავალი კითხვები მოითხოვს მოსწავლეთაგან წინა თავებში ნასწავლი ინფორმაციის გამოყენებას ახალი პრობლემების გადასაჭრელად.

დემფსტერი ფიქრობდა, რომ მოსწავლეები მეტს ისწავლიდნენ, თუ სასწავლო გეგმაში ცოტა საკითხი და თემა შევიდოდა, მაგრამ ეს თემები სიღრმისეულად იქნებოდა განხილული და მეტი დრო დრჩებოდა გამეორებისათვის, პრაქტიკისათვის, ტესტირებისა და უკუკავშირისათვის (Dempster, 1993).

სასწავლო მისმოიკითხე. დაწყებითი და საშუალო სასკოლო ტექსტების უმრავლესობას დღეს თან ახლავს დამატებითი მასალა, როგორცაა მასწავლებლის სახელმძღვანელოები, ჰენდაუტები და გამზადებული ტესტები. ამ ტესტების გამოყენებამ შეიძლება დრო დაგიზოგოთ, მაგრამ არის კი ეს კარგი სასწავლო პრაქტიკა? პასუხი დამოკიდებულია თქვენს მიზანზე მოსწავლეებთან მიმართებაში, იმაზე, თუ როგორ ასწავლით მასალას და, ასევე, მოწოდებული ტესტების ხარისხზე. თუ სახელმძღვანელოს ტესტები მაღალი ხარისხისაა, ემთხვევა თქვენს სასწავლო გეგმას და ასევე იმ განმარტებებს, რომლებიც მოსწავლეებს მიაწოდეთ, მაშინ მათი გამოყენება შესაძლებელია. შეამოწმეთ სახელმძღვანელოში მოცემული ტესტები, ანუ მათი კითხვადობის დონე და მზად იყავით მათ გადასახედად/გამოსასწორებლად (Airasian, 2005; McMillan, 2004). 15.2 ცხრილში მოცემულია საკვანძო პუნქტები, რომლებიც უნდა გაითვალისწინოთ სახელმძღვანელოთა ტესტების შეფასებისას.

რა ხდება მაშინ, როცა არ არსებობს არანაირი ტესტი იმ მასალისათვის, რომლის დაუფლებაც გინდათ, ან მასწავლებლის სახელმძღვანელოებში მოცემული ტესტები არ არის თქვენი მოსწავლეების შესაფერისი? მაშინ დგება დრო, რომ თავად შეადგინოთ ტესტები. ჩვენ განვიხილავთ ტრადიციული ტესტების ორ უმთავრეს ტიპს – ობიექტურსა და ესსე/ლია კითხვებს.

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ – Dempster F. (1991). *Synthesis of research on reviews and tests. Educational Leadership*, 48 (7), 71-76. Dempster F.N. (1993). *Exposing our students to less will help them learn more. Phi Delta Kappan*, 74, 432-437.

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განვრცეთ
ტრადიციული შეფასება, II CI, 2, 4
ობიექტური გამოცდები და გამოცდები ესსეს წერაში კვლავ მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ეფექტურ შეფასებასა და პროგრამის განსჯაში. აღწერეთ ამ სახის ტესტების შესაფერისი გამოყენება. განსაზღვრეთ თითოეულის დადებითი და უარყოფითი მხარეები.

ოგნიჰუპი გესტირება

სავარაუდოპასუხიანი ტესტები, შეთანხმებითი სავარჯიშოები, რომლებიც უნდა შეფასდეს სიტყვებით: „ჭეშმარიტია“ ან „მცდარია“, მოკლე პასუხი ან შესავსები კითხვარები – ეს ყველაფერი **ობიექტური ტესტირების** ტიპებია. სიტყვა „ობიექტური“ ამ შემთხვევაში ნიშნავს „ინტერპრეტაციებისათვის დახურული“ ან „არა სუბიექტური“. ამ სახის ტესტების ნიშნით შეფასება შედარებით უფრო სამართლიანია, ვიდრე ესეი/ლია კითხვების შეფასება, რადგან ამ შემთხვევაში პასუხები უფრო ცხადია, ვიდრე ესეის/ლია კითხვების პასუხები.

როგორ უნდა გადანეციტო, რომელი ფორმატი არის საუკეთესო კონკრეტული გამოცდისათვის? გამოიყენეთ ისეთი, რომელიც ყველაზე უკეთ ზომავს თქვენი სასწავლო მიზანდასახულობის შედეგს (Gronlund, 2003). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თუ გაინტერესებთ, რამდენად კარგად წერენ მოსწავლეები წერილს, დააწერინეთ მათ წერილი, ნუ მისცემთ ტესტებს სავარაუდოპასუხიანი კითხვებით. მაგრამ თუ ბევრ სხვადასხვა ფორმატს თანაბარი წარმატებით შეუძლია მოქმედება, მაშინ გამოიყენეთ სავარაუდოპასუხიანი კითხვები, რადგან მათი სამართლიანად შეფასება უფრო ადვილია და თანაც ისინი თემატურად უფრო ამომწურავია. თუ მოცემულ მომენტში შეუძლებელი ან შეუფერებელია კარგი სავარაუდო პასუხებიანი ტესტების შედგენა, მიმართეთ სხვა ფორმატებსაც. მაგალითად, თუ საჭიროა ისეთი კონცეფციების დართვა, როგორიცაა ტერმინები და განსაზღვრებები, მაშინ სავარაუდო პასუხებს შეთანხმებითი სავარჯიშოები სჯობს. თუ სავარაუდოპასუხიანი ტესტში ძნელია რამდენიმე არასწორი პასუხის დადგენა, მის ნაცვლად ჭეშმარიტი/მცდარი ერთეულები გამოიყენეთ. თქვენ ასევე შეგიძლიათ სთხოვოთ მოსწავლეებს მოკლე პასუხის გაცემა, რაც, განცხადების შევსების მსგავსია (ბლანკის შევსება). ობიექტური ტესტირების მრავალფეროვნებამ შეიძლება შეამციროს მოსწავლის მღელვარება, რადგან

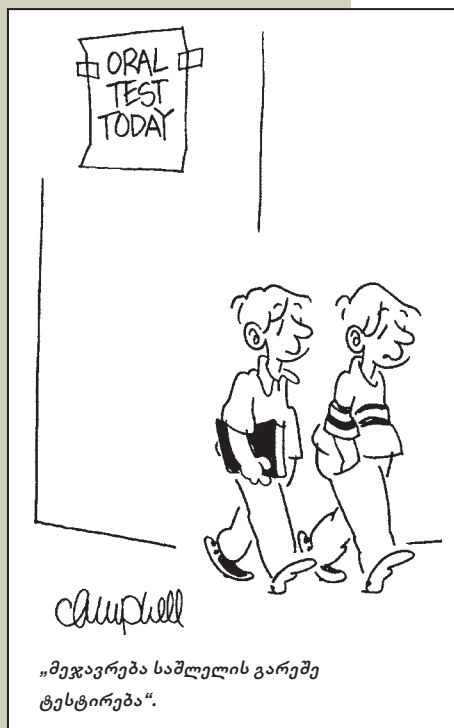
ობიექტური ტესტირება – ტესტი, სადაც არსებობს რამდენიმე პასუხი, შეფასებები კეთდება ჭეშმარიტება/მცდარობის მიხედვით, მოითხოვს მოკლე პასუხებს. რიცხობრივ პასუხებს ინტერპრეტაცია არ სჭირდება.

სხრილი 15.2

სახელმძღვანელოში მოხვეული გესტირების შეფასებისას გასათვალისწინებელი საკანონო პუნქტები

1. გადანეციტლება სახელმძღვანელოს ან წინასწარ დამზადებული სტანდარტული ტესტის გამოყენების შესახებ მიღებული უნდა იქნეს მას შემდეგ, რაც მასწავლებელი დაადგენს მიზანს, რა უნდა ასწავლოს, რომლის შეფასებაც იქნება საჭირო.
2. სახელმძღვანელოს და სტანდარტული ტესტები შექმნილია ტიპობრივი კლასებისათვის, მაგრამ რადგან მხოლოდ რამდენიმე კლასია ტიპობრივი, მასწავლებელთა უმრავლესობა გარკვეულწილად გადაუხვევს ხოლმე ტესტს, რათა შეუსაბამოს იგი მოსწავლეთა საჭიროებასა და დონეს.
3. რაც მეტად არის გადახრილი სასწავლო ინსტრუქცია სახელმძღვანელოსგან, მით ნაკლებ შესაბამისი და ეფექტიანია სახელმძღვანელო ტესტები.
4. სახელმძღვანელოს ან სტანდარტული ტესტის შეფასებისას, პირველ ყოვლისა გასათვალისწინებელია დამთხვევა ტესტის კითხვებსა და იმ მასალას შორის, რომელიც მოსწავლეებმა ისწავლეს გაკვეთილებზე:
 - ა. არის თუ არა ტესტის შეკითხვები მასწავლებლის მიზნებისა და სწავლების აქცენტების მსგავსი?
 - ბ. არის თუ არა ტესტები იმგვარად შედგენილი, რომ მოითხოვდეს მოსწავლეებისგან იმ უნარების გამომჟღავნებას, რომლებიც მათ უკვე შეიძინეს?
 - გ. მოიცავს თუ არა ტესტის კითხვები ნასწავლ მასალას მთლიანად ან მის უმეტეს ნაწილს?
 - დ. შეესაბამება თუ არა ტესტის ენა და ტერმინოლოგია მოსწავლეთა დონეს?
 - ე. არის თუ არა საკმარისი უკვე შესწავლილი თითოეული თემისათვის გამოყოფილ კითხვათა რაოდენობა მოსწავლის შესაფასებლად?

წყაროები: From Classroom assessment: Concepts and applications (5th ed.) by P.W. Airasian (2005). New York: McGraw-Hill, p. 161.



© Martha Campbell

მთელი ტესტის ნიშანი არ არის დამოკიდებული იმ ერთ კითხვაზე, რომელიც მოსწავლეს შეიძლება ეძნელოს. ჩვენ უფრო დეტალურად განვიხილავთ სავარაუდოპასუხებიან კითხვებს, რადგან ისინი ყველაზე ცვალებადი და გამოსაყენებლადაც ყველაზე რთულია.

სავარაუდოპასუხებიანი გეგმის გამოყენება. იმის მიუხედავად, რომ საგანმანათლებლო სისტემის პროფესორთა დაახლოებით სამი მეოთხედი წინააღმდეგია, რომ სავარაუდოპასუხებიანი ტესტების შედეგები გამოიყენონ მოსწავლეთა ნიშნის განსაზღვრის დროს, საჯარო სკოლების მასწავლებელთა თითქმის ნახევარი ამ სახის გამოცდის მომხრეა (Banks, 2005). ასე რომ, მასწავლებლებმა კარგად უნდა იცოდნენ ამ ტესტების გამოყენება. მეტიც, დღესდღეობით სკოლა მოითხოვს, რომ მასწავლებლებმა მოსწავლეებს შესძინონ სავარაუდოპასუხებიანი ტესტების შევსების გამოცდილება, რათა ისინი მზად იყვნენ განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონე (მაგ. მისაღები გამოცდები) ტესტირებისათვის (McMillan, 2004). ცხადია, სავარაუდოპასუხიან ტესტებს შეუძლია ფაქტების ცოდნის შემოწმება, მაგრამ ამ ტესტებით შეუძლებელია შეფასდეს უფრო მეტი რამე, ვიდრე ფაქტების ცოდნა და მათი გახსენება, მაშინ როცა მოსწავლისგან მოითხოვენ, დაძლიოს ახალი მასალა იმ პრინციპისა და კონცეფციის გამოყენებით, რომელიც იცდება (Gronlund, 2003; McMillan, 2004). მაგალითად, ქვემოთ მოყვანილი სავარაუდოპასუხებიანი კითხვა შედგენილია იმისათვის, რომ გამოსცადოს მოსწავლის შესაძლებლობა – ჩასწვდეს მისთვის ჯერ უცნობ მოსაზრებას. ეს არის ერთ-ერთი უნარი, რომელიც იდეის

ანალიზისას გამოიყენება:

განათლების ფსიქოლოგიის პროფესორი აცხადებს: „ტესტში +1 – Z ქულა ეკვივალენტურია დაახლოებით 84 %-ისა.“ ქვემოთ მოყვანილ რომელ მოსაზრებას გამოთქვამს პროფესორი?

1. ნიშნები ტესტზე რანჟირებულია 0-დან 100-მდე.
2. ტესტის ქულებიდან სტანდარტული გადახრა (დევიაცია) უდრის 3,4-ს.
3. ქულების დისტრიბუცია ტესტში ნორმალურია (სწორი პასუხი).
4. ტესტი სანდო და ქმედითუნარიანია.

სავარაუდოპასუხებიანი კითხვები. ყოველი სახის გამოცდასა და ტესტს ოსტატური კონსტრუირება სჭირდება, მაგრამ კარგი სავარაუდოპასუხებიანი საკითხები ნამდვილი გამოწვევაა. ზოგი მოსწავლე სავარაუდოპასუხიან ტესტებს ხუმრობით „სავარაუდო გამოცნობას“ ეძახის – ეს იმის ნიშანია, რომ ამგვარი ტესტები ხშირად ცუდად არის შედგენილი. ტესტის შედგენისას, თქვენი მიზანია, რომ მისი საშუალებით მოსწავლის მიღწევის დონე გაზომოთ და არა ტესტის წერისა და გამოცნობის უნარები.

სავარაუდოპასუხებიანი კითხვის **შესავალი ანუ ფუძე**, ის ნაწილია, რომელშიც დასმულია შეკითხვა ან მოცემულია პრობლემა. ვარიანტებს, რომლებიც მას მოჰყვება, **ალტერნატივები** ეწოდება. შეცდომით პასუხებს ეწოდება **დამაბნეველები ანუ დისტრაქტორები**, რადგან მათი მიზანია, დააბნიონ ის მოსწავლეები, რომლებსაც მასალა მხოლოდ ნაწილობრივ ესმით. თუ არ არსებობს კარგი დამაბნეველი, მოსწავლეს ზედაპირული ცოდნით არ გაუჭირდება სწორი პასუხის პოვნა. ქვემოთ მოყვანილი რეკომენდაციები, ადაპტირებული გრონლუნდის (2003), პოპჰამისა (2005) და სმიტი, სმიტი და დე ლსისის (2001) მიერ, დაგეხმარებათ, უფრო ადვილად შეადგინოთ არჩევითპასუხებიანი და სხვა ობიექტური ტესტირების კითხვები.

ფუძე – შეკითხვა არჩევითპასუხიან ტესტში.

დისტრაქტორი (დამაბნეველი) – არჩევითპასუხიანი ტესტის კითხვებში შეთავაზებული არასწორი პასუხები.

ჩაკონკრეტოვდა: არჩევითიანსუნიანი მესამის საკითხების წერა

ტესტის შედეგების საფუძველი უნდა იყოს ცხადი და მარტივი, მოყვანილი უნდა იყოს მხოლოდ ერთი პრობლემა. უმნიშვნელო დეტალები გამოტოვებული უნდა იყოს.

ც უ დ ი

არსებობს რამდენიმე სხვადასხვა სტანდარტული ან წარმოებული. I ქულა. ტესტები განსაკუთრებით სასარგებლოა, რადგან...

უ კ ე თ ე ს ი

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელია I ქულის დადებითი მხარე? საფუძველში დასმული პრობლემა დადებითი ტერმინებით უნდა იყოს წარმოდგენილი.

უარყოფითი ენობრივი ფორმა დამაბნეველია. თუ თქვენ უნდა გამოიყენოთ სიტყვები, როგორიცაა არა, არ ან გარდა, გაუსვით მათ ხაზი ან სხვა სახით გამოყავით.

ც უ დ ი

მოცემულიდან რომელი არ არის სტანდარტული ქულა?

უ კ ე თ ე ს ი

მოცემულთაგან რომელი არ არის სტანდარტული ქულა?

ნუ მოულოთ მოსწავლეთაგან ალტერნატივებს შორის ზედმინებით სწორი არჩევანის გაკეთებას.

როდის გადადის ნორმალური პროცენტული მრუდი ირიბი +1-სა და -1 სტანდარტულ გადახრას შორის?

ც უ დ ი

ა. 66% ბ. 67% გ. 68% დ. 69%

უ კ ე თ ე ს ი

ა. 14% ბ. 34% გ. 68% დ. 95%

ფუძემდებ რაც შეიძლება მეტი ფორმულირება უნდა იყოს ჩართული ისეთნაირად, რომ თითოეულ ალტერნატივაში ფრაზების გამოყენება აღარ გახდეს საჭირო.

პროცენტული ქულა

ა. აღნიშნავს, პასუხების რამდენი პროცენტია სწორი.

ბ. წარმოადგენს პროცენტებში გამოსახული სწორი

და არასწორი პასუხების შეფარდებას.

გ. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელია, რომლებმაც მაქსიმალური ზღვრული ან მასზე მეტი ქულა დააგროვეს.

დ. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელია,

რომლებმაც მინიმალური ზღვრული ან მასზე

ნაკლები ქულა დააგროვეს.

უ კ ე თ ე ს ი

პროცენტული ქულა აღნიშნავს პროცენტულ მაჩვენებელს:

ა. სწორად გაცემული საკითხების;

ბ. სწორი პასუხების პროცენტული მაჩვენებლის შეფარდებას არასწორი პასუხების პროცენტულ მაჩვენებელთან.

გ. მოსწავლეებისა, რომლებმაც დააგროვეს მოცემული ზღვრული ნიშნულის ტოლი ან მასზე მაღალი ქულა.

დ. მოსწავლეებისა, რომლებმაც დააგროვეს მოცემული ზღვრული ნიშნულის ტოლი ან მასზე დაბალი ქულა.

ყოველი ალტერნატივა გრამატიკულად უნდა შეესაბამებოდეს შესავალს ისე, რომ არც ერთი პასუხი არ იყოს აშკარად მცდარი?

ც უ დ ი

სტენფორდ-ბინეს ტესტს შედეგად მოაქვს:

ა. I ნიშანი გ. პროფესიული უპირატესობა

ბ. საკითხავი დონე დ. მექანიკური საზრიანობა

უ კ ე თ ე ს ი

რას აფასებს სტენფორდ-ბინეს ტესტი?

ა. ინტელექტს გ. პროფესიულ უპირატესობას

ბ. კითხვის დონეს დ. მექანიკურ საზრიანობას

კატეგორიული სიტყვები, როგორიცაა ყოველთვის, ყველა, მხოლოდ ან არასდროს, არ უნდა იქნეს გამოყენებული, თუ ისინი მუდმივად

არ ჩნდება ყველა ალტერნატივაში. ტესტებს ყველაზე

ჭკვიანმა და გამოცდილმა შემდგენლებმა იციან, რომ კატეგორიული პასუხები, როგორც წესი, შეცდომაა.

ც უ დ ი

მოსწავლეთა ნამდვილი (სკალირებული) ქულა სტანდარტულ ტესტში

ა. არასდროს არ არის დაგროვილი (ნედლი)

ქულის ტოლი.

ბ. ყოველთვის ახლოსაა დაგროვილ (ნედლ)

ქულასთან.

გ. ყოველთვის განსაზღვრულია შეფასების სტანდარტული გადახრით.

დ. როგორც წესი, მოქცეულია მოპოვებული (ნედლი) ქულის ორივე მხარეს - 1-დან +1 ერთეულამდე გაფართოებულ ინტერვალში. (ან: შუალედში)

უ კ ე თ ე ს ი

ქვემოთ მოყვანილ წინადადებათაგან ყველაზე ხშირად რომელია სწორი სტანდარტულ ტესტში მოსწავლის ნამდვილი (სკალირებული) ქულის შესახებ?

ა. ის დაგროვილი (ნედლი) ქულის ტოლია.

ბ. ის ძალიან ახლოსაა დაგროვილ (ნედლ) ქულასთან.

გ. ის დადგენილია შეფასების სტანდარტული გადახრით.

დ. ის შეიძლება იყოს დაგროვილ (ნედლ) ქულაზე მეტი ან ნაკლები.

ეცადეთ თავიდან აიცილოთ მსგავსი მნიშვნელობის ორი დამაბნეველი კითხვა. თუ მხოლოდ ერთი პასუხია სწორი და პასუხებიდან ორი ერთნაირია, მაშინ ორივე ეს პასუხი არასწორი იქნება. შეცდომა საგრძნობლად ამცირებს ასარჩევ ვარიანტებს.

რა ტერმინით აღინიშნება ყველაზე ხშირი ქულა დისტრიბუციაში?

ც უ დ ი

ა. მოდა გ. საშუალო არითმეტიკული

ბ. მედიანა დ. საშუალო მნიშვნელობა

უ კ ე თ ე ს ი

ა. მოდა/ჩვეულება გ. სტანდარტული გადახრა

ბ. მედიანა დ. საშუალო

ერიდეთ სახელმძღვანელოში მოცემული ფორმულირების ზუსტად გამოყენებას.

წარუმატებელმა მოსწავლეებმა შეიძლება იცნონ პასუხები მათი მნიშვნელობის გაგების გარეშე.

ერიდეთ ტერმინებს: „ყველა ზემოხსენებული“ არც ერთი პასუხი არ არის სწორი“ — გამოყენებას.

ასეთი პასუხები შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს, რომლებიც უპასუხოებენ გამოცნობით. „ყველა ზემოხსენებული“-მა შეიძლება შეცდომაში შეიყვანოს სხარტი მოსწავლე, რომელიც ხედავს, რომ პირველი ალტერნატივა სწორია და აღარ აგრძელებს კითხვას.

ცხადი და უმარტივესი სტრუქტურაც ეხმარება მოსწავლეებს, რომლებიც გამოცნობით უპასუხებენ.

კითხვიდან კითხვამდე უნდა იცვლებოდეს როგორც სწორი პასუხების განლაგება, ისე მისი სიდიდე (გრძელი-მოკლე)

არასწორმა ალტერნატივებმა უნდა ასახოს მოსწავლის ყველაზე ხშირი მცდარი ინტერპრეტაციები.

თუმცა იყავით ფრთხილად, ყურადღება მიაქციეთ: მცდარი პასუხები იმდენად აშკარად მცდარიც არ უნდა იყოს, რომ მოსწავლეებმა ისინი განუხილველად უუთავდონ.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.msu.edu/dept/soweb/writitem.html>

დაუკავშირეთ სწავლებას/
პორტფოლიოს და განაგრცით
ზოგ მოსწავლეს ღია კითხვები
ურჩევნია, იმიტომ, რომ მათ შეუ-
ძლიათ რაღაც მაინც დაწერონ,
მაშინაც კი, როცა არ პასუხობენ
კითხვას და ნებისმიერ შემთხ-
ვევაში ნაწილობრივი ქულა მაინც
მიიღონ. როგორ ფიქრობთ, ხში-
რია თუ არა ნაწილობრივი ქულის
დაწერა შეფასების პრაქტიკაში?
იმის გათვალისწინებით, რომ ღია
შეკითხვები მოიცავს მასალის მხ-
ოლოდ შეზღუდულ ნაწილს, არის
თუ არა ეს პრაქტიკა მოსაწონი ან
გამართლებული?

ესე სსიით ღია კითხვებით გააოზღა

ინსტრუქციული მიზნების გაზომვის საუკეთესო გზაა, მოსთხოვო მოსწავ-
ლეებს, თავად შეადგინონ კითხვაზე პასუხები. ამ შემთხვევებში უპრიანია ღია
შეკითხვა. ესე - ტესტირების ყველაზე რთული ნაწილია ნაწერების ხარისხის
შეფასება, მაგრამ ცხადი კითხვების დაწერაც არანაკლებ რთულია. ჩვენ გან-
ვიხილავთ ესე/ღია კითხვით გამოცდების წერას, ადმინისტრირებას და ნიშნის
დაწერას/შეფასებას. ამ დროს, ძირითადად, გრონლანდის (2003) მოსაზრებებს
მოვიშველიებთ. ყურადღებას გავამახვილებთ ასევე იმ ფაქტორებზე, რომლებიც
თავს იჩენენ ესეის სახით ჩატარებულ გამოცდაზე მოსწავლეთა შეფასებისას და
ამ პრობლემათა დაძლევის საშუალებებზე.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დაწერათ

შეფასეთ პოპშემის მიერ შემოთავა-
ზებული ორი სახის ღია შეკითხვა (2005ა. გვ. 172-173)

1. (საშუალო სკოლის დონე) ახლახან ნანახი ვიდეომასალით თქვენ შემოგ-
თავაზეს სამი ყველაზე ფართოდ გავრცელებული რეკლამა. რომელი კლა-
სიკური პროპაგანდის რა მეთოდია მოცემული სამივე მათგანში?
2. (საშუალო სკოლის დონე) გაიხსენეთ მათემატიკის გაკვეთილები და საშინ-
აო დავალებები ბოლო 12 კვირის განმავლობაში. რა დასკვნების გაკეთება
შეგიძლიათ მათგან? პასუხი ერთ გვერდზე მეტი არ უნდა იყოს. ■

ესე/ღია კითხვების სსიით გააოზღის შეფასება.

რადგანაც პასუხის გაცემას
დრო სჭირდება, ამგვარი გამოცდა, წესით, მცირე მასალას უნდა შეიცავდეს. ამ-
რიგად, ეფექტურობისათვის ესე/ღია კითხვები შემოფარგლული უნდა იყოს მხ-
ოლოდ კომპლექსური სასწავლო შედეგების შეფასებით.

ღია შეკითხვამ მოსწავლეებს ცხადი და ზუსტი დავალება უნდა მისცეს და
მიუთითოს იმ ელემენტებზე, რომლებიც პასუხის გაცემისას უნდა იყოს გათ-
ვალისწინებული. (არის თუ არა ზემოთ მოყვანილი კითხვები ცხადი და ზუსტი?)
მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, რამდენად ვრცელი უნდა იყოს მათი პასუხი და რა
დრო უნდა დახარჯონ თითოეულ შეკითხვაზე. ზემოთ მოცემული მეორე შეკითხ-
ვა გვერდების კონკრეტულ რაოდენობას გვთავაზობს, მაგრამ გაიგეთ თუ ვერა,
რას ითხოვს ის ჩვენგან?

მოსწავლეებს პასუხის გაცემისათვის დიდი დრო უნდა მიეცეთ. თუ ერთი
გაკვეთილის ირგვლივ რამდენიმე კითხვას უნდა გაეცეს პასუხი, მაშინ თითოეულ
პასუხზე უნდა დაწესდეს დროის ლიმიტი. თუმცა გასოვდეთ, რომ დროის შეზ-
ღუდვა ზრდის მღელვარებას და ზოგ მოსწავლეს ხელს უშლის საკითხის აკურატ-
ულად შეფასებაში. რაც უნდა იყოს, ნუ ეცდებით შეზღუდული მასალის კომპენს-
ირებას მასში ბევრი ღია შეკითხვის ჩართვით. უკეთესი იქნება, თუ გამოცდებს
უფრო ხშირად დაგეგმავთ, ვიდრე ერთ გაკვეთილში ორი ან მეტი ესე! ღია
შეკითხვა დასვათ. ღია შეკითხვის რამდენიმე სასწავლო მიზანთან კომბინირება,
კურსის მასალის შეზღუდულობის პრობლემის გადაჭრის მხოლოდ ერთი საშუ-
ალებაა (Gronlund, 2003).

ესე შეფასება: საფრთხეები.

1912 წელს სტარჩმა და ელიოტმა დაიწყეს გა-
მოკვლევათა სერიები, რომლებმაც შოკში ჩააგდეს განათლების მუშაკები და
გამოამჟღავნეს სუბიექტურობის კრიტიკული დონე ტესტირებით შეფასებისას.
ამ მკვლევარებს სურდათ გაერკვიათ, რა დოზით ექცევიან მასწავლებლები საკუ-
თარი ფასეულობების, სტანდარტებისა და მოლოდინების გავლენის ქვეშ ესეთა
შეფასებისას. თავდაპირველი კვლევის დროს მათ საშუალო სკოლის ორი მო-
სწავლის მიერ დაწერილი ინგლისურის საგამოცდო ფურცლები დაუგზავნეს 200
სკოლის მასწავლებლებს. თითოეულ მათგანს ნაშრომი თავისი სტანდარტების
მიხედვით უნდა შეეფასებინა. გამოყენებული უნდა ყოფილიყო პროცენტული შე-
ფასება, 75% გამსვლელი ქულით.

ცხრილი 15.3

სხვადასხვა სახის გაეოსტისა და გეოსტის გიგანის დღეობითი და უკუოოოთი გეგეგე

არც ერთი მათგანი არ არის იდეალური. საუკეთესო მიდგომა მათი შერწყმაა.

ტიპი	დადებითი მხარეები	უარყოფითი მხარეები
მოკლე პასუხი	შეუძლია მოკლე დროში ბევრი ფაქტის შემოწმება და გამოცდა. მშვენიერი ფორმატია მათემატიკისათვის. ასევე ამონებს გახსენების უნარს.	ძნელია კომპლექსური ცოდნის გაზომვა. ხშირად ორაზროვანია.
ესე/ღია შეკითხვა-	შეუძლია გამოსცადოს კომპლექსური ცოდნა. აფასებს აზროვნების პროცესსა და კრეატიულობას.	ძნელია ობიექტურად მისი ნიშნით შეფასება. დიდი დრო მიაქვს როგორც თავად შესრულებას, ისე მის შესწორებას.
ქეშმარიტი/მცდარი	ამონებს ფაქტების უმრავლესობას უმოკლეს დროში. ადვილია ნიშნით შეფასება. ცდის ცნობას. ობიექტურია.	მისი საშუალებით ძნელია კომპლექსური ცოდნის შემოწმება. ძნელია სანდო საკითხების დაწერა. შეიძლება იქცეს გამოცდის ნიშნის ობიექტად.
შეთანხმება/მისადაგება	შესანიშნავია ფაქტების ასოციაციისა და გაცნობიერებულობის გამოცდისათვის. მართალია მოკლეა, მაგრამ შეუძლია კომპლექსური სწავლების (განსაკუთრებით კონცეფციების) გამოცდაც. ობიექტურია	ძნელია ეფექტური საკითხების შედგენა. გამორიცხვის მეთოდის ობიექტია.
სავარაუდო პასუხები	შეუძლია სწავლა შეაფასოს კომპლექსურობის ყველა დონეზე. ზომავს ფართო სპექტრის ცოდნის დონეს შედარებით მცირე დროში. ადვილად შესაფასებელია.	ძნელი შესადგენია, გარკვეულწილად გამოცდის ობიექტია.

წყარო: Classroom Teaching Skills, Seventh Edition by James Cooper. Copyright © 2003 by Houghton Mifflin Company. ადაპტირებულია ნებართვით.

შედეგები? გარკვეულობა, პუნქტუაცია, სუფთა წერა და კომუნიკაციური ეფექტურობა სხვადასხვა მასწავლებელმა სხვადასხვა დონეზე შეაფასა. ერთი ნაწერის ნიშნები 64%-დან 98%-მდე ვარირებდა, საშუალო ქულა გამოდიოდა 88,2%. მეორე ნაწერის ქულები ვარირებდა 50%-დან 97%-ს შორის, საშუალო ქულა იყო 80,2% მომდევნო წელს სტარჩმა და ელიოტმა გამოაქვეყნეს ისტორიასა და გეომეტრიაში ჩატარებული კვლევის შედეგები, რომლებიც ინგლისურის ანალოგიური იყო. ამ კვლევებიდან მიღებული ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩენა იყო ის, რომ ნიშნის დაწერისას სუბიექტურობის პრობლემა მხოლოდ ერთი კონკრეტული აკადემიური სფეროთი არ შემოიფარგლებოდა. მთავარი სიძნელებები იყო მასწავლებლის სექსით განპირობებული ინდივიდუალური სტანდარტები და შეფასების პროცედურათა არასანდოობა.

ესეთა შეფასება: მეთოდები. გრონლანდი გვთავაზობს (2003) რამდენიმე სტრატეგიას ესეთა შეფასებისათვის, რათა თავიდან ავიცილოთ სუბიექტურობისა და

ზერელე მიდგომის პრობლემები. თუ ეს შესაძლებელია, კარგი იქნებოდა პირველი ნაბიჯი ყოფილიყო ნიშნის დანერის კრიტერიუმების ან რუბრიკის (ამის შესახებ, მოგვიანებით, მეტს ვისაუბრებთ) კონსტრუირება და მათი მოსწავლეთათვის გაზიარება. მაშინაც კი, როცა მოსწავლეებს გამოცდისას ეძლევათ გარკვეული არჩევანი, მასწავლებელს შეუძლია გადანყვიტოს, რა სახის ინფორმაციას უნდა შეიცავდეს პასუხი. აქ მოცემულია ტენზინკის (2003) მაგალითი

კითხვა: ეთანხმებით თუ არა შემდეგ განცხადებას: სამოქალაქო ომები საჭიროა ქვეყნის განვითარებისათვის. ჩამოთვალეთ თქვენი არ-გუმენტების გასამყარებელი მიზეზები; და მოიყვანეთ მაგალითები ისტორიიდან.

შეფასების რუბრიკა: ყველა პასუხი, დაკავებული პოზიციის მიუხედავად, უნდა მოიცავდეს (1) პოზიციის ცხად ფორმულირებას; (2) სულ მცირე ხუთ ლოგიკურ მიზეზს; (3) სულ მცირე, ოთხ მაგალითს ისტორიიდან, რომლებიც ცხადად ამტკიცებენ მოსაზრებას.

როგორც კი თქვენ გააცნობთ კლასს პასუხებთან დაკავშირებულ თქვენს მოლოდინს, შეგიძლიათ დანეროთ ნიშნები ესეის სხვადასხვა ნაწილში. ნიშნის დანერა შეგიძლიათ აგრეთვე პასუხის ორგანიზებასა და ესეის შინაგან კონსისტენციასში. თქვენ შეიძლება გააკეთოთ შეფასება როგორც ნიშნის დანერით 1-დან 5-მდე, ასევე A.B.C. . . ქულებით და დაახარისხოთ ნამუშევრები საქალაქო დონეზე ნიშნების მიხედვით. საბოლოო ნაბიჯი უნდა იყოს თითოეულ საქალაქო დონეზე ნამუშევრების შედარება, რათა კიდევ ერთხელ შეამოწმოთ, რომ ისინი ერთი დონისაა. ეს ტექნიკა დაგეხმარებათ, დარწმუნდეთ თქვენი შეფასების სამართლიანობასა და აკურატულობაში.

როცა აფასებთ ესეის სახით ჩატარებული გამოცდის შედეგებს, რამდენიმე ღია შეკითხვით, უფრო ჭკვიანური იქნება, თუ ჯერ შეასწორებთ ერთი კითხვის ყველა პასუხს და შემდეგ გადახვალთ მომდევნო კითხვაზე. ეს თავიდან აგაცილებთ მოსწავლის ერთი პასუხის ხარისხის გავლენის ქვეშ მოქცევას, მისი შემდეგი პასუხის გასწორებისას. მას შემდეგ, რაც დაასრულებთ პირველი საკითხის კითხვას და ნიშნით შეფასებას, აურიეთ ფურცლები, რათა არ მოხდეს ისე, რომ ერთი და იგივე მოსწავლე ან პირველ რიგში შეფასდეს (როცა თქვენ მეტ დროს ხარჯავთ უკუკავშირზე და უფრო მკაცრ სტანდარტებს იყენებთ) ან ყველაზე ბოლოს (როცა დადლილი ხართ უკუკავშირის წერით და უფრო მოდუნებული სტანდარტების შემოწმებისას). მიზანს უკეთესად მიაღწევთ, თუ სთხოვთ მოსწავლეებს, ფურცელს უკანა გვერდზე დაანერონ სახელი და გვარი, რათა ნიშანი ანონიმურად დაინეროს. სამართლიანობის საბოლოო დადასტურება იქნება, თუ ნამუშევრებს შეამოწმებინებთ სხვა მასწავლებელს, რომელმაც კარგად იცის თქვენი მიზნები და არ იცის თქვენ მიერ დანერილი ნიშნები. ეს თქვენ მოგცემთ ფასეულ ინფორმაციას იმ მიდრეკილებების შესახებ, რომელიც შეიძლება გქონდეთ.

ახლა, როცა განვიხილეთ როგორც ობიექტური ტესტირება, ისე ესე/ღია კითხვებით გამოცდა, შეგვიძლია ერთმანეთს შევადაროთ სხვადასხვა მიდგომის მაგალითები. 15.3 ცხრილში წარმოდგენილია თითოეულის დადებითი და უარყოფითი მხარეების შეჯამება.

ბაღიშიულ შეფასებათა ალბერანაგვი

ჩვენ ვფიქრობდით იმაზე, თუ როგორ გავხადოთ ტრადიციული გამოცდები უფრო ეფექტური. მოდით, ახლა ვნახოთ სასკოლო შეფასების რამდენიმე ალტერნატიული მიდგომა. სტანდარტული გამოცდების, ისევე როგორც საკლასო შეფასებების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაკლი და კრიტიკის თემა არის სასწავლო გეგმის კონტროლი, აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის მაგივრად

აქცენტის გაკეთება ფაქტების ცოდნასა და გახსენებაზე. ამგვარ კრიტიკას ძალიან ცოტა მასწავლებელი თუ შეენიანაღმდეგება. მაშინაც კი, თუ თქვენ ითვალისწინებთ ჩვენს რეკომენდაციებს, ტრადიციული გამოცდა მაინც შეზღუდულია. რისი გაკეთება შეიძლება? იქცევა თუ არა ტრადიციული გამოცდები მოძველებულ მოდად ალტერნატიული შეფასების დონეზე? ჩანართი „არგუმენტი/კონტრარგუმენტი“ დაგეხმარებათ ამ კითხვაზე პასუხის მოძიებაში.

ერთი გამოსავალი ტესტირების დილემიდან, საკლასო ტესტირებებში ავთენტიკური შეფასების კონცეფციითაა გამოყენება.

ავთენტიკური საკლასო შეფასება

როგორია თქვენი აზრი?

ინოვაციებით ცნობილ დანყებით სკოლაში, თქვენთან გასაუბრებისას, ერთ-ერთი მასწავლებელი სვამს კითხვას: „რა იცით პორტფოლიოების, პრეზენტაციების, პროექტებისა და რუბრიკების გამოყენებით სწავლის შეფასების შესახებ?“

ავთენტიკური შეფასება მოსწავლეებისაგან ითხოვს უნარებისა და შესაძლებლობების ისე გამოყენებას, როგორც ამას რეალურ ცხოვრებაში გააკეთებდნენ. მაგალითად, როგორ შეუძლიათ მათ წილადის საშუალებით შეამცირონ და გაზარდონ სიდიდეები. გრანტ ვიგინსმა ეს არგუმენტი 15 წლის წინათ გააკეთა:

თუ ტესტები რეალურად იმას განსაზღვრავს, რასაც მასწავლებელი ასწავლის და მოსწავლეები სწავლობენ, მაშინ გზა რეფორმისაკენ სწორია, თუმცა საკმაოდ რთული: გამოსცადეთ ის შესაძლებლობები და ჩვევები, რომლებიც თქვენი თვალსაზრისით არსებითია და გამოსცადეთ ისინი კონტექსტში. გახადეთ [ტესტები] ზომიერების ფარგლებში ყოველი აკადემიური დისციპლინის ძირითადი საკითხების სირთულეთა ამსახველი. აქციეთ ისინი ავთენტიკურად (რეალურად). (1989, გვ. 41)

ვიგინსი შემდეგ ამბობს, რომ თუ თქვენი ინსტრუქციული მიზნები მოიცავს მოსწავლეებისაგან წერის, საუბრის, მოსმენის, შექმნის, კრიტიკულად აზროვნების, კვლევის, პრობლემის გადაჭრის ან ცოდნის გამოყენების შესაძლებლობების დაუფლებას, მაშინ ჩვენი ტესტები მოსწავლეებისგან უნდა მოითხოვდეს წერას, საუბარს, მოსმენას, შექმნას, აზროვნებას, კვლევას, გადაჭრას და გამოყენებას. როგორ შეიძლება ამის გაკეთება?

განათლების სფეროს ბევრი წარმომადგენელი ფიქრობს, რომ ამ პრობლემის გადასაჭრელად ანალოგიებისათვის უნდა მივმართოთ ხელოვნებასა და სპორტს. თუ გამოცდას შევხედავთ როგორც სოლო კონცერტს, გამოფენას, თამაშს, ფსევდოსასამართლო პროცესს ან სხვა სახის წარმოდგენას, მაშინ გამოცდისათვის სწავლა სახალისო და კარგია. ყველა მწვრთნელი, მხატვარი ან მუსიკოსი სიამოვნებით „ასწავლიდა“ ამ „ტესტებს“, რადგან სწორედ ტესტირებაზე თავის კარგად წარმოჩენა არის ინსტრუქციის მთავარი აზრი. ავთენტიკური შეფასება მოსწავლისგან მოითხოვს წარმოდგენას და შესრულებას. ეს შეიძლება იყოს აზროვნებით წარდგენა/შესრულება, ფიზიკური წარდგენა/შესრულება, კრეატიული წარდგენა/შესრულება ან პრეზენტაციის სხვა რომელიმე ფორმა. ასე რომ, **პრეზენტაციის შეფასება** არის შეფასების ნებისმიერი ის ფორმა, რომელიც მოსწავლისგან მოითხოვს აქტივობას ან მის შედეგს, აქტივობის განახორციელებას ან პროდუქციის წარმოებას სწავლის დემონსტრირებისათვის (Airasian, 2005).

ერთი შეხედვით შეიძლება უცნაურად გამოიყურებოდეს აზროვნებით პრე-

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განავრცეთ

ავთენტიკური ტესტები (II, CI, 2, 4)

მოსწავლეზე კონცენტრირებულ სწავლაზე ყურადღების გამახვილებას თან მოჰყვა ყურადღების გამახვილება ავთენტიკურ ტესტებზე. გაიგეთ შეფასების ამ ფორმების მიზანი, ღირებულება და დადებითი მხარეები. აღწერეთ მათი მახასიათებლები და მათ გამოყენებასთან დაკავშირებული პოტენციური პრობლემები.



გამოფენა მოსწავლის შესრულების ტესტის ერთ-ერთი სახეა, რომელიც მისგან კომუნიკაციის გამოყენებასა და მრავალსაათიან მომზადებას მოითხოვს. გამოფენა ეხმარება მოსწავლეს, შეაფასოს მაღალი ხარისხის სამუშაო.

ავთენტიკური შეფასება – იმ უნარების გაზომვა, რომლებიც მოდელირებულ სიტუაციებში რეალური ცხოვრებისეული პრობლემების გადასაჭრელად უნდა გამოიყენოს მოსწავლემ.

ჩვენ ვნახეთ სტანდარტული ტესტების დადებითი და უარყოფითი მხარეები, მაგრამ რა ხდება საკლასო გამოცდებზე? სასარგებლოა თუ არა ტრადიციული სავარაუდოპასუხიანი ტესტები და ესე/ლია შეკითხვები საკლასო შეფასებისთვის?

არგუმენტი ტრადიციული ტესტირება საკლასო შეფასებისათვის ცუდისთვის საფუძველს წარმოადგენს.

თავის სტატიაში “Standards, Not Standardization: Evoking Quality Student Work”-ში გრანტ ვიგინსი (1991) მოჰყავს ძლიერი არგუმენტი მოსწავლეებისთვის სრულყოფილების სტანდარტების მიცემის - ხაზგასმულია სასარგებლოდ, რომელთა საშუალებითაც მათ შეეძლებათ, განსაჯონ თავიანთი მიღწევები. მაგრამ ეს სტანდარტები არ უნდა იყოს მაღალი ნიშნები სავარაუდოპასუხიანი ტესტებზე. როდესაც სტანდარტული ტესტების შეფასება სტანდარტად იქცევა, მოსწავლეებს ჰგონიათ, რომ მთავარია მხოლოდ სწორი პასუხი და არა ამ პასუხის გააზრება. ვიგინსი აღნიშნავს:

ჩვენ არ შევაფასებთ ქსეროქსს, ბოსტონის სიმფონიურ ორკესტრს, ცინცინატის რედსს (ბეისბოლის გუნდი) ან დომ პერიგონის ვენახებს არაპირდაპირი, ადვილად გამოსაცდელი და საერთო ინდიკატორების მიხედვით. ვერც ამ ადგილებზე მომუშავეები მიაღწევდნენ მაღალ შედეგს, რომელიმე საზოგადო, უსაფრთხო ტესტი რომ გამოიყენებოდა სტანდარტის

მიღწევისას წარმატების საზომად. ხარისხის მოთხოვნა და მიღება, როგორც მოსწავლეების, ისე უფროსების შემთხვევაში, ნიშნავს იმ სამუშაოსთან დაკავშირებული სტანდარტების ფორმირებას, რომლებსაც ვახორციელებთ და ვაფასებთ. ეს კი ნიშნავს იმ სამუშაოსადმი მოლოდინის ჩამოყალიბებას, რომელიც ხარისხს საჭიროებად აქცევს და არა შეხედულებად. წარმოიდგინეთ:

ინგლისურის მასწავლებელი მოსწავლეთა ნამუშევრებს გასასწორებლად აძლევს მათსავე თანატოლებს და თან ურთავს ინსტრუქციას: გაასწორონ აუჩქარებლად, სანამ დაიღლებიან, მონიშნონ, სადამდეც გაასწოროს და მხოლოდ ამის შემდეგ ჩააბარონ მასწავლებელს ნამუშევარი.

მასწავლებელი, რომელიც მოითხოვს, რომ მათემატიკის ყველა საშინაო დავალება ჩააბარონ სხვა მოსწავლის (გამსწორებლის) ხელმოწერით (გასწორების შემდეგ), ქულებს წერს როგორც თავად მოსწავლის, ისე ხელმოწერილ ნამუშევარში.

ვიგინსი მომხრე იყო ისეთი შეფასებისა, რომელსაც აქვს აზრი და რომელიც გამოსცდის ცოდნას რეალურ-ცხოვრებისეულ სიტუაციებში. გაგების გაზომვა შეუძლებელია იმ ტესტების მეშვეობით, რომლებიც ითხოვენ მოსწავლისაგან კონტექსტის გარეშე უნარებისა და ცოდნის გამოყენებას. „სხვაგვარად, ვერ ვიტყვით, რომ

ზენტაციაზე საუბარი, მაგრამ შეგვიძლია ეს გავაკეთოთ პარალელების მოშვებით. სერიოზული აზროვნება სარისკოა, რადგან რეალური, ცხოვრებისეული პრობლემები არ არის ზუსტად განსაზღვრული. ხშირად აზროვნების შედეგები საჯაროა – სხვები აფასებენ ჩვენს იდეებს. მოსწავლეები ისე უნდა გაუმკლავდნენ ამ შემოწმების შედეგებს, როგორც მოცეკვავე, რომელიც კასტინგს გადის ბროდვეის შოუსათვის; როგორც მოქანდაკე, რომელიც უყურებს თიხის გორგალს და ფიქრობს თავის მომავალ ნამუშევარზე. სირთულეების წინაშე მოსწავლეებმაც უნდა მიმართონ ექსპერიმენტს, დაკვირვებას, გადაკეთებას, წარმოდგენა-ფანტაზიას და ეძიონ ტესტის გასაღები. მათ უნდა გამოიყენონ საბაზისო უნარები, გამოიგონონ მექანიზმები, მიმართონ ინტერპრეტაციას და გადაწყვიტონ, როგორ წარუდგინონ შედეგები აუდიტორიას. უნდა შეძლონ ხშირად კრიტიკის მიღება და თავდაპირველი შედეგების გაუმჯობესება (Eisner, 1999; Herman, 1997). 15.4 ცხრილში ჩამოთვლილია ავთენტიკური ტესტების მახასიათებლები.

პრეზენტაციის შეფასება – მოსწავლის მიერ ნასწავლი და თვალსაჩინოდ წარმოდგენილი მასალების, მაგალითად, აქტივობის ან მისი შედეგის შეფასება.

რამე გვესმის, თუ ცოდნას ბრძნულად, მოქნილად არ გამოვიყენებთ გარკვეული სიტუაციებისა და სხვადასხვა კონტექსტის შესაბამისად“ (Wiggins, 1993, p.200.)

კონტარაპუნდო ტრადიციულ ტესტებს მნიშვნელოვანი როლის შესრულება შეუძლიათ.

ფსიქოლოგთა და განათლების მუშაკთა უმრავლესობა ეთანხმება ვიგინსის აზრს, რომ ცხადი, მაღალი ავთენტიკური სტანდარტების დადგენა მნიშვნელოვანია, მაგრამ ბევრს ასევე სჯერა, რომ ამ პროცესში შეიძლება ტრადიციულ ტესტებიც სასარგებლო იყოს. სწავლა შეიძლება მართლაც უფრო მეტია, ვიდრე სწორი პასუხების ცოდნა, მაგრამ სწორი პასუხებიც მნიშვნელოვანია. სასკოლო განათლება აზროვნებისა და პრობლემების გადაჭრის სწავლასთან ერთად ცოდნასაც გულისხმობს, მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ რაღაც, რაზეც იფიქრებენ – ფაქტები, იდეები, კონცეფციები, პრინციპები, თეორიები, ახსნები, არგუმენტები, სურათები, მოსაზრებები. კარგად შედგენილ ტრადიციულ ტესტებს შეუძლიათ ეფექტურად შეაფასონ მოსწავლეთა ცოდნა (Airasian, 2005). განათლების სფეროს ზოგიერთი წარმომადგენელი თვლის, რომ ტრადიციულ ტესტირებას იმაზე დიდი მნიშვნელობა უნდა ენიჭებოდეს, ვიდრე დღეს აქვს. საგანმანათლებლო კურსის ანალიტიკოსები ფიქრობენ, რომ ამერიკელ მოსწავლეებს, ბევრი სხვა განვითარებული ქვეყნის მოსწავლეებთან შედარებით, აკლიათ ცოდნა, რადგან ამერიკულ სკოლებში შინაარსზე მეტად უპირატესობა ენიჭება – ხაზგასმულია – კრიტიკული აზროვნების, თვითშეფასების, პრობლემათა გადაჭრის პროცესს. შინაარსის უკეთ სწავლებისათვის

მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს, რამდენად კარგად სწავლობენ მისი მოსწავლეები შინაარსს, ხოლო ტრადიციული ტესტირება გვანვდის მნიშვნელოვან ინფორმაციას სწორედ შინაარსის სწავლის შესახებ.

ტესტები ასევე ფასეული და მნიშვნელოვანია სწავლაში მოსწავლეთა დაკვალიანებისა და მოტივირებისათვის. არსებობს კვლევათა მასალები, რომ ხშირი, ტესტირება ხელს უწყობს სწავლასა და გახსენებას. მეტიც, მოსწავლეები მეტს სწავლობენ კლასში ხშირი, ვიდრე ზოგჯერ ჩატარებული ტესტირებით (Dempster, 1991).

როგორია თქვენი აზრი?

მიეცით ხმა ვებ-გვერდზე www.mylabschool.com

წყარო: “Standards Not Standardization,” by G. Wiggins, Educational Leadership, 48, (5), pp.18-25. Copyright © 1991 by American Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ს ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია. სსოციატიონ ფორ შუბერვისონ ანდ ჩურრიცულუმ ეველოპმენტ მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და უზიარებს საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიადნოს წარმატებას. მეტი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

პოკოლონიუაი და გაოოუნაი

ავთენტიკურ შეფასებაზე ყურადღების გამახვილებამ განაპირობა რამდენიმე მიდგომის განვითარება, რომლებიც დაფუძნებულია წარდგენის/შესრულების (პრეზენტაციის) მიზანზე – კონტექსტის გათვალისწინებით. არაკონტექსტური სიტუაციების შესახებ „ფაქტობრივ“ კითხვებზე პასუხების შემოხაზვის ნაცვლად, მოსწავლეებს მოეთხოვებათ პრობლემების გადაჭრა. ფაქტები გამოყენებულია იმ კონტექსტში, რომლებსაც ისინი ეხება – მაგალითად, მოსწავლე იყენებს გრამატიკის წესებს, რათა კომპიუტერულ კომპანიას მისწეროს დამაჯერებელი წერილი კლასის კომპიუტერული ცენტრისათვის კომპიუტერების უსასყიდლოდ გამოყოფის თხოვნით. ქვემოთ მოყვანილი ტესტი და მისი შესრულების ნიმუში მოყვანილია Connecticut Core of Common Learning-იდან:

ბევრი ადგლობრივი სუპერმარკეტი ირწმუნება, რომ ყველაზე დაბალი ფასები აქვს. მაგრამ რას ნიშნავს ეს სინამდვილეში? იმას, რომ ყველა სახის საქონელი იქ დაბალი ფასისაა, თუ ეს მხოლოდ გარკვეულ პროდუქტებზე ვრცელდება? როგორ შეგიძლიათ რეალურად გაარკვიოთ,

დაუკავშირეთ კვლევას და

განაცხედით

საკლასო შეფასების გაუმჯობესებისათვის იხ.: Stiggins, R. J. (2001). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning, Phi Delta Kappan, 83, 758-765. ხელმისაწვდომია ვებ-გვერდზეც: <http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>

რომელი სუპერმარკეტი დაგიზოგავთ უფრო მეტ ფულს? თქვენი დავალებაა, შეადგინოთ გეგმა და განახორციელოთ კვლევა ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად. რა საქონელს და პროდუქტებს შეადარებთ და რატომ? როგორ გაამართლებთ თქვენი „ნიმუშის“ არჩევანს? რამდენად სანდოა ნიმუში და ა.შ.? (Wolf, Bixby, Glenn, & Gardner, 1991, p.61).

მოსწავლეები ამ „ტესტის“ დასრულებისას გამოიყენებენ მათემატიკურ ცოდნას და პროცედურებს რეალური ცხოვრებისეული პრობლემების გადასაჭრელად. ამასთან, მათ მოუწევთ კრიტიკული აზროვნება და დამაჯერებლად

მხრილი 15.4

ავთენტური მასშტის თავისებურებები

ა. სტრუქტურა და ლოგიკა

1. უფრო საჯაროა, მოიცავს აუდიტორიას, პანელს და ა.შ.
2. არ ექვემდებარება დროის არარეალურ და არ-ბიტრაჟულ შეზღუდვებს.
3. გვთავაზობს ცნობილ, და არა საიდუმლო კითხვებსა თუ დავალებებს.
4. უფრო მეტად წააგავს პორტფოლიოს.
5. მოითხოვს სხვებთან გარკვეულ თანამშრომლობას.
6. მეორდება – იმსახურებს გამეორებას, რეპეტიციას, პრაქტიკას, ხელახალ გავლას.
7. მოსწავლეებისათვის იმდენად მნიშვნელოვან შეფასებასა და უკუკავშირს აკეთებს, რომ სასკოლო განრიგი, სტრუქტურა და კურსი ამ ტესტების მიხედვით არის მოდიფიცირებული.

ბ. დიზაინის ინტელექტუალური შტრიხები

1. არის „არსებითი“ – არ არის მომაბეზრებელი, საარბიტრაჟო ან სპეციალურად ნიშნის „გამოსაძალავად“ შედგენილი.
2. არის „საშუალების მიმცემი“ – იმგვარადაა კონსტრუირებული, რომ მიუთითოს მოსწავლეს ცოდნისა და უნარების გამოყენების უფრო რთული გზებსა და საშუალებებზე.
3. გვთავაზობს კონტექსტურ და კომპლექსურ ინტელექტუალურ სირთულეებს და არა „ატომებად დაშლილ“ დავალებებს, რომლებიც ურთიერთობაშია იზოლირებულ „შედეგებთან“.
4. მოიცავს მოსწავლის ინდივიდუალურ კვლევას ან ცოდნის გამოყენებას, რომლისათვისაც შინაარსი „საშუალებას“ წარმოადგენს.
5. აფასებს მოსწავლის ჩვევებს და რეპერტუარს და არა უბრალოდ გახსენების ან აზროვნების უნარს.
6. არსებობს სირთულეები – შედგენილია ისე, რომ ხაზი გაუსვას ცოდნის სიღრმეს და არა

ხელშესახებ მოცულობას.

ბ. შეფასებისა და ნიშნის დანერგვის სტანდარტები

1. მოიცავს კრიტერიუმებს, რომლებიც აფასებს მთავარ ელემენტებს და არა ადვილად დასათვლელ (მაგრამ შედარებით უმნიშვნელო) შეცდომებს.
2. ნიშანი ინერება არა ხარისხის მრუდზე, არამედ შესრულების სტანდარტების მიხედვით (კრიტერიუმზე და არა ნორმაზე დაყრდნობით).
3. მოიცავს არამისტიფიცირებულ კრიტერიუმებს, რომლებიც მოსწავლეებისათვის წარმატებული საქმიანობის განუყოფელ ნაწილია.
4. თვითშეფასებას ხდის შეფასების ნაწილად.
5. იყენებს „მრავალწახნაგოვანი“ ნიშნის დანერგვის სისტემას — ერთი აგრეგატული ნიშნის მაგივრად.
6. ჰარმონიზია სასკოლო მიზნებსა და სტანდარტებთან.

დ. სამართლიანობა და მიუკერძოებლობა

1. არკვევს, პოულობს და ადგენს (ალბათ დაფარულ) ძლიერ მხარეებს.
2. არ ცნობს და მუდმივად არღვევს დადგენილ ბალანსს მიღწევის შეფასებასა და ბუნებრივ უნარებს ან იღბლიან წინასწარ ვარჯიშს შორის.
3. მინიმუმადე დაჰყავს უსარგებლო, არასამართლიანი და დემორალიზებული შედარებები.
4. ქმნის შესაფერის სივრცეს მოსწავლეთა სასწავლო სტილის, მიდრეკილებებისა და ინტერესებისათვის.
5. აქვს შესაძლებლობა – და სასურველიცაა – ყველა მოსწავლემ მოსინჯოს ტესტირების ეს მეთოდი „წინსვლისათვის“ და არა „უკუსვლისათვის“.

წყარო: "Teaching to the Authentic Test," by G.W. Wiggins, 1989, Educational Leadership, 45(7), p.44. Copyright © 1989 by the Association of

Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ნებართვით.

„მე mindoda ufro avTentikuri, ufro namdvili
Sefaseba - raRac iseTi, rac dakavSirebuli iqneboda
Cvens swav l asa da momav l Tan.~

texasSi aspiranturaSi swavlis bolos momiwi doqtorobis kandidatobis standartuli gamocdis Cabareba. es iyo samdRiani testireba. gaugebari xel naweri, testi, romelic kiTxvebze pasuxis gacemas moiTxovda ise, rogorec mokle gzamkvlels avseben. kandidatebs scdidnen ganaTlebis fsiqologiiis sam sferoSi: socialuri/ganviTarebis, swavla/kognitivizmi და statistikuri kvlevis meTodebi. es iyo metad mniSvnelovani, Cemi bedis ganmsazRvrelis sami dRe, romelsac unda გადაეყვანა, დავთვებდი სკოლას „საბოლოო მაგისტრის ხარისხით“ (მომავლინებლად JRers არა?), Tu გავაგრძელებდი swavლას და doqtorის kvლევისათვის. im droისათვის, roca gamocdaze gavediT, ukve dasrulebuli gvqonda Cveni sakurso და internatura. filosofiiis doqtorის ხარისხის მისაღებად დარწმუნებული იყო მხოლოდ და მხოლოდ დამოუკიდებელი kvლევის პროექტის დასრულება – დისერტაციის დიზაინი, გაანალიზება და ბოლომდე მიყვანა. es samuSaos კომპლექსური ნაშრომი, რომლის warmateბით დასრულებასაც ზოგიერთი მრავალი Tve ან welic კისრებოდა.

es iyo 70-იანი წლები, periodი, roca texasი პროტესტით იყო მოცული. es iyo dro, roca studentები ufro აქტიურად ამკვიდრებდნენ TavianT უწლებებს – და მეც ამსული სკვლეების ნაშრომი ვიყავი. დარწმუნებული ვიყავი, რომ samdRiani testireბა არ იყნებოდა Cveni swavლის სათანადო შემფასებელი. მე ვკითხე Cvens პროფესორებს: „როდის დავსჯებთ სამი დრით testების საფუძველად სავარაუდო პასუხების კითხვების შესავსებად, ყოველგვარი წყაროების გარეშე დასადასტურებელი პრობლემების გადასაწყვეტად, რომლებსაც არავითარი კავშირი არ აქვთ Cvens საკუთარ kvლევის

sაკითხებთან?~ მე ufro avTentikuri/namdvili Sefaseba mindoda – raRac iseTi, rac dakavSirebulი იყნებოდა Cvens swavლასა და momavლ Tan. ამის შესახებ დავლაპარაკე სხვა studentებსაც, დავწერე მოსწავლეებს ბარათი Cემი წინადადებათ და ვცდილობდი გავლენა მომეხდინა პროფესორებზე. მივარწმუნე, რომ ბოლოს და ბოლოს მათთვის, ამ სიტუაციის შესახებ ფაქტების შესწავლა შესაძლებელია.

Cemდა გასაკვირად და გასაზრებლად, პროფესორებმა კენ Wისრაზე მხარი დაუჭირეს samdRiani testის ალტერნატივას. kandidateბს შევუძლია დავერთო საკვლევი შეთავაზებები, სადაც განხილული იყნებოდა განათლების ფსიქოლოგიის მნიშვნელოვანი საკვლევი საკითხი socialური/განვითარების და სავალო/კognitivizმის პერსპექტივიდან. ამასთან ერთად, მოგვთხოვებოდა სეგვედგინა კვლევა, სადაც გამოყენებული იყნებოდა შესაბამისი მეთოდოლოგია და სტატისტიკა. მე ეს ვარიანტი ავირჩიე (მთელი იმ აურზაურის შემდეგ, რაც მე გამოვიწვეე, უბრალოდ, ვალდებული ვიყავი, ასე მოვყეულიყავი). ზოგმა მეგობარმა მიტხრა, რომ გავგიჟდი, რადგან Tveების განმავლობაში ვეწვდებოდი Cემი შეთავაზების მოსამზადებლად, მაგრამ რამდენიმე კვირა დავარჯეშე ტრადიციული testების გასაშუალებლად. Tumცა, შემდეგ, გამოვიყენე გარკვეულწილად გაუმჯობესებული Cემი შეთავაზება დისერტაციაზე მუშაობისა და მათზე ერთი წლით ადრე დავასრულე. Cემს „alma mater-ის“ ალტერნატიული საკანდიდატო გამოცდის პრაქტიკა დრესაც მოჰმდებოდა და ამ ფორმას ვიყენებ მეც Cემს მაგისტრებთან ორალობის StatSi კარგი პროფესორის მონდომების წყალობით, რომლებმაც მირჩიეს მოსვალის მოსაზრება 35 წლის წინათ.

სქემა 15.1

მოსწავლე მოგვიტყვოს თავისი სწავლის შესახებ: საუბროს თვითნაწილი პოტენციური

ამ მოსწავლის ნაწერი არა მხოლოდ გამოსწორდა, მოსწავლე გახდა უფრო
გაცნობიერებული და თვითკრიტიკული თავისი ნაწერის მიმართ.

ლეს მე გადავხედე ყველა ჩემს ნაწერს ჩემს საქალაქში. მე
ნაწილობრივ ყველა ჩემი ნაწერი. პაე სექცებშიდან დაძინებია. პალა-
პალაქში გამოძინებია! ასლა მე ვასწორებ და ვერაქცობ ჩემს
ნაწერებს: ვიყენებ წესილას და კითხვის ნიშნებს. ხანდახან
ჩემი ნაწერები ყველა ეძლეოდა. აღმე სიტყვებს ხშირად ძეცდომით
წერდი. ასლა ლესიონში ვიხედე ან მეგობრებს ვეჩხუბებ. ასლა
მე სახლის და საშინელ ისტორიებს წერდი და საინტერესო
დასასრულსაც ვაწერდი. აღმე ხშირად ვცოვებდი სიტყვებს და ყველა
მოკლე მოთხრობებს წერდი.

წყარო: „What Makes a Portfolio a Portfolio?“ by F.L. Paulson, P. Paulson, and C. Meyers, 1991, *educational Leadership*, 48,5, p.63. Copyright © 1991 by the Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება
ნებართვით.

წერა. ქვემოთ მოყვანილი „სასწავლო ისტორიები/ხარკი სწავლებას“ კიდევ ერთ
მაგალითს გაგაცნობთ ჩემი გამოცდილებიდან.

პორტფოლიოები და გამოფენები შეფასების ორი პერსპექტივაა, რომლებიც
მოითხოვენ შესრულებას/წარმოდგენას (პრეზენტაციას) კონტექსტის გათვალ-
ისწინებით. ამ მიდგომების გამოყენებისას, ძნელი გასარკვევია, სად მთავრდე-
ბა ინსტრუქტირება და სად იწყება შეფასება, რადგან ეს ორი პროცესი ერთმა-
ნეთზეა გადაჯაჭვული (Smith, Smith & De Lisi, 2001).

პოტენციური. წლების განმავლობაში ფოტოგრაფები, მხატვრები, მოდელები
და არქიტექტორები სამსახურის მოსაძებნად იყენებდნენ პორტფოლიოებს
რათა მოეხდინათ თავინთი უნარების დემონსტრირება. **პორტფოლიო** არის ნა-
მუშევრების სისტემური კოლექცია, რომელიც ხშირად მოიცავს დაუსრულებელ
სამუშაოს, გამეორებებს და მოსწავლეთა თვითნაწილს იმის შესახებ, რაც ისწავ-
ლეს (ოპჰამ, 2005). 15.1 ნახ-ზე მოცემულია ერთი მოსწავლის თვითშეფასება.

პორტფოლიოებში ყველაზე ხშირად წერილობითი სამუშაო თუ ხელოვნების
ნიმუშებია მოთავსებული, მაგრამ მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ დაუმა-
ტონ გრაფიკები, დიაგრამები, თანატოლთა კომენტარები, აუდიო ან ვიდეო
ჩანაწერები, ლაბორატორიული კვლევების შედეგები და კომპიუტერული პრო-
გრამები – ნებისმიერი რამ, რაც ახდენს ცოდნის დემონსტრირებას იმ სფეროში,
რომელიც ისწავლება და ფასდება (Belanoff & Deckson, 1991; Camp, 1990; Wolf, Bix-
by, Glenn, & Gardner, 1991). არსებობს განსხვავება მიმდინარე პორტფოლიოსა და
„საუკეთესო ნამუშევრების“ საბოლოო პორტფოლიოებს შორის. ეს განსხვავება

პორტფოლიო – მოსწავლის
ნამუშევრების შეგროვება მო-
ცემულ სფეროში, რაც აჩვენებს
მის ზრდას, თვითრეფლექსიას და
მიღწევებს.

სხრილი 15.5

პროცესისა და საუკეთესო საშუაოს პოტენციური ინდივიდუალისა და ჯგუფისათვის

აქ მოცემულია სხვადასხვა საგანში პორტფოლიოების გამოყენების რამდენიმე მაგალითი..

საგანი	პროცესის პორტფოლიო ინდივიდუალური მოსწავლე	პროცესის პორტფოლიო თანამშრომლობითი ჯგუფი
საბუნებისმეტყველო მეცნიერება შემსწავლელ საგნებში	ლაბორატორიული პრობლემების ამოსახსნელად სამეცნიერო მეთოდის გამოყენების დოკუმენტაცია (ჩანაწერების წარმოება).	ლაბორატორიული პრობლემების გადასაჭრელად სამეცნიერო მეთოდის გამოყენების დოკუმენტაცია.
მათემატიკა	მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის მიზნით მათემატიკური აზროვნების ორსვეტიანი დოკუმენტაცია (მარცხენა სვეტში ანგარიში და ახსნითი კომენტარები მარჯვენაში).	კომლექსური პრობლემების გადაჭრისა და მაღალი დონის სტრატეგიების გამოყენების დოკუმენტაცია
ენები	პირველად აღნიშვნათა კომპოზიციების შეფასება ჩანაწერებით, სხვათა რედაქტირებულ ნამუშევარზე საპასუხო რეაქციითა და საბოლოო სურათის დამზადებით.	რუბრიკებისა და პროცედურების შემუშავება და დახვეწა ნამუშევრების მაღალ დონეზე და ხარისხიანად რედაქტირებისათვის.
საგანი	საუკეთესო სამუშაოს პორტფოლიო/ინდივიდუალური მოსწავლე	საუკეთესო სამუშაოს პორტფოლიო/თანამშრომლობითი ჯგუფი
ენები	სხვადასხვა ჟანრის საუკეთესო კომპოზიციები: განმარტებითი, სატირულ/იუმორისტული, (ლექსები, მოკლე მოთხრობები), ჟურნალისტური და სარეკლამო ტექსტები.	საუკეთესო დრამატული ნაწარმოები, ვიდეოპროექტი, სატელევიზიო გადაცემა, გაზეთი
სოციალურ მეცნიერებათა შემსწავლელი საგნები	საუკეთესო ისტორიული კვლევა, წერილობით ჩამოყალიბებული მოსაზრება ისტორიულ საკითხზე, კომენტარი მიმდინარე მოვლენაზე, ორიგინალური ისტორიული თეორია, ისტორიული პიროვნების ბიოგრაფიის მიმოხილვა, ანგარიში იმ აკადემიური დისკუსიის შესახებ, რომელშიც მიიღეთ მონაწილეობა.	საუკეთესო კვლევა, წერილობითი ანგარიში აკადემიური დისკუსიის შესახებ, კომპილაცია, ისტორიული მოვლენის მრავალგანზომილებიანი ანალიზი, ინტერვიუ ისტორიულ პიროვნებასთან.
სახვითი ხელოვნება	საუკეთესო კრეატიული ნამუშევრები: ნახატები (ფუნჯით, ფაქრით), სკულპტურები, ხელნაკეთი ნივთები, თეატრალური დეკორაციები.	საუკეთესო კრეატიული ნამუშევრები: კედლის ფრესკები, დაწერილი და გათამაშებული პიესების ილუსტრაციები, ჩაფიქრებული იდეები და განხორციელებული გამოგონებები.

წყარო: Meaningful Assessment: A Meaningful and Cooperative Process by D.W. Johnson and R.T. Johnson. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2002 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამომცემლის ნებართვით.

ნააგავს განსხვავებას ფორმატულ და შემაჯამებელ შეფასებებს შორის.

მიმდინარე პორტფოლიოები დოკუმენტურად აღბეჭდავენ სწავლას და აჩვენებენ პროგრესს. საუკეთესო ნამუშევრის პორტფოლიოები კი ახდენენ საბოლოო მიღწევათა დემონსტრირებას (Johnson & Johnson, 2002). 15.5 ცხრილში ნაჩვენებია მაგალითები როგორც ინდივიდებისთვის, ისე ჯგუფებისთვის.

ჩეკოქონდასიხი: პორტფოლიოს შექმნა

მოსწავლეები ჩართული უნდა იყვნენ იმ ნაწილების შექმნაში, რომლისგანაც შედგება პორტფოლიო

მაგალითები

- ერთი თავის გავლის შემდეგ ან სემესტრის განმავლობაში შესთავაზეთ მოსწავლეებს, აირჩიონ სამუშაო, რომელიც მიესადაგება გარკვეულ კრიტერიუმს, მაგალითად „ჩემი ყველაზე რთული პრობლემა“, „ჩემი საუკეთესო ნამუშევარი“, „ჩემი ყველაზე მეტად გამოსწორებული და გაუმჯობესებული ნამუშევარი“, ან „სამი მიდგომა ...-სთან“.
- დოკუმენტების საბოლოო წარდგინებისათვის სთხოვეთ მოსწავლეებს, აირჩიონ ის ნაწილები, რომლებიც საუკეთესოდ ასახავენ მათ მიერ ნასწავლი მასალის მოცულობას..

პორტფოლიო უნდა მოიცავდეს ინფორმაციას, რომელიც აჩვენებს მოსწავლის თვითშეფასებასა და თვითკრიტიკულობას.

მაგალითები

- სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაურთონ თავიანთ არჩევანს ლოგიკური ახსნა.
- დაანერინეთ თითოეულ მოსწავლეს გზამკვლევი მათი პორტფოლიოსთვის, რომელიც განმარტავს როგორ აისახა ჩართულ ნამუშევრებში მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები.
- დაურთეთ თვითკრიტიკული და თანატოლთა კრიტიკული მოსაზრებები, რომლებიც ზუსტად განსაზღვრავს, რა არის კარგი და რისი გაუმჯობესება იქნებოდა სასურველი.
- მიეცით მოსწავლეებს თვითკრიტიკული დამოკიდებულების ნიმუში თქვენი საკუთარი ნამუშევრის მაგალითზე.

პორტფოლიომ უნდა ასახოს მოსწავლის აქტიურობა და მოქმედებები სასწავლო პროცესში.

მაგალითები

- ჩაურთეთ პროექტების, ნაწერების, ნახატების და

ა.შ. ტიპობრივი შეჩვენების ნიმუშები.

- სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაუკავშირონ სწავლის მიზნები საკუთარი პორტფოლიოს შიგთავსს.

პორტფოლიოს სხვადასხვა ფუნქციის შესრულება შეუძლია წელიწადის სხვადასხვა დროს.

მაგალითები

- წლის დასაწყისში მასში შეიძლება შენახული იყოს დაუმთავრებელი სამუშაოები ან „პრობლემური ნაწილები“.
- წლის ბოლოს ის უნდა შეიცავდეს მხოლოდ იმას, რისი საჯაროდ გამოჩენაც მოსწავლეს მიზანშეწონილად მიაჩნია.

პორტფოლიო უნდა აჩვენებდეს ზრდას

მაგალითები

- სთხოვეთ მოსწავლეებს, აწარმოონ თავიანთი პროგრესის „ისტორია“ გარკვეული განზომილებების დახმარებით და სპეციფიკური საშუალებებით ასახონ ზრდის წერტილები.
- სთხოვეთ მოსწავლეებს, აღწერონ მათი ზრდის ამსახველი კლასგარეშე საქმიანობები და დაურთონ ისინი პორტფოლიოს.

ასწავლეთ მოსწავლეებს პორტფოლიოს შედგენა და გამოყენება

მაგალითები

- შეინახეთ ძალიან კარგად შედგენილი პორტფოლიოების მოდელები სამაგალითოდ, მაგრამ ხაზი გაუსვით იმას, რომ პორტფოლიო ინდივიდუალურია.
- ხშირად გასინჯეთ და დაათვალიერეთ თქვენი მოსწავლეების პორტფოლიოები, განსაკუთრებით წლის დასაწყისში, როცა ისინი ეს-ესაა იწყებენ ამ იდეასთან შეგუებას. მიეცით მათ კონსტრუქციული უკუკავშირი.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.elon.edu/students/portfolio/>

სქემა 15.2

ზეპირი პრეზენტაციის შეფასების სკალი

რიცხობრივი შეფასების სკალა

დირექტივები:

აღნიშნეთ, რამდენად ხშირად ასრულებს მოსწავლე თითოეულ ამ მოქმედებას ზეპირი პრეზენტაციისას. თითოეული ქცევისათვის შემოხაზეთ: **1**, თუ მოსწავლე ყოველთვის ახორციელებს მოქმედებას; **2**, თუ მოსწავლე ძირითადად ასრულებს ამ ქცევას; **3**, თუ მოსწავლე იშვიათად აკეთებს ამას და **4**, თუ მოსწავლე არასდროს ასრულებს ამ ქმედებას.

ფიზიკური გამოსახულება

ა. დგას სწორად და უყურებს აუდიტორიას

1 2 3 4

ბ. ცვლის სახის გამომეტყველებას, როცა იცვლება პრეზენტაციის ტონი

1 2 3 4

გრაფიკული შეფასების სკალა

დირექტივები:

დასვით X იმ ხაზზე, რომელიც აჩვენებს, რამდენად ხშირად შეასრულა მოსწავლემ თითოეული ჩამოთვლილი მოქმედება ზეპირი პრეზენტაციის დროს.

ფიზიკური გამოსახულება

ა. დგას სწორად და უყურებს აუდიტორიას.

ყოველთვის	ძირითადად	იშვიათად	არასდროს

ბ. ცვლის სახის გამომეტყველებას, როცა ცვლილებასთან ერთად იცვლება პრეზენტაციის ტონი.

ყოველთვის	ძირითადად	იშვიათად	არასდროს

აღწერითი შეფასების სკალა

დირექტივები:

დასვით X იმ ხაზზე, რომელიც საუკეთესოდ აღწერს მოსწავლის მიერ მოქმედების შესრულებას ფიზიკური გამოსახულება

ა. დგას სწორად და იყურება წინ.

დგას სწორად და სულ აუდიტორიას უყურებს	ირწევა, ქანაობს, აუდიტორი- იდან მზერა ჭერზე გადააქვს

ბ. ცვლის სახის გამომეტყველებას პრეზენტაციის ტონის ცვლილებასთან ერთად

ამთხვევს სახის გამომ- ეტყველებას შინაარსსა და აქცენტს	სახის გამომეტყველება ძირითადად შესაფერისია, ხან- დახან გამომეტყველება ნაკ- ლებად ადეკვატურია ტონისა

წყარო: Classroom assessment: Concepts and applications (5th ed.) by P.W. Airasian (2005).

New York: McGraw-Hill, p.251

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაცხადეთ

პორტფოლიოს შეფასება (II C1, 2)

პორტფოლიოს პროგრამების უპირატესობების, ნაკლოვანებების, დიზაინისა და დანერგვის, ასევე პორტფოლიოს ნიმუშებისათვის იხ. ვებ-გვერდი [Teachervision.com](http://www.teachervision.com/lesson-plans/lesson-4536.html) (<http://www.teachervision.com/lesson-plans/lesson-4536.html>).

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს და განაცხადეთ

შეფასების რუბრიკები (II C3) –

ქეთი შოროკის რეკომენდაციები პედაგოგებისთვის (<http://school.discovery.com/schrockguide/assess.html>) გვანჯლის ინფორმაციას კლასში შეფასების რუბრიკის გამოყენების ყოველი ასპექტის შესახებ და ასევე იმ რუბრიკების ფართო არჩევანს, რომელთა გამოყენება ან ადაპტაციაც შეუძლიათ მასწავლებლებს.

გამოფენა – შესრულებული ტესტის ან სწავლის საჯაროდ დემონსტრირება, რომელიც ჩვეულებრივ მოითხოვს დიდ მოსამზადებელ დროს.

შეფასების რუბრიკები – წესები, რომლებიც გამოიყენება მოსწავლის შედეგების ხარისხის განსაზღვრისათვის.

გაყოფილება. გამოფენა არის ადამიანის სამუშაო მახასიათებლების შესამოწმებელი გამოცდა, რომელსაც კიდევ ორი დამატებითი შტრიხი აქვს. პირველი არის საჯაროობა, ასე რომ, გამოფენის მომზადებისას მოსწავლეებმა უნდა გაითვალისწინონ აუდიტორია – ამ პროცესში კომუნიკაცია და ურთიერთგაგება არსებითი მნიშვნელობისაა. მეორეა ის, რომ გამოფენის მომზადებას დიდი დრო სჭირდება, რადგან ეს არის მთელი სასწავლო პროგრამის კულმინაცია. თომას გასკი და ჯეინ ბეილი (2001) ფიქრობენ, რომ გამოფენები ეხმარება მოსწავლეებს, გაიგონ, რა თვისებები უნდა ჰქონდეს კარგ ნამუშევრებს და ამოიცნონ ეს თვისებები საკუთარ პროდუქციასა და დემონსტრაციებში. მოსწავლეები მაშინაც მოგებული რჩებიან, როდესაც სადემონსტრაციოდ აგროვებენ თავიანთ ნამუშევრებს და აყალიბებენ ამ კონკრეტული არჩევანის თავისუფლ ახსნას. ხარისხის განსჯის უნარს შეუძლია ნაახალისოს მოსწავლე უფრო ცხადი და ზუსტი მიზნების დასახსნისთვის.

პორტფოლიოებისა და პრეზენტაციის შეფასება

პრეზენტაციების დემონსტრირება ხელს უწყობს და კარგ დამხმარებას უწევს საკონტროლო სიები, შეფასებათა სკალები და შეფასების რუბრიკები, რადგან წარდგენათა, პორტფოლიოებისა და გამოფენების შეფასება ორიენტირებულია კრიტერიუმზე და არა ნორმაზე. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოსწავლეთა ნამუშევრები და მათი პრეზენტაცია შედარებულია გაცხადებულ საჯარო სტანდარტებს და არ არის რანჟირებული სხვა მოსწავლეთა ნამუშევრებთან შედარების საფუძველზე (Cambourne & Turbill, 1990; Wiggins, 1991). მაგალითად, 15.2 სქემა ზეპირი პრეზენტაციის შეფასებისათვის გვაძლევს სამ ალტერნატივას – რიცხობრივს, გრაფიკულს და დესკრიფციულს.

შეფასების რუბრიკები. სიები და შეფასებათა სკალები იძლევიან უკუკავშირის იძლევა პრეზენტაციის ელემენტების შესახებ. **შეფასების რუბრიკები** არის წესები, რომლებიც გამოიყენება მოსწავლის პრეზენტაციის (შესრულების/წარდგენის) შეფასებისათვის (Marby, 1999). მაგალითად, შესანიშნავი ზეპირი პრეზენტაციის აღმწერი რუბრიკა შეიძლება იყოს ასეთი:

მოსწავლე მუდმივად უყურებს აუდიტორიას, დგას სწორად და მზერით ინარჩუნებს აუდიტორიის ყურადღებას, ხმა მკაფიო და გასაგებია; მოძრაობა და ხმის ტონალობის ვარიაცია შესაბამისია და კარგად ორგანიზებული, არგუმენტები ლოგიკურად და სრულად არის ჩამოყალიბებული, ასრულებს მოკლე რეზიუმეში (Airasian, 1996, p.155).

პრეზენტაციის შეფასება საჭიროებს ფრთხილ განსჯას მასწავლებლის მხრიდან და მოსწავლეებისთვის იმის ცხადად ახსნას, რა არის კარგი და რა საჭიროებს გამოსწორებას, გაუმჯობესებას. გარკვეულწილად ეს მიდგომა წააგავს კლინიკურ მეთოდს, რომელიც პირველად შემოიღო ბინემ ინტელექტის შესაფასებლად. ეს მეთოდი ეფუძნება დაკვირვებას მოსწავლეზე, რომელიც ასრულებს სხვადასხვა დავალებას იმაზე, თუ რამდენად შეესაბამება და შესრულებული სამუშაო სტანდარტს. ისევე როგორც ბინეს არ სურდა, ერთი ნიშნით შეეფასებინა ბავშვის ინტელექტი, ავთენტიკური შეფასების მომხრე მასწავლებლებსაც არ სურთ, ერთი ნიშნით შეაფასონ მოსწავლის პრეზენტაცია (წარდგენა/შესრულება). მაშინაც კი, როცა ნიშნები, შეფასება და რეიტინგი უნდა დაინეროს, ეს შეფასებები არ არის საბოლოო მიზანი – მიზანი სწავლის გაუმჯობესებაა. ქვემოთ მოყვანილი რეკომენდაციების ზოგიერთი ნაწილი ამოღებულია გოდრიჩის (1997) და ჯონსონის და ჯონსონის (2002) ნამუშევრებიდან.

მოსწავლეებისათვის ძალზე სასარგებლო იქნება, თუ ისინი მონაწილეობას მიიღებენ შეფასების რუბრიკებისა და სკალების დახვეწა-განვითარებაში. როცა მოსწავლეები ამ პროცესში არიან ჩაბმული, მათ უწევთ იმის განსაზღვრა, როგორ

გამოიყურება ან როგორ ჟღერს გარკვეულ სფეროში კარგი ხარისხის ნამუშევარი. მათ წინასწარ იციან, რა არის მოსალოდნელი. როცა მოსწავლეები იღებენ გარკვეულ გამოცდილებასა და პრაქტიკას შეფასების რუბრიკების შედგენასა და გამოყენებაში, მათი სამუშაო და სწავლა უმჯობესდება. ქვემოთ მოყვანილ ნახ-ზე 15.3 მოცემულია თანამშრომლობითი სასწავლო ჯგუფებში მოსწავლეთა წვლილის, თვითშეფასებისა და თანატოლთა შეფასების ფორმები.

სანდოოა, ვალიდოა, განზოგადება. რადგანაც მსჯელობა ცენტრალურ როლს ასრულებს პრეზენტაციაში, სანდოობის, ვალიდობისა (დამაჯერებლობის) და განზოგადობის საკითხები მნიშვნელოვანი და არსებითია. როგორც წინა თავში ვნახეთ, ვერმონტის პორტფოლიოთა განხილვისას ხშირად რთული იყო შეთანხმების მიღწევა შეფასებაზე, ასე რომ, სანდოობა შეიძლება არ იყოს ადეკვატური. თუმცა როცა შემფასებლები გამოცდილი არიან და შეფასების რუბრიკებიც კარგად განვითარებული და რაფინირებულია, სანდოობა შეიძლება გაუმჯობესდეს

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განავრცეთ – იმის გასაგებად, როგორ შეიძლება გამოიყენო შექება ეფექტურად იხ.თავი მე-6; იქ მოცემული რეკომენდაციები წერილობით უკუკავშირსაც ეხება.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ – მოახდინეთ რუბრიკათა განვითარების შესახებ რეკომენდაციების ადაპტაცია იმ ასაკობრივი ჯგუფისთვის, რომელსაც უნდა ასწავლოთ.

სქემა 15.3

თანამშრომლობითი სასწავლო ჯგუფებში მონაწილეობის თვითშეფასება და თანატოლთა შეფასება

მონაწილეთა თვითშეფასებისა და თანატოლთა შეფასების ფორმა

ეს ფორმა/ბლანკი გამოყენებულ იქნება თქვენი სასწავლო ჯგუფის წევრთა შეფასებისას. ერთი ბლანკი საკუთრივ შეავსეთ; დანარჩენიდან თითო-თითო თქვენი ჯგუფის წევრებს შეუვსეთ. ჯგუფური დისკუსიის დროს, ჯგუფის თითოეულ წევრს მიეცით ის ბლანკი, რომელიც თქვენ მათზე შეავსეთ. თანატოლების მიერ თქვენზე გაკეთებულ შეფასებებს შეადარეთ საკუთარი თავის თვითშეფასება; მოთხოვეთ განმარტებები, თუ თქვენი შეფასება არ ემთხვევა ჯგუფის წევრებისას. თანამშრომლობითი ჯგუფის თითოეულმა წევრმა მიზნად უნდა დაისახოს, გაზარდოს საკუთარი წვლილი მთლიანად ჯგუფის აკადემიურ მოსწრებაში.

ადამიანი, ვისაც აფასებენ:.....

დანერეთ ჯგუფის წევრის მიერ მოპოვებული ქულათა რიცხვი:

(5 = შესანიშნავი, 4 = კარგი, 3 = ცუდი
2 = არაადეკვატური)

..... დროზე მოდის კლასში.

..... იძლევა ფრთხილ თანმიმ-

დევრულ ახსნას (უბრალოდ
არ ისვრის პასუხებს)

..... კლასში მომზადებული
მოდის

..... იშველიებს სხვათა
არგუმენტაციას

..... სანდოდ ასრულებს ყველა
დავალებას

..... რასაც სწავლობს,

უკავშირებს უკვე არსებულ
ცოდნას

..... ნამუშევარი მაღალი
ხარისხისაა.

..... გეხმარებათ იმის
ვიზუალურად გამოხატვაში,
რასაც სწავლობს

..... ყოველდღიური წვლილი
შეაქვს

..... ნებაყოფლობით ავრცობს
და აფართოებს პროექტს

..... ითხოვს აკადემიურ
დახმარებას, როცა

სჭირდება.

წყარო: "The Role of Cooperative Learning in Assessing and Communicating Student Learning" by D.w. Johnson and R.T. Johnson. In ASCD 1996 Yearbook: Communicating Student Learning (p.41), T. Guskey (Ed.). Copyright © 1996 by the Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-
ფოლიოს და განაგრცეთ

კლასში პრეზენტაციის შეფასების
დანერგვის შესახებ დამატებითი
ინფორმაციისათვის იხ.: [http://
www.ascd.org/ed_topics/el200002
_brualdi.html](http://www.ascd.org/ed_topics/el200002_brualdi.html)

დაუკავშირეთ კვლევას და
განაგრცეთ

Boudett, K. P., Murnane, R. J., City,
E., & Moody, L. (2005). Teaching
educators how to use student as-
sessment data to improve instruc-
tion. *Phi Delta Kappa*, 86, 700-706.

არაფორმალური შეფასება

- უნიშნო შეფასება, რომელიც
აგროვებს ინფორმაციას მრავალი
წყაროდან, რათა დაეხმაროს მას-
წავლებლებს გადაწყვეტილების
მიღებისას.

(Herman & Winters, 1994; LeMahieu, Gitomer, & Eresh, 1993). სანდოობა გარკვეულ-
წილად უმჯობესდება მაშინ, როცა რუბრიკა შემფასებლის ყურადღებას ამახვი-
ლებს სამუშაოს მცირე განზომილებებზე და შეფასების შეზღუდულ დონეებს
იძლევა ასარჩევად. თუ შემფასებლებს შეუძლიათ, დაწერონ მხოლოდ 1, 2, 3, 4 და
5, ისინი უფრო მიდრეკილნი არიან შეთანხმებისკენ, ვიდრე მაშინ, როცა მათ უნ-
ევთ არჩევა შეფასების 100-ბალიანი სკალიდან. ასე რომ, რუბრიკებმა შეიძლება
მიაღწიოს სანდოობას არა იმიტომ, რომ ისინი თანხმდებიან, არამედ იმიტომ, რომ
რუბრიკები ზღუდავს ვარიანტებს და, ამრიგად, ზღუდავს ცვლილებას შეფასე-
ბაში (Mabry, 1999).

რაც შეეხება ვალიდურობას, არსებობს მონაცემები, რომ პორტფოლიოს
შეფასების საფუძველზე „ოსტატ“ მწერლებად მიჩნეული მოსწავლეები, წერი-
თი შეფასების სტანდარტების მიხედვით, ნაკლებ უნარიანებად არიან მიჩნეუ-
ლი. შეფასების რომელი ფორმა არის მყარი ხარისხის საუკეთესო ამსახველი?
ამ კითხვაზე ძალიან ცოტა კვლევაა ჩატარებული, ამიტომ ძნელია ზუსტად
რაიმეს მტკიცება (Herman & Winters, 1994). ამასთან, რუბრიკები შემუშავებულია
სპეციფიკური დავალებების შესაფასებლად. რუბრიკათა გამოყენების შედეგებს
არ შეუძლია წინასწარ განსაზღვრონ პრეზენტაციის სხვა შედეგები, გარდა მცირე
დავალებებისა, ასე რომ, ჩვენ არ ვიცით, მოსწავლის პრეზენტაცია მოცემულ
დავალებაზე განზოგადდება თუ არა უფრო ფართო სფეროზე (Haertel, 1999; McMil-
lan, 2004).

პრეზენტაციის შეფასების მრავალფეროვნება და სპეკულაციონობა.

სამართლი-
ანობა ყველა სახის შეფასების მთავარი საკითხია და გამონაკლისს არც
პრეზენტაციის შეფასება და პორტფოლიოები წარმოადგენს. საჯარო წარდ-
გენებისას (პრეზენტაციისას) შეიძლება დიდი მნიშვნელობა მიენიჭოს მოსწავ-
ლის მეტყველებით ან გარეგნობით გამოწვეულ ეფექტს; ეს ეფექტი შეიძლება
გამოწვეული იყოს იმით, რამდენად ხელმისაწვდომია მოსწავლისთვის აუდიო,
ვიდეო ან გრაფიკული რესურსები. პრეზენტაციის შეფასებას, ისევე, როგორც
სხვა ტესტებს, შეუძლია მოახდინოს ნაკლებად შეძლებული ან კულტურალუ-
რად განსხვავებული მოსწავლეების არასამართლიანი დისკრიმინაცია (McDonald,
1993). ფართო ჯგუფური მუშაობა, თანატოლთა რედაქტირება და პორტფოლი-
ოებისათვის დათმობილი კლასგარეშე დრო ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს ხელი მი-
უწვდებათ მხარდაჭერის უფრო ექსტენსიურ ქსელებსა და გარეშე დახმარებაზე.
თქვენს კლასში ბევრი მოსწავლე, ალბათ, შეძლებული ოჯახიდანაა, რომლებსაც
საშუალება აქვთ, გამოიყენონ რთული კომპიუტერული გრაფიკა და ა.შ.; სხვებს
სახლიდან მცირე მხარდაჭერა ექნებათ. ეს განსხვავებები შეიძლება ტენდენცი-
ურობისა და უსამართლობის წყაროებად იქცეს.

აკაფორმალური შეფასება

არაფორმალური შეფასება არის უნიშნო შეფასება, რომელიც აგროვებს
ინფორმაციას მრავალმხრივი წყაროებიდან, რათა დაეხმაროს მასწავლებლებს
გადაწყვეტილების მიღებაში (Banks, 2005). საწყის სტადიაზე შეფასება უნდა იყოს
ფორმატული (უზრუნველყოს უკუკავშირი, მაგრამ არ ჩაითვალოს ნიშნად), რე-
ალური შეფასება მოგვიანებით, შეფასების საბოლოო სტადიისთვის უნდა გადაი-
დოს, რათა ყველა მოსწავლეს მიეცეს მასალის სწავლის შანსი. (Tomlinson, 2005a).
არაფორმალური შეფასების მაგალითებია მოსწავლეთა დაკვირვება, გამოკითხ-
ვა, დღიურები, მოსწავლეთა თვითშეფასება და მისთ.

დღიურები ძალიან მოხერხებულია და ფართოდ გამოიყენება არაფორმალურ
შეფასებაში. როგორც წესი, მოსწავლეებს აქვთ პირადი ან ჯგუფური დღიურები
და რეგულარულად აწარმოებენ ჩანაწერებს. თავიანთ კვლევაში მაიქლ პრესლიმ
და მისმა კოლეგებმა (2001) აღმოაჩინეს, რომ საუკეთესო მასწავლებლები იყე-
ნებდნენ დღიურს სამი მიზნისათვის:

ჩემი პენსია: შეფასების რუბრიკის განვითარება

1. შეხედეთ ნიმუშებს: აჩვენეთ მოსწავლეებს კარგი და არც ისე კარგი სამუშაოს მაგალითები. განსაზღვრეთ მახასიათებლები, რომლებიც სამუშაოს ავ-კარგს განაპირობებს.
2. ჩამოთვალეთ კრიტერიუმები: გამოიყენეთ ნიმუშთა შედარება მარალხარისხიანად მიჩნეული სამუშაოს კრიტერიუმების ჩამოსათვლელად.
3. ჩამოაყალიბეთ ხარისხის გრადაციები: აღწერეთ ხარისხის საუკეთესო და ყველაზე უარესი დონეები, შემდეგ შეავსეთ შუა დონეები საერთო პრობლემების შესახებ თქვენს ცოდნასა და არც ისე კარგ სამუშაოზე წარმოებულ დისკუსიებზე დაფუძნებით.
4. ივარჯიშეთ მოდელებზე: გამოაყენებინეთ მოსწავლეებს რუბრიკები 1-ელ პუნქტში ნაჩვენები ნიმუშების შესაფასებლად.
5. გამოიყენეთ თვითანალიზი და თანატოლთა ანალიზი: მიეცით მოსწავლეებს დავალებები. მუშაობისას, დროდადრო შეაჩერეთ ისინი თვითშეფასებისა და თანატოლთა შეფასებისათვის.
6. გაასწორე: ყოველთვის მიეცით მოსწავლეებს დრო თავიანთი ნამუშევრების გასასწორებლად, რაც დაფუძნებული უნდა იყოს იმ უკუკავშირზე, რომელსაც ისინი იღებენ მე-5 პუნქტის შესაბამისად.
7. გამოიყენეთ მასწავლებლის შეფასება: თავადაც

ის რუბრიკა გამოიყენეთ მოსწავლეთა შეფასებისას, რომელსაც მოსწავლეები იყენებდნენ ერთმანეთის შეფასებისას.

შენიშვნა: პირველი პუნქტი შეიძლება საჭირო იყოს მხოლოდ მაშინ, როცა თქვენ სთხოვთ მოსწავლეებს, ჩაებან მათთვის უცნობი დავალების შესრულებაში. მესამე და მეოთხე პუნქტები სასარგებლოა, მაგრამ დიდ დროს მოითხოვს. შეიგიძლიათ ისინი თავად შექმნათ, განსაკუთრებით იმ ვითარებაში, თუ რუბრიკებს გარკვეული დროის მანძილზე უკვე იყენებდით. რუბრიკებზე დაფუძნებულ შეფასებაში გამოცდილ კლასს შეუძლია გაამარტივოს პროცესი ისე, რომ ის იწყებოდეს კრიტერიუმების ჩამოთვლით, რის შემდეგაც მასწავლებელი ჩამოწერს ხარისხის გრადაციებს, გადახედავს მათ მოსწავლეთან ერთად, გააკეთებს შესწორებებს, შემდეგ გამოიყენებს თვითშეფასებას, თანატოლთა და მასწავლებლის შეფასებას.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

სტატია მოიცავს რამდენიმე ლინკს, მათ შორის http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/ და <http://rubustar.4teachers.org/>, რომელიც საშუალებას იძლევა, შექმნათ და გარდაქმნათ რუბრიკები თქვენი კლასისათვის.

- როგორც კომუნიკაციის საშუალებას, რომლითაც მოსწავლეები გამოხატავენ საკუთარ აზრსა და იდეებს.
- როგორც ნასწავლის გამოყენების საშუალებას.
- როგორც გამოუყენებელი ენის მოქნილობისა და კრეატიული გამოხატვის ნახალისების საშუალებას.

მასწავლებლებმა დღიურები იმისათვის შეიძლება გამოიყენონ, რომ მეტი შეიტყონ თავიანთი მოსწავლეებზე და უკეთესად დაუკავშირონ სწავლების საკუთარი მეთოდები მათ ინტერესებს. მაგრამ, ხშირად, დღიურები ყურადღებას ამახვილებენ აკადემიურ სწავლაზე, ან კიდევ პასუხის სახით მინიშნებაზე. მაგალითად, ბანკსი (2005) აღწერს ერთ-ერთი საშუალო სკოლის ფიზიკის მასწავლებელს, რომელმაც სთხოვა მოსწავლეებს, თავიანთი დღიურებში პასუხი გაეცათ სამ კითხვაზე:

1. როგორ შეგიძლიათ განსაზღვროთ ხახუნის კოეფიციენტი, თუ იცით დახრილი სიბრტყის მხოლოდ სამი კუთხე?
2. იპოვეთ მსგავსებები და განსხვავებები მაგნიტურ, ელექტრულ და გრავიტაციულ ველებს შორის.
3. რომ მოგესურვებინათ, მეგობრისთვის აგეხსნათ ხმის ფიზიკური კონცეფცია, რომელ მუსიკას გამოიყენებდით მისი დემონსტრირებისათვის?

როცა ეს მასწავლებელი მოსწავლეთა დღიურებს კითხულობდა, მიხვდა, რომ ბევრი მოსწავლის საწყისი მოსაზრებები ხახუნის, აქსელერაციისა და ბგერის გავრცელების სიჩქარის შესახებ ეფუძნებოდა მათ პირად გამოცდილებას და არა სამეცნიერო აზროვნებას. სწავლებისადმი მისი მიდგომა უნდა შეცვლილიყო. მასწავლებელი ვერასდროს მიხვდებოდა ცვლილებების საჭიროებას, თუ არ წაიკითხავდა დღიურებს (Banks, 2005). არსებობს კიდევ მრავალი სხვადასხვა სახის ჩანაწერები თუ დაკვირვებები მოსწავლეთა წარდგენა/შესრულების, შეფასების სკალებისა და ჩამონათვალთა შესახებ. ყოველთვის, როცა მასწავლებლები სვამენ შეკითხვებს ან აკვირდებიან, როგორ ასრულებენ მოსწავლეები დავალებას, ისინი ახდენენ არაფორმალურ შეფასებას. იხ. 15.6. ცხრილში თავმოყრილია შეფასების სხვადასხვა მექანიზმის გამოყენების დადებითი და უარყოფითი მხარეები. ამ თავის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი შეტყობინება არის შეფასების მექანიზმისა და სამიზნის ერთმანეთთან მისადაგება.

მოსწავლეთა ჩაბმა შეფასებაში

ერთი გზა, რომ დააკავშირო სწავლება შეფასებასთან და იმავდროულად განავითარო მოსწავლეთა თვითეფექტიანობის შეგრძნება, არის მოსწავლეთა ჩაბმა შეფასების პროცესში. მოსწავლეებს შეუძლიათ აწარმოონ ჩანაწერები საკუთარი პროგრესის შესახებ და შეაფასონ გაუმჯობესება. 15.7 ცხრილი გვანდის მითითებებს იმის შესახებ, თუ როგორ დავეხმაროთ მოსწავლეებს, განსაჯონ საკუთარი ნამუშევრები და მონაწილეობა მიიღონ საკუთარი სწავლის შეფასების პროცესში.

ნიშნების გავლენა მოსწავლეებზე

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

საკლასო შეფასების გაუმჯობესების თაობაზე მეტი იდეებისათვის იხ.: Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for leading in the classroom*. Phi Delta Kappan, 86, 8-21.
Stiggins, R. (2004). *New assessment beliefs for a new School mission*. Phi Delta Kappan, 86, 22-37.

შეჩერდით | დაზოქდით | დანერჯით გაიხსენეთ წლების მანძილზე თქვენ მიერ წარმოებული მოსწავლის ტაბულა და ნიშნები. მიგილიათ თუ არა ოდესმე ნიშანი, რომელიც იმაზე დაბალი იყო, ვიდრე თქვენ მოელოდი? რა იგრძენით დაბალი ნიშნის მიღებისას საკუთარი თავის, მასწავლებლის, საგნის მიმართ? რისი გაკეთება შეეძლო მასწავლებელს იმისათვის, რომ დაგხმარებოდათ გაგებასა და გამოცდილების გამოყენებაში? ■

როდესაც ჩვენ ნიშნებზე ვფიქრობთ, ხშირად ეს ასოცირებულია შეჯიბრსა და კონკურენციასთან. მაღალკონკურენტული კლასები შეიძლება განსაკუთრებით მძიმე იყოს ნერვიული მოსწავლეებისთვის, აგრეთვე ნაკლებად თავდაჯერებული და შედარებით მოუმზადებელი მოსწავლეებისთვის. ამგვარად, მიუხედავად იმისა, რომ მაღალი სტანდარტები და შეჯიბრი/კონკურენცია, როგორც წესი, დაკავშირებულია აკადემიურ მოსწავლასთან, აშკარაა, რომ უნდა არსებობდეს ბალანსი მაღალ სტანდარტებსა და წარმატების გონივრულ შანსებს შორის. რიკ სტიგინსი და ჯან ჩაპუისი (2005) აკვირდებოდნენ:

თავიანთი ყველაზე ადრეული სასკოლო გამოცდილებიდან ჩვენი მოსწავლეები აკეთებენ ცხოვრებისეულ დასკვნებს საკუთარი თავის, როგორც ცოდნის ამთვისებლების შესახებ. ამ დროს ისინი ემყარებიან იმ ინფორმაციას, რომლითაც ჩვენ აღვჭურავთ მოსწავლეებს მასწავლებლის მიერ მათი შეფასების შედეგად. როცა დროთა განმავლობაში გროვდება მონაცემები/ფაქტები, ისინი წყვეტენ, შეუძლიათ წარმატების მიღწევა თუ არა; ისინი წყვეტენ, ღირს თუ არა სასკოლო გამოცდილებაში ინვესტირების/დაბანდების გარისკვა. ეს გადაწყვეტილებები გადამწყვეტია მათი აკადემიური მიღწევებისათვის. (გვ. 11)

ცხრილი 15.6

შეფასების განსხვავებული ინსტრუმენტების მისაღებად მიზნებით

სწავლის განსხვავებული შედეგი შეფასების განსხვავებულ მეთოდს მოითხოვს.

შეფასებელი სამიზნე	არჩეული საპასუხო რეაქცია	ესე	წარდგენის / შესრულების შეფასება	პირადი კომუნიკაცია
ცოდნის დახელოვნება / ოსტატობა	სავარაუდოპასუ- ხიებიანი ტესტები, „ჭეშმარიტი - მცდარი“ პასუხები და შეესება. მათი გამოყენებით შეიძლება ცოდნის ელ- ემენტების დაუფლება დადგენა?	ესე/ლია კითხვის სავარჯიშოებს შეუ- ძლია დაგვეხმაროს ცოდნის ელემენტებს შორის ურთიერთო- ბის დადგენაში.	არც ისე კარგი არჩევა- ნია ამ სამიზნისათ- ვის – სამი დანარჩენი ვარიანტი სჯობს	შესაძლებელია კითხვების დასმა, პა- სუხების შეფასება და ოსტატობის შესახებ დასკვნების გამოტანა, მაგრამ ამას დიდი დრო მიაქვს.
ლოგიკურად აზროვნების დონე	შეუძლია შეფასოს ლოგიკური აზ- როვნების საბაზისო სტრუქტურის გაგების დონე.	კომპლექსური პრობ- ლემებიდან გამოსავ- ლის წერილობითი აღწერა შეიძლება იყოს სარკმელი მაღალი დონის აზ- როვნებისაკენ.	შეუძლია დააკვირდეს მოსწავლეებს პრობ- ლემის გადაჭრისას და გამოიტანოს დასკვნე- ბი ლოგიკურად აზ- როვნების შესახებ.	ლოგიკური აზროვნების შესამოწმებლად შეუძლია მოსწავ- ლეებს მოსთხოვოს „იფიქრე ხმამაღლა“ ან, აგრეთვე, გასცენ პასუხები.
უნარები	შეუძლია შეაფასოს წარმატებული პრეზენ- ტაციის პრერეკვიზიტ- თა ფლობის ხარისხი, მაგრამ არ შეუძლია შეაფასოს თავად უნარი.	შეუძლია შეაფა- სოს წარმატებული პრეზენტაციის პრერეკვიზიტთა ფლობის ხარისხი, მაგრამ არ შეუძლია შეაფასოს თავად უნარი.	შეუძლია დააკვირდეს და შეაფასოს უნარები მათი წარმოდგენისას	ძლიერი დამთხვევა, როდესაც უნარი არის ზეპირი კომუნიკა- ციები. ასევე შეუძლია შეაფასოს წარმატე- ბული პრეზენტაციის ცოდნის პრერეკვი- ზიტთა ფლობა
ნამუშევრის (პროდუქტის) შექმნის შესა- ძლებლობა	შეუძლია შეაფა- სოს ხარისხიანი პროდუქტის შექმნის ცოდნის პრერეკვიზ- იტების ფლობა, მაგრამ არ შეუძლია შეაფასოს თავად პროდუქტის ხარისხი	შეუძლია შეაფა- სოს ხარისხიანი პროდუქტების შექმნის ცოდნის პრერეკვიზიტების ფლობა (იხ. დონე), მაგრამ არ შეუძლია შეაფასოს თავად პროდუქტის ხარისხი	ძლიერ დამთხვევას შეუძლია შეაფასოს: (ა) ოსტატობა - პროდუქტის განვითა- რებისათვის საჭირო ნაბიჯების თანმიმ- დევრობა, (ბ) თავად პროდუქტის ატრიბ- უტები	შეუძლია შეამოწ- მოს პროცედურული ცოდნა და ხარისხ- იანი პროდუქტების ატრიბუტების ცოდნა, მაგრამ – არა პროდუქტის ხარისხი.

წყარო: Where Is Our Assessment Future and How Can We Get There? by R. J. Stiggins. In R. W. Lissitz, W. D. Schafer (Eds.), Meaningful Assessment: A Meaningful and Cooperative Process. Published by Allyn & Bacon, Boston, MA. Copyright © 2002 by Pearson Education. ადაპტირებულია გამოცემის ნებართვით.

ნაკუთვანლოვის უწყობი

შეიძლება ვინმე ფიქრობდეს, რომ სკოლაში დაბალი ნიშნები და წარუმატებლობა აუცილებლად თავიდან უნდა იქნეს აცილებული. მაგრამ ეს სიტუაცია არც ისე მარტივია.

მოსწავლეების ჩაბა შეფასების პროცესში

აქ მოცემულია თორმეტი გზა იმისათვის, როგორ ჩააყენოთ შეფასება სწავლის სამსახურში.

1. ჩაბით მოსწავლეები ძლიერი და სუსტი ნიშნების გამოვლენა-გასწორებაში, რათა განსაზღვროთ კარგი პრეზენტაციის ან პროდუქტის ატრიბუტები.
2. მასწავლებელთან ან თანატოლთან დისკუსიამდე თუ კონფერენციამდე, მოსწავლეებმა თავად უნდა დაადგინონ თავიანთი სამუშაოს სპეციფიკური ასპექტის ძლიერი და სუსტი მხარეები.
3. მოსწავლეებმა უნდა ივარჯიშონ კრიტერიუმის გამოყენებაში ანონიმური ნამუშევრების ძლიერი და სუსტი მხარეების შეფასებისას.
4. მოსწავლეები მუშაობენ წყვილებად, რათა გაასწორონ ახლახან შეფასებული ანონიმური სამუშაოს ხარვეზები.
5. მოსწავლეები წერენ საპროცესო ფურცლებს, სადაც დეტალურად არის აღწერილი ის პროცესი, რომელიც მათ გაიარეს პროდუქტის (ნამუშევრის) შესაქმნელად ან პრეზენტაციის ჩასატარებლად. მასში ისინი ასახავენ იმ პრობლემებს, რომლებსაც წააწყდნენ მუშაობის პროცესში და, აგრეთვე, ამ პრობლემების გადაჭრის გზებს.
6. მოსწავლეები ავითარებენ და გეგმავენ პრაქტიკულ ტესტებს, რომლებიც დაფუძნებულია სწავლის მიზნებისა და სასწავლო მასალის არსებითი კონცეფციების მათეულ გაგებაზე.
7. მოსწავლეები ადგენენ და პასუხს სცემენ კითხვებს, რომლებიც, მათი აზრით, ტესტირებაზე მოვა. ამას ისინი აკეთებენ იმ კონცეფციების/პროცესების/უნარების გაგების საფუძველზე, რაც უნდა ესწავლათ.
8. ტესტამდე რამდენიმე დღით ადრე, მოსწავლეები განიხილავენ ან წერენ პასუხებს შემდეგი სახის კითხვებზე: „რატომ გავდივარ ტესტირებას? ვინ და როგორ გამოიყენებს შედეგებს?“ „რა არის ტესტირება?“ „ჩემი აზრით, როგორ გავუმკლავდები ტესტს?“ „რისი სწავლა მჭირდება?“ „ვისთან ერთად შეიძლება ვიმუშაო?“
9. მასწავლებელი აწყობს და ალაგებს ტესტის ერთეულებს სპეციფიკური სასწავლო მიზნების მიხედვით და მოსწავლეებისათვის ამზადებს „ტესტის ანალიზის“ განყოფილებიდან ბარათს: „ჩემი ძლიერი მხარეები.“ „სწრაფი მიმოხილვა.“ და „მომავალში სასწავლო.“ როდესაც მოსწავლეებს გასწორებული ტესტი უბრუნდებათ, ისინი აყალიბებენ იმ სასწავლო მიზნებს, რომლებიც დაძლიეს და აღნიშნავენ მათ „ჩემი ძლიერი მხარეების“ განყოფილებაში. შემდეგ ისინი ახარისხებენ თავიანთ შეცდომებს „მარტივ შეცდომებად“ ან „მომავალში სასწავლო.“ ამის მერე მოსწავლეები ჩამოწერენ „მარტივ შეცდომებს“ „სწრაფი მიმოხილვის“ განყოფილებაში. დაბოლოს, დანარჩენ არასწორ პასუხებს არნიშნავენ განყოფილებაში „მომავალში სასწავლო“.
10. რაღაც დროის შემდეგ მოსწავლეები ერთობლივად მიმოიხილავენ თავიანთ ნამუშევრებს, რათა განსაზღვრონ თავიანთი პროგრესი: „მე გავხდი უკეთესი მკითხველი. მე ადრე . . . მაგრამ ახლა.“
11. მოსწავლეები იყენებენ (სხვადასხვა დროს გაკეთებულ) საკუთარ თვითშეფასებებს, რათა შეაჯამონ თავიანთი სწავლის შედეგები, გამოიტანონ დასკვნა და დაისახონ მიზნები მომავალი სწავლისათვის: „აი, რა ვისწავლე . . . , აი რისი სწავლა მჭირდება კიდევ . . .“
12. მოსწავლეები ირჩევენ და ახდენენ მიღწევათა ანოტაციას თავიანთ პორტფოლიოებში.

წყარო: “Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps,” by R. Stiggins and J. Chappuis, *Theory Into Practice*, 44, 2005, p.16. იბეჭდება Lawrence Erlbaum Associates, Inc. and R. Stiggins-ის ნებართვით.

ჩა არის ნაპოვანად უსი? მას შემდეგ, რაც მრავალი წლის მანძილზე მარგარეტ კლიფორდი (1990, 1991) სხვადასხვა პერსპექტივიდან განიხილავდა წარუმატებლობის ეფექტებს, მან დაასკვნა:

დროა, განათლების მუშაკებმა იოლი წარმატების ნაცვლად, უპირატესობა გამოიყენებინათ და სიძნელეებს მიანიჭონ. ჩვენ უნდა წავახალ-

ისოთ მოსწავლეები იმისთვის, რომ ისინი გასცდნენ თავიანთი ინტელექტუალური ხედვის ფარგლებს და მიეცეთ მათ საკუთარი შეცდომებით სწავლის პრივილეგია. ყოველ კლასში უნდა არსებობდეს შემწყნარებლობა შეცდომების მიმართ. სწავლის/შეფასების საზომი პერმანენტული წარმატების ნაცვლად, თანდათანობითი წარმატება უნდა გახდეს (1990, გვ. 23).

წარუმატებლობის რაღაც დონე შეიძლება სასარგებლოც იყოს მოსწავლეთა უმეტესებისათვის. განსაკუთრებით, თუ მოსწავლეები ეხმარებიან მოსწავლეებს მუხლჩაუხრელ შრომასა და გაუმჯობესებას შორის კავშირის დანახვაში. წარუმატებლობისაგან მოსწავლეების დაცვის ძალისხმევა და წარმატების გარანტირება შეიძლება საპირისპირო შედეგების მომტანი გახდეს. მეტიც, რაც უფრო უნარიანი არიან თქვენი მოსწავლეები, მით უფრო მნიშვნელოვანი და გამომწვევი იქნება, დაეხმაროთ მათ „წარმატებით ჩაჭრაში“ (Foster, 1981). ქეროლ ტომლინსონი, დიფერენცირებული ინსტრუქციის ექსპერტი, ამას შემდეგნაირად აყალიბებს: „მოსწავლეები, რომელთაც სასწავლო ისტორიებმა ასწავლა, თითქმის სრულყოფილება შეიძლება მიიღწეულ იქნეს მინიმალური ძალისხმევით, ვერ სწავლობენ ძალისხმევის გაფართოებას და მაინც ფიქრობენ, რომ მაღალი ნიშნები მათი ოფიციალური უფლებაა“ (2005, p.266).

კლასში ღარივნა. აქამდე ჩვენ ვსაუბრობდით იმ ეფექტებზე, რაც ტესტირებაში ჩაჭრას და, შესაძლოა, საგნის დარჩენას მოჰყვება. მაგრამ რა ხდება, თუ საერთოდ კლასში დარჩები? სკოლადამთავრებულთა დაახლოებით 20%, საბავშვო ბაღიდან მოყოლებული, მინიმუმ ერთხელ მაინც დარჩენილა კლასში, უფრო ხშირად – დანევებით კლასებში (Kelly, 1999). დარჩენილი მოსწავლეები, როგორც წესი, ძირითადად, მამრობითი სქესის, ეროვნული უმცირესობის ჯგუფების წარმომადგენლები და ღარიბი ოჯახებიდან არიან (Beebe-Frankenberger, Bocian, MacMillan, & Gresham, 2004).

კვლევათა უმრავლესობით დადგინდა, რომ კლასში დარჩენა ასოცირებულია ხანგრძლივ წარუმატებლობასთან, როგორიცაა სკოლისთვის თავის დანებება, დაბატიმრების მაღალი მაჩვენებელი, სამუშაოს პოვნის ნაკლები შანსი, საკუთარ შესაძლებლობებსა და ღირსებებში დაურწმუნებლობა და მისთ (Grissom & Shepard, 1989; Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002). კვლევების მიხედვით, მოსწავლეების აკადემიური მოსწრება უმჯობესდება, როცა ისინი ჩამორჩენის მიუხედავად, კლასიდან კლასში მაინც გადადიან. მაგალითად, 29 დარჩენილ და 50 დაბალი მოსწრების, მაგრამ კლასიდან კლასში გადაყვანილ მოსწავლეზე ჩატარებულ ხანგრძლივ განმეორებად კვლევაში შეინჯიმერსონმა აღმოაჩინა, რომ წლების შემდეგ, კლასში დარჩენილ მოსწავლეებს, განათლებისა და დასაქმების კუთხით უფრო დაბალი შედეგები აქვთ, ვიდრე კლასიდან კლასში გადაყვანილებს. დარჩენილი მოსწავლეები, უფრო ხშირად, ანებებდნენ სკოლას თავს, დაბალანაზღაურებადი სამუშაო ჰქონდათ და დამქირავებლებიც მათ ნაკლებ კომპეტენტურებად თვლიდნენ. მაშინ, როცა დაბალი მოსწრების მქონე, მაგრამ კლასიდან კლასში გადაყვანილი მოსწავლეები 20 წლის ასაკში საკონტროლო ჯგუფის ახალგაზრდებისგან განსხვავებით, ყველა დასაქმებული იყო.

კლასში დატოვება გულისხმობს, რომ, ამ მოსწავლეებს, უბრალოდ, მეტი დრო სჭირდებათ და ისინი უნდა წამოეწიონ მასალას. მაგრამ კალიფორნიაში ჩატარებულმა ერთმა კვლევამ აღმოაჩინა, რომ მეორე კლასის შემდეგ დარჩენილ მოსწავლეებს, საშუალოდ, იგივე IQ ქულა უგროვდებოდათ, რაც იმ მოსწავლეებს, რომელთათვისაც სპეციალური საგანმანათლებლო მოთხოვნების საფუძველზე უფრო ინტენსიური სწავლისთვის საგანგებო პროგრამებია შედგენილი. მეტიც, კლასში დარჩენილთა 20%-ის IQ ტესტის ქულები იმ ინტერვალში მოექცა, რომელიც კლასიფიცირდებოდა, როგორც თანდაყოლილი ქუჩასუსტობა (Beebe-Frankenberger და სხვები, 2004). ასე რომ, როგორც

დაუკავშირეთ კვლევას და განვრცეთ

აქ მოცემულია კლასში დატოვების შესახებ ჩატარებული რამდენიმე კვლევა

Beebe-Frankenberger, M., Bocian, K.L., MacMillan, D.L., & Gresham, F.M. (2004). აკადემიური დეფიციტის მქონე მეორეკლასელი მოსწავლეების კლასიფიკაცია: მახასიათებლები, რომლებიც განასხვავებს კლასში დარჩენილ მოსწავლეებს მესამე კლასში გადაყვანილებისგან. *Journal of Educational Psychology*. 96, 204-215.

Shepard, L.A., & Smith, M.L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 47 (8). 84-88

MacCoy, A.R., & Reynolds, A.J. (1999). Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology*, 37, 273-298.

Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology*, 37, 205-226.

მოსწავლეებს ხშირად სჭირდებათ დახმარება იმის გასარკვევად, რატომ არის მათი პასუხები არასწორი; ამგვარი უკუკავშირის გარეშე სავარაუდოა, რომ მათ მსგავსი შეცდომები გაიმეორონ.



ჩანს, მცდარია მოსაზრება, რომ ეს მოსწავლეები იგივე სახის სწავლებისგან სარგებელს ნახავდნენ. დანწყებითი კლასების მოსწავლეები, რომლებისთვისაც გარკვეულწილად სასარგებლოა კლასში დარჩენა, ემოციურად თავის თანატოლებზე უფრო მოუმნიფებლები ჩანან, მაგრამ აქეთ საშუალო ან საშუალოზე მაღალი შესაძლებლობა (Kelly, 1999; Pierson & Connell, 1992). თუმცა ამ კატეგორიის მოსწავლეებისთვისაც კლასში დარჩენა შეიძლება მხოლოდ ხანმოკლე დროის მანძილზე იყოს სასარგებლო. ერთ-ერთი კვლევით, რომელიც მრავალი წლის მანძილზე შეისწავლიდა იმ მოსწავლეებს, რომლებიც შეიძლება კლასში დარჩენილიყვნენ, მაგრამ გადაიყვანეს შემდეგ კლასში, აღმოჩნდა, რომ ისინი დაახლოებით ისეთივე წარმატებით სწავლობდნენ, როგორც კლასში დარჩენილი ბავშვები და ხშირად მათზე უკეთესად (Reynolds, 1992).

ყველაფრის მიუხედავად, სწავლაში პრობლემების მქონე მოსწავლეებმა, შემდეგ კლასში გადაყვანილები არიან ისინი (ამას ხშირად „სოციალური დაწინაურება“ ეწოდება) თუ კლასში დატოვებული, გარეშე დახმარებას უნდა მიმართონ. მაგრამ იმავე მასალის იმავე მეთოდებით ხელმეორედ გავლა ვერ გადაჭრის ვერც აკადემიურ, ვერც სოციალურ პრობლემებს. როგორც ჯეინი ოაკსმა (1999) თქვა: „არც ერთი მგრძნობიარე ადამიანი არ შეიძლება მომხრე იყოს კლასიდან კლასში ისეთი გადასვლის, როგორც ეს ახლა წარმოუდგენიათ – უბრალოდ საუკეთესო მიდგომა იქნებოდა არაკომპეტენტური მოსწავლის შემდეგ კლასში გადაყვანა თავის თანატოლებთან ერთად, მაგრამ მათთვის სპეციალური გამოსასწორებელი პერიოდის მიცემა ზაფხულის განმავლობაში ან მომდევნო წელს“ (Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Shepard & Smith, 1989). და კიდევ უფრო უკეთესი მიდგომა პრობლემების თავიდან ასაცილებლად, არის სანყის სტადიაზევე ინსტრუქციების დიფერენცირება (თავი 13).

უკუკავშირის უუჩუი

უკუკავშირის შესახებ ჩატარებული რამდენიმე კვლევის შედეგები შეესაბამება წარმატებული ან კონსტრუქციული წარუმატებლობის ცნებას. ამ კვლევებმა დაასკვნა, რომ უფრო სასარგებლოა, მოსწავლეებს აუხსნა, რატომ ცდებიან, რათა მათ ისწავლონ უფრო შესაფერისი სტრატეგიები (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991). მოსწავლეებს ხშირად ესაჭიროებათ დახმარება, რომ მიხვდნენ და გაარკვიონ, რატომ არის მათი პასუხები არასწორი. ამგვარი უკუკავშირის გარეშე, მათ შეიძლება იგივე შეცდომა ხელმეორედ დაუშვან. მაგრამ ასეთი სახის უკუკავშირი იშვიათად ხდება. ერთ-ერთი კვლევით დადგინდა, რომ მასწავლებელთა მხოლოდ 8% ამჩნევდა ერთი და იმავე სახის შეცდომებს მოსწავლეთა არითმეტიკულ გამოთვლებში და ატყობინებდა

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განავრცეთ

იხ. თავი 6, სადაც განხილულია შექების ეფექტიანად გამოყენება. ეს რჩევები წერილობითი უკუკავშირის დროსაც შეიძლება გამოიყენოთ.

მათ ამის შესახებ (Bloom & Bourdon, 1980).

რა მახასიათებლები აქვს ეფექტურ წერილობით უკუკავშირს? უფროსი ასაკის მოსწავლეებთან (დაწყებითი სკოლის ბოლო კლასებიდან საშუალო სკოლის ბოლომდე – X კლასის ჩათვლით) წერილობითი კომენტარები განსაკუთრებით სასარგებლოა, როცა ისინი ინდივიდუალიზებულია და წარმოადგენს კონსტრუქციულ კრიტიკას. ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა უნდა გააკეთოს სპეციალური კომენტარი შეცდომებზე ან არასწორ სტრატეგიებთან დაკავშირებით, მაგრამ ეს კრიტიკა უნდა დააბალანსოს მათი გამოსწორების თაობაზე თავისი მოსაზრებებით და აგრეთვე ნამუშევრის დადებითი ასპექტების აღნიშვნითაც (Butler & Nisan, 1986; Guskey & Bailey, 2001). მეექვსე კლასის მასწავლებლებთან მუშაობისას მარია ელავარმა და ლინ კორნომ (1985) აღმოაჩინეს, რომ უკუკავშირი დრამატულად გაუმჯობესდა, როცა მასწავლებლები გზამკვლევად ამ ოთხ კითხვას იყენებდნენ: „რა არის მთავარი შეცდომა? რა არის ამ შეცდომის შესაძლო მიზეზი? როგორ შემიძლია დავეხმარო მოსწავლეს, რომ შემდეგში ეს შეცდომა აღარ დაუშვას? რა გააკეთა მოსწავლემ კარგად, რაც შემიძლია აღვნიშნო?“ (გვ. 166). აქ მოცემულია მასწავლებელთა წერილობითი კომენტარების ის მაგალითები, რომლებიც მოსწავლეებისთვის სასარგებლო აღმოჩნდა (Elawar & Corno, 1985, p.164):

ხუან, შენ იცი, როგორ გამოთვალო პროცენტი, მაგრამ ამ შემთხვევაში ანგარიში არ არის სწორი. თავადაც ხომ ხვდები, სად გაქვს შეცდომა დაშვებული? (მასწავლებელს ხაზგასმული აქვს შეცდომები).

შენ იცი, როგორ ამოხსნა ეს ამოცანა, ფორმულა სწორია, მაგრამ შენ არ გიჩვენებია, რომ გაიგე, როგორ შეიძლება ერთი წილადის მეორეზე ნამრავლი აღმოჩნდეს ორივე წილადზე ნაკლები ($\frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$).

ასეთი სახის კომენტარებს შეუძლია დაეხმაროს მოსწავლეებს, შეასწორონ შეცდომები და დააფასონ კარგი ნამუშევარი, პროგრესი და მზარდი უნარები.

ნიშნავი და მოტივაცია

თუ თქვენ მოსწავლეების მოტივირებისათვის ნიშნებს იყენებთ, მაშინ სჯობს ერთხელ კიდევ დაფიქრდეთ (Smith, Smith, & De Lisi, 2001). თქვენმა შეფასებამ ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეების სწავლის მოტივაციას, და არა უბრალოდ, ნიშნის მისაღებად მუშაობას. მაგრამ რეალურად არსებობს კი განსხვავება ნიშნისათვის და სწავლისათვის მუშაობას შორის? პასუხი ნაწილობრივ დამოკიდებულია იმაზე, როგორ არის ნიშანი განსაზღვრული. როგორც მასწავლებელმა, თქვენ შეიძლება ნიშანი გამოიყენოთ თქვენი მოსწავლეების იმ სახის სწავლისთვის, რომელიც თქვენს საგანში მიზნად გაქვთ დასახული. თუ თქვენ ცდით ცოდნის მარტივ მაგრამ დეტალურ დონეს, შეიძლება აიძულოთ მოსწავლე, გააკეთოს არჩევანი კომპლექსურ სწავლასა და კარგ ნიშანს შორის. მაგრამ როდესაც ნიშნები ასახავს გონივრულ სწავლას, ნიშნისთვის და სწავლისთვის მუშაობა ერთი და იგივე ხდება. დაბოლოს, მაღალ ნიშნებს შეიძლება ჰქონდეს რაღაც ფასი, როგორც ჯილდოს ან ინიციატივას სწავლაში ჩაბმისთვის. დაბალი ნიშნები, როგორც წესი, ვერ წახალისებს მეტ ძალისხმევას. მოსწავლეები, რომლებიც დაბალ ნიშნებს იღებენ, ძირითადად, ადვილად ნებდებიან, სხვებს ადანაშაულებენ, ფიქრობენ, რომ ეს „სულელური“ სამუშაოა. ან კიდევ, გრძნობენ პასუხისმგებლობას დაბალი ნიშნის მიმართ, მაგრამ ფიქრობენ, რომ არ შეუძლიათ მისი გამოსწორება. მათ გული უტყდებათ როგორც საკუთარ თავზე, ისე სკოლაზე (Tomlinson, 2005b). ცუდი ნიშნის დაწერის ნაცვლად, თქვენ შეგიძლიათ ჩათვალოთ ნამუშევარი დაუსრულებლად და მოსწავლეებს დაეხმაროთ მის შესწორებასა და გაუმჯობესებაში. შეინარჩუნეთ მაღალი სტანდარტები და მიეცით მოსწავლეებს

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ
შეფასების სხვადასხვა როლის გათვალისწინებით, რა ნაკლოვანება აქვს ტესტის შედეგებზე რამდენიმე კვირის შემდეგ მსჯელობას? რა ნაკლოვანება აქვს მოსწავლეთა ქულების ფურცლის გაცნობას, თუ კონკრეტულ პასუხებს არ განვიხილავთ?

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ
შეიძლება თუ არა შეფასება გამოიყენოთ ყველა მოსწავლის მოტივაციისათვის? რა განსაზღვრავს მამოტივირებელია თუ არა შეფასება? როგორ შეიძლება მასწავლებელმა ისე გამოიყენოს შეფასება, რომ იმედგაცრუების ნაცვლად მოტივაცია გამოიწვიოს?

შანსი, მიაღწიონ ამ სტანდარტებს (Guskey, 1994; Guskey & Bailey, 2001)

მოტივაციის კიდევ ერთი ეფექტი თავს იჩენს საშუალო სკოლის დამთავრებისას, შეჯიბრისას გამოსამწვდილობებელი სიტყვის წარმოთქმაში. ხანდახან მოსწავლეები და მშობლები პოულობენ ამ შეჯიბრში წინ წაწევის ჭკვიანურ გზებს – მაგრამ ამ სტრატეგიებს ცოტა რამ თუ აქვს საერთო სწავლასთან. როგორც ტომას გუსკი და ჯეინ ბეილი (2001) აღნიშნავენ, როდესაც გამოსამწვდილობებელი სიტყვის წარმოთქმელი კონკურენტებს უსწრებს მხოლოდ – ით, რამდენად გონივრულია სწავლა ამ განსხვავების მიღმა? ზოგ საშუალო სკოლას ახლა ჰყავს გამოსამწვდილობებელი სიტყვის მრავალი წარმოთქმელი – რამდენიც მაღალი სტანდარტების ფარგლებში თავსდება – რადგან ამ სკოლებში ფიქრობენ, რომ პედაგოგების საქმეა „არა ნიჭის ამორჩევა, არამედ მისი განვითარება“ (Guskey & Bailey, 2001, p. 93).

რეკომენდაციებში თავმოყრილია და მოკლედ არის შეჯამებული ის ეფექტები, რომლებსაც ნიშნები ახდენენ მოსწავლეებზე.

შეჯამება და განხილვა: მთავარი ელემენტები

დაუკავშირეთ კვლევას

და განაგრცეთ

შეფასების გეგმის შედგენისათვის რეზიუმეს მისაღებად იხ. Frisbie, D.A., & Waltman, K.K. (1992). Developing grading plan. Educational measurement: Issue and practices (pp. 35-42). Washington, DC: National Council on Measurement in Education.

შეჩერდით | დაფიქრდით | დანერგეთ თქვენი საგნის გარდა, დაფიქრდით სხვა საგნებზეც, რომლებსაც მოსწავლეები გადიან. როგორ გამოითვლება ნიშნები იმ საგნებში? ■

საბოლოო შეფასებისას, მასწავლებელმა უნდა მიიღოს უმთავრესი გადაწყვეტილება. რა უნდა ასახოს ნიშანმა: ნასწავლი და დაძლეული მასალის რაოდენობა და ის, თუ რამდენად კარგად არის ეს რაოდენობა ნასწავლი, თუ მოსწავლის სტატუსი დანარჩენ კლასთან შედარებით? სხვაგვარად რომ ვთქვათ, შეფასება კრიტერიუმზე უნდა იყოს ორიენტირებული თუ ნორმაზე?

კრიტიკიუმზე ორიენტირებული ნორმაზე ორიენტირების წინააღმდეგ

ნორმაზე ორიენტირებული შეფასება — მოსწავლის მიღწევების შეფასება სხვა მოსწავლეებთან შედარების გზით.

ხარისხის მრუდი — ნორმაზე დაფუძნებული რანჟირება, რომელიც მოსწავლეების მაჩვენებელს ადარებს საშუალო მაჩვენებელს.

ნორმაზე ორიენტირებულ შეფასებაში ნიშანზე ყველაზე დიდ გავლენას ახდენს მოცემულ საგანში მოსწავლის მიღწევა სხვა მოსწავლეებთან შედარებით. თუ მოსწავლე სწავლობს ძალიან ბევრითა და მის კლასში თითქმის ყველა ასევე ბევრითა, მოსწავლემ შეიძლება მიიღოს იმედგამაცრუებელი ნიშანი. ნორმაზე ორიენტირებული შეფასების ერთ-ერთი ტიპი არის ნიშნის წერა დიაგრამაზე, რომელსაც **ხარისხის მრუდი ეწოდება**. თქვენი დამოკიდებულება ამ მიდგომისადმი დიდწილად იმითაა განპირობებული, თუ როგორ განლაგდება თქვენი ნიშნები ამ მრუდზე. არსებობს მონაცემები, რომ ასეთი სახის შეფასება არა მარტო აუარესებს ურთიერთობას მოსწავლეებს შორის, არამედ ამცირებს მოსწავლისა და მოსწავლეების უმრავლესობის მოტივაციას (Krumboltz & Yeh, 1996). როცა თქვენ დაფიქრდებით იმაზე, რომ ხარისხის მრუდი უნებურად ზღუდავს კარგი ნიშნების რაოდენობას, მაშინ შეფასების თამაშში, მოსწავლეთა უმრავლესობა დამარცხებული გამოდის (Guskey & Bailey, 2001; Haladyna, 2002; Kohn, 1996). დაახლოებით 25 წლის წინათ ბენჯამენ ზლუმმა (ზლუმის ტაქსონომიიდან) და მისმა კოლეგებმა (1981) ჩამოთვალეს ამ დიაგრამის ე.წ. ხარისხის მრუდის ეშმაკობა/შეცდომები:

არაფერი წმინდა ჩვეულებრივ დიაგრამაში არ არის. ეს არის დისტრიბუცია, რომელიც საუკეთესოდ შეესაბამება შანსს ან შემთხვევით საქმიანობას. განათლება მიზანმიმართული საქმიანობაა და ჩვენ ვიღვნი

ჩაკომენდაციები: ნიშნების გალენიკური უწყვეტის მინიმალური დაყვანა

ერიდეთ მაღალი ნიშნებისა და შექების „გადანახ-ვას“ ისეთი პასუხებისათვის, რომლებიც ეთანხმება თქვენს იდეებს ან სახელმძღვანელოში მოცემულ აზრებს.

გაგალითები

1. დაწერეთ უმაღლესი ქულები სწორ და კრეატიულ პასუხებში.
2. შეიკავეთ თავი თქვენი აზრის გამოთქმისაგან, სანამ არ გამოაშკარავდება საკითხის ყველა მხარე.
3. ხელი შეუწყვეთ, რომ მოსწავლეებმა გამოიმუშაონ შეკამათებისა და მოცემულის საწინააღმდეგოდ საკუთარი აზრის გამოთქმის უნარი, რაციონალურობისა და პროდუქტიულობის ფარგლებში.
4. დაწერეთ ნახევარი ნიშანი ნახევრად სწორი პასუხებისთვის.

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეს რეალური შანსი აქვს იყოს წარმატებული, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ის იწყებს ახალ სამუშაოს.

გაგალითები

1. ჩაუტარეთ მოსწავლეებს პრეტესტი, რათა დარწმუნდეთ, რომ მათ წინა პირობის სახით აუცილებელი შესაძლებლობები აქვთ.
2. მიეცით მოსწავლეებს შესაძლებლობა ნიშნის ასამაღლებლად ხელახლა ჩააბარონ ტესტები, მაგრამ დარწმუნდით, რომ ახალი ტესტი ისეთივე ძნელია, როგორიც თავდაპირველად იყო.
3. ჩათვალეთ წარუმატებელი ძალისხმევა „არასრულად“ და წაახალისეთ მოსწავლეები შედეგების გამოსწორებისა და გაუმჯობესებისათვის.
4. შეფასების ბოლო სტადიაზე ნიშნები დაწერეთ, უპირატესად, სამუშაოს მიხედვით, შეფასების სანყის სტადიაზე კი მოსწავლეები ამუშავეთ შეფასების გარეშე.

დააბალანსეთ წერილობითი და სიტყვიერი უკუკავშირი.

გაგალითები

1. უმცროსი ასაკის მოსწავლეებთან გააკეთეთ მოკლე, ცოცხალი კომენტარები, შედარებით უფროსი ასაკის მოსწავლეებს კი მიეცით უფრო ვრცელი წერილობითი ახსნა-განმარტებები.
2. თუ ნაწერის შეფასება იმაზე დაბალია, ვიდრე მოსწავლე ელოდა, დარწმუნდით, რომ ასეთი დაბალი ნიშნის მიზეზი ცხადი და გასაგებია.
3. მოარგეთ კომენტარები მოსწავლის ინდივიდუალურ წარდგენა/შესრულებას. ერიდეთ ერთი და იმავე ფრაზის გამეორებას.
4. აღნიშნეთ სპეციფიკური შეცდომები, ამ შეცდომათა შესაძლო მიზეზები, სამუშაოს გაუმჯობესების მოსაზრებები და კარგად შესრულებული სამუშაო.

ნიშნები რაც შეიძლება გონივრული გახადეთ.

გაგალითები

1. ნიშნები დაუკავშირეთ მნიშვნელოვანი მიზნების დაძლევის.
2. მიეცით დავალებები სწავლის გაუმჯობესებისათვის და არ შეაფასოთ ისინი.
3. ჩაატარეთ ექსპერიმენტები პორტფოლიოებსა და პრეზენტაციებთან დაკავშირებით.

დააფუძნეთ ნიშნები ერთზე მეტ კრიტერიუმზე.

გაგალითები

1. გამოიყენეთ ესე/ღია შეკითხვების ფორმატი, ისევე როგორც სავარაუდოპასუხიანი ტესტები.
2. შეაფასეთ ზეპირი მოხსენებები და საკლასო პრეზენტაციები.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ.:

<http://www.nap.edu/readingingroom/books/str/6.html> და <http://www.alfiekohn.org/teaching/fdtd-g.html>

იმისთვის, რომ მოსწავლეებმა ისწავლონ ის, რასაც ჩვენ ვასწავლით. თუ ჩვენ ეფექტიან ინსტრუქტირებას ვაწარმოებთ, მიღწევათა დისტრიბუცია შეიძლება ძალიან განსხვავებული იყოს ჩვეულებრივი დიაგრამისგან; და მეტიც, შეიძლება ჩავთვალოთ, რომ ჩვენი საგანმანათლებლო ძალისხმევა არაეფექტიანია, იმ შემთხვევაში, თუ მიღწევათა დისტრიბუცია დაემ-

ჩაიშვარჩევაშე რჩინაშჩიჩეაშე რჩინაშჩიჩეაშე რჩინაშჩიჩეაშე

ერთი მაგალითი კრიტერიუმზე დამყარებული მოსწრების ბარათისა. არსებობს სხვა სახის ბლანკებიც, მაგრამ კრიტერიუმზე ორიენტირებული ნებისმიერი ბარათი აღნიშნავს მოსწავლის პროგრესს სპეციფიკური მიზნის მისაღწევად.

ლინკოლის დანყებითი სკოლა

მეხუთე კლასი

მოსწავლე მასწავლებელი დირექტორი მეოთხედი
E = საუკეთესო S = დამაკმაყოფილებელი P = პროგრესი აქვს N = ესაჭიროება გაუმჯობესება

საკითხავი პროგრამა

გამოყენებული მასალები:

.....

.....

.....

..... კითხულობს გავებით.

..... შეუძლია დაწეროს იმის

თაობაზე, რა წაიკითხა

..... საკითხავ ჯგუფურ სამუშაოს

ასრულებს აკურატულად და

დროულად.

..... ამჟღავნებს კითხვისადმი

ინტერესს.

კითხვითი უნარები:

..... სწვდება ახალი სიტყვების

მნიშვნელობას.

..... ესმის ახალი სიტყვები.

ენათმეცნიერება

..... ლექსიკურ მარაგს

ეფექტიანად იყენებს.

..... ყურადღებით ისმენს.

..... წარმატებით ეუფლება

მთელი კვირის მართლწერას.

წერითი უნარები

..... ესმის წერა, როგორც

პროცესი

..... ქმნის მოკლე მონახაზს.

..... აკეთებს გონივრულ

შესწორებებს.

..... ქმნის რედაქტირებულ,

გასაგებ საბოლოო

ნამუშევარს.

რედაქტირების უნარები

..... სვამს სასვენი ნიშნებს

..... იყენებს დასრულებულ

ნიშნებს.

..... იყენებს აბზაცებს.

..... ავლენს ტერმინთა ცოდნისა

და გაგების უნარს.

წერითი უნარის დონე:

შესატყვის კლასზე დაბალი

/შესატყვის/მაღალი

მათემატიკა

პრობლემის გადაჭრა

..... ხსნის მასწავლებლის მიერ

დასმულ ამოცანებს.

..... ხსნის საკუთარ/სხვა

მოსწავლის მიერ წამოჭრილ

პრობლემებს.

..... შეუძლია მოიფიქროს

პრობლემური ამოცანები.

პრობლემათა ინტერპრეტაცია

..... იყენებს შესაფერის

სტრატეგიებს.

..... შეუძლია გამოიყენოს

ერთზე მეტი სტრატეგია.

..... შეუძლია ზეპირად ახსნას

სტრატეგიები.

მათემატიკის კონცეფციები

ესმის საფუძველი

საწყისი/განვითარებადი/როთული

როთული

გამრავლების ტაბულა

საწყისი/განვითარებადი/როთული

ორნიშნა რიცხვების

გამრავლება

საწყისი/განვითარებადი/როთული

გაყოფა

საწყისი/განვითარებადი/როთული

გეომეტრია

საწყისი/განვითარებადი/როთული

მთლიანი მათემატიკური

უნარი:

საწყისი/განვითარებადი/როთული

დამოკიდებულება/სამუშაო

უნარები

..... მიესალმება გამოწვევებს.

..... დაჟინებულია.

..... სხეებისგან სწავლაში

სარგებელს პოულობს.

..... უსმენს სხვებს

..... მონაწილეობს დისკუსიაში

გამოდის:

მუშაობს:

მიზნები:

მუშაობს მიზნის

მიღწევაზე:

სოციალური მეცნიერებები

..... ესმის საგნის არსი.

..... გამოხატავს ცნობისმოყვარეობას

და ენთუზიაზმს.

..... მონაწილეობს იღებს

საკლასო დისკუსიებში.

..... იყენებს რუკას.

..... ტექსტის ინტერპრეტირებისას

ახდენს კითხვის უნარების

დემონსტრირებას.

..... დაძლეული საკითხები:

ინდივიდუალური

კულტურები, კოლუმბი – პირველი

ინგლისური კოლონიები.

საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები

..... გამოხატავს ცნობისმოყვარეობას

სამეცნიერო საგნის არსისადმი.

..... სვამს კარგ სააზროვნო კითხვებს.

..... ამჟღავნებს სამეცნიერო

მეთოდების

ცოდნას.

..... იყენებს სამეცნიერო მეთოდების

ცოდნას ექსპერიმენტების

დაგეგმვასა და ანხორციელებაში.

..... ახორციელებს კარგ სამეცნიერო

დაკვირვებებს.

..... იკვლევს შემდეგ სამეცნიერო

თემებს:

ინტერესები

ამჟამად მუშაობს

სამუშაო უნარები

..... ყურადღებით ისმენს.

..... ასრულებს დირექტივებს.

..... მუშაობს ფრთხილად და

აკურატულად.

..... ასწორებს ნამუშევარს.

..... დროულად ასრულებს სამუშაოს.

..... რაციონალურად ანალიზებს დროს.

..... კარგად მუშაობს დამოუკიდებლად.

..... კარგად მუშაობს ჯგუფში.

..... სწავლაში მიდის რისკს სწევს.

..... მიესალმება გამოწვევას.

საშინაო დავალება

..... თავად ირჩევს დავალებას.

..... აკურატულად ასრულებს

საშინაო დავალებას.

..... დროულად ასრულებს სამუშაოს.

პრეზენტაციები/პროექტები

.....

ადამიანური ურთიერთობები

..... ზრდილობიანია.

..... პატივს სცემს სხვათა უფლებებს.

..... აქვს თვითკონტროლის უნარი.

..... კარგი ურთიერთობა აქვს

თანატოლებთან.

..... ამჟღავნებს თანამშრომლურ

და პოზიტიურ დამოკიდებუ-

ლებას კლასში.

..... ამჟღავნებს თანამშრომლურ

დამოკიდებულებას სხვა

მოსწავლეებთან მუშაობისას.

..... მოსწონს, როცა ეხმარება სხვა

მოსწავლეებს.

..... კარგად მუშაობს უფროსებთან

(მოსწავლეებთან,

მასწავლებლებთან,

მშობლებთან და ა.შ.)

დასწრება

1 2 3 4

ესწრება

არ ესწრება

აგვიანებს

წყარო: "Reporting Methods in Grades K-8", by K. Lake and K. Kafka. In ASCD 1996 Yearbook: Communicating Student Learning (p.104), T. Guskey (Ed.). Copyright © 1996 by the Association for Supervision and Curriculum Development. იბეჭდება ASCD-ს ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია. Association for Supervision and Curriculum Development მასწავლებელთა მსოფლიო ერთობაა, რომელიც მხარს უჭერს საღ პოლიტიკას და უზიარებს საუკეთესო გამოცდილებას, რათა ყოველმა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას. მეტი ინფორმაციისათვის იხ. www.ascd.org

თხვევა ნორმალურ დისტრიბუციას. (გვ. 52-53).

კრიტერიუმზე ორიენტირებულ შეფასებაში ნიშანი წარმოადგენს მიღწევათა ჩამონათვალს. თუ კურსისათვის დასახული იქნება ცხადი და ზუსტი მიზნები, მაშინ ნიშანი წარმოადგენს მიზანთა გარკვეულ რაოდენობას, რომელსაც მოსწავლემ წარმატებით მიაღწია. როცა შეფასება კრიტერიუმზეა ორიენტირებული, თითოეული ნიშნის კრიტერიუმი, როგორც წესი, წინასწარ არის ცნობილი. ამის შემდეგ უკვე მოსწავლეზე დამოკიდებული სასურველი ნიშნის მიღება. თეორიულად, ამ სისტემაში ყველა მოსწავლე მიიღებს A-ს, თუ მიაღწევს კრიტერიუმს. კრიტერიუმზე ორიენტირებული შეფასების დადებითი მხარე არის ის, რომ მას შეუძლია დააკავშიროს ერთმანეთთან მოსწავლის შეფასება და მკაფიოდ განსაზღვრული ინსტრუქციული მიზნები. ზოგი ტიპის სკოლაში განვითარებულია ინფორმაციის მიწოდების სისტემა, სადაც მოსწავლის ბარათებში ჩამოთვლილია მიზნები და მსჯელობა იმის შესახებ, როგორ მიაღწია მოსწავლემ თითოეულ მათგანს. ეს განხილვა ხდება ინსტრუქციის თითოეული პუნქტის დასრულებისას. ქვემოთ მოცემულია 15.4 ცხრილი, რომელშიც ნაჩვენებია დაწყებითი კლასების მოსწავლის ბარათი. ის აჩვენებს ურთიერთობას შეფასებასა და ორიენტირებულ მიზნებს შორის. ახლა შევამოწმოთ შეფასების რამდენიმე პოპულარული სისტემა

ქულათა სისტემა და პროცენტული შეფასება

სხადასხვა სამუშაოში მიღებულ ნიშანთა კომბინირების ერთ-ერთი ყველაზე პოპულარული საშუალებაა ქულათა სისტემა. თითოეულ ტესტში ან დავალებასაში იწერება სრული ქულის გარკვეული ნაწილი, მისი მნიშვნელობის მიხედვით. ტესტში, რომელიც სრული შეფასების 40%-ს შეადგენს, შეიძლება დაინეროს 40 ქულა. წერილობითი დავალების შესრულებისას, რომელიც საერთო შეფასების 20%-ს შეადგენს, იწერება 20 ქულა. შემდეგ ეს ქულები მიენიჭება ნაწერს ან ტესტს სპეციფიკურ კრიტერიუმებზე დაყრდნობით. A+იან ნაწერში, რომელიც ყველა კრიტერიუმს აკმაყოფილებს, შეიძლება დაინეროს 20 ქულა. ჩვეულებრივ ნაწერში შეიძლება დაინეროს 10 ქულა. თუ მსგავსი მნიშვნელობის ტესტებს მინიჭებული აქვს ქულების ერთი და იგივე რაოდენობა, ერთნაირი სირთულისაა და შეიცავს ერთნაირი მოცულობის მასალას, მოსალოდნელია, რომ სისტემა იყოს სამართლიანი და პრაქტიკული. მაგრამ სკოლების უმრავლესობაში ეს ქულები რაღაც სახით უნდა გამოიხატოს საბოლოო ნიშნად. ასე რომ, მასწავლებელს უნდა ევს, აირჩიოს ნიშნის დაწერის სტანდარტები.

შეფასების კიდევ ერთი სისტემაა **პროცენტული შეფასება**. მასწავლებელს შეუძლია ნიშნის დაწერა იმის მიხედვით, თუ რა ცოდნას დაეუფლა თითოეული მოსწავლე – მთელი მასალის რამდენი პროცენტი ესმის მას. საამისოდ მასწავლებელს შეუძლია პროცენტული ქულით შეაფასოს ტესტები და სხვა საკლასო სამუშაო (იმის მიხედვით, რამდენია სწორი – 50%, 85% და ა.შ.) და შემდეგ საბოლოო ნიშნის მისაღებად გამოიყვანოს ამ ქულებიდან საშუალო არითმეტიკული. ეს ქულები შეიძლება გარდაიქმნას ერთციფრიან ან ერთი ასოთი გამოხატულ ნიშნად. სასკოლო სისტემაში, როგორც წესი, წინასწარაა გამოცხადებული პროცენტის ეკვივალენტი ნიშნებში. ეს სხვადასხვა სკოლაში სხვადასხვაა; მაგალითად, ერთ სკოლაში შეიძლება იყოს 90%-იდან 100%-მდე და 94%-იდან 100%-მდე – მეორეში.

იმის მიუხედავად, რომ ეს ფორმატი ძალიან ხშირად გამოიყენება, მასაც აქვს პრობლემები. შეგვიძლია კი რეალურად ვთქვათ, რა მოცულობის ცოდნას, მაგალითად, მეორე კლასში საბუნებისმეტყველო მეცნიერების შემსწავლელი საგნების გაკვეთილებზე?

დარწმუნებულნი ვართ, რომ ზუსტად და აკურატულად ვზომავთ თითოეული მოსწავლის მიერ მიღებული ცოდნის პროცენტულ მაჩვენებელს? იმისათვის,

დაუკავშირეთ PRAXIS II™-ს

და განაგრცეთ

გქოდეთ იმის უნარი, რომ განსაზღვროთ კრიტერიუმსა და ნორმაზე ორიენტირებული შეფასებათა სისტემები. მოახდინეთ თითოეული მათგანის მაგალითით იდენტიფიცირება და ახსენით ორივე სისტემის დადებითი და უარყოფითი მხარეები. აღწერეთ, რა ეფექტებს ახდენს მოსწავლეებზე ეს შეფასებები.

კრიტერიუმზე ორიენტირებული

შეფასება – თითოეული მოსწავლის მიერ სტანდარტით დადგენილი კურსის მიზნების მიღწევის შეფასება.

პროცენტული შეფასება –

კლასის წარმომადგენლის პროცენტული ქულებით გამოსახვა და ნიშნების მინიჭება წინასწარ დადგენილი პრინციპებით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-ფოლიოს და განაცხადეთ

როგორ გადაჭრით შემდეგ პრობლემას? ერთ-ერთ თქვენს კლასში იყენებთ შეთანხმების სისტემას – შეფასებისთვის ერთ-ერთი მოთხოვნაა „ნიგნზე მოხსენების“ დანერგვა. მაგრამ მოსწავლეები მოხსენებას აკეთებენ წიგნებზე, რომლებიც, თქვენი აზრით, მათ შარშან ნაიკითხეს. ხოლო ზოგი გაბარებთ მოკლე, ზედაპირულ მოხსენებას. როგორ შეგიძლიათ მოახდინოთ შეთანხმების სისტემის ისე სტრუქტურირება, რომ მოსწავლეებმა უკეთესად შეასრულონ სამუშაო?

დაუკავშირეთ სხვა თავებს და განაცხადეთ

იხ. თავი 6, სადაც განხილულია პირობითი შეთანხმების სისტემა ბიჰევიორისტულ მენეჯმენტში.

შეთანხმების სისტემა – სისტემა, რომელშიც თითოეული მოსწავლე მუშაობს წინასწარ შეთანხმებული სტანდარტების შესაბამისად.

რომ სათანადო პროცენტული შეფასება გავაკეთოთ, ზუსტად უნდა ვიცოდეთ, რა არის დასასწავლი და რა ცოდნა მიიღო თითოეულმა მოსწავლემ (Popham, 2005 ა). ეს პირობები იშვიათად სრულდება, მაშინაც კი, როცა ნიშნების დანერგვას, მასწავლებლები იყენებენ ე.წ. „ჩამოჭრის“ წერტილს, თითქოს გაზომვა ისეთი აკურატული იყოს, რომ ერთჯერადი განსხვავებასაც კი მნიშვნელობა ჰქონდეს.

თუ მოტყუვდებით მოჩვენებითი საფრთხეებით ან აბსოლუტური პროცენტებით, თქვენი საკუთარი ნიშნის წერის ფილოსოფია ამ სისტემაშიც კი აგრძელებს მოქმედებას. ვინაიდან დღეს უფრო მეტად დაინტერესებულნი არიან სპეციფიკური მიზნებით და კრიტერიუმზე ორიენტირებული შეფასებით, განსაკუთრებით დაწყებით კლასებში, წარმოიშვა მოსწავლის პროგრესის შეფასების რამდენიმე ალტერნატიული მეთოდი, წინასწარ განსაზღვრული კრიტერიუმების წინააღმდეგ.

შეთანხმების სისტემა და შეფასების ჩუბჩიკები

როცა **შეთანხმების სისტემა** გამოყენებულია მთელ კლასში, ის აღნიშნავს სამუშაოს ტიპს, ხარისხს და რაოდენობას, რომელსაც თითოეული ციფრი ან ასო განსაზღვრავს აღნიშნულ სისტემაში. რუბრიკები აღწერს თითოეულ დონეზე მოსალოდნელ წარდგენა/შესრულებას. მოსწავლეები თანხმდებიან ან „დებენ კონტრაქტს“, იმუშაონ გარკვეული ნიშნისათვის სპეციფიკური მოთხოვნების მიხედვით და წარმოადგინონ განსაზღვრული დონის პრეზენტაცია. მაგალითად, შეიძლება გამოცხადებული იყოს შემდეგი სტანდარტები:

- F(1):** არ დადის სკოლაში რეგულარულად ან არ აბარებს დავალებას.
- D(2):** არ დადის სკოლაში რეგულარულად და საჭირო დავალებას დროზე არ აბარებს.
- C(3):** დადის სკოლაში რეგულარულად, დროზე აბარებს საჭირო სამუშაოს და ყველა დავალებაში იღებს ჩათვლას, რომელიც დამაკმაყოფილებელ ნიშანს აღნიშნავს.
- B(4):** რეგულარულად დადის სკოლაში, დროზე აბარებს სამუშაოს დავალებას და იღებს ჩათვლას ყველა დავალებაში, გარდა მინიმუმ 3 პლუსიანი (+ + +) ჩათვლისა, რაც უმაღლესი ნიშნის აღმნიშვნელია.
- A(5):** ყველაფერი, რაც ზემოთ იყო აღნიშნული, ამას დამატებული ზეპირი და წერილობითი მოხსენება ერთ-ერთი წიგნის შესახებ, კლასგარეშე საკითხავი ლიტერატურის ჩამონათვალიდან.

იდეალური ვარიანტის მიღწევის ნებისმიერი მაგალითი მრავალ სუბიექტურ განსჯას მოითხოვს, თუმცა შეთანხმების სისტემა ამცირებს მოსწავლეთა მღელვარებას ნიშნებთან დაკავშირებით. შეთანხმების სისტემა შეიძლება ინდივიდუალურად იქნეს გამოყენებული მოსწავლეებთან – ამ შემთხვევაშიც ის ისე მოქმედებს, როგორც დამოუკიდებელი სასწავლო გეგმა.

საუბედუროდ, ამ სისტემამ შეიძლება ზედმეტი ყურადღება მიაქციოს სამუშაოს რაოდენობას. მასწავლებლებმა შეიძლება ზუსტად ვერ დაადგინონ, თუ რა არის მისაღები და რა – მიუღებელი. სწორედ ამ შემთხვევაშია სასარგებლო ქულათა სისტემა. თუ ცხადი და კარგად განვითარებული რუბრიკები აღწერს ყოველი დავალებისათვის მოსალოდნელ წარდგენა/შესრულებას და თუ მოსწავლეები იყენებენ ამ რუბრიკებს თავიანთი სამუშაოს შესაფასებლად, შეფასების ამოსავალი წერტილი იქნება ხარისხი და არა რაოდენობა. თქვენ შეგიძლიათ გადაახალისოთ შეთანხმების სისტემა, მას დაურთოთ **გადამოწმების არჩევანი**. მაგალითად, ჩათვლა შეიძლება იყოს 75 ქულის ტოლი, ხოლო პლუს ჩათვლა – 90 ქულისა. გადამოწმებისა და გასწორების შემდეგ მიღებული პლუს ჩათვლა შეიძლება გახდეს 85 ქულის ტოლი – ჩათვლაზე მეტი, მაგრამ პლუს ჩათვლაზე

ჩემი პედაგოგიკური მომზადების სისტემის გაუმჯობესება

აუხსენით თქვენ მიერ გამოყენებული შეფასების სისტემის არსი მოსწავლეებს სემესტრის დასაწყისშივე და რეგულარულად შეახსენეთ მათ ამის შესახებ.

პედაგოგიკური

1. მიეცით უფროს მოსწავლეებს პენდაუტი, სადაც აღწერილი იქნება დავალებები, ტესტები, შეფასების კრიტერიუმები და განრიგი.
2. უმცროს მოსწავლეებს უფრო მარტივად აუხსენით, როგორ შეფასდება მათი ნამუშევარი.

დააფუძნეთ ნიშნები მკაფიოდ ჩამოყალიბებულ გონივრულ სტანდარტებზე.

პედაგოგიკური

1. მოსწავლეებთან ერთად მკაფიოდ განსაზღვრეთ სტანდარტები რუბრიკების განვითარების საშუალებით – გქონდეთ ცუდი, კარგი და შესანიშნავი სამუშაოების ანონიმური მაგალითები წინა კლასებიდან.
2. განიხილეთ სამუშაოს მოცულობა და შეფასების სტანდარტები უფრო გამოცდილ მოსწავლეებთან.
3. შეფასების ტესტირებამდე ჩაატარეთ რამდენიმე ფორმატული ტესტირება შეფასების გარეშე, რათა შეიტყოთ მოსწავლეთა შესაძლებლობების შესახებ.
4. თავიდაპირველად ტესტები თქვენ თვითონაც დაწერეთ, რათა განსაზღვროთ მათი სირთულის დონე და დრო, რაც თქვენს მოსწავლეებს მათ შესასრულებლად დასჭირდებათ.

დააფუძნეთ თქვენი ნიშნები რაც შეიძლება ობიექტურ დასაბუთებასა და საბაზზე.

პედაგოგიკური

1. წინასწარ დაგეგმეთ, როგორ და როდის ჩაატარებთ ტესტირებას.
2. აწარმოეთ მოსწავლეთა ნამუშევრების პორტფოლიო. ეს შეიძლება სასარგებლო იყოს მოსწავლეებთან საუბრისას და მშობელთა კრებაზე.

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს ესმით ტესტების პირობები.

პედაგოგიკური

1. ჩამოწერეთ პირობები დაფაზე
 2. სთხოვეთ რამდენიმე მოსწავლეს ტესტების პირობების ახსნა.
 3. თავიდან განიხილეთ სასინჯი კითხვები.
- რაც შეიძლება მალე შეასწოროთ, დააბრუნეთ და განიხილეთ საკითხები

პედაგოგიკური

1. მოსწავლეებს, რომლებმაც კითხვებს პასუხები კარგად გასცეს, წააკითხეთ თავიანთი ნაწერები კლასის წინაშე. გააკეთებინეთ ეს სხვადასხვა მოსწავლეს.

2. ახსენით არასწორი პასუხების მიზეზები, განსაკუთრებით მოარული არასწორი პასუხებისა.
3. როგორც კი მოსწავლეები დაასრულებენ ტესტზე მუშაობას, მიეცით მათ კითხვებზე სწორი პასუხები და მიუთითეთ სახელმძღვანელოს ის გვერდები, სადაც განხილულია პასუხები.

არ შეცვალოთ ნიშანი – ეს უნდა იყოს თქვენი ნიშანი.

პედაგოგიკური

1. უპირველეს ყოვლისა, დარწმუნდით, რომ შეგიძლიათ დაიცვათ თქვენ მიერ დაწერილი ნიშანი.
2. შეცვალეთ კანცელარიული და გამოთვლის შეცდომები.

ერიდეთ მიკერძოებას ნიშნის წერისას.

პედაგოგიკური

1. სთხოვეთ მოსწავლეებს, დააწერონ თავიანთი სახელები ფურცლის მეორე გვერდზე.
2. გამოიყენეთ ობიექტური ქულათა სისტემა ან სანიშნო ნაწერები ესეების შეფასებისას.

ინფორმირებული გყავდეთ მოსწავლეები კლასში მათი პოზიციის თაობაზე.

პედაგოგიკური

1. დაფაზე ჩამოწერეთ ნიშნების გადანაწილება ტესტირების შემდეგ.
2. დანიშნეთ პერიოდულ კონფერენციათა განრიგი, სადაც გადახედავთ წინა კვირებში ჩატარებულ სამუშაოს.

მოსწავლის ეჭვი პასუხის სისწორეში მათ სასარგებლოდ გამოიყენეთ. გაზომვის არც ერთი მეთოდი არ გამოირიცხავს შეცდომას.

პედაგოგიკური

1. თუკი არ არსებობს ობიექტური მიზეზი, რის გამოც ამის გაკეთება არ შეიძლება, დაწერეთ შესაძლებლობის ფარგლებში მაქსიმალური ნიშანი.
2. თუ ბევრი მოსწავლე ერთსა და იმავე კითხვაში ერთნაირ შეცდომას უშვებს, გამოასწოროთ ეს შეკითხვა და განიხილეთ მისი ტესტიდან საერთოდ ამოღების ვარიანტიც.

დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. <http://teaching.berkeley.edu/bgd/grading.html>

წყარო: Problems in Middle and High School Teaching: A Handbook for Student Teachers and Beginning Teachers (pp.182-187), by A.M. Drayer, 1979. Boston: Allyn and Bacon. Copyright © 1979 by Allyn and Bacon. ადაპტირებულია ავტორისა და გამომცემლის ნებართვით.



© Art Bouthillier იბეჭდება ნებართვით.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-ფოლიოს და განაცხადეთ ხშირად მასწავლებლები უმიზეზოდ ადანაშაულებენ ხოლმე კონკრეტულ მოსწავლეებს კლასში შექმნილი დისბალანსის გამო. არის თუ არა ეს შარავანდედის ეფექტის მაგალითი? შეგიძლიათ თუ არა სხვა მაგალითების მოტანა?

გადამოწმების არჩევანი – შეთანხმების სისტემაში ნამუშევრის გადამოწმებისა და გაუმჯობესების შანსი.

ინდივიდის სწავლის მოლოდინი – ინდივიდის საშუალო მაჩვენებელი (ქულა).

ნაკლები. ეს სისტემა საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, გააუმჯობესონ თავიანთი ნამუშევრები, მაგრამ ასევე აჯილდოებს მოსწავლეებს პირველივე ჯერზე წარმატების მიღწევისათვის. ამასთან, მასწავლებელს არ გაუჩნდება პროექტის არადამაკმაყოფილებლად შეფასების სურვილი, რადგან მოსწავლეებს შეუძლიათ ნამუშევრის გამოსწორება (ინგ, 1979). მაგრამ ფრთხილად იყავით, თუ სასკოლო სისტემა მოითხოვს 5 ქულიან შეფასების სკალას და ყველა მოსწავლე შეთანხმებულია და აღწევს უმაღლეს ქულას (გასწორებამდე თუ მის შემდეგ), მასწავლებელმა შეიძლება ისურვოს დირექტორთან კონსულტაცია, სანამ ამ სისტემით მიღებული ნიშნები გამოცხადდებოდეს. რეკომენდაციებში მოცემულია მითითებები, იდეები იმის თაობაზე, თუ როგორ გამოიყენოთ შეფასებათა ნებისმიერი სისტემა სამართლიანად და გონივრულად.

შეფასების სხვა საკითხები

ქალისხვევისა და გაუმჯობესების შეფასება. ქალისხმევისა და გაუმჯობესების შეფასება არ არის რეალურად დასრულებული შეფასების სისტემა. ეს არის მოვლენა, რომელმაც შეიძლება თავი იჩინოს შეფასების თითქმის ყველა ფორმატში. მასწავლებლებმა მოსწავლეები იმის მიხედვით უნდა შეაფასონ, რა მოცულობის მასალა ისწავლეს მათ, თუ სწავლის საბოლოო დონის მიხედვით? გაუმჯობესების სტანდარტის სახით გამოყენების ერთ-ერთი პრობლემა ის არის, რომ საუკეთესო მოსწავლეები ყველაზე ნაკლებად „უმჯობესდებიან“, რადგან ისინი უკვე არიან საკმარისად კომპეტენტურნი. გსურთ კი დასაჯოთ ეს მოსწავლეები მხოლოდ იმიტომ, რომ მათ უკვე საკმაოდ ბევრი იციან და სწავლების მეთოდმა და ტესტირების სისტემამ შეუზღუდა მათ წინსვლის დემონსტრირების საშუალებები? ბოლოს და ბოლოს, თუ თქვენ დამატებით სამუშაოს არ მისცემთ, ამ მოსწავლეებს დიდი არაფერი აღარ დარჩებათ საკეთებელი (Airasian, 2005; Guskey & Bailey, 2001).

ამ სიტუაციიდან ერთ-ერთი გამოსავალია **ინდივიდუალური სწავლის მოლოდინის** სისტემა. ამ სისტემით მოსწავლეები იღებენ საპრიზო ქულებს ტესტირებასა ან სხვა დავალებებში, თუ თავიანთ პირად დონეზე (საშუალოდ) მეტ ქულას დააგროვედნენ ან თუ იდეალურ ქულას აიღებენ. მასწავლებელმა შეიძლება ეს საპრიზო – ბონუს – ქულები საბოლოო ნიშნის გამოყვანისას გამოიყენოს ან, უბრალოდ, მათ საფუძველზე სხვა საკლასო ჯილდოები მისცეს მოსწავლეს. კიდეც ერთი ვარიანტია, ხაზი გაუსვა მოსწავლის წარმატებულ ქალისხმევას ზეპირი ან წერილობითი კომენტარით, მშობლებთან გაგზავნილი ბარათით ან სხვა საშუალებით.

სიუჟთილი: საკატალიზატორი ლაზერ. მასწავლებლის მიერ მოსწავლის წარმატების და წარუმატებლობის მიზეზთა დადგენა გავლენას ახდენს იმ ნიშნებზე, რომლებსაც მოსწავლეები იღებენ. მასწავლებლები, როგორც წესი, მაღალ ნიშნებს წერენ ხოლმე უფრო ქალისხმევაში (კონტროლირებადი ფაქტორი), ვიდრე შესაძლებლობაში (უკონტროლო ფაქტორი). დაბალი ნიშნები უფრო მეტად მაშინ იწერება, როცა მასწავლებელი მოსწავლის წარუმატებლობას უფრო ქალისხმევის ნაკლებობას აბრალებს და არა შესაძლებლობისას. (Weiner, 1979). ასევე, შესაძლოა, რომ ნიშნებზე გავლენა მოახდინოს **შარავანდედის ეფექტმა**. ეს არის ტენდენცია, დაინახო მოსწავლის გარკვეული მიდრეკილებები მასზე ზოგადი შთაბეჭდილებიდან გამომდინარე ან დადებითად, ან უარყოფითად. თქვენთვის, როგორც მასწავლებლისთვის, ძნელი იქნება არ მოექცეთ დადებითი ან უარყოფითი „შარავანდე-

დის“ (ბრწყინვალეობა, მაგ. მზის, მთვარის გარშემო) გავლენის ქვეშ. შეიძლება თქვენი მცირედი უკმაყოფილება, როასაც ძალიან თავაზიანი, ბეჯითი და არაპრობლემური მოსწავლე გიქმნით, მის სასარგებლოდ გადაწყვიტოთ (მაგ. დაუნეროთ B, C+-ის მაგივრად). იმ დროს როცა მსგავს სიტუაციაში ძალიან რთული მოსწავლე, რომელიც ბეჯითი შრომით თავს არასოდეს ინუხებდა, შეფასებისას აუცილებლად იზარალებს (მაგ., მიიღებს, C-ის მაგივრად).

არსებობს სამართლიანობის კიდევ ერთი ასპექტი. თუ მოსწავლის ნიშნებზე უარყოფითად მოქმედებს ბუნდოვანი შეკითხვები, ძნელად წასაკითხი ტესტები და სხვა დავალებათა გაუმართავი შეკითხვები, თუ მას ნიშანს აკლებენ საშინაო დავალების შეუსრულებლობისათვის, აგრეთვე მაშინ, როცა მის ნიშანზე გავლენას ახდენს ტესტირება, რომელიც არ ასახავს მოსწავლის ცოდნას, სისხარტეს ან სხვა შეუფასებელ უნარებთან საერთოდ დაუკავშირებელი ფაქტორები, მაშინ ადგილი აქვს „ნიშნების დაბინძურებას“. როცა მაღალფარდოვანი სიტყვების ან ლამაზად გაფორმებული ყდის გამო ნიშანი იზრდება, მაშინ ნიშნების დაბინძურება კიდევ უფრო მეტად იჩენს თავს. ნიშნებმა უნდა ასახოს, რა იცის მოსწავლემ, რა ესმის მას ან რისი გაკეთება შეუძლია განსაზღვრული სასწავლო მიზნების განსახორციელებლად (Tomlinson, 2005b).

შეფასების მიზან: ოჯახთან ურთიერთობა

როგორია თქვენი აზრი?

ძალიან მრავალფეროვან ოლქში სამსახურის მისაღებ გასაუბრებაზე განყოფილების თავმჯდომარე გეკითხებათ: „როგორ მიაწოდებთ ოჯახებს ინფორმაციას საშინაო დავალებებისა და შეფასების სისტემების შესახებ?“

შეფასების აღმნიშვნელი ვერც ერთი რიცხვი ან ასო ვერ დაიტევს სრულად იმ გამოცდილებას, რომელსაც მოსწავლე კლასში იღებს. მოსწავლეები, მასწავლებლები და მშობლები ხანდახან ზედმეტ კონცენტრირებას ახდენენ საბოლოო ნიშანზე. მაგრამ ოჯახებთან ურთიერთობა არ უნდა შემოიფარგლებოდეს მხოლოდ ოჯახებში ნიშნების ფურცლის გაგზავნით. არსებობს ოჯახებთან ურთიერთობის ან მათთვის ინფორმაციის მიწოდების მრავალი გზა. ბევრი ჩემი ნაცნობი მასწავლებელი უგზავნის მშობლებს ბარათებს, რომელთა საშუალებითაც აწვდის ინფორმაციას დავალებების შესრულების, ქცევისა და შეფასების სისტემის შესახებ. გასკისა და ბეილის (2001) მიერ აღწერილია სხვა ვარიანტები:

- ბარათები, რომლებიც მიმდგრებულია მოსწავლეთა ცხრილზე.
- სატელეფონი ზარები, განსაკუთრებით „კარგი ამბების“ შეტყობინებით.
- ღია კარის დღეები.
- შეკრებები, მათ შორის კონფერენციები, რომლებსაც მოსწავლეები უძღვე-ბიან.
- მოსწავლეთა ნამუშევრების ამსახველი პორტფოლიოები ან გამოფენები.
- სასკოლო ან კლასის ვებ-გვერდები.
- ვიზიტი სახლში.

აქ მოცემულია „კარგი ამბის“ ტელეფონით შეტყობინების მაგალითი, სადაც გამოყენებულია მობილური ტელეფონის ტექნოლოგია. ეს მაგალითი აღებულია გასკისა და ბეილის ნაშრომიდან (2001). დაწყებითი სკოლის * დირექტორს თან დააქვს მობილური ტელეფონი, როცა ის სკოლის ჰოლში დადის, შედის კაფეტერიაში, აკვირდება სათამაშო მოედანს და ამონებს კლასებში მასწავლებლების მუშაობას. როცა ის მოსწავლის კარგი საქციელის მონმე ხდება, ხედავს, როგორ ეხმარება ის ამხანაგებს ან თავისი წვლილი შეაქვს სკოლის გაუმჯობესებაში, მა-

შარავანდელის ეფექტი – ტენდეცია, რომელსაც ვამყლავნებთ, როცა ჩვენი ზოგადი, საერთო შთაბეჭდილება ინდივიდის შესახებ გავლენას ახდენს ჩვენ მიერ ამ პიროვნების ნებისმიერი ასპექტის აღქმაზე.

შინვე ურეკავს ამ მოსწავლის მშობელს ან მზრუნველს თავისი ტელეფონით და ეუბნება: „ალო, მისის ჯონსონი გაწუხებთ, ჯუდის დაწყებითი სკოლის დირექტორი. ახლახან ვნახე. . .“ მას შემდეგ, რაც აუხსნის მშობელს, რაც ნახა და შეაქვს მოსწავლეს, დირექტორი გადასცემს ტელეფონს ბავშვს, რათა მას შეეძლოს უფრო ვრცლად მშობელთან ან მზრუნველთან საუბარი. ყველა კმაყოფილი რჩება. თუმცა ერთი რამ უნდა გაითვალისწინოთ, თუ მშობელი მაშინვე არ უპასუხებს ზარს, არ იქნება მიზანშეწონილი მისთვის შეტყობინების დატოვება მოგვიანებით დაგირეკოთ, რადგან მშობელმა შეიძლება იფიქროს, რომ მისი ბავშვი დაშავდა ან სხვა ცუდი რამ შეემთხვა.

როცა ამ დირექტორს ჰკითხეს, მოსწავლის ცუდ ქცევასთან დაკავშირებული ზარების თაობაზე, მან უპასუხა, რომ ასეთ ზარებს ის სასწავლო დღის ბოლოსათვის იტოვებს ხოლმე. „ხშირად მჭირდება მოფიქრება, კონკრეტულად რას ვეტყვი მშობელს და რა სახის სტრატეგიებს ვურჩევ მას. მაგრამ როდესაც ვხედავ, რომ ბავშვი რაღაც შესანიშნავს აკეთებს, მინდება რომ ამის შესახებ მშობელს დაუყოვნებლივ შევატყობინო. ამ დროს არასდროს მჭირდება სიტყვების ანონ-დანონ-ვა. ამას გარდა, ჩემი აზრით, ბავშვისთვის ეს უფრო მნიშვნელოვანია.

დირექტორის ზარებმა სრულიად შეცვალა ამ სკოლის კულტურა. მშობლების მონაწილეობამ და ჩართულობამ სასკოლო მოვლენებსა და ღონისძიებებში უმაღლეს მაჩვენებელს მიაღწია და ისინი მისის ჯონსონისა და სკოლის მთელი კოლექტივისადმი ძალზე მეგობრულად განაწყობენ. თუმცა ეს მცირედი რამ არის, მაგრამ

ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა

ჩაკომუნიკაციები: სკოლისა და ოჯახის პარტნიორობა. კრეატი

დაგეგმეთ წინასწარ. რა მიზნები გაქვთ?

პაპალითაჰი

პრობლემების გადაჭრა?

ტესტების შედეგთა გაზიარება?

იმ კითხვების დასმა, რომელზეც პასუხი გაინტერესებთ?

კლასში თქვენი „მომდევნო ნაბიჯების“ აღწერა? სახლში საქმიანობის შესახებ მოსაზრებების გამოთქმა?

დაიწყეთ და დაასრულეთ კრება დადებითი განცხადებით

პაპალითაჰი

„ჯეიკობს ძალიან კარგი იუმორის გრძნობა აქვს.“
„ჟიზელს ძალიან მოსწონს მასალა ცხოველების შესახებ.“

„იესიმი ძალიან ყურადღებიანია სხვების პრობლემების მიმართ.“

მოუსმინეთ აქტიურად

პაპალითაჰი

თანუგრძენით მშობლებს, გაითვალისწინეთ მათი გრძნობები.

„თქვენ ძალიან დათრგუნული ჩანხართ, როცა ღი არ გისმენთ.“

მოუწოდეთ მშობლებს პარტნიორობისაკენ

პაპალითაჰი

სთხოვეთ მშობლებს, სახლში გააკონტროლონ, რომ ბავშვმა კლასში დაწყებული საქმე ბოლომდე მიიყვანოს.

დაგეგმეთ დამატებითი კონტაქტი

პაპალითაჰი

მისწერეთ მშობლებს ბარათები ან დაუკავშირდით ტელეფონით, რათა გაუზიაროთ წარმატება და მუდმივად იყვნენ საქმის კურსში, კრებების შესახებ მეტი ინფორმაციის მისაღებად იხ.: http://www.nysut.org/newmember/survival_conferences.html

წყარო: The Successful Classroom: Management Strategies for Regular and Special Education Teachers (p.181) by D.P. Fromberg & M. Driscoll. Published by Teachers College, Columbia University იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია.

ცხრილი 15.8

შეფასება შეფასება განსაკუთრებული მოთხოვნილების საჭიროების შემთხვევაში.

რისი გაკეთება შეგიძლიათ იმისათვის, რომ გახადოთ შეფასება და ნიშნის წერის სისტემა უფრო შესაფერისი განსაკუთრებული მოთხოვნილების საჭიროების მქონე მოსწავლეთათვის? აქ მოცემულია აკომოდაციის შესაძლებლობათა რამდენიმე ვარიანტი.

ადაპტაციები

შეფასების კრიტერიუმთა ცვლილება

შეფასეთ სხვადასხვა საქმიანობა და მიღებული პროდუქტი სხვადასხვა ნიშნით.

შეფასეთ გაუმჯობესება ექსტრაქულების მინიჭებით

გარდაქმენით სასწავლო გეგმა ან გახადეთ იგი ინდივიდუალური.

გამოიყენეთ შეთანხმების სისტემა და შეცვლილი კურსის მოთხოვნები ხარისხის, რაოდენობისა და დროის ჩარჩოების გათვალისწინებით.

უზრუნველყავით ისინი დამატებითი ინფორმაციით

დაურთეთ წერილობითი კომენტარები, რათა აუხსნათ თქვენ მიერ გამოყენებული კრიტერიუმების არსი.

დაუმატეთ ინფორმაცია მათი ყოველდღიური საქმიანობის შესახებ

დაურთეთ პორტფოლიოდან ან პრეზენტაციის შეფასებებიდან მიღებული ინფორმაცია ძალისხმევის, პროგრესისა და მიღწევების შესახებ.

შეფასების სხვა ვარიანტები

გამოიყენეთ უნარბრუნვადი და განსაზღვრეთ მიღწეული მიზნები რაოდენობრივად ან პროცენტულად.

გამოიყენეთ ჩათვლა/ჩაჭრის ნიშნები

მაგალითები

გაზარდეთ საკლასო ჯგუფურ საქმიანობაში მონაწილეობისათვის მიკუთვნებული ქულების რაოდენობა და შეამცირეთ ეს/ლია კითხვებისათვის მიკუთვნებულ ქულათა რაოდენობა.

C შეცვალე B-თი თუ მოსწავლის ჯამური ქულები საგრძნობლად არის გაზრდილი შეფასების წინა პერიოდთან შედარებით.

ნაწილი მოსწავლეებისა ამუშავეთ გამოკლებაზე, იმ დროს როცა დანარჩენები მუშაობენ გაყოფაზე.

განაცხადეთ დადებულ ხელშეკრულებაში, რომ მოსწავლეები მიიღებენ B-ს თუ ისინი შეასრულებენ ყველა დავალებას 80%-ით, დაესწრებიან გაკვეთილებს და ამასთანავე შეასრულებენ ერთ ბონუსულ დავალებას.

მოსწავლის ცხრილზე დაწერეთ, რომ მოსწავლის ნიშანი ასახავს მისი განათლების ინდივიდუალიზებული პროგრამის (IEP) მოთხოვნებს და არ ეფუძნება ზოგად სტანდარტებს.

აღნიშნეთ, რომ თუმცა მოსწავლის ნიშანი ამ შეფასების პერიოდში იგივე დარჩა, ყოველდღიური ჩანაწერები გვიჩვენებს, რომ ის უფრო მეტ მათემატიკურ ამოცანას ხსნიდა დამოუკიდებლად. მასწავლებლის დაუხმარებლად.

აღნიშნეთ, რომ მოსწავლის ნაწერი გაუმჯობესდა. ახლა იგი იყენებს მეტ სიტყვებს, გრძელ წინადადებებს და აზრსაც უკეთ აყალიბებს.

მიაკარით ეს ჩამონათვალი მოსწავლის პროგრესის ამსახველ მოსწავლის ცხრილს.

მოსწავლეები იღებენ „ჩათვლას“, თუ ისინი ასრულებენ დღიური სამუშაოს 80%-ს, სულ მცირე 70%-იანი სიზუსტით და ესწრებიან გაკვეთილების 90%-ს.

წყარო: Developing Grading and Reporting System for Student Learning (p.118) by T.R. G. Guskey & J.M. Bailey. Copyright © 2001. იბეჭდება Gowin Press, Inc.-ს ნებართვით.

დაუკავშირეთ კვლევას
და განავრცეთ
Munk, D.D., & Bursuck, W.D.
(2001). ნინამდებარე აღმოჩენები:
შეფასების გეგმათა პერსონ-
ალიზება საშუალო სკოლის
მოსწავლეებისათვის, რომლებსაც
აღენიშნებათ სწავლის უუნარობა.
ხცეპტიონალ ჩჰილდრენ, 67,
211-234.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტ-
ფოლიოს და განავრცეთ- დაუმა-
ტეთ ცხრილები 15.2, 15.4 და 15.8
თქვენი სასწავლო რესურსების
ფაილს.

უაღრესათ დადებითი გავლენა იქონია ყველაზე.

დანყებით კლასებში მშობელთა კრებები ხშირად არის მოსალოდნელი კლასებში და შეიძლება იგივე მნიშვნელობის იყოს საშუალო სკოლის როგორც ქვედა, ისე ზედა კლასებში. ცხადია, რაც უფრო განაფულები და კომუნიკაბელურები-არიან მასწავლებლები ასეთ ურთიერთობაში, მით უკეთესად ჩაატარებენ მშობელთა კრებებს. მოსმენისა და პრობლემის გადაჭრის უნარები, როგორც მე-12 თავში იყო აღნიშნული, შეიძლება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი აღმოჩნდეს. როცა საქმე გაქვთ გაბრაზებულ, განაწყენებულ მშობლებთან ან მოსწავლეებთან, დარწმუნდით, რომ მართლა გაიგეთ მათი მღელვარების მიზეზი და არა უბრალოდ მათი სიტყვები. ატმოსფერო უნდა იყო მეგობრული და მსუბუქი; ნებისმიერი მოსაზრება მოსწავლის შესახებ დაფუძნებული უნდა იყოს ფაქტებზე, დაკვირვებაზე ან მის მიერ შესრულებული დავალებებიდან გამოტანილ ინფორმაციაზე. მოსწავლისგან ან მშობლისგან მიღებული ინფორმაცია უნდა იყოს კონფიდენციალური. რეკომენდაციები გვანვდის სასარგებლო იდეებს კრებების დაგეგმვისა და ჩატარების შესახებ.

გზა ყოველ მოსწავლეს: აკომოდაცია შეფასებაში

ნიშნების დანერისა და გამოცხადებისას, როგორ ახდენთ აკომოდაციას. მოსწავლეების განსაკუთრებულისაჭიროების 15.8 ცხრილი გვანვდის აკომოდაციის რამდენიმე ვარიანტს.

განსაკუთრებული მოთხოვნილების მქონე მოსწავლეებისთვის, ან იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთა მშობლიური ენაც არ არის ინგლისური, ნიშნის დანერა შეიძლება მთლიანად თქვენზე იყოს დამოკიდებული. მაგრამ ნიშნის დანერამდე დარწმუნდით, რომ სხვა სკოლებსა თუ ოლქებში ამისათვის შემუშავებული სპეციალური სისტემა არ არსებობს. ახლა ზოგი სკოლა მშობლებს სთავაზობს თავად აირჩიონ ენა, რომელზეც მათ მიანვდიან მოსწავლეთა მოსწრების ცხრილებს. ფორმა იგივეა, მხოლოდ ენა არის სხვა (Guskey & Bailey, 2001).

მკავალუაქონება (ლინეკგენსია) და კონეკგენსია საქლასო შეფასებაში

საკლასო შეფასებამ, უპირველეს ყოვლისა, ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეთა სწავლას. მაგრამ შეფასებაში შეიძლება სტერეოტიპები და ცრუ შეხედულებები ჩაერიოს.

მკავალუაქონება

რამდენიმე კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლები ნაკლებს მოელიან ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენლებისაგან და ეს ცრუ შეხედულებები გავლენას ახდენს მათი სწავლების მეთოდებსა და შეფასებაზე (Banks, 2005). მაგალითად, ლიპმენმა (1997) აღმოაჩინა, რომ ეთნიკურად მრავალფეროვანი კლასების მასწავლებლები ნაკლებად ამჟღავნებენ ინოვაციებს და უფრო ტრადიციულები არიან ინსტრუქტირებისას. ცუდი შედეგის მოლოდინი შეიძლება გამოიხატოს დაბალი ხარისხის ნამუშევრის მაღალი ნიშნებით შეფასებაში. ერთ-ერთი კვლევით, ერთმანეთს შეადარეს ეროვნული ნიშნით განსხვავებული ორი სკოლის I, III და VII კლასის მოსწავლეების მიერ მიღებული შეფასებები სტანდარტულ ტექსტებში და მათ მიერვე დაგროვილი ქულები. აღმოჩნდა, რომ იმ სკოლებში, სადაც სიღარიბის მაჩვენებელი მაღალი იყო, მოსწავლეების შეფასება, საშუალოდ, ტოლი იყო – სი, ხოლო იმ სკოლებში, სადაც სიღარიბის მაჩვენებელი გაცილებით ნაკლები

იყო, მოსწავლეობით შეფასება იყო. . . (და სხვები 1997). ეს ორი სკოლა ერთმანეთისაგან განსხვავდებოდა როგორც სტანდარტებითა და სასწავლო გეგმებით, ისე მოლოდინებით (McClure, 2005).

მასწავლებელი შეიძლება თავი შეხედულებების ტყვედ იქცეს. მაგალითად, თქვენ მიერ შედგენილ ტესტებს დაურთავთ თუ არა თქვენი მოსწავლეებისათვის ნაცნობ ლექსიკას და გამოცდილებას? შეფასების ექსპერტი ჯემს პოჰამი (2005), აღწერდა თავისი პირველი წლების გამოცდილებას, როდესაც მასწავლებლად მუშაობდა ორეგონის შტატის აღმოსავლეთ ნაწილში მდებარე 1 500 კაციანი დაბის საშუალო სკოლში.

მე საკმაოდ დიდ ქალაქში გავიზარდე და არავითარი ცოდნა არ გამაჩნდა ფერმერობისა და რანჩოს შესახებ. ჩემთვის, „რანგი“ იყო სამზარეულოს მონყობილობა, რომელშიც ხორცს ხარშავენ. ჩემი სასკოლო ტესტების ბევრი პუნქტი შეიცავდა „ქალაქურ“ შინაარსს, რაც, ალბათ, ამჩნევდა მოსწავლეებს; სანაძღლოს ჩამოვალ, რომ ბევრმა ჩემმა თავდაპირველმა ტესტის ობიექტმა სრულიად უსამართლოდ დასაჯა ზოგიერთი გოგო და ბიჭი, რომლებიც იშვიათად, ან საერთოდ არასდროს ტოვებდნენ თავიანთ ფერმებს ან რანჩოებს დიდი ქალაქების სანახავად (გვ. 86).

დაფიქრდით თქვენი მოსწავლეების განსხვავებულ გამოცდილებაზე, რომელი ქვეყნიდან არიან ან რომელ ენაზე საუბრობენ. ქვემოთ მოყვანილია რამდენიმე პროფესიული ორგანიზაციის მიერ შემუშავებული რეკომენდაციები; ისინი დაგეხმარებათ საკლასო შეფასებების განხორციელებისას (Banks, 2005, p. 82).

კონეკტუა

ხარისხიან სწავლებას და ხარისხიან შეფასებას რამდენიმე ძირითადი საერთო პრინციპი აქვს და ეს პრინციპები ვრცელდება ყველა მოსწავლეზე. ქეროლ ტომლინსონი (2005, გვ. 265-266) თვლის, რომ კარგი ინსტრუქტირება და კარგი შეფასება დამოკიდებულია მასწავლებელზე, რომელიც:

- აცნობიერებს და რეაგირებს მოსწავლეთა განსხვავებებზე;
- ზუსტად განსაზღვრავს სასწავლო შედეგებს;
- იყენებს პრეტესტებს და ფორმატულ შეფასებას იმისათვის, რომ შეამოწმოს მოსწავლის პროგრესი სასწავლო მიზნების განხორციელებაში.
- შესაძლოების ფარგლებში სხვადასხვაგვარად ცვლის ინსტრუქციებს ისე, რომ თითოეულ მოსწავლეს ჰქონდეს მუდმივი წინსვლის შესაძლებლობა.
- ცდილობს, უზრუნველყოს მოსწავლეების მიერ შეფასების კრიტერიუმების ცოდნა სასწავლო მიზნების ადეკვატური შემაჯამებელი შეფასებისათვის.
- შეფასებას ახორციელებს სხვადასხვა გზით, რათა დარწმუნდეს, რომ მოსწავლეებს აქვთ ნასწავლი მასალის დაუბრკოლებელი გამოხატვის შესაძლებლობა.

ბუკლის შესწორება მნიშვნელოვანი ფედერალური კანონია, რომელსაც შეუძლია გავლენა მოახდინოს თქვენზე, როგორც მასწავლებელზე. ეს კანონი ცნობილია ასევე 1974 წლის ოჯახური განათლების უფლებისა და პირადობის აქტის ან 1974 წლის საგანმანათლებლო შესწორების აქტის სახელწოდებით. ამ აქტის მიხედვით, ყველა საგანმანათლებლო სააგენტომ ტესტების შედეგები და მოსწავლეთა მონაცემებში არსებული სხვა ინფორმაცია ხელმისაწვდომი უნდა გახადოს მოსწავლეებისა და/ან მათი მშობლებისათვის. თუ ჩანაწერები შეიცავს ინფორმაციას, რომელიც მოსწავლეებისა და მათი მშობლების აზრით არასწორია, მათ შეუძლიათ გააპროტესტონ ასეთი ჩანაწერები და წარმატების შემთხვევაში ჩამოაშორონ ისინი მოსწავლის მონაცემთა ბაზას. ეს ნიშნავს, რომ ინფორმაცია მოსწავლეთა ჩანაწერებში უნდა ეფუძნებოდეს მყარ, კანონიერ მონაცემებზე. ტესტები უნდა იყოს სანდო და ეფექტიანი.

დაუკავშირეთ სწავლებას/პორტფოლიოს და განავრცეთ

განავითარეთ შეფასების გეგმა იმ კლასის დონის მიხედვით, რომელსაც გასურთ, რომ ასწავლოთ და დაურთეთ იგი თქვენს პორტფოლიოს.

განავრცეთ და დააკავშირეთ თქვენი სწავლების მეთოდებთან დაურთეთ ამ თავში მოცემული რამდენიმე იდეა მშობლების სასწავლო პროცესში ჩაბმის შესახებ თქვენს პორტფოლიოს.

თქვენი ნიშანი დადგენილი უნდა იყოს საგულდაგულო შეფასებითა და დაკვირვებით. კომენტარები და შეხედულებები მოსწავლის შესახებ უნდა იყოს ზუსტი და სამართლიანი.

ჩემი შეფასება: საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიური განვითარების სტანდარტები

შეფასებები უნდა იყოს მაქსიმალურად სამართლიანი განურჩევლად მოსწავლეთა სქესისა, რასისა ან ეთნიკური წარმომავლობისა.

მაგალითები

1. ერიდეთ ნებისმიერ გამონათქვამს სლენგზე, რომელიც შეიძლება შეურაცხყოფელი იყოს რომელიმე მოსწავლისათვის.
2. ებრძოლეთ სტერეოტიპულ აზროვნებას და გამონათქვამებს, რომლებიც შეიძლება შეურაცხყოფელი იყოს; მაგალითად, ისეთს, როგორიცაა „კოლუმბმა აღმოაჩინა ამერიკა“ — არსებობდნენ ადამიანები, რომლებმაც მასზე ადრე აღმოაჩინეს ამერიკა და ცხოვრობდნენ კიდევ იქ.

უნდა მოხდეს მხოლოდ მიცემული ინსტრუქციების და არა მათი უკვე არსებული ცოდნის შეფასება – ამან შეიძლება ცუდად იმოქმედოს განსხვავებული წარმომავლობის მოსწავლეებზე.

მაგალითები

1. განიხილეთ სტანდარტული და საკლასო შეფასების ტესტები იმის სანახავად, ხომ არ მოითხოვს ზოგი შეკითხვა იმ სახის ცოდნას, რომელიც არ შეიძლება ჰქონდეთ თქვენი

კლასის გარკვეული ჯგუფის წარმომადგენელ მოსწავლეებს. მაგალითად, სპორტის შესახებ (ასეთმა შეკითხვებმა შეიძლება არახელსაყრელ მდგომარეობაში ჩააყენოს მდებარეობითი სქესის წარმომადგენლები), ან არდადეგებზე მანქანით სადმე გამგზავრების შესახებ (შეიძლება არახელსაყრელ მდგომარეობაში ჩააგდოს მოსწავლეები, რომელთა ოჯახებსაც არ აქვთ მანქანა).- 2. დარწმუნდით, რომ პასუხებს არ აქვს გარკვეული სოციალური ან პოლიტიკური ჟღერადობა.

ნუ დაუშვებთ, რომ ტესტები აფასებდეს უპირატესად ენის/ლექსიკის სისწორეს, თუ ეს ტესტი სპეციალურად ამისთვის არ არის შედგენილი.

მაგალითები

1. მოახდინეთ სპეციალური ადაპტაცია ინგლისური ენის ახლა შემსწავლელთათვის, მიეცით მათ დამატებითი დრო ან ლექსიკონების გამოყენების უფლება.
2. დარწმუნდით, რომ მათემატიკის ტესტები სინამდვილეში კითხვის ოსტატობას არ ამოწმებს.

წყარო: ადაპტირებულია Banks, S.R. (2005). Classroom assessment: Issues and practices. Boston: Allyn & Bacon, p.82

შეჯამება

ფორმალური და უფორმალური შეფასება

არსებითი საკლასო შეფასების ორი სახე: შეფასება შეიძლება იყოს ფორმალური (მიმდინარე, რომელშიც ნიშანი არ იწერება, დიაგნოსტიკური) ან უფორმალური. ფორმალური შეფასება ეხმარება მასწავლებელს ინსტრუქციული მიზნის ფორმირებაში, ხოლო უფორმალური შეფასება აჯამებს მოსწავლის მიღწევებს.

გადაწყვეტილი შეფასებიდან გასწავლის შედეგები

როგორ უნდა დაგეგმონ მასწავლებლებმა შეფასება?

სწავლას ხელს უწყობს ხშირი ტესტირება კრებითი შეკითხვების გამოყენებით, რომლებიც ითხოვენ მოსწავლეთაგან ცოდნის გამოყენებასა და ინტერპრეტაციას. შეფასების კარგი გეგმის არსებობისას,

მასწავლებლები უკეთეს მდგომარეობაში არიან საკუთარი ტესტების შედგენისას ან სახელმძღვანელოში მოყვანილი ტესტების შეფასებისას.

ოკი სანის გრაფიკული მსგავსების შეფასება? ტესტირების ორი ტრადიციული ფორმატია ობიექტური ტესტირება და ესე/ლია შეკითხვები. ობიექტურ ტესტირებაში მოიაზრება სავარაუდოპასუხიანი ტესტები, კითხვები, რომლებზეც პასუხი უნდა იყოს „ჭეშმარიტი“ ან „მცდარი“. მოკლეპასუხიანი ან შესავსები კითხვარები და სხვ. ამ ტიპის ტესტი უნდა დაინეროს სპეციფიკური რეკომენდაციების მოშველიებით. ესე/ლია შეკითხვების შედგენასა და შეფასებას სჭირდება ფრთხილი დაგეგმვა. უნდა არსებობდეს ასევე სპეციალური და წინასწარ განსაზღვრული კრიტერიუმები, რათა ამ დროს თავიდან იქნეს აცილებული მიკერძოება.

გრაფიკული შეფასების აღმარებულება

რა არის ავთენტიკური შეფასება? ტრადიციული ტესტირების მოწინააღმდეგენი ფიქრობენ, რომ მასწავლებლებმა უნდა გამოიყენონ ავთენტიკური ტესტები და სხვა ავთენტიკური შეფასების სხვა პროცედურები. ავთენტიკური შეფასება მოსწავლეებისგან მოითხოვს ისეთი დავალებების შესრულებას და პრობლემების გადაჭრას, რომლებიც რეალური ცხოვრებისეულ სიტუაციების მსგავსია. სწორედ ასეთი ქმედებები იქნება მათგან მოსალოდნელი სკოლის გარეთ.

პორტფოლიუმისა და გამოფენის აღწერა. პორტფოლიოები და გამოფენები ავთენტიკური შეფასების ორი მაგალითია. პორტფოლიო არის მოსწავლის ნამუშევრების კოლექცია. ხანდახან ეს ნამუშევრები შერჩეულია მოსწავლის ზრდისა და გაუმჯობესების საჩვენებლად, ხან კი მოსწავლის მხოლოდ „საუკეთესო ნამუშევრებს“ შეიცავს. გამოფენები არის მოსწავლის მიერ შესრულებული სამუშაოს საჯარო დემონსტრირება. პორტფოლიოებითა და გამოფენებით ვითარდება რეალური ცხოვრებისეული დავალებების შესრულების უნარი.

სანდოების ვალიდობისა და სპეკტირების რა საკითხებია დაკავშირებული პორტფოლიუმისა და პრაქტიკის (ნაგავისშესაქმების) შეფასებასთან?

ავთენტიკური შეფასების გამოყენება არ იძლევა სანდოობის, ვალიდურობისა და სამართლიანობის გარანტიას. შეფასების რუბრიკების გამოყენება ერთ-ერთი საშუალებაა საამისოდ, რომ შეფასება

გავხადოთ უფრო სანდო და დამაჯერებელი. მაგრამ შეფასებების რუბრიკებს არ შეუძლიათ წინასწარ განსაზღვრონ დავალების შესრულების სტილი და მანერა. ამას გარდა შემფასებლის პირადმა შთაბეჭდილებამ, რომელიც მასზე შეიძლება მოახდინოს რესპოდენტის გარეგნობამ, საუბრისა და ქცევის მანერამ, მის მიერ გამოყენებული რესურსების სიმწირემ ან სიუხვემ, შეიძლება არახელსაყრელ მდგომარეობაში ჩააგდოს უმცირესობათა ჯგუფები.

ნიშნების უწყვეტი მოწოდება

როგორ შეიძლება ნაგავისშესაქმების სწავლა? მოსწავლეებს სჭირდებათ გამოცდილება წარუმატებლობასთან გამკლავებისას. სტანდარტები სათანადოდ მაღალი უნდა იყოს საიმისოდ, რომ წახალისოს ძალისხმევა. დროდადრო წარუმატებლობა შეიძლება დადებითი იყოს, თუ აშკარაა შესაფერისი უკუკავშირი. მოსწავლეები, რომლებიც ვერასდროს სწავლობენ წარუმატებლობასთან გამკლავებას და მაინც განაგრძობენ სწავლას, შეიძლება ადვილად დანებდნენ, თუ მათი პირველივე ძალისხმევა წარუმატებელი აღმოჩნდება.

რა სჯობს „სოციალური დაწინაურება“ თუ „უკან დახევა“? უბრალოდ იგივე კლასში დატოვება ან შემდეგ კლასში გადაყვანა მოსწავლისა, რომელსაც აქვს სიძნელეები, არ მოგცემთ იმის გარანტიას, რომ ის ისწავლის. თუ ბავშვი არ არის დაბალი დაწყებითი კლასების მოსწავლე კლასის სხვა მოსწავლეებთან შედარებით, ან ემოციურად მოუზნებელი, საუკეთესო გამოსავალი იქნებოდა მისი შემდეგ კლასში გადაყვანა, ოღონდ ასეთ მოსწავლეს ესაჭიროება განსაკუთრებული მხარდაჭერა, როგორცაა, მაგალითად კერძოდ მომზადება ან საზაფხულო სკოლის სესიები. პრობლემების თავიდან აცილება შესაძლებელია ასევე დიფერენცირებული ინსტრუქციის დახმარებით.

შეუძლია კი უკუკავშირის, მათ შორის ნიშნებს, გააქტიურება სწავლა და მოტივაცია? წერილობითი და ზეპირი უკუკავშირი შეცდომებსა თუ მცდარ სტრატეგიებზე სპეციალური კომენტარებითურთ, რომელიც ამასთანავე აბალანსებს ამ კრიტიკას იმით, რომ მასთან ურთავს გამოსწორების შესახებ მოსაზრებებს და კარგად შესრულებული საკითხების სათანადო შეფასებას, ხელს უწყობს სწავლას. ნიშნებს შეუძლია წახალისოს მოსწავლის სწავლის მოტივაცია, თუ ისინი გონივრული სწავლის ამსახველია.

შეფასება და განხილვა: მოქალაქე ელემენტები

რაი სანის შეფასების სისტემის აღწერა. შეფასება შეიძლება იყოს კრიტერიუმზე ან ნორმაზე ორიენტირებული. კრიტერიუმზე ორიენტირებული მოსწრების ცხრილები, როგორც წესი, აღნიშნავს რამდენად მიაღწია მოსწავლემ დასახულ მიზანთან თითოეულს. ერთ-ერთი ყველაზე ფართოდ გავრცელებული მეთოდია ნიშნის წერა გრაფიკზე, რომელსაც ხარისხის მრუდი ეწოდება. ეს არის ნორმაზე დაფუძნებული არანჭირება, რომელიც მოსწავლის მაჩვენებელს ადარებს საშუალო მაჩვენებელს. ეს მიდგომა არ არის რეკომენდებული.

რა არის ქულათა სისტემა? ტესტები და სხვა სახის წერილობითი დავალებები ხშირად ფასდება ქულათა სისტემის მიხედვით. ბევრ სკოლაში იყენებენ პროცენტული შეფასების სისტემას, მაგრამ ტესტების სირთულე და შეფასების კრიტერიუმები ხშირად გავლენას ახდენს შედეგზე. 1 ან 2 ქულიანმა განსხვავებამ შეიძლება შეფასებაში დიდი სხვაობა გამოიწვიოს, მაგალითად, C-დან B - მდე. ამ, ერთი შეხედვით, უმნიშვნელო განსხვავებამ, შეიძლება დიდი გავლენა მოახდინოს მოსწავლეზე.

გააღიწივლი შეფასების რაოდენობა აღმართვით აღწერა. ტრადიციული შეფასების ალტერნატივებია შეთანხმების სისტემა და ინდივიდუალური (ILE) სწავლის მოლოდინის სისტემა. რომელი სისტემა უნდა გამოიყენოს მოსწავლეებმა, მისი გადასაწყვეტია,

რის მიხედვით შეაფასებს მოსწავლეს: ძალისხმევის, პროგრესის თუ მიღწევათა რაიმე სახის კომბინაციის მიხედვით. ასევე მასწავლებელზეა დამოკიდებული, შეზღუდავს თუ არა კარგი ნიშნების არჩევანს.

რა არის ნიშნის წერისას სხვა შეხედულებათა წყარო? ნამუშევრის ხარისხის გარდა, კიდევ მრავალ ფაქტორს შეუძლია ნიშანზე გავლენის მოხდენა, მაგალითად, მასწავლებლის შეხედულებას მოსწავლის შესაძლებლობების, ძალისხმევის ან მისი ზოგადი ქცევის შესახებ. არსებობს აკომოდაციის მრავალი შესაძლებლობა, რომელთა განხორციელებითაც მასწავლებლებს შეუძლიათ დარწმუნდნენ შეფასების სამართლიანობაში.

შეფასების მიღება: მოქალაქეთა უპოვარტოობა

როგორ შეიძლება მოქალაქეთა უპოვარტოობა სასიკეთოდ წააგვს სწავლას? ურთიერთობის ყველა ფორმა, რომელსაც მასწავლებელი იყენებს, არ არის საჭირო ნიშანთან იყოს დაკავშირებული. ურთიერთობა მოსწავლეებსა და მათ მშობლებთან შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს იმისათვის, რომ დაეხმაროს მასწავლებელს მოსწავლეთა გაგებაში და ეფექტიანი ინსტრუქციის წარმოებაში. მოსწავლეებსა და მშობლებს კანონიერი უფლება აქვთ, ნახონ მოსწავლეთა მონაცემებში ჩანერილი ინფორმაცია. ასე რომ, ამ ფაილების შემცველობა უნდა იყოს შესაფერისი, ზედმიწევნით ზუსტი და დამადასტურებელი საბუთებით გამტკიცებული.



MyLabschool ეს არის ელექტრონულ ინსტრუმენტთა ნაკრები, რომელიც დაგეხმარებათ ამ კურსის წარმატებით შესწავლაში, სალიცენზიო გამოცდების ჩაბარებასა და მასწავლებლის წარმატებულ კარიერაში. იხ.: www.mylabschool.com

- ელექტრონული გზამკვლევი
- ვიდეოქეისები რეალური კლასებიდან
- ნაშრომების შესრულებისას დაიხმარეთ კვლევითი ნავიგატორი

- პროფორიენტაციის ცენტრი რესურსებით:
 - პრაქტიკისა და ლიცენზირებისათვის მზადება
 - პროფესიული პორტფოლიოს განვითარება
 - სამსახურის ძიება და გასაუბრების ტექნიკა
 - გაკვეთილის დაგეგმვა

მასწავლებლის

ჩანაწახები: ჯაჰიჩაჰი PRAXIS II™-თან

სწავლებაში კვლევაზე დაფუძნებული მრავალ-ფეროვანი ინოვაციის არსებობის გარდა, კვლევაზე აგებული საკლასო შეფასებაც არსებობს. ეს ცოდნა

საშუალებას მოგვცემს, ახლებურად გავიზიაროთ, რას და როგორ სწალობენ მოსწავლეები.

ხობოხ მოიქსაოენან?

გთავაზობთ რამდენიმე პრაქტიკოსი მასწავლებლის მოსაზრებას ამ თავის დასაწყისში ნიშნებით შეფასების სისტემასთან დაკავშირებით.

ქაითი ჩაჩილი, მე-3 კლასის მასწავლებელი

ორიოლის პარკის დაწყებითი სკოლა, ჩიკაგო, ილინოისი

მე შეფასების ინსტრუმენტთა ნაკრებს გამოვიყენებდი ჩემი მოსწავლეებისათვის. მოსწავლეებისა და მშობლებისათვის ნაცნობი ერთგვაროვანი რუბრიკების გამოყენება შეფასების მარტივ სისტემას გთავაზობს. ეს რუბრიკები საკლასო ოთახში კონკრეტულ ადგილზე უნდა გვქონდეს, რომ მოსწავლეებს მუდმივად შევასხენოთ მოლოდინების შესახებ.

დიფერენცირებული ინსტრუქტირების საფუძველზე, რომლის მიზანია, მოიცვას სწავლის ყველა სტილი და მოდალობა, მოსწავლეები უფრო მეტად ჩაერთვებიან სწავლებაში და, შესაბამისად, გაიზრდება მუშაობის ხარისხი და მოლოდინები.

რამდენიმე ფაქტორი ახდენს გავლენას კონკრეტულ შეფასებაზე. ნიშნის შეფასების საფუძველია ჯგუფური მუშაობის, მიზნების მიღწევის და ხარისხიანი მუშაობისათვის რუბრიკებით ხელმძღვანელობის კომბინაცია.

ქაიაი აიალა, პრეპარატორიის საშუალო

სკოლის მასწავლებელი

იუჯინიო გარცა ლაგუერა,

Campus Garza Sada, Monterrey, N. L. Mexico

ჩემი აზრით, მნიშვნელოვანია მოსწავლის ნამუშევრის კროსსექციური შეფასება. პირველ ყოვლისა, პორტფოლიოები შეიძლება სასარგებლო იყოს მთელი წლის მანძილზე მოსწავლის სხვადასხვაგვარი ნამუშევრების თავმოსაყრელად. პორტფოლიოს გამოყენებით მასწავლებელს შეუძლია ნიშნით შეაფასოს მოსწავლის პროგრესი და მიღწევები. მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა შეფასება არა მხოლოდ პროგრესის, არამედ მასალის გაგების თავისაზრისითაც. მე წერილობით შეფასებას გამოვიყენებდი იმის განსაზღვრისათვის, რამდენად გაიგეს და შეინარჩუნეს მოსწავლეებმა ცოდნა. საბოლოოდ, შევაფასებდი სხვადასხვა პროექტებსა და ექსპერიმენტებს. ასევე მომწონს წერითი

ნამუშევრების ან პროექტების შეფასების რუბრიკული სისტემა. რუბრიკულ სისტემაში მასწავლებელი საზღვრავს ქულათა კონკრეტულ რაოდენობას ყოველი საგნისათვის. შედეგად, ძალზე ადვილია მიღებული ქულების საფუძველზე ნიშნით შეფასება.

ქაითი აიალი, საბავშვო ბაღის მასწავლებელი

West Park School, Moscow, Idaho

მოსწავლეებს უნდა მივცეთ მიღწევათა სხვადასხვა გზით – ჯგუფური პროექტები, ყოველდღიური საკლასო სამუშაო, ტესტები და ინდივიდუალური პროექტები - გამოხატვის საშუალება. ყველა მოსწავლე პასუხისმგებელი უნდა იყოს საკუთარი სწავლის დემონსტრირებაზე. რაკი მასწავლებლები სხვადასხვა სტანდარტების შესაბამისად აფასებენ მოსწავლეებს, მათ თავად უნდა იკისრონ კოლეგებთან კოლაბორაციის პასუხისმგებლობა. მნიშვნელოვანია კოლეგებისათვის მოსწავლისაგან სწავლების ყოველ მომდევნო საფეხურზე მოსალოდნელი უნარ-ჩვევების კომუნიკაცია.

ქაიი უჩაღი, მე-2 კლასის მასწავლებელი

ფიშერის დაწყებითი სკოლა, ვალპოლი,

მასაჩუსეტსი

ჩემი აზრით, ყველა მოსწავლე ერთნაირად სხარტი არ არის. მე მათ საკუთარი ცოდნის დემონსტრირების მრავალფეროვან გზებს ვთავაზობ. აქცენტს ვაკეთებ მოსწავლეთა უნარზე, შეძლონ ცოდნის ინტეგრირება კურიკულუმის სხვადასხვა საგნთან.

თითოეული მათგანისათვის სასწავლო წლის განმავლობაში იქმნება პორტფოლიო, რომელიც მათ ზრდასა და განვითარებას გვიჩვენებს. ყოველ ჯერზე, ნამუშევრის გასწორებისას, ვიყენებ მათ მიერ უკვე შესრულებულ რამდენიმე ნამუშევარს. ამ ნამუშევრებს პორტფოლიოში ვდებ. ვცდილობ, სხვადასხვაგვარი ნამუშევრები შევარჩიო და არა აუცილებლად „საუკეთესო“. სასწავლო წლის ბოლოს მოსწავლეებს პორტფოლიოებს ვურიგებ შესანახად.