

S I X T H E D I T I O N

THE

Principalship

*A Reflective
Practice
Perspective*

THOMAS J. SERGIOVANNI

სკოლის ხელმძღვანელობა

თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენების პერსპექტივა

მეექვსე გამოცემა

ტომას ჯ. სერჯიოვანი

ტრანიტის უნივერსიტეტი,

სან ანტონიო, ტეხასი

პირსონი

ბოსტონი, ნიუ-იორკი, სან-ფრანცისკო, მეხიკო, მონრეალი, მადრიდი, მიუნჰენი, პარიზი,
ჰონკონგი, სინგაპური, ქეიფთაუნი, სიდნეი



ამ მასალის მომზადება შესაძლებელი გახდა ამერიკელი ხალხის კეთილი ნებითა და აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს მხარდაჭერით. მასალის შინაარსზე პასუხისმგებელია კემონიკს ინტერნეშენალი ინკ. და ლოს ანჯელესის უნივერსიტეტი კალიფორნიაში, და იგი არ წარმოადგენს აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოსა ან აშშ მთავრობის აზრს. ეს მასალა ითარგმნა და დაიბეჭდა აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს განათლების მართვის პროექტის ფარგლებში, რომელიც ხორციელდება საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროსა და ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტთან ერთად.

წიგნის პირველ ქართულენოვან გამოცემაზე მუშაობდნენ:
გამოცემის რედაქტორები:

ნინო ჩუბინიძე nchubinidze@gem.ge

მედეა კაკაჩია mkakachia@usaid.gov

მთარგმნელი:

ნელი ფიცხელაური nel.pits@gmail.com

თარგმანის რედაქტორი:

ლილი ბიჭაშვილი lalibichashvili@yahoo.com

შინაარსის რედაქტორი:

ქეთი თოდაძე ketevan_todadze@iliauni.edu.ge

გრაფიკული დიზაინი და ფორმატირება:

გიორგი ალექსიძე georgealeksidze@hotmail.com

ნინო ესებუა nino.esebua.1@iliauni.edu.ge

სკოლის ხელმძღვანელობა

თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენების პერსპექტივა

წიგნში ყურადღება გამახვილებულია, თუ როგორ შეუძლია ლიდერს, მორალური ავტორიტეტისა და თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებით შექმნას სამაგალითო სკოლა

წიგნი გამორჩეულად ფასეულია, რადგან:

- ყურადღებას ამახვილებს სკოლაში არსებული საქმიანობების იმ განზომილებებზე, რომელთა წინაშეც დგას ხელმძღვანელობა: სკოლის კულტურის შექმნა, სკოლის, როგორც სოციუმის ჩამოყალიბება, ლიდერობის მორალური კრიტერიუმები და გადაწყვეტილების მიღების არაერთმნიშვნელოვანი პროცესი;
- დიდი ყურადღება ექცევა მრავალფეროვნებას და, არსებული რეალობიდან გამომდინარე, მის მისადაგებას სოციუმის ჩამოყალიბების პროცესთან;
- მოცემულია უამრავი ინსტრუმენტი, კვლევა და სასწავლო მაგალითი/საგარჯიშო;
- **სრულიად ახალი მიდგომა: ამერიკული ინსტიტუტის შეცვლა** – რეკომენდაციები რეფორმისთვის. საშუალო სკოლების ანალიზის ეს საგულისხმო ნაშრომი სკოლების რეფორმის შესახებ დისკუსიების მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია (თავი 2);
- განხილულია შემდეგი მნიშვნელოვანი თემები:
 - **სკოლის მიკროსამყაროს** კონცეფცია: როგორ აყალიბებს სკოლის ბუნებასა და ხასიათს მისი ფასეულობები, ტრადიციები, არსი და მიზნები, რა გავლენას ახდენს სკოლის ეფექტიანობაზე მისი ხასიათი და ბუნება (თავი 1);
 - **სოციალური კაპიტალი, ნდობის ფაქტორი ურთიერთობებში და სოციუმი**, როგორც ცვლილების ძლიერი ფაქტორები (თავი 1, თავი 10);
 - სკოლის დირექტორების მომზადებისა და სერტიფიცირების პროცესში გამოყენებული **სტანდარტები და შეფასება**; დისკუსია სამრევლო სკოლის დირექტორის მომზადების შესახებ (თავი 2 და დანართები);
 - რატომ არის მნიშვნელოვანი და რა კავშირშია **საგანმანათლებლო საკითხების ცოდნა და პროფესიული განვითარება** მოსწავლეების წარმატებებთან (თავი 13);
 - ეფექტიანი ლიდერისთვის საჭირო **პრაქტიკული სტრატეგია**: ობიექტური ზედამხედველობა, დასკვნების გამოტანა, კოლეგების ზედამხედველობა

და დამწეებ პედაგოგთა ინსტრუქტირება სასწავლო პროცესის დროს (თავი 14);

- მასწავლებლის საქმიანობისა და აქტიურობის გავლენა მოტივაციასა და მოსწავლეების სწავლის დონეზე ცხადყოფს, როგორ შეუძლია დირექტორის მიერ მასწავლებლის უფლებამოსილების გაზრდას, გააუმჯობესოს მოსწავლეების აკადემიური შედეგი (თავი 15).

ტომას ჯ. სერჯიოვანი, ტეხასის სან ანტონიოს ტრაინიტის უნივერსიტეტის ლილიან რედფორდის ფონდის პროფესორი. ტომას სერჯიოვანი ასწავლის სკოლის ხელმძღვანელობისა და მასწავლებლების განათლების ხუთწლიან პროგრამებში. ტრაინიტის უნივერსიტეტის ფაკულტეტზე მუშაობის დაწყებამდე იგი 19 წლის განმავლობაში ასწავლიდა განათლების სისტემის ადმინისტრირების ფაკულტეტზე, ილინოისის შტატის ურბანა შამფეინის უნივერსიტეტში და 7 წელი ხელმძღვანელობდა ამავე ფაკულტეტს. ტომას სერჯიოვანი, განათლების სფეროს ადმინისტრირების კვარტალური ჟურნალის ყოფილი რედაქტორი, ამჟამად სამეცნიერო ჟურნალის სარედაქციო კოლეგიის წევრია. ჟურნალის სახელწოდებაა – *კადრების შეფასება განათლების სფეროსა და კათოლიკური განათლების სისტემაში: თეორია და პრაქტიკა*. ბოლო პერიოდში მის მიერ გამოქვეყნებული წიგნებია: *მორალური ლიდერობა* (1992), *სოციუმის ჩამოყალიბება სკოლაში* (1994), *ლიდერობა სკოლაში* (1996), *ლიდერობის რეალიები: კულტურის, სოციუმის და ინდივიდის მნიშვნელობის ფორმირება სკოლაში* (2000), *სკოლის მაჯისცემის გაძლიერება: ხელმძღვანელობა და სწავლა ერთდროულად*. (2005); *ხელმძღვანელობა: ახალი განსაზღვრება* (2007); *ლიდერობის ახლებური გააზრება* (2007).

ახალ გამოცემაში წარმოდგენილი მნიშვნელოვანი მოსაზრებანი

- მთავარი იდეა: პასუხისმგებლობების მართვა მოიცავს იმ ფასეულობებისა და მიზნების გათავისებას, რომელთა გამო ადამიანები მოვალენი არიან შეასრულონ ნაკისრი ვალდებულებები. პროცესის ბოლომდე მიყვანის პასუხისმგებლობა შესაძლოა იყოს ერთობლივი, მაგრამ არ შეიძლება მისი დელეგირება;
- აუცილებელია მაწავლებელი იყოს ლიდერი. ამის გარეშე შეგვიძლია შევცვალოთ პროცესის მხოლოდ გარეგნული მხარე, მაგრამ არა მისი ფუნქციონირება;
- უკეთესობისკენ რეფორმირების პროცესში სკოლის მძლავრი მაჯისცემა მისი ლიდერების წინაშე მდგარი პრობლემების მოგვარების საუკეთესო საშუალებაა.
- სკოლის მაჯისცემის გაძლიერება მოითხოვს, კარგად გავიაზროთ, თუ რა არის ლიდერობა, როგორ ფუნქციონირებს იგი და რას წარმოადგენს ლიდერობა და სწავლა ერთდროულად.
- სოციუმად გარდაქმნის მცდელობის დროს სკოლებმა პასუხი უნდა გასცენ შემდეგ კითხვებს:
 - რა უნდა გაკეთდეს სკოლის კათედრებს შორის ერთიანობის, სიახლოვისა და კოლეგიურობის შეგრძნების გაზრდის მიზნით?
 - როგორ შეიძლება კათედრა ვაქციოთ უფრო პროფესიულ სოციუმად, სადაც ყველა ზრუნავს ერთმანეთზე და ეხმარება ერთმანეთს განვითარებაში, ერთობლივად სწავლასა და ხელმძღვანელობაში?
 - რა სახის ურთიერთობების ჩამოყალიბებას უნდა ხელშეწყობა, რომ მშობლებს მიეცეთ საშუალება, გახდნენ ამ სოციუმის წევრები?
 - როგორ უნდა მოხდეს მასწავლებლებს შორის და, ასევე, მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის არსებული ურთიერთობების ფორმირება ისე, რომ ისინი გახდნენ სოციუმის ნაწილი?
 - როგორ უნდა ჩამოყალიბდეს სწავლებისა და სწავლის პირობები ისე, რომ შეიძლებისდაგვარად დაემსგავსოს ოჯახურ გარემოს?
 - როგორ შეიძლება, რომ სკოლა, როგორც ოჯახების გაერთიანება, უფრო მეტად დაემსგავსოს სამეზობლოს?

- რა არის ორმხრივი პასუხისმგებლობისა და მოვალეობის ის ფორმები, რომლებიც წარმოიშობა სკოლაში სოციალურად ჩამოყალიბების შემდეგ?

სარჩევი

წინასიტყვაობა.....	16
პირველი ნაწილი	21
მორალური განზომილება	21
1.....	21
საფუძვლის შექმნა	21
ადმინისტრირება, როგორც ადამიანის შინაგანი უნარი	21
ლიდერობის გული, გონება და ხელი.....	23
მორალური იმპერატივი.....	24
ნორმატიული რაციონალურობა	28
სკოლის მაჯისცემის გაძლიერება.....	30
რვა კომპეტენცია	32
მიზანი - მიმდევრობა.....	37
ლიდერობის გამოწვევა	38
სკოლის მიკროსამყარო.....	40
უფრო მეტი, ვიდრე ეფექტური.....	41
თქვენი სკოლის რეპუტაციის ფორმირება.....	41
ვალდებულება დემოკრატიული ფასეულობების მიმართ.....	42
დრო, მონდომება, ყურადღება.....	44
ლიდერი – მსახური	46
წაკითხული მასალის გააზრება.....	47
ბიბლიოგრაფია.....	50
მეორე ნაწილი	52
გზა ახალი თეორიისკენ.....	52
2.....	52
დირექტორის სამუშაო დღეს და მომავალში	52
ხელმძღვანელობის იდეალური კონცეფციები	53
სრულყოფილი ხედვა: ფასეულობებზე ორიენტირებული მიდგომა.....	55
სრულიად ახალი მიდგომა.....	56
სტანდარტებზე დაფუძნებული მიდგომა.....	62
სამრევლო სკოლები.....	68
მენეჯერული საქმიანობის რთული ბუნება.....	70
ბოლოდროინდელი კვლევები	72

არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე.....	73
ოპტიმისტური ხედვა.....	74
მოთხოვნა, პრობლემა, არჩევანი.....	75
ცვლადი როლი.....	76
დირექტორის პრიორიტეტები: მოსაზრებების შედარება.....	79
მზადება მომავლისთვის.....	82
სასწავლო სფეროს ხელმძღვანელობის ახალი აქცენტები.....	87
პირდაპირი და არაპირდაპირი ლიდერობა	89
წაკითხული მასალის გააზრება.....	91
ბიბლიოგრაფია.....	93
დანართი 2.1. განათლების სფეროს ხელმძღვანელობის პროგრესული პროგრამების ახალი სტანდარტები. მომზადებულია განათლების ადმინისტრირების პოლიტიკის ნაციონალური საბჭოს (NPBEA) მიერ საგანმანათლებლო ლიდერობის დამფუძნებელი საბჭოსთვის	95
დანართი 2.2. კათოლიკური საგანმანათლებლო ლიდერობის ინსტიტუტის (ICEL) კურსდამთავრებულის პროფილი.....	106
დანართი 2.3. ურბანული დაწყებითი სკოლის დირექტორის ცხოვრების ერთი დღე	108
3.....	116
რაში მდგომარეობს ტრადიციული მენეჯმენტის თეორიის შეზღუდვები	116
პრაქტიკის გონებაში გააზრება	117
„სიზუსტის მოყვარულები“	117
თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენება:.....	119
შაბლონური აზროვნების შეცვლა.....	122
რაში მდგომარეობს მენეჯმენტის ტრადიციული თეორიის შეზღუდვები	128
სწორხაზოვანი და არასწორხაზოვანი პირობები.....	129
მჭიდრო და თავისუფალი სტრუქტურა.....	130
ჩვეულებრივი და არაორდინარული ერთგულება და სამუშაოს შესრულება	131
წაკითხული მასალის გააზრება.....	133
ბიბლიოგრაფია.....	133
4.....	135
დირექტორობის ახალი თეორია.....	135
ახალი თეორიისკენ.....	135
რა სტრუქტურა აქვს სკოლებს.....	135
სტრატეგიული დაგეგმვის საკითხი.....	137

სად არის ადამიანთა ადგილი დაგეგმვის გაუმჯობესების პროცესში.....	139
თანხმობისა და მისი შენარჩუნების საკითხი.....	141
ალტერნატივა. თანხმობის მართვა:.....	142
მოვლენათა თუ ვარაუდთა მართვა?.....	147
ახალი თეორია და სკოლის ორგანიზაცია.....	151
ახალი მოდელის შექმნა	152
წაკითხული მასალის გააზრება	153
ბიბლიოგრაფია.....	153
5.....	155
სკოლა, როგორც მორალური სოციუმი	155
სოციუმის ისტორია.....	156
სოციალური შეთანხმება	157
თეორია სოციუმის შესახებ.....	159
ურთიერთობების მნიშვნელობა.....	163
ურთიერთობების მოდელის ცვლადები.....	167
სწორი ბალანსის პოვნა.....	169
გაერთიანება და დაკავშირება	169
რატომ არის სოციუმი მნიშვნელოვანი?.....	171
მოსწავლეთა სწავლების გზები.....	180
წაკითხული მასალის გააზრება	181
ბიბლიოგრაფია	184
მესამე ნაწილი.....	186
ლიდერობა	186
6.....	186
ლიდერობის შემადგენელი ძალები და სკოლის კულტურა.....	186
ლიდერობის შემადგენელი ძალები.....	188
სკოლის კულტურის დინამიკური ასპექტები	198
წაკითხული მასალის გააზრება.....	205
ბიბლიოგრაფია.....	206
დანართი 6.1. ფრენსის ჰეჯისი და ორჩარდ პარკის დაწყებითი სკოლა	208
დანართი 6.2. სკოლის კულტურის მოკლე მიმოხილვა.....	217
ბიბლიოგრაფია.....	225
7.....	226

ლიდერობის სტადიები: ევოლუციური შეხედულებები	226
ლიდერობის უფლებამოსილების წყარო.....	227
ლიდერობის სტადიები	231
რატომ მუშაობს გაერთიანებაზე და შეკავშირებაზე ორიენტირებული ლიდერობა?	236
ლიდერობის სტილის მნიშვნელობა.....	239
ლიდერი – ოსტატები მნიშვნელოვანია.....	240
არქეტიპების განხილვა	240
იდეაზე დაფუძნებული ლიდერობა	241
წაკითხული მასალის გააზრება.....	243
ბიბლიოგრაფია.....	244
8.....	245
ლიდერებისგან შემდგარი სოციუმის ჩამოყალიბება.....	245
პრაქტიკული საკითხები.....	246
ლიდერობა, როგორც პრაქტიკული საქმიანობა.....	249
ლიდერობის ახალი ფასეულობები ხელმძღვანელობისთვის	251
გადანაწილებული ლიდერობა.....	261
ურთიერთდამოკიდებულება ძალიან მნიშვნელოვანია.....	262
კონსტრუქციული ლიდერობა.....	264
ლიდერების სოციუმი.....	264
წაკითხული მასალის გააზრება.....	266
ბიბლიოგრაფია	267
მეოთხე ნაწილი.....	268
ინსტრუქციული ლიდერობა.....	268
9.....	268
წარმატებული სკოლის მახასიათებელი ნიშნები	268
წარმატებული სკოლის მახასიათებელი ნიშნები.....	270
აკადემიური ზეწოლა და სოციუმი.....	275
სკოლის ხასიათის მნიშვნელობა	276
თეორიის გამოყენება პრაქტიკაში.....	280
წაკითხული მასალის გააზრება	283
ბიბლიოგრაფია.....	284
10	286
აზროვნებაზე ორიენტირებული სოციუმის ჩამოყალიბება	286

მიზნის მნიშვნელობა.....	288
საგანმანათლებლო პლატფორმების გამოყენება.....	293
მთავარია მიზნის ზუსტი განსაზღვრა.....	294
სწავლის პრინციპები.....	300
იდებზე დაფუძნებული ლიდერობა.....	306
ორივე მნიშვნელოვანია: დისციპლინა და მოქმედების თავისუფლება.....	315
საჭირო ლიდერობის განხორციელება.....	319
წაკითხული მასალის გააზრება.....	325
ბიბლიოგრაფია.....	326
დანართი 10.1. მოსაზრებები სწავლებისა და ცოდნის შესახებ.....	326
11.....	332
სწავლება, სწავლა და სოციუმი.....	332
თეორიების შედარება.....	332
რას გულისხმობს ზედამხედველობა.....	336
კვლევა „ეფექტიანი სწავლების“ შესახებ.....	337
სწავლება და საბაზისო უნარის ტესტის შედეგების გაუმჯობესება.....	339
უახლესი კვლევა.....	340
სწავლება გააზრების მიზნით.....	341
საკლასო ოთახი, როგორც სასწავლო გარემო.....	348
ჭეშმარიტი სწავლა.....	348
ინტეგრირებული თვალთახედვა.....	350
მიზნები და ამოცანები.....	355
წაკითხული მასალის გააზრება.....	356
ბიბლიოგრაფია.....	359
დანართი 11.1. მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალების შეფასების სტანდარტები და ქულების მინიჭების კრიტერიუმები.....	360
12.....	367
ინსტრუქციული ლიდერობა, ზედამხედველობა და მასწავლებლის განვითარება.....	367
ტრენინგის მოდელები.....	371
პროფესიული განვითარების მოდელები.....	372
განახლების მოდელები.....	374
მასწავლებლის განვითარება და მასწავლებლის კომპეტენციების ტიპები.....	375
მოსაზრებები ზედამხედველობის შესახებ.....	380
ზედამხედველობა და შეფასება.....	380

განსხვავებული მიზნები, განსხვავებული სტანდარტები.....	384
მასწავლებლების განვითარების გავლენა სკოლის ეფექტიანობაზე.....	390
დავეხმაროთ მასწავლებლებს მიზნის მიღწევაში.....	391
წაკითხული მასალის გააზრება.....	392
ბიბლიოგრაფია.....	393
13.....	394
13.....	394
შიდორგანიზაციული ზედამხედველობა, ინსტრუქტაჟი, ინფორმაციის მოძიება კოლეგებისგან და ზედამხედველობის სხვა მაგალითები.....	394
შიდორგანიზაციული ზედამხედველობა, როგორც მაგალითი.....	396
შიდორგანიზაციული ზედამხედველობის დაჩქარებული განხორციელების სტრატეგია	405
გაკვეთილის პროცესის შესწავლა.....	408
კოლეგების ზედამხედველობა.....	413
ყურადღება მოსწავლის მუშაობაზე.....	415
ინსტრუქტაჟი.....	418
ინსტრუქტორი – მოხეტიალე ლიდერი.....	419
მრავალწახნაგოვანი სამუშაო.....	420
წაკითხული მასალის გააზრება.....	420
ბიბლიოგრაფია.....	421
დანართი 13.1. კრიტიკული მეგობრების ჯგუფები მოქმედებაში: კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის ერთი დღე სკოლაში.....	422
დანართი 13.1. კრიტიკული მეგობრების ჯგუფები მოქმედებაში: კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის ერთი დღე სკოლაში.....	422
მესუთე ნაწილი.....	428
მოტივაცია, ვალდებულება და ცვლილება.....	428
14.....	428
მოტივაცია, ვალდებულება და მასწავლებლის სამუშაო ადგილი.....	428
პრობლემები და წინააღმდეგობები პოლიტიკასა და პრაქტიკაში.....	429
ეს არ ყოფილა ასე ადვილი.....	437
მოტივაციის თეორიისა და კვლევის გამოყენება პრაქტიკის ინფორმირების მიზნით....	443
ქალები – სპეციალური საკითხი.....	451
მოტივაცია, ეფექტიანობა და მოსწავლეთა წარმატებები.....	452
რწმენის ძალა.....	454

წაკითხული მასალის გააზრება.....	455
ბიბლიოგრაფია.....	456
დანართი 14.1. სკოლის კლიმატის შესწავლა.....	458
15.....	476
რეფორმების პროცესი.....	476
დამტკიცებაზე მეტი, გატარებაზე მეტი.....	476
სისტემური შეხედულება რეფორმაზე.....	479
როგორ გადავლახოთ წინააღმდეგობა, რომელიც რეფორმირებას ელოდება.....	482
სკოლის გაუმჯობესების თეორია.....	484
მდგრადი გაუმჯობესება.....	487
როგორ ვუხელმძღვანელოთ გაუმჯობესების პროცესს და უზრუნველყოთ სწავლების მდგრადობა.....	487
ეთიკური საკითხები.....	492
ცვლილების ხელშემწყობი/გამტარებელი გუნდი.....	493
საგანმანათლებლო ცვლილების მნიშვნელობა.....	494
მორალური მიზანი არსებითია.....	495
ბიბლიოგრაფია.....	496
დანართი 15.1 ცვლილების ხელშემწყობთა სტილის ნუსხა.....	499
დანართი 15.1 ცვლილების ხელშემწყობთა სტილის ნუსხა.....	499

წინასიტყვაობა

საითაც არ უნდა გაიხედოთ, ყველგან ნახავთ ვიღაცას, რომელსაც აქვს სკოლების გაუმჯობესების ადვილად მოგვარების გზა. „კვლევა ამბობს“, რომ თუ თქვენ განახორციელებთ ამ პრინციპებს – ასწავლით, მართავთ და გასწევთ ზედამხედველობას ქცევის კონკრეტული ჩამონათვალის გამოყენებით – ყველაფერი იქნება კარგად. სწორი „გადაწყვეტილების“ შედეგად ადამიანები აღწევენ კარიერულ წარმატებას, გამოსცემენ სამეცნიერო ჟურნალებს, ხოლო ზოგი, ვისაც სამეწარმეო მიმართულება აქვს, დიდ კაპიტალსაც აგროვებს. მარტივი პასუხების მოპოვების მიზნით, ჩვენი ძიების მიზანი სწორედ ის მექანიზმია, რომელის მეშვეობითაც ასეთი შესანიშნავი გადაწყვეტილებები მიიღება. ვშიშობ, ეს ძიება გვიბიძგებს, ვიფიქროთ ჩვენს სამუშაოზე რაციონალისტურად და გავაკეთოთ უსაფუძვლო დაშვებები სამყაროში არსებულ სწორხაზოვნებასა და წინასწარ განჭვრეტაზე და გადაჭარბებით შევაფასოთ ის კავშირი, რომელიც არსებობს კვლევისა და პრაქტიკას შორის. შედეგად ვიღებთ თეორიებს მენეჯმენტის და ლიდერთა საქმიანობის შესახებ, რომლებიც შესანიშნავად გამოიყურება ქაღალდზე, მშვენიერია, როცა ვუსმენთ და, შესაძლოა, საკუთარ მოღწევებშიც გვარწმუნებს, მაგრამ ნაკლებად შეესაბამება სწავლების პროცესის რეალობას. ტერმინი რაციონალისტური სრულიად გააზრებულად შევარჩიეთ და არ გამოვიყენეთ რაციონალური ან ირაციონალური, რადგან ის, რაზეც ხშირად ფიქრობენ, რომ ირაციონალურია, რეალურად რაციონალურია და პირიქით. ვინოგრადი და ფლორისი (1986) ამ განსხვავებას ასე აყალიბებენ:

„როცა რამეზე ვამბობთ „რაციონალისტური“ (ტრადიციული თეორია), მას არ ვაიგივებთ „რაციონალურთან“. ჩვენი ინტერესი არ არის ირაციონალურობის დაცვა ან ირაციონალური ინტუიციის მისტიკური წამოწევა. რაციონალისტური ტრადიცია გამორჩეულად ამახვილებს ყურადღებას რაციონალურის გარკვეულ ასპექტებზე, რაც ხშირად წარმოშობს დამოკიდებულებას ან საქმიანობას, ფართო თვალთახედვით რაციონალური რომ არ არის. ჩვენი მიზანია, შევქმნათ რაციონალურობის ისეთი ახალი საფუძველი, რომელიც თავისი სულისკვეთებით იქნება რაციონალისტური ტრადიციის მსგავსად ზუსტი და დეტალური, მაგრამ ვარაუდისა და პირობითობის გარეშე“.

სწორედ ამ ნიშნით, კოზლოვი (1988) ხელოვნური ინტელექტის სფეროს მკვლევარების მიმართ იყენებს კატეგორიებს „სიზუსტის მოყვარული“ და „შემოქმედებითი“: „თუ აზროვნების შესახებ იდეის წარმოდგენა ვერ ხერხდება მათემატიკური ლოგიკით, ასეთი იდეა სიზუსტის მოყვარულისთვის უვარგისია და ფიქრადაც არ ღირს. შემოქმედებითისთვის, მეორე მხრივ, მხოლოდ ის იდეებია საინტერესო, რომელთა დამტკიცებაც ვერ ხერხდება.“

არავისთვის არის ადვილი, იყოს შემოქმედებითი. სიზუსტის მოყვარულობა ბევრად უფრო ხელსაყრელია, რადგან გაქვს პასუხები და მშვენიერად ერგები ბიუროკრატიულ, ტექნიკურ და რაციონალურ კულტურას. ასეთი მორგება და

შესაბამისობაში ყოფნა კარიერული წინსვლის მომტანია. თუმცა, ბევრი ჩვენგანი თავს უხერხულად გრძნობს სიზუსტის მოყვარულის როლში. ხშირად, ამ თემაზე არსებულ ნაშრომებზე პირველი რეაქციაა სამყაროს შეცვლა ისე, რომ შეესაბამებოდეს ჩვენს თეორიებს და იმ ასპექტების დავიწყება, რომლებიც ამ რეალობაში არ ჯდება. ჩემი აზრით, უკეთესი ალტერნატივაა, ჩვენი თეორიები შევცვალოთ ისე, რომ ისინი შევუსაბამოთ სამყაროში მიმდინარე მოვლენებს. შემოქმედებით, არაზუსტ სამყაროს შემოქმედებითი და არაზუსტი თეორიები სჭირდება. თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენება, როგორც ამაზე მესამე თავში ვისაუბრებთ, მნიშვნელოვან როლს თამაშობს შემოქმედებითი თეორიების რეალურად გამოყენებაში. ჯონ სტიუარტ მილი წერდა: „კაცობრიობის დიდი ნაწილისთვის შეუძლებელია დიდი წინსვლის მიღწევა მანამ, სანამ არ შეიცვლება მათი აზროვნების ფუნდამენტური ფორმა“. ეს წინასწარმეტყველური განცხადება აღწერს სიტუაციას, რომელშიც დღეს ვიმყოფებით. თუ გვინდა, გვეტონდეს უკეთესი სკოლა, უნდა ვისწავლოთ განსხვავებული მართვა და ხელმძღვანელობა. ეს წიგნი არ იძლევა გამზადებულ პასუხებს, თუმცა ნამდვილად დაგეხმარებათ მათ მოძიებაში.

ამ დაულაგებელ სამყაროში ლიდერის წინაშე მდგარი გამოწვევების გამკლავებისთვის მთავარია დირექტორების და ხელმძღვანელების მიერ ლიდერობის სხვადასხვაგვარი გააზრება. წიგნებსა და სტატიებში დირექტორებისთვის, როგორც წესი, აღნიშნულია, თუ რამდენად მნიშვნელოვანი ფიგურაა თავად დირექტორი სკოლის წარმატებული ფუნქციონირებისთვის. დირექტორის წარდგინების რიტუალის ერთ-ერთი ნაწილია მისი წარმოსახვა სუპერგმირად, რომელშიც “ინსტრუქციული ლიდერის” ძლიერი ნიშან-თვისებები შერწყმულია შესაძლებლობასთან, გამოიწვიოს ადამიანებში აღმაფრენა, სიმაღლეების დაპყრობის სურვილი. მართლაც, დირექტორი ნამდვილად მნიშვნელოვანია და მისი ხელმძღვანელობაც აუცილებელია, მაგრამ განსხვავებული საშუალებებით, ვიდრე ეს ზოგადად მოიაზრება.

ზუსტი მეცნიერების მომხრეების თვალთახედვით, დირექტორები ხელმძღვანელობას ახორციელებენ პირდაპირ იმ მექანიზმების გათვლითა და გამოყენებით, რომელთა ამუშავებაც შეცვლის სკოლის სტრუქტურას, ისინი იმ ღილაკებზე აჭერენ ხელს, რომლებიც იწვევს ადამიანების მოტივაციას საჭირო დროს. ასეთი დირექტორები ხელმძღვანელობის სფეროს ადვილად შესამჩნევი მოთამაშეები არიან. ყველაფერი მათ გარშემო ბრუნავს და თუ ვერ ახერხებენ სწორად ხელმძღვანელობას, საქმე სერიოზულად ფუჭდება.

შემოქმედი დირექტორები ლიდერობის პრობლემას სხვაგვარად უყურებენ. მათი მოქმედება უფრო დახვეწილია, შეუმჩნეველი და მიზნად ისახავს სკოლაში ლიდერობის შემცვლელი ფაქტორების ჩამოყალიბებას. მათი მტკიცებით, ეს ფაქტორები ძალიან მნიშვნელოვანია მასწავლებლების და მოსწავლეების წასახალისებლად, მართონ საკუთარი თავი და საქმიანობები. როგორც შემოქმედებითი მიდგომის მომხრე დირექტორები ამბობენ, ლიდერის უფლებამოსილების საწყისი და მიზეზი უნდა ეფუძნებოდეს იდეას და

უკავშირდებოდეს მორალურ ვალდებულებას. მათი სამუშაო ადამიანებს შორის ახალი კავშირებისა და ურთიერთობების ჩამოყალიბება და მათი აღნიშნულ იდეასთან დაკავშირებაა. ისინი ამას ახერხებენ მიზნების გარშემო გაერთიანებისა და ურთიერთობების გაძლიერებით. მათი მიზანია სკოლაში ერთიანი ხაზის და მიმდევრების ფორმირება. მათი აზრით, ლიდერობის საიდუმლოა ის, რომ არსებობს რაღაც, რისთვისაც ადამიანები ერთიანდებიან და რასაც მიჰყვებიან, რის გამოც მიმდევრები იღებენ მორალურ ვალდებულებას.

ამ წიგნის მთავარი თემაა, რომ ის, რაც ჩვენ გვგონია სიმართლე მენეჯმენტისა და ლიდერობის შესახებ, დამოკიდებულია მოდელზე, რომელსაც ვიყენებთ სკოლის არსის გასაანალიზებლად. სკოლები, მაგალითად, ტრადიციულად მოიაზრება, როგორც სხვადასხვა სახის ფორმალური *ორგანიზაციები*. აღნიშნული მოდელი საშუალებას გვაძლევს კონკრეტულად წარმოვიდგინოთ სკოლის ორგანიზაციული სტრუქტურა, მასწავლებლების მოტივაცია, ძალაუფლება და უფლებამოსილება, სასწავლო პროგრამის შედგენა, ზედამხედველობა და შეფასების სისტემა. თუ შევცვლით მოდელს და ორგანიზაციების მაგივრად გამოვიყენებთ სოციუმს, სკოლის მენეჯმენტისა და ლიდერობის ზემოაღნიშნული ფორმა აღარ გამოგვადგება და დაგვჭირდება ახალი მენეჯმენტი და ხელმძღვანელობა, რომელიც უფრო შეესაბამება სოციუმს და მის ფუნქციონირებას. მთავარი გახდება საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმის ჩამოყალიბება სკოლაში. ასეთ სოციუმს ზოგან პროფესიულ სასწავლო სოციუმს უწოდებენ, ხოლო ზოგან – კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფს.

საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმის წევრების მიზანია სწავლა, გამოცდილების გაზიარება და ერთმანეთზე ზრუნვა. ისინი ერთმანეთს ნებაყოფლობით უკავშირდებიან, რადგან გრძნობენ ამგვარად მოქცევის ვალდებულებას. ამ ნებაყოფლობითი ვალდებულებისა და საქმიანობის გარეშე სკოლაში დიდხანს იქნება უშედეგო გარემო. ურთიერთობებში ნდობის არსებობა ძალზე მნიშვნელოვანია. რატომ გვჭირდება საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი? იმიტომ, რომ დღეს სასწავლო მოთხოვნების დაკმაყოფილება შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, როცა კოლეგიალობას შედეგად მოაქვს ერთობლივი სწავლება. მაღე ვნახავთ, რომ საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი არ წარმოადგენს უბრალო გაერთიანებას იმ ადამიანებისა, რომლებიც მონდომებული არიან შექმნან ჯგუფური ჰარმონია ან ცოტა ამაზე მეტი. მათი მიზანია გააკეთონ ის, რაც მართებული და კარგია მოსწავლეებისთვის.

სწავლის პროცესი ხშირად გვაშინებს და ის, როგორც წესი, არ არის ადვილი. როგორც უილსონი და ბერნი (1999) გვეუბნებიან: „კითხულობ, ფიქრობ და საუბრობ. რაღაცას არასწორად იგებ, რაღაცას საერთოდ ვერ იგებ და თავიდან იწყებ კითხვას. ზოგჯერ ფიქრებში ყრუ კედელს აწყდები და იმედგაცრუება გეუფლება. დიახ, სწავლა სახალისო და აღმაფრენის მომგვრელია, მაგრამ, იმავდროულად, ხშირად უბედურადაც გრძნობ თავს. ხშირად, იმისთვის, რომ მეტი ვისწავლოთ, უნდა გავიაზროთ და ვადიაროთ, თუ რა არ ვიცით” (2000). სწავლა

მნიშვნელოვანი ხდება, როცა მასწავლებლების ცოდნა და მოსაზრებები დგება კითხვის ნიშნის ქვეშ – როცა წონასწორობა ირღვევა. „პროდუქტიული არაწონასწორობა ქმნის მასწავლებელთა სწავლისთვის საჭირო სასარგებლო სივრცეს” (ბოლი და კოენი, 2000, ციტატა მოყვანილია უილსონის და ბერნის დოკუმენტში, 1999, 2000).

მაგრამ, რატომ უნდა ვისწავლოთ ერთად? იმიტომ, რომ სკოლის ყველაზე ფასეული აქტივო არის მისი კოლექტიური ცოდნა. ლიდერებმა უნდა გაიაზრონ, როგორ შეიძლება ამ ცოდნის მაქსიმალურად ეფექტიანად გამოყენება, მისი განვითარება და სკოლის მიზნების მისაღწევად გამოყენება. თუმცა, აღნიშნული ცოდნა, ხშირად, გადანაწილებულია სხვადასხვა ადამიანს შორის, რაც რა თქმა უნდა, ამცირებს მის ეფექტიანობას. ამრიგად, როგორც ამ წიგნში ვნახავთ, სკოლის ლიდერობა არ ნიშნავს მცდელობას, გაეხადოთ ცალკეული ადამიანები უფრო განათლებული და მცოდნე. სკოლის ლიდერობა უნდა შეიცავდეს მთლიანობაში სკოლის უფრო მეტ განათლებას, რაც მხოლოდ მაშინ მიიღწევა, როცა ხდება ინდივიდუალური ცოდნისა და განათლების გაერთიანება. განათლებულ და გონივრულ სკოლაში კი განათლებული და გონიერი მოსწავლეები იზრდებიან.

მიკროსამყაროს კონცეფცია წარმოდგენილია პირველ თავში. მიკროსამყარო შესაძლოა განვიხილოთ, როგორც სკოლის ფასეულობები, დანიშნულება და მიზნები, რითაც იქმნება სკოლის ტრადიციები, რიტუალები და ნორმები, ყალიბდება მისი კულტურა. მიკროსამყარო ანგარიშგასაწევია, რადგან მასშია სკოლის ყველაზე მნიშვნელოვანი ორგანიზაციული ბუნება. სკოლის ბუნება კი არის ის, რაც აყალიბებს მის მიმართულებას, იღვის სტრუქტურას და მიზნისკენ ორიენტაციას, რაც მუდმივად უკავშირდება უფრო ეფექტიან სწავლას, რომელიც იზომება მოსწავლეების მიღწევებითა და ცივილურობის დონით. პირველ თავში, ასევე, განხილულია, თუ როგორ შეიძლება სტანდარტებით გაძლიერდეს ან შეეფერდეს სკოლის ბუნების განვითარება, რაც დამოკიდებულია იმაზე, როგორ არის შემოტანილი სტანდარტები: სკოლის მიკროსამყაროს ეფუძნება თუ იმპორტირებულია.

ამ წიგნის მკითხველები წააწყდებიან უამრავ კითხვარსა და აღწერილობას, რომელთა მიზანია საკითხების წამოჭრა და მათთვის სინათლის მოგვრა, აზროვნების სტიმულირება, თეორიის პრაქტიკაში გამოყენების წახალისება და კონცეფციებისა და მოსაზრებების განხილვისთვის საფუძვლის შექმნა. ისინი არ წარმოადგენს კარგად აწყობილ, კვლევისთვის ვარგის საზომ საშუალებებს, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, როგორც კათედრებს, ისე ჯგუფებს შეუძლიათ ისარგებლონ სკოლებიდან მიღებული მონაცემებით და მათი განხილვის შედეგებით დისკუსიებისა და პრაქტიკული საქმიანობის დროს.

მსურს, მადლობა გადავუხადო ადამიანებს, რომლებმაც დახარჯეს დრო და ენერგია წინამდებარე წიგნის წაკითხვასა და კომენტარებზე: ფილიპ ვენდერი, ინდიანას შტატის უნივერსიტეტი; გრეგორი მოსი, ნიუმანის უნივერსიტეტი; დაიანა რიჩიარდი, კლემსონის უნივერსიტეტი.

ბიბლიოგრაფია

Ball, D.L. and D.K. Cohen. 2000. “Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Education”, in Linda Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.). Teaching as the learning profession: Handbook of Policy and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Kozlov, Alex. 1988. “Aristotle in the Fast Lane”, Discovery 9 (7), 77-78

Wilson, Suzanne M., and Jennifer Berne. 1999. “Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development”, in Asghar Iran-Nejad and David Pearson (Eds), Review of Research in Education. Washington, DC: American Educational Research Association, 173-209.

Winograd, Terry, and Fernando Flores. 1986. Understanding Computers and Cognition. Norwood, NJ:Ablex.

1

საფუძვლის შექმნა

ადმინისტრირება, როგორც ადამიანის შინაგანი უნარი

ჩვენ ვიწყებთ ხელმძღვანელობის პროცესში ლიდერობისთვის საჭირო საფუძვლის შექმნას და ლიდერობის სქემის ჩამოყალიბებას, როგორც ცვლილებებისკენ მიმართული ერთიანი სტრატეგიისა და მის განსახორციელებლად საჭირო მორალური საწყისის ერთიანობისა. უეჭველია, რომ ხელმძღვანელობის პროცესში ლიდერის როლი ნამდვილად საინტერესო და რთულია. წარმატებული დირექტორები ყველგან მოიძებნებიან. მათ იციან, რომ ყოველი გამოწვევის გამკლავებისთვის ელოდებათ ჯილდო, საკუთარი სკოლა და მოსწავლეები, რომლებსაც ისინი ემსახურებიან. ძალზე ცოტაა ისეთი პროფესია, რომელიც ასე გაასუხობს გაწეული სამსახურისა და თავდადებისთვის.

როგორც მაიკლ ფულანი (2003) ამბობს:

„სკოლის, როგორც ყველა დიდი ორგანიზაციის, გაძლიერება მოითხოვს დირექტორს, რომელიც გაბედულია და აქვს ახალი კულტურის ფორმირების უნარი, რომელიც დაფუძნებული იქნება ნდობით აღსავსე ურთიერთობებზე, დისციპლინებულ მოკვლევასა და საქმიანობაზე. პრობლემა ის არის, რომ ასეთი დირექტორები ძალზე ცოტაა. სკოლის მართვა და რთული რეფორმების განხორციელება მოითხოვს შესაბამის ლიდერობას, რომელიც ბევრად მეტს ნიშნავს, ვიდრე ტესტის ქულების გაუმჯობესებაა. მართლაც, ძალზე რთული და მნიშვნელოვანია ორგანიზაციაში დისციპლინისა და ნდობის ჩამოყალიბება, მაგრამ ... ვიცით, რომ არის ისეთი სკოლები, სადაც ეს მოხდა; საჭიროა ვისწავლოთ მათგან, ყურადღება გავამახვილოთ სწორ მიმართულებებზე და შევქმნათ გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს ახალი ლიდერების განვითარებას და გაძლიერებას“.

ფულანისთვის ამგვარი გამოწვევების გამკლავება სკოლის ლიდერის მორალური იმპერატივია. თუმცა, არის პრობლემებიც, რომელთა შორის ყველაზე მნიშვნელოვანი სკოლაში არსებული სოციალური ურთიერთობებია, რომლებიც ხშირად აპირისპირებს ადამიანებს. მიუხედავად ამისა, სწორედ ამ ურთიერთობების ხარისხი ეხმარება სკოლას, ჩამოაყალიბოს ურთიერთნდობა, რაც აუცილებელია ცვლილებების განსახორციელებლად. ურთიერთნდობა მძლავრი ფაქტორია,

რომელსაც ჩვენ შემდგომში დაუბრუნდებით და, რომელიც უკეთესობისკენ მიმართული ცვლილების მცდელობის მნიშვნელოვანი კომპონენტია.

როლანდ ბარსი ამბობს, რომ სკოლაში არსებული ურთიერთობები შეიძლება დავეოთ ოთხ კატეგორიად: პარალელური, კონკურენტული, მეგობრული და კოლეგიური. პარალელური კატეგორიისთვის იგი იყენებს მეტაფორას – პატარა ბავშვების თამაშს სილაში. „ილუსტრირებისთვის, წარმოდგინეთ სამი წლის ბავშვები, რომლებიც შემოღობილ ტერიტორიაზე, ერთმანეთის საპირისპიროდ განთავსებულ კუთხეებში გატაცებით თამაშობენ სილით. ერთს აქვს ნიჩაბი და ვედრო, მეორეს – ფოცხი და თოხი. ისინი არ ათხოვებენ ერთმანეთს საკუთარ იარაღს, რომ აღარაფერი ვთქვათ სილის სასახლის ერთად აშენებაზე“ (ბარსი, 2006). „როცა ურთიერთობები იღებს კონკურენტულ ხასიათს“, – აღნიშნავს ბარსი, – „ჩვენ, განათლების სფეროს მუშაკები წრეში ვაყენებთ ჩვენს ოთხთვალეებს და ერთმანეთზე ვავარჯიშებთ იარაღს“ (ბარსი, 2006). მეგობრული ურთიერთობები ინტერაქტიული და დადებითი, პირადული და მეგობრულია, ერთმანეთზე ზრუნვასა და დახმარებაზე დამყარებული. მიუხედავად თავისი ღირებულებებისა, მეგობრული ურთიერთობები შეუსრულებელი პირობაა. არსებობს რაღაც ხაზი, რომლის გადაკვეთასაც ვერ ბედავენ ვერც მასწავლებლები და ვერც სხვები. სხვების ჩართვა სწავლების პროცესში და ერთობლივი მუშაობის დროს ერთმანეთის გამოცდილების გაზიარება ადვილია, როცა ეს ხდება მოსწავლეების სწავლებაში წარმატებების მიღწევის მიზნით, მაგრამ, ხშირად, უბრალოდ, მეგობრული დამოკიდებულების არსებობისას, ანუ მეგობრულ საზღვრებში, ასე როდია. საბედნიეროდ, ამ საზღვრის გადაკვეთას მიყვავართ იმ წერტილამდე, სადაც ვფუნქციონირებთ, როგორც საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი. ნებისმიერი საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმის გული და სული არის ურთიერთობები, რომელსაც ბარსი უწოდებს კოლეგიურს. იგი ამბობს: „სკოლის გაძლიერების და ჩვენი საქმიანობის გაუმჯობესების მიზნით, ნებისმიერი რამის გაკეთების წინაპირობა არის კოლეგიური კულტურის არსებობა, როცა პროფესიონალები საუბრობენ საკუთარ საქმიანობაზე, უზიარებენ ერთმანეთს საკუთარ ექსპერტულ ცოდნას, აკვირდებიან ერთურთს და ისწრაფიან ურთიერთწარმატებისკენ. კოლეგიური კულტურის არსებობის გარეშე შეუძლებელია ნებისმიერი მნიშვნელოვანი წინსვლა, თანამშრომლების ან სასწავლო პროგრამის განვითარება, მასწავლებლის ღიდერობა, მოსწავლეთა შეფასება, ჯგუფური სწავლება, მშობლების ჩართვა პროცესში და ხანგრძლივი ცვლილებები (ბარსი, 2006).

ამ წიგნში მოცემული და განხილულია დირექტორის შესახებ რამდენიმე შესედეულება: პრობლემის სტრატეგიული დამარეგულირებელი, კულტურული ღიდერი, ბარტერული ოპერაციის მონაწილე და ინიციატორი. არის კი ეს ღიდერის ის როლი და ფუნქცია, რითაც უნდა იხელმძღვანელოს ეფექტიანმა დირექტორმა? რა შეიძლება ვთქვათ მე-4 თავში მოცემულ წარმატებული სკოლის მახასიათებელ მოტივაციურ კონცეფციებსა და მოსაზრებებზე, რომლებიც მნიშვნელოვანია მენეჯმენტისა და ღიდერობის ახალი პრინციპებისთვის? ღიდერობის მამოძრავებელ

ძალებზე? ცვლილების განხორციელების სტრატეგიაზე? სხვა თავებში განხილულ სკოლის კულტურის განხორციელებზე? ჩვეულებრივად გამოყენების შემთხვევაში, დაეხმარება ეს მოსახრებები ადამიანს გახდეს ეფექტიანი დირექტორი? ამ კითხვაზე პასუხი არის ასეთი: დიახ, თუმცა..., არა, თუმცა, შესაძლოა.... სამწუხაროდ, არ არსებობს არანაირი გარანტია, რომ ამ წიგნში წარმოდგენილი კონცეფციები გამოადგება ყველა მკითხველს ყველა გარემოში და ყველა პრობლემის გადასაწყვეტად. ლიდერობა ინდივიდუალური მოვლენაა. იგი შეიცავს სამ მნიშვნელოვან განხორციელებას: ადამიანის გული, თავი და ხელი. სწორედ ამიტომ, სხვადასხვა დირექტორი სხვადასხვაგვარად იქცევა ერთსა და იმავე სიტუაციაში. შეუძლებელია ლიდერისა და კონტექსტის განცალკევება.

ლიდერობის გული, გონება და ხელი

ლიდერობის გული უკავშირდება ადამიანის რწმენას, ფასეულობებს, ოცნებებს და ვალდებულებებს, ანუ ადამიანის პიროვნულ ხედვას. პიროვნული კონცეფციების გაზიარება იმის შესახებ, თუ რა არის კარგი სკოლა, ცხადს ხდის ბევრ საერთო შეხედულებას, მაგრამ ხედვები განსხვავდება კიდევ. ლიდერობის გონება უკავშირდება ყველა ჩვენგანის მიერ დროთა განმავლობაში შემუშავებულ თეორიებს პრაქტიკული საქმიანობის შესახებ და ამ თეორიების პრაქტიკაში რეალური განხორციელების უნარს. თეორიის პრაქტიკაში გამოყენების ეს პროცესი და ჩვენი პერსონალური ხედვა ერთად წარმოადგენს ჩვენივე სტრატეგიისა და ქმედებების საფუძველს. დაბოლოს, ლიდერობის ხელი უკავშირდება ჩვენს მიერ განხორციელებულ საქმიანობებს, გადაწყვეტილებებს, ლიდერულ და მენეჯერულ ქცევას, რომელსაც ვიყენებთ სკოლის პროგრამების, პოლიტიკისა და პროცედურების ფორმით ჩვენი სტრატეგიის ინსტიტუციონიზებისას. ის, თუ როგორ და რა ფორმით ვირჩევთ მართვას და ხელმძღვანელობას, არის არა მხოლოდ ჩვენი ხედვისა და პრაქტიკული თეორიების გამოყენება და ასახვა საქმეში, არამედ ჩვენი პიროვნების და გამორჩეულ სიტუაციაზე ჩვენი პასუხის გამოვლენა. ჩვენს მრავალფეროვან სამყაროში ერთადერთი საუკეთესო მიდგომა და უნივერსალური სტრატეგია არ არსებობს. ამის ნაცვლად, მრავალფეროვნება ჩნდება, როგორც ხელმძღვანელის მუშაობის ნორმა. თუ გვინდა, რომ ლიდერობის გულმა, გონებამ და ხელმა შედეგად მოგვიტანოს ხელმძღვანელობის საუკეთესო ფორმა, თითოეულმა დირექტორმა უნდა იპოვოს საკუთარი გზა და განავითაროს საკუთარი მიდგომა.

ნიშნავს თუ არა ეს, რომ ამ წიგნში წარმოდგენილი კონცეფციები სიმართლეს არ შეეფერება? და თუ ასეა, მაშ რა კონცეფციებს უნდა მივბაძოთ და გამოვიყენოთ სამოქმედოდ? მათში განსხვავებული სიმართლეა. ერთი მხრივ, ეს არის კონცეფციების სპეციალური მაღაზია, ხოლო მეორე მხრივ – მოდელების საცავი. იდეა მდგომარეობს შემდეგში: მიდიხართ მაღაზიაში, შეარჩევთ ერთ იდეას, მეორეს და ა.შ. რაღაც ერთში მოგეწონებათ, რაღაც – მეორეში; ასევე, მიდიხართ საცავში და ცდილობთ, მოიძიოთ სიტუაციების ახლებური გააზრება და პრაქტიკული საქმიანობების ახალი ალტერნატივები. სპეციალური მაღაზიისა და საცავის შიგთავსის მსგავსად, იცვლება სწავლების შესახებ ცოდნის როლი, რომელიც დირექტორების მიერ უნიფიცირებულად გამოყენებული პრაქტიკიდან გადაიქცა იმ

სასარგებლო მოვლენად, რომელიც მათ პრაქტიკული საქმიანობის დროს ეხმარება გადაწყვეტილების მიღებაში. სწორედ ეს გახლავთ თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენების არსი.

მორალური იმპერატივი

მიუხედავად იმისა, რომ, შესაძლოა, ბევრისთვის ადმინისტრაციული სამუშაო გამოყენებითი მეცნიერებაა, რომელიც პირდაპირ უკავშირდება თეორიისა და კვლევის საფუძვლების მყარ ცოდნას, რეალობაში ის ცალკე არსებული პროფესიაა. ამ რეალობით ნაკარნახები გზავნილიც სრულიად ნათელია. წარმატებული პრაქტიკული საქმიანობა მოითხოვს პროფესიული უნარის განვითარებას.

თუმცა, სკოლების ადმინისტრირება არ არის ჩვეულებრივი პროფესია. გონების, გულის და ხელის შეთანხმებულად მუშაობა, სკოლის მისიის გამორჩეული ბუნება და, როგორც წესი, თავისუფალი სტრუქტურის მქონე არასწორხაზოვანი და მრავალფეროვანი გარემო სკოლის ადმინისტრირებას აყალიბებს მორალურ პროფესიად, სწავლებასთან დაკავშირებულ ბედისწერად (თომი, 1984) და ზედამხედველობად (სერჯიოვანი და სტარატი, 1988). ამგვარი მორალური იმპერატიულობის მიზეზები კი შემდეგია:

1. დირექტორის სამუშაო მოიცავს სკოლის, როგორც ჩვეულებრივი ორგანიზაციის გარდაქმნას ინსტიტუციად, რომლის მიზანია, განახორციელოს ტექნიკური ფუნქციები და მიაღწიოს დასახულ მიზნებს. ორგანიზაცია უფრო მეტია, ვიდრე მიზნის მიღწევის ინსტრუმენტი. როგორც ინსტრუმენტი, ორგანიზაცია თვლის, რომ მიაღწია ეფექტიანობას და ეფექტურობას, როცა “სწორად აკეთებს საქმეს” და არ აღეგულებს “სწორი საქმის კეთება”. ინსტიტუცია კი ეფექტური, ეფექტიანი და უფრო მეტია, სწორად რეაგირებს მოვლენებზე, ცდილობს გარემო პირობებთან შეგუებას და ეს ხდება არა მხოლოდ იმიტომ, რომ კონკრეტული საქმე აკეთოს, არამედ იმიტომ, რომ ეს მისი ბუნებაა. როგორც სელზნიკი ამბობს:

„ორგანიზაცია გარდაიქმნება ინსტიტუციად, როცა მასში ინერგება ფასეულობები, ანუ როცა ის წარმოადგენს არა, უბრალოდ, ინსტრუმენტს, არამედ პერსონალური კმაყოფილებისა და ჯგუფის ინტეგრაციის საფუძველს. ფასეულობების ამგვარი დანერგვა წარმოშობს ორგანიზაციის გამორჩეულ იდენტობას. იქ, სადაც ინსტიტუცია წარმატებული და განვითარებულია, ხდება გამორჩეული თვალთახედვის, ჩვევების და სხვა პასუხისმგებლობების უნიფიცირება. ეს გარკვეულ იერსახეს აძლევს ორგანიზაციული საქმიანობის ყველა ასპექტს და ეხმარება სოციალურ ინტეგრაციაში, რაც საკმაოდ ცდება ფორმალური კოორდინაციისა და ხელმძღვანელობის ჩარჩოებს” (სელზნიკი, 1957).

სელზნიკის მოსაზრება ინსტიტუციის შესახებ უახლოვდება სკოლის, როგორც სასწავლო სოციუმის შესახებ ცნობილ კონცეფციებს. სკოლა რომ

ასეთად ჩამოყალიბდეს, მისი მიზნები არ უნდა იყოს ორიენტირებული მხოლოდ სტრუქტურული ამოცანების გადაწყვეტაზე და ეს მიზნები უნდა გაითვალისწინოს ყველა იმ საქმიანობაში, რომელსაც იგი მიმართავს სკოლის წევრების გადასაქცევად ნეიტრალური მონაწილეებიდან თავდადებულ და ვალდებულების გრძნობით აღსავსე მიმდევრებად. მიზნის მიღწევა და მიმდევრების განვითარება ეთიკის აუცილებელი ნორმაა.

2. სკოლის მიზანია მოსწავლეებისთვის ცოდნის მიცემა, უნარ-ჩვევების, ხასიათის ჩამოყალიბება და ზნეობის შთანერგვა. როგორც ქიუბანი ამბობს (1988), სწავლებისა და ადმინისტრირების პროცესში მონაწილეობს როგორც ტექნიკური, ისე, მორალური მხარე. „ტექნიკური მხარე აღიარებს ისეთ ფასეულობებს, როგორიცაა ცოდნა, ეფექტიანობა, წესრიგი, პროდუქტიულობა და სოციალური სარგებლის მოტანა; მორალური მხარე, რომელიც არ უარყოფს ზემოაღნიშნულ ფასეულობებს, აღიარებს ისეთ ღირებულებებს, როგორიცაა ხასიათის ფორმირება, დამოკიდებულებების განსაზღვრა და ზნეობრივი, მოაზროვნე ადამიანის შექმნა“. ადმინისტრირების ტექნიკური და მორალური მხარეების განცალკევება პრაქტიკაში შეუძლებელია. ყოველ ტექნიკურ გადაწყვეტილებას მორალური დატვირთვაც აქვს. მაგალითად, ყურადღების გამახვილება წესრიგზე შესაძლოა, გამოდგეს შრომისმოყვარეობის მაგალითად მოსწავლეებისთვის, მასწავლებლებს კი შეასხენოს, რომ შეუძლებელია პროფესიული მიზნის მიღწევა, თუ გარკვეულ დონეზე არ მოხდა ბიუროკრატიული ფასეულობების დაცვა.
3. მიუხედავად იმისა, რომ ყურადღება გამხვილებულია ეფექტიანობასა თუ ზნეობაზე, უნდა ვიხელმძღვანელოთ გარკვეული სტანდარტებით. რას ნიშნავს ეფექტიანობა ამ სიტუაციაში? როგორ უნდა განვსაზღვროთ ზნეობრიობა? ყველაფერი, ეფექტიანი სწავლების კრიტერიუმების დადგენის, ეფექტიანი დისციპლინის პოლიტიკის განსაზღვრისა და წინსვლის კრიტერიუმების დადგენის ჩათვლით მოითხოვს სუბიექტურ შეფასებას. პასუხი კითხვებზე: რა და როგორ, არ შეიძლება გადაწყდეს ობიექტურად, თითქოს ფაქტობრივ მტკიცებულებებთან გვქონდეს საქმე, მაგრამ მათ მაინც ისე უნდა მოვუპყროთ, როგორც ნორმატიულ მოსაზრებებს. ნორმატიული მოსაზრებები კი სიმართლეს შეესაბამება მხოლოდ იმიტომ, რომ ჩვენ გადავწყვიტეთ ასე. „ჩვენ უნდა გადავწყვიტოთ, რა არის ფაქტი. შეუძლებელია ფაქტის კვლევით აღმოვაჩინოთ, თუ რა უნდა იყოს ფაქტი“ (ტეილორი, 1961). ნორმატიული მოსაზრება არის მორალური განაცხადი.
4. მიუხედავად უფლებამოსილების მინიჭებისა და გადაწყვეტილების ერთობლივად მიღების შესახებ აღებული ვალდებულებისა, დირექტორსა და დანარჩენებს შორის ურთიერთობები სათავეშივე არათანაბარია. მიუხედავად იმისა, სურს თუ არა, ხშირად კი დირექტორი არც იმჩნევს, რომ ასეა, მას ბევრად მეტი უფლებამოსილება აქვს, ვიდრე მასწავლებლებს, მოსწავლეებს, მშობლებსა და სხვებს. აღნიშნული ძალაუფლება, ნაწილობრივ, გამომდინარეობს თანამდებობიდან, მაგრამ როგორც წესი, ადამიანები მას

იღებენ იმის გამო, რომ უფრო მეტად მიუწვდებოდათ ხელი ინფორმაციაზე და კიდევ იმის გამოც, რომ აქვთ ურთიერთობა იმ ხალხთან, ვისაც სწორედ თანამდებობის საშუალებით უკავშირდებიან. დირექტორებს არ გააჩნიათ მკაცრად განსაზღვრული განრიგი. ისინი ბევრს მოძრაობენ. ისინი პასუხობენ ტელეფონს, ხვდებიან ადამიანებს ქუჩაში, მიდიან ცენტრალურ ოფისში, ეცნობიან საქმეებს და ა.შ. ამის შედეგად, დირექტორები საკმაოდ ხშირად ასრულებენ გარე სააგენტოებთან მეკავშირის როლს. ის, რომ მათ მიუწვდებოდათ ხელი მეტ ინფორმაციაზე, საშუალებას აძლევთ, გადაწყვიტონ, რომელი ინფორმაცია გაუზიარონ სხვებს, რომელი გაასაიდუმლონ და რომელი დაივიწყონ. ხშირად, სკოლის მასწავლებლები და სკოლაში მომუშავე სხვა ადამიანები დამოკიდებული არიან დირექტორზე, როგორც “მაკორდინირებელ მექანიზმზე”, რომელიც აკავშირებს მათ საქმიანობას სხვების საქმიანობასთან. სწავლების პროცესში, სადაც ბევრი რამ თვალთ შეუმჩნეველია, კოორდინაციის ფუნქცია ძალიან მნიშვნელოვანია. დირექტორის ხელთ არსებული ბევრი ინფორმაცია კონფიდენციალურია. როცა მასწავლებლებს აქვთ პრობლემები, ისინი მათ დირექტორს ანდობენ. ინფორმაცია ძალაუფლების წყაროა, ძალაუფლების აკუმულირებას კი მორალური შედეგები აქვს.

ყოველთვის, როცა ორ ადამიანს შორის ძალაუფლება არათანაბრად ნაწილდება, ურთიერთობა მორალის სფეროს განეკუთვნება. მიუხედავად ადამიანის სურვილისა, ლიდერობა მოიცავს კონტროლს. მიმდევარი იღებს ამგვარ მიდგომას და ფიქრობს, რომ კონტროლის გამოყენება არ მოხდება. ამ მხრივ, ლიდერობა არის არა უფლება, არამედ პასუხისმგებლობა. მორალური თვალსაზრისით, ლიდერობის მიზანი არ არის ლიდერის პოზიციების გაძლიერება ან მისთვის სასურველის მიღწევის გაადვილება. ლიდერობა ნიშნავს სკოლისთვის სარგებლის მოტანას. ამ პირობებში მორალური ლიდერობის ტესტი არის ის, იზრდება თუ არა მიმდევრის კომპეტენცია, კეთილდღეობა და დამოუკიდებლობა, ასევე, სკოლის სარგებელი კონტროლის ფორმების მიღებისა და მათზე დათანხმების შემთხვევაში. თომი (1980) მსგავს არგუმენტს იშველიებს და აღნიშნავს, რომ „არათანასწორობის გამო მასწავლებელი-მოსწავლის ურთიერთობა საფუძველშივე მორალის სფეროშია განსახილველი“.

5. ადმინისტრირების გარემო გასაოცრად თავისუფალი, ქაოტური და ბუნდოვანია. ამგვარად, გარდა მოთხოვნებისა და პრობლემებისა, რომლებიც დამახასიათებელია დირექტორის სამუშაოსთვის, რეალურად ის შეიცავს მოქმედების თავისუფლებას, რომელიც მორალური დატვირთვის მქონეა.

ძალზე ხშირად, მოვლენა გამოიყურება სხვაგვარად, ვიდრე ეს რეალობაშია. მორისმა და კოლეგებმა (1984) ხანგრძლივი კვლევის შედეგად აღმოაჩინეს ბევრი შემთხვევა, როცა დირექტორებმა და სკოლებმა შეძლეს ზუსტად განსაზღვრული პოლიტიკის შემუშავება, მაგრამ რეალობაში მათი საქმიანობა და ქცევა მცირედ თუ შეესაბამებოდა ოფიციალურად მიღებულ დოკუმენტს.

როგორც მათ აღნიშნეს, მოსწავლეთა რაოდენობის შენარჩუნებას თუ გაზრდას დირექტორი ხშირად განიხილავდა, როგორც მენეჯერულ აუცილებლობას. მიუხედავად ამისა, დირექტორების მოტივაცია არ იყო გამოწვეული „საგანმანათლებლო“ ან „სოციალური“ მიზეზებით. მიზეზი გახლდათ თანხების გამოყოფის გაზრდა სკოლისთვის. სამსახურში აყვანა და საბიუჯეტო თანხების განაწილება ხშირად დაკავშირებული იყო დირექტორის შეხედულებასთან მის კოლეგებზე, მასწავლებლების მორალსა და პროდუქტიულობაზე. უფრო მეტიც, უფრო დიდი სკოლების დირექტორებს გაეგონათ მეტი ჰქონდათ ცენტრალურ ოფისში. მოკლედ, თანამშრომელთა დიდი რიცხვი და დიდი ბიუჯეტი გაიგივებული იყო კარგად ყოფნასთან. ხოლო, როცა სკოლები კარგავენ ფინანსურ სახსრებს, „ისინი განიცდიან მიზანდასახულობის, დაცულობის შეგრძნების და თვითრწმენის დაქვეითებას, რაც ბევრად მეტს ნიშნავს, ვიდრე, უბრალოდ, მიმდინარე თანხის შემცირებაა”.

სწორედ ამის შედეგია ის, რომ დირექტორები განიხილავდნენ სკოლაში მისაღები მოსწავლეების რაოდენობის და დასწრების მაჩვენებლების მონიტორინგს, შენარჩუნებას და გაზრდას, როგორც ერთ-ერთ მთავარ, თუმცა შეფარულ ამოცანას. ამან გამოიწვია მათი ჩართვა თავიანთი ვალდებულებებისა და ფუნქციების ოფიციალურად გაწერილი ნორმებისგან განსხვავებულ საქმიანობებში. მაგალითად, ისინი ატარებდნენ ღონისძიებებს არსებული სასწავლო პროგრამების შეცვლისა და გადახედვის მიზნით, რათა უფრო მიმზიდველი გაეხადათ, რაც, შესაბამისად, გაზრდიდა მოსწავლეთა რაოდენობას. ერთ-ერთმა დირექტორმა აღნიშნა: „ჩვენ, შესაძლოა, ჩამოვაჭრათ საათები ფიზიკას და დავუმატოთ გარემოს დაცვას. მე უნდა ვაჩვენო კათედრებს, რომ საჭიროა ტრადიციული სასწავლო პროგრამის შეცვლა, რადგან მათი სამუშაო ადგილები დგება საფრთხის ქვეშ” (მორისი, 1984). კვლევის დროს აღმოჩნდა, რომ ერთი დირექტორი ცდილობდა, შეეცვალა სკოლის საბავშვო ბაღის პროგრამა ისე, რომ გაეხადა უფრო სტრუქტურული და ზუსტი არა საგანმანათლებლო მიზნების ან ფილოსოფიური ხედვის, არამედ მეზობლად მდებარე კათოლიკურ სკოლასთან კონკურენციის გამო.

მიუხედავად სკოლაში მიღების პროცედურების შესახებ არსებული ზუსტი მითითებებისა (მაგალითად, რომელი საცხოვრებელი ადგილიდან და რა ასაკში უნდა მიიღონ), დირექტორებმა გაამარტივეს მიღების წესები და ცენტრალური ოფისისთვის წარსადგენ ანგარიშსაც საკუთარი შეხედულებისამებრ აკეთებდნენ. როგორც ერთ-ერთმა დირექტორმა აღნიშნა: „საერთოდ, მე მაინცდამაინც დიდ ყურადღებას არ ვაქცევ და არ ვარჩევ, თუ სად ცხოვრობენ ჩვენი მოსწავლეები”. თუმცა იმავე დირექტორმა ისიც აღნიშნა, რომ თუ მოსწავლის საქციელში რაიმე საეჭვო პრობლემა ჩნდებოდა, ის უკვე ინტერესდებოდა მოსწავლის საცხოვრებელი მისამართით (მორისი, 1984). სხვა დირექტორებიც ასევე იქცეოდნენ და არანაირ

ყურადღებას არ აქცევდნენ მოსწავლის საცხოვრებელ ადგილს, განსაკუთრებით, თუ ეს მოსწავლე გონებაგახსნილი იყო. ზოგი დირექტორი კი იმის სანაცვლოდ, რომ მოწყალებას იჩენდა და არად აგდებდა მოსწავლის საცხოვრებელ მისამართს, შემდეგ ითხოვდა უკეთეს ქცევასა და მაღალ აკადემიურ მოსწრებას. დირექტორებმა ხაზი გაუსვეს, რომ ისინი სიკეთეს უკეთებდნენ მოსწავლეებსა და მათ მშობლებს, პასუხად კი კარგ ქცევას ითხოვდნენ. თუმცა, ყველა მოსწავლეს ერთნაირად არ ეპყრობოდნენ. სკოლაში მიღებისას უპირატესობა ჰქონდათ გონებაგახსნილ მოსწავლეებს, “რთულ” ბავშვებს კი – არა. ასევე ხდებოდა, როცა მოსწავლე სკოლას ტოვებდა. როგორც ერთმა დირექტორმა აღნიშნა: „წავიდეს, ხელს არ შეეუშლით. მისგან პრობლემების მეტი არაფერი გვქონია” (მორისი, 1984).

მიუხედავად იმისა, რომ მოქმედების თავისუფლებამ შესაძლოა გამოიწვიოს დირექტორების მხრიდან უფლებამოსილების გადამეტება, ის მაინც ლიდერობის აუცილებელი ატრიბუტია. „არჩევანის საშუალება გვაძლევს ავტონომიას. ავტონომია აუცილებელია ლიდერობისთვის. არჩევანის უფლების გარეშე არ არსებობს ავტონომია, ავტონომიის გარეშე კი – ლიდერობა” (ქიუბანი, 1988). აქედან გამომდინარე, მოქმედების თავისუფლება აუცილებელია, როცა დირექტორებს სურთ, იყვნენ ეფექტური ლიდერები. აქვე უნდა ითქვას ისიც, რომ ის ფაქტი, თუ როგორ იყენებენ დირექტორები მოქმედების თავისუფლებას, წარმოშობს ზნეობრივ საკითხებს, რასაც, თავის მხრივ, სკოლისთვის გარკვეული მორალური შედეგები მოაქვს.

ნორმატიული რაციონალურობა

ლიდერობის მორალური განზომილების გააზრებისთვის, საჭიროა გავიგოთ განსხვავება ნორმატიულ რაციონალურობასა (რაციონალურობა, გამომდინარე იქიდან, რასაც მივიჩნევთ სწორად) და ტექნიკურ რაციონალურობას (რაციონალურობა, გამომდინარე იქიდან, რაც არის ეფექტური და ეფექტიანი) შორის. საბედნიეროდ, ეს ორი ცნება არ არის ურთიერთგამომრიცხავი. დირექტორს უნდა ის, რაც არის კარგი და ეფექტიანი მისი სკოლისთვის, მაგრამ როცა ეს ორი ცნება ერთმანეთს ეწინააღმდეგება, მორალური არჩევანი კეთდება პირველის სასარგებლოდ. სტარატი აღნიშნავს: „ორგანიზაციის ეფექტურობისთვის საჭიროა ტექნიკური რაციონალურობა, ფუნქციური რაციონალურობა და ანალოგიების თეორიული ლოგიკა. ყველაზე მაღალი დონის ფასეულობა არის ეფექტიანობა და არა ერთგულება, ჰარმონია, პატივისცემა, სილამაზე და სიმართლე. ადამიანს შეუძლია შექმნას და აამუშაოს ეფექტიანი საკონცენტრაციო ბანაკი ან ეფექტიანი მონასტერი. ეფექტიანობის პრინციპები თავისი არსით მსგავსია” (სერჯიოვანი და სტარატი, 1988).

ნორმატიული რაციონალურობა ქმნის მორალური ლიდერობის საფუძველს. ნაცვლად იმისა, რომ დაეყრდნოს და გამოიყენოს ბიუროკრატიული უფლებამოსილება იმისთვის, რომ აიძულოს ადამიანები, აკეთონ საქმე, ან

ფსიქოლოგიური ზეწოლით მოახდინოს ადამიანის მანიპულირება, რათა მათ შეასრულონ გარკვეული სამუშაო, ნორმატიული რაციონალურობა ქმნის არგუმენტებს საქმის კეთების ამა თუ იმ ალტერნატივის ასარჩევად. ეს არგუმენტები ღიაა დისკუსიებისა და შეფასებისთვის. რომ დავასკვნათ ნორმატიული რაციონალურობის არსებობა, არგუმენტები უნდა ასახავდეს ჯგუფის მიერ მიღებულ და გაზიარებულ მიზნებსა და ფასეულობებს – წმიდათა წმინდა შეთანხმებას, რომელიც სკოლის წევრებს აკავშირებს ერთმანეთთან, როგორც სასწავლო სოციუმს.

კვლევასა და პიროვნული გამოცდილების გააზრებას შეუძლია მოგვაწოდოს ის მახასიათებლები, რომლებზეც მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს, ხშირ შემთხვევაში, ერთგვაროვანი რეაქცია აქვთ. ეს ცოდნა, შესაძლოა, დაგვეხმაროს, რადგან იგი შეუფასებელია დირექტორებისთვის. თუმცა, ასეთი ცოდნა ვერ იქნება საქმიანობის განხორციელების უფლებამოსილების წყარო და საფუძველი. როგორც სმიტი და ბლეიზი ამბობენ:

„მორალური ლიდერი არის ის, რომელსაც ბოლომდე ესმის ჩვენი შესაძლებლობების საზღვრები ზუსტი პროგნოზის გაკეთებასა და სწავლების პროცესში. უფრო მეტიც, ასეთმა ლიდერმა უნდა მოუწოდოს სხვებს, რომ სრულად გაიაზრონ ეს საზღვრები. ამ ცოდნიდან გამომდინარე, მორალური ლიდერი უარს ამბობს და არ უშვებს, რომ კვლევების დასკვნები დომინირებდეს მნიშვნელოვან პედაგოგიურ საკითხებზე გამართული მსჯელობების დროს. ასე მოქცევა დაემსგავსება ისეთი ფანტაზიის სიმართლედ აღიარებას, რომ გვაქვს ცოდნა, რომელიც ფაქტიურად არ გავაჩნია. ნაცვლად ამისა, მუდმივად უნდა მიმდინარეობდეს დასაბუთებული საუბრები განსხვავებული შეხედულებების გარშემო, თუ რა და როგორ უნდა ვასწავლოთ. განათლების სფეროს კვლევების განზოგადება შესაძლოა, ზემოაღნიშნული დასაბუთების გარკვეული ნაწილი იყოს, მაგრამ მათ არ უნდა ჰქონდეთ ეპისტემოლოგიური (ეპისტემოლოგია: ფილოსოფიის მიმდინარეობა, რომელიც სწავლობს ცოდნის საფუძვლებს) პრივილეგია – ისინი უნდა განვიხილოთ პერსონალურ გამოცდილებასთან, სხვების გამოცდილებასთან, ფილოსოფიურ და სოციოლოგიურ მოსაზრებებთან და ა.შ. ერთად”.

ყველაზე საყურადღებო აქ არის ტერმინი „ეპისტემოლოგიური პრივილეგია“. ეს არ ნიშნავს, რომ კვლევების დასკვნები უმნიშვნელოა. ეს ნიშნავს, რომ მათ არა აქვთ სხვა წყაროებზე მეტი მნიშვნელობა. კიდევ ერთი, რაც შესაძლოა, დაემატოს სმიტისა და ბლეიზის შეხედულებებს, არის კონცეფცია, რომელიც წარმოადგენს სკოლის ფასეულობას და განსაზღვრავს სკოლას, როგორც უნიკალურ სასწავლო სოციუმს.

ნორმატიული რაციონალურობის გავლენას სკოლის ლიდერობაზე ორი ფორმა აქვს. დირექტორებს სამსახურში თან მოაქვთ ნორმატივებით სავსე ჩანთა, რომელშიც აწყვია მიკერძოების და წინასწარი განწყობების ფორმები, აზროვნების ტიპები, პიროვნული პრობლემები, მოსაზრებები, რა მუშაობს კარგად და რა – არა, ფასეულობები და სხვა ფაქტორები, გარკვეული პიროვნული თეორიები იმის

შესახებ, რისი გაკეთება შეიძლება და რისი – არა. სკოლის კულტურას განსაზღვრავს ასეთი მიკროდოზებული მოსაზრებების გარკვეული ჩარჩო, რომელიც საერთო ფასეულობებისა და ვალდებულებების ბირთვია და განსაზღვრავს სკოლას, როგორც ინსტიტუციას. ორივე, ნორმატივებიცა და მოსაზრებების ჩარჩოც ქმნის ნორმების საფუძველს და ფუნქციონირებს, როგორც სკოლაში მიმდინარე მოვლენების სტანდარტები და სახელმძღვანელო პრინციპები. სკოლის კულტურის გაძლიერებასთან და მისი ფასეულობების მეტ საჯაროობასთან და გაფართოებასთან ერთად, უფრო ლეგიტიმური ხდება სკოლის ნორმატიული რაციონალურობა. ყველამ იცის, რისთვის და რატომ არსებობს სკოლა. ყველას შეუძლია, ჩამოთვალოს სკოლის მიზნები და გამოიყენოს ისინი სახელმძღვანელო პრინციპებად. სწორედ ეს, სრულიად ნათელი მიზანი „მოიცავს ჯგუფში გაერთიანებული ადამიანების ტრანსფორმაციას ნეიტრალური, ტექნიკური ერთეულებიდან ისეთ მონაწილეებად, რომლებსაც აქვთ ინდივიდუალური განსაკუთრებულობა, გრძნობა და აღქმა და ვალდებულების შეგრძნება” (სელზნიკი, 1957).

სკოლის მაჯისცემის გაძლიერება

ლიდერობა აერთიანებს მენეჯმენტის შესაძლებლობებსა და უნარს ფასეულობებთან და ეთიკურ ნორმებთან. ამიტომ, ლიდერის საქმიანობა ყოველთვის ითვალისწინებს იმას, თუ რა არის ეფექტიანი და რა – კარგი; რა მუშაობს და რას აქვს აზრი – საქმის სწორად კეთებას თუ სწორი საქმის კეთებას. როცა მიმდინარეობს საუბარი სკოლის გაუმჯობესებისკენ მიმართული პროექტების შესახებ, ისეთი საკითხები, როგორებიცაა: რა არის კარგი, რას აქვს აზრი და რისი გაკეთება ღირს, განიხილება ისეთივე ყურადღებით, როგორც ეფექტურობისა და ეფექტიანობის საკითხები. როცა საკითხების ეს ორი წყება ერთმანეთს არ ეთანხმება, ლიდერის შეცნობა შესაძლებელი ხდება იმით, თუ რაზე ამახვილებს იგი ყურადღებას.

მაჯისცემის ძლიერი რიტმი სკოლის ლიდერის თავდაცვის საუკეთესო საშუალებაა იმ პრობლემების დროს, რომლებიც წარმოიშობა მისი მცდელობისას, შეცვალოს სკოლა უკეთესობისკენ. თუმცა, სკოლის საქმიანობის რიტმის გაძლიერება მოითხოვს, გადავხედოთ ლიდერობას: რა არის ლიდერობა, როგორ მუშაობს ის, როგორია მისი დამოკიდებულება სწავლის მიმართ და რატომ გვჭირდება ლიდერობისა და სწავლის ერთდროული წარმართვა.

როცა ლიდერი აღწევს მაჯისცემის რიტმის გაძლიერებას, სკოლა ხდება უფრო ძლიერი და სიცოცხლით სავსე. ზემოხსენებული ესმარება ლიდერს გადაუნაწილოს სხვა პირებს ლიდერობის ტვირთი, შექმნას თანამშრომლობის კულტურა და უწყვეტი სწავლის პირობები. ლიდერობა აუცილებლად შეიცავს ცვლილებას, ხოლო ცვლილება, თავის მხრივ, შეიცავს სწავლას. ორივეს გაკეთება უკეთესად არის შესაძლებელი, როცა გვესმის ის მოვლენები, რომლებსაც ვიყენებთ პრაქტიკაში, ვაანალიზებთ ჩვენთვის სასურველი საქმის კეთებასთან მიმართებაში და ვცვლით მათ. ცვლილება იწყება ჩვენით – ლიდერობის განმასხვრციელებელი ჩვენივე გულით, გონებით და ხელებით.

შესაძლებელია უამრავი სიტყვის გამოყენება იმისთვის, რომ ავსხნათ ტერმინი „მაჯისცემა“. სამი მეგობარი – სოციალური კაპიტალი, სოციუმი და ურთიერთნდობა – კარგი მაგალითია. თითოეული მათგანი ოდნავ განსხვავებულია. სოციალური კაპიტალი მათთვის საჭირო მხარდაჭერას უწევს მაწავლებლებსა და მოსწავლეებს (კოლემანი, 1988). სოციუმი უზრუნველყოფს მათ ზრუნვისთვის საჭირო ელემენტებით (სერჯიოვანი, 1994), ხოლო ურთიერთნდობა აყალიბებს ორმხრივი მნიშვნელობის როლებს და ამ როლთა შორის კავშირს, რასაც მორალური ქვეტექსტი აქვს (ბრიკი და შნაიდერი, 2002). ორმხრივ როლებს და მათ შორის ურთიერთობას შეუძლია ჩვეულებრივი სკოლა ამდღეებულ სასწავლებლად გარდაქმნას. ეს ძალიან მნიშვნელოვანია სკოლებში სოციუმის ჩამოყალიბებისთვის. ზემოაღნიშნული სამი მეგობრის ერთიანობა ამდიდრებს ლიდერობას და გვიჩვენებს, თუ როგორ შეუძლია სკოლის მძლავრ მაჯისცემას, მხარი დაუჭიროს მოსწავლეებისა და მასწავლებლების სწავლის პროცესს.

ზოგადად მიღებული აზრის თანახმად, ლიდერობა ნიშნავს ადამიანების წინაშე მდგარი პრობლემების გადაწყვეტის გზების მიგნებას. თუმცა, რეალურად, ლიდერობა ბევრად უფრო მეტია და იგი გულისხმობს ადამიანების დახმარებას, პრობლემების გაზიარებასა და წაშვებას ამ პრობლემების მართვაში, თანაც, სხვათა შორის, მათთან შეგუების სწავლას. საუკეთესოდ დარეგულირებულ პირობებშიც კი, ლიდერობა არ არის ადვილი. სოციუმი ამის კარგი მაგალითია. თითქმის არცერთ ლიდერს მიუღწევია წარმატებისთვის ისეთი სოციუმის ფორმირების საკითხში, რომელიც სრულყოფილი ჰარმონიის მაგალითად ჩაითვლებოდა. მნიშვნელოვანი განსხვავებები არსებობს ნებისმიერ კათედრაზე, რომელიც ცოცხალია და ფუნქციონირებს. თუმცა, გონიერმა ლიდერმა იცის, რომ საჭიროა ჰარმონიის იმ წერტილის მიღწევა, რომელიც აუცილებელია, რომ სკოლა არ დაიშალოს. ამავე დროს, გონიერი ლიდერი თავად უწყობს ხელს განსხვავებების არსებობას შეხედულებებში იმის თაობაზე, თუ როგორ ხდება იდეების ასახვა პრაქტიკაში. სოციუმი ლიდერებისთვის მოზაიკის მსგავსია (იხ. ეციონი, 1996/1997) და შედგება ბევრი სხვადასხვა ელემენტისგან, რომლებიც ერთმანეთთან დაკავშირებულია საერთო ჩარჩოთი და წებოთი.

თითქმის არცერთ ლიდერს აქვს ყველა ის კომპეტენცია და ინფორმაცია, რაც საჭიროა საქმის საკეთებლად ნებისმიერ დროს ყველა შემთხვევაში. ჭკვიანი ლიდერი ყველანაირად ცდილობს სხვებზე დაყრდნობას და მათში ლიდერობის უნარის განვითარებას. ლიდერს აქვს ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ფონდი, რომელსაც მუდმივი განახლება და შევსება სჭირდება. ლიდერის სამუშაოს მნიშვნელოვანი ნაწილია ინტელექტუალური კაპიტალის კულტივირება და გაერთიანება იმისთვის, რომ გაიზარდოს სკოლის ორგანიზაციული ინტელექტუალური განვითარების კოეფიციენტი. ეჭვგარეშეა, რომ გონიერი ლიდერი ამას ხელს უწყობს, მაგრამ საბოლოო ჯამში ამინდს ცვლის გონივრული სკოლა. სწორედ ამიტომ არის მნიშვნელოვანი ლიდერობა და სწავლა ერთად. ჩვენ შეგვიძლია ვიყოთ ლიდერები და ვისწავლოთ. შეგვიძლია ყურადღება გავამახვილოთ ინდივიდებზე და სკოლაზე. შეგვიძლია განვიხილოთ სწავლა,

როგორც კერძო სიკეთე, რომელიც პიროვნების ინტერესებს ემსახურება და რომელსაც ნაკლებად აინტერესებს სკოლის მიზნები. ასევე, ჩვენ შეგვიძლია განვიხილოთ სწავლა, როგორც ადამიანების მისწრაფება, რადგან იგი არის საზოგადოებრივი სიკეთე, რომელიც ეხმარება სკოლას, მიაღწიოს მიზნებს (ელმორი, 2000). ნებისმიერ შემთხვევაში, შედეგები უმჯობესდება, როცა ყველა ეს განზომილება ერთად იყრის თავს.

რვა კომპეტენცია

ნორმატიული რაციონალურობა და მორალური იმპერატივი მიანიშნებს რვა ძირითად კომპეტენციაზე, რომლებიც აუცილებელია წარმატებული ხელმძღვანელობისთვის. მათი კარგად შესწავლის შემდეგ, დირექტორის მთავარი საქმიანობა ხდება უნარ-ჩვევების განვითარება, სოციუმის ჩამოყალიბება და იდეებით ხელმძღვანელობა. ამ კომპეტენციებიდან ოთხი – ყურადღების მართვა, ნდობის მართვა, მნიშვნელობის მართვა და საკუთარი თავის მართვა – ნასესხებია უორენ ბენისისგან (1989). დანარჩენი ოთხია: პარადოქსის მართვა, ეფექტიანობის მართვა, შემდგომი კონტროლის მართვა და პასუხისმგებლობების მართვა. იმისთვის, რომ ლიდერი იყოს წარმატებული კონსტრუქტორი და სოციუმის განმავითარებელი, მას სჭირდება, იდეებით გაამყაროს ლიდერობა. იდეების წარმატებით განსახორციელებლად კი საჭიროა, ლიდერმა კარგად შეისწავლოს რვა ძირითადი კომპეტენცია (სერჯიოვანი, 2001).

ყურადღების მენეჯმენტი ნიშნავს ლიდერის უნარს, მიაპყროს სხვების ყურადღება იმ ფასეულობებს, იდეებს და მიზნებს, რომლებიც აერთიანებს ადამიანებს და ქმნის ერთიანობის საფუძველს. ლიდერები ყურადღების მენეჯმენტს ახორციელებენ თავიანთი ნათქვამით, დროის გატარების მანერით, ამა თუ იმ ქცევის ხაზგასმით და ახსნა-განმარტებით, თუ რატომ მიიღეს ესა თუ ის გადაწყვეტილება.

ლიდერები იყენებენ *ახსნას და დასაბუთებას*, როგორც ქმედებებს, რომლებსაც მოაქვს სიცხადე, კონსენსუსი და ვალდებულება სკოლის მიზნების შესაბამისად (ვაილი, 1984). ახსნა და დასაბუთება მოიცავს ლიდერის ხედვას და სკოლაში არსებულ შეთანხმებას. წარმატებულ სკოლაში კონსენსუსი რთული პროცესია. არ არის საკმარისი ლიდერს ესმოდეს, რა უნდათ სკოლის თანამშრომლებს და რის მიღწევას აპირებენ ისინი. ის მუდმივად იღვწის, მიაღწიოს სავალდებულო და სერიოზულ შეთანხმებას, რომელიც ერთად ცხოვრების ღირებულებების სისტემაა და აყალიბებს გადაწყვეტილებებისა და ქმედებების საფუძველს (სერჯიოვანი, 1992)*.

მნიშვნელობის მართვა ნიშნავს უნარს, დაუკავშირო მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები სკოლას ისე, რომ მათი ცხოვრება გახდეს სასარგებლო, აზრიანი და ფასეული. სკოლის ჩვეულებრივი რუტინაც კი ფასეულია და უკავშირდება უფრო დიდ მიზნებს და მნიშვნელობებს, რომლის მიხედვითაც განისაზღვრება, თუ ვინ ვინ არის სკოლაში, რატომ არის, რაში სჭირდება სკოლას ის და რატომ არის მისი მონაწილეობა სასწავლებლის საქმიანობაში ღირებული. ყურადღების მენეჯმენტი და მნიშვნელობის მენეჯმენტი ერთად პასუხობენ შემდეგ კითხვებს: რა არის ჩვენი

პრიორიტეტები? რა არის ჩვენი ვალდებულებები ერთმანეთის მიმართ? რატომაა ისინი მნიშვნელოვანი? როგორ უკავშირდება ყოველივე ეს ჩვენს ყოველდღიურ საქმიანობას? ამ კითხვებზე პასუხების გაცემა ეხმარება ადამიანებს, უფრო დაუკავშირდნენ ერთმანეთს და სკოლას, გაუჩნდეთ იმედი და ვალდებულების შეგრძნება, ამაღლდეს მათი ცივილურობა და აკადემიურ საქმიანობაში მონაწილეობის დონე.

ნდობის მართვა არის უნარი, რომელიც განაპირობებს ადამიანის აღქმას საიმედოდ, ლეგიტიმურად და წესიერად. ბენისი (1989) იყენებს ტერმინს – ერთგულება და ამით აღნიშნავს, რომ მიუხედავად იმისა, მოსწონთ თუ არა მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და მშობლებს ის, რასაც აკეთებს ან არ აკეთებს ლიდერი, ისინი ყოველთვის დარწმუნებულნი არიან, რა უნდა ლიდერს, რა მოსახრებას იცავს და რატომ აკეთებს იმას, რასაც აკეთებს. გადაწყვეტილების მიღება არ არის საკმარისი. ლიდერმა უნდა ახსნას მიღებული გადაწყვეტილება და ის, თუ როგორ უკავშირდება ის სკოლის მაჯისცემას.

თუმცა, ნდობა პიროვნულ მახასიათებლებზე მეტია. იგი მთავარი კომპონენტია სოციალური კაპიტალის შექმნაში. კოლმენმა (1988) აღმოაჩინა, რომ სოციალური კაპიტალი გარკვეულ კავშირშია ჰუმანური კაპიტალის განვითარებასთან (მაგალითად, გაძლიერებული სწავლა სკოლაში). აღნიშნული აღმოჩენა დაადასტურეს პუტნამმა (2000) და, მოგვიანებით, ბრიკმა და შნეიდერმა (2002). ეს უკანასკნელი მკვლევრები გვაწვდიან ძლიერი კავშირის დამაჯერებელ მაგალითს სკოლაში არსებულ ურთიერთნდობასა და მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებას შორის. სოციალური კაპიტალი არა მხოლოდ დაკავშირებულია სწავლასთან, იგი მოსწავლეებისა და სხვების სოციალური საჭიროებაცაა. თუ მოსწავლეებისთვის მიუწვდომელია სოციალური კაპიტალი, ისინი თავად ქმნიან მას და ამისთვის საკუთარ კულტურას და ნორმებს იყენებენ. თუმცა, საკმაოდ ხშირად, ნორმები ხელს უშლის მოსწავლეებს მიღწევებში.

საკუთარი თავის მენეჯმენტი არის უნარი, შეიცნო თავი, გაიგო რა გწამს და რატომ აკეთებ იმას, რასაც აკეთებ. როცა ლიდერს შეუძლია, მოიქცეს და იმოქმედოს ისე, რომ სხვები, სულ მცირე, ახერხებდნენ მის გაგებას და პატივისცემით ეკიდებოდნენ, ითვლება, რომ ლიდერი იცნობს საკუთარ თავს. მიუხედავად საკუთარი თავის ცოდნის მნიშვნელობისა, ძალიან ხშირად ხდება ამ კომპეტენციის იგნორირება. საკუთარი თავის მართვა არის ხელოვნება, რომლის განვითარება ნამდვილად ღირს, თუმცა მისი მიღწევა საკმაოდ რთულია პრაქტიკული გონიერების გარეშე. პრაქტიკული გონიერება არის ცოდნა იმისა, თუ როგორ მუშაობს პროცესი და უნარი – ამ პროცესის ამუშავებისა. ამის მაგალითებია ადამიანის ბუნების დრამად წვდომის უნარის კულტივირება და შემდეგ ამ ცოდნის პრაქტიკულად გამოყენება (სტერნბერგი, 1996).

პარადოქსის მართვა ისეთი იდეების გაერთიანების უნარია, რომელთა ერთიანობა უცნაურად გამოიყურება. მაგალითად: ყურადღების გამახვილება მკაცრ სტანდარტებზე და უარის თქმა სტანდარტიზაციის შემოღებაზე; მაღალი მოლოდინი

მასწავლებლებისგან და პროფესიულ განვითარებაზე უფლებამოსილების მათთვისვე გადაცემა; პოზიტიური რეაქცია მოზარდების მიერ დამოუკიდებლობის მოთხოვნაზე და მკაცრად დისციპლინებული, უსაფრთხო სკოლის ფორმირება; მშობლების ჩართვა ისე, რომ ეს არ შეეხოს პროფესიულ ავტონომიას; ყველას გაერთიანება საერთო ფასეულობების გარშემო და, იმავდროულად, მრავალფეროვნებისა და ინოვაციური მიდგომების ხელშეწყობა. სურვილის შემთხვევაში, შესაძლებელი ხდება ამ, თითქოსდა ურთიერთგამომრიცხავი იდეების გაერთიანება, გაძლიერება და გამოკვეთა, რაც გვეხმარება უფრო დიდი მიზნების მიღწევაში. პარადოქსების მართვა უფრო ადვილია, როცა ლიდერი აფასებს საზოგადოებისთვის საჭირო იდეებს, ფასეულობებს და ხედვებს, როგორც საკუთარი საქმიანობისა და უფლებამოსილების მორალურ ასპექტს.

ეფექტიანობის მართვა არის უნარი, ყურადღება გამახვილდეს სკოლის შესაძლებლობაზე, რაც იძლევა ფუნქციონირების გაუმჯობესების საშუალებას. ეფექტიანობის გაუმჯობესებისთვის მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორ გვესმის სკოლის წარმატებული ფუნქციონირება და როგორ ხდება მისი შეფასება. როცა სკოლის ეფექტიანობა კარგად იმართება, სკოლა აღწევს წარმატებებს. სკოლის წარმატებაში იგულისხმება სწავლისა და ურთიერთობების პროცესის ხელშეწყობა. სწავლა ამდიდრებს მასწავლებლების ცოდნას საკუთარი საქმის, წარმატების მიღწევისა და პრაქტიკული საქმიანობის გაუმჯობესების შესახებ. ურთიერთობები, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, უზრუნველყოფს იმ მხარდაჭერას, რომლებიც სჭირდებათ მასწავლებლებს მსწავლელთა და საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალებთან სოციალურად ჩამოყალიბებისთვის. ამგვარად, ნებისმიერი ინიციატივის წარმატების დადგენის მიზნით, საჭიროა ვუპასუხოთ შემდეგ სამ შეკითხვას:

- რას ვაღწევთ? გვაქვს თუ არა მაღალხარისხიანი შედეგი? გასაგებია თუ არა მშობლებისა და სხვა წევრებისთვის ის, რასაც ჩვენ ვაკეთებთ?
- რას სწავლობენ ისინი საკუთარი საქმის შესახებ? უკეთესად გამოუვათ თუ არა მომავალ ჯერზე? როგორ უზიარებენ ერთმანეთს ნასწავლს?
- მუშაობენ თუ არა ისინი ერთად, როგორც საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალებთან სოციალურად? ეხმარებიან ერთმანეთს? ამაყობს თუ არა ეს სოციალური იმით, რასაც აკეთებს და მართლა სიამოვნებს თუ არა მის შემადგენლობას ერთად მუშაობა?

პირველ ადგილას არის ნდობა და შემდეგ – ხედვა, რასაც მოჰყვება სტრატეგია და სამოქმედო გეგმა. სტრატეგიისა და სამუშაო გეგმის შემუშავებისთვის საჭიროა საქმიანობის ყოველდღიური დაგეგმვა და შემდეგ დაგეგმილის განხორციელება, რაც გულისხმობს: ვინ რას გააკეთებს, როდისთვის და ვისთან ერთად, რა კონკრეტული სახის ტრენინგები დაგვეხმარება წარმატების მიღწევაში? აუცილებელია შემუშავდეს ზედამხედველობის სისტემა, რომელიც გვამცნობს, თუ რა ხდება და გვეხმარება პროფესიული განვითარების დაგეგმვაში. თუ მასწავლებელს სჭირდება დახმარება, მან ის დაუყოვნებლივ უნდა მიიღოს. გარდა

ზემოაღნიშნული კითხვებისა, პასუხი უნდა გაეცეს იმასაც, თუ რა სახის შეფასებებია საჭირო? ვინ იქნება პასუხისმგებელი ყოველდღიურ წვრილმან საკითხებზე, რომელთა გადაწყვეტა აუცილებელია ჩვენი სამოქმედო გეგმის განხორციელებისთვის? სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ლიდერი კომპეტენტური უნდა იყოს და ისე მართოს პროცესები, რომ საქმე ბოლომდე მიიყვანოს.

ხშირია, როცა ლიდერები იღლებიან დეტალებისგან და ამჯობინებენ ამ პასუხისმგებლობის სხვებისთვის გადაბარებას. თუმცა, სწორედ ყოველდღიური წვრილმანების შესრულებაზე ზრუნვის გარეშე საქმე სათანადო დონეზე ვერ შესრულდება. გეგმების შესრულებას სჭირდება დეტალური, ყურადღებიანი და მუდმივი ზედამხედველობა, მხარდაჭერა და შეფასება.

შემდგომი კონტროლის მართვა მაშინ სრულდება, როცა დირექტორი ჩართულია განხორციელებისთვის ყოველდღიურ ბრძოლაში. მაგალითად, დირექტორებმა მონაწილეობა უნდა მიიღონ პროფესიული განვითარების ტრენინგში. შემოვლა და გამჭოლი კონტროლი უნდა გახდეს მათი ყოველკვირეული რუტინის შემადგენელი ნაწილი, რაც გულისხმობს შესვლას საკლასო ოთახებში და საკუთარი თვალით ნახვას, თუ რა ხდება იქ და რა წარმატებებს აქვს ადგილი. სამუშაოს შესრულების პროცესზე ზედამხედველობა და კონტროლი შესაძლოა განხორციელდეს ერთობლივად, მაგრამ არ შეიძლება მისი დელეგირება. თუ დირექტორები არ იმყოფებიან გეგმების განხორციელების პროცესის შუაგულში და არ ასრულებენ მთავარ როლს მართვისა და შეფასების პროცესში, საქმიანობის შედეგი ვერ იქნება სტაბილური. პროცესის ზედამხედველობის მიზნით, მნიშვნელობა აქვს მასწავლებლის, როგორც ლიდერის როლსაც. მასწავლებლების ლიდერობის გარეშე ჩვენ ვცვლით პროცესის გარეგნულ მხარეს, მაგრამ არა თავად მუშაობის პროცესს.

პასუხისმგებლობის მართვა მოიცავს ფასეულობებისა და მიზნების გათავისებას, ვალდებულების აღებას სკოლისა და ერთმანეთის მიმართ და მათ შესრულებას. პროფესიონალებმა კარგა ხნის წინ გაიაზრეს, რა ძალა და მნიშვნელობა აქვს ადამიანთა მოტივირებისთვის როგორც შინაგან, ისე გარეგან წახალისებას. შინაგანი და გარეგანი წახალისება მოიცავს მოტივაციის ფართოდ აღიარებულ ორ წესს: *კეთდება ის, რაც წახალისებულია და კეთდება ის, რაც თავადაა წამახალისებელი*. თუმცა, ობიექტურად, ადამიანების მოტივირებას ახდენს აღნიშნული ორის გარდა მესამე ფაქტორიც – *კეთდება ის, რასაც ადამიანი თვლის საკუთარ პასუხისმგებლობად და მოვალეობად*. როცა ადამიანები თავს ვალდებულად თვლიან, ისინი არა მხოლოდ კარგად აკეთებენ ამ საქმეს, არამედ მაშინაც აკეთებენ მას, როცა ეს დიდ სირთულეებთან არის დაკავშირებული. ისინი ასრულებენ სამუშაოს, მიუხედავად იმისა, ის სასიამოვნო საკეთებელია, თუ პირიქით და სურთ თუ არა, რომ აკეთონ. მოტივაციის ეს მესამე წესი ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ამ შემთხვევაში ვალდებულება და პასუხისმგებლობა დგება სიამოვნებასა და სარგებელზე მაღლა და ადამიანის ამ განცდას დრო ვერაფერს აკლებს.

ამრიგად, პასუხისმგებლობის მართვის საუკეთესო გზა არის ვალდებულებისა და პასუხისმგებლობის გრძნობის, როგორც მოტივაციის ფაქტორის, განვითარება. ამის გაკეთება შესაძლებელია, როცა იღვწით სკოლის, როგორც არა მხოლოდ სასწავლო და მზრუნველი სოციუმის, არამედ პასუხისმგებლობის გრძნობით გამსჭვალული სოციუმის ჩამოსაყალიბებლად. ასეთ სოციუმში ლიდერობა ეფუძნება განსხვავებული სახის ძალას და ავტორიტეტს – ისეთს, რომელიც დამყარებულია იდეებზე, რომლებიც შინაგანად გვიბიძგებს ქმედებისკენ და საკუთარი თავის მართვისკენ. ნაცვლად იმისა, რომ მივყვით ლიდერს, აქცენტი კეთდება ვალდებულებებზე, მიცემულ პირობაზე, დასაბუთებულ კვლევებზე, პასუხისმგებლობაზე, ჯანსაღ პრინციპებზე, შეთანხმებულ და განსაზღვრულ სტანდარტებზე და სხვა მოსაზრებებზე. პასუხისმგებლობის გრძნობით გამსჭვალულ სოციუმში ნორმები, ფასეულობები, რწმენა, მიზნები, სტანდარტები, იმედი და ოცნებები განაპირობებს და აყალიბებს მორალური ლიდერობის მონახაზს და სამოქმედო გეგმას, რომელიც სულაც არ არის სავალდებულო რეცეპტი, რომელიც განუხრელად და უცვლელად უნდა გადავიღოთ. ის უფრო ჩარჩო-კონცეფციაა, რომელიც აძლიერებს ადამიანებში საქმის გააზრებას, მისი მნიშვნელობისა და აუცილებლობის გაგებას. როცა ლიდერობა მორალურ საფუძველზეა აგებული, მისი ზეგავლენა ადამიანების სულზე, თავდადებაზე და შედეგებზე, არა უბრალოდ, ძლიერი, არამედ სავალდებულოცაა, რაც საშუალებას აძლევს სკოლას, იყოს გაბედული და იფუნქციონიროს მიზანმიმართულად.

საბოლოო ჯამში, რვა ძირითადი კომპეტენცია იდეაზე დაფუძნებული ლიდერობის განვითარებისა და პრაქტიკაში გამოყენების საფუძველია. პრაქტიკული განხორციელება ცვლის ლიდერობის საფუძველს და ბიუროკრატიული მოთხოვნებიდან და ლიდერის პიროვნული მომხიბვლელობიდან აქცენტი გადააქვს საბოლოო დანიშნულებაზე, ფასეულობებზე, თეორიებსა და სხვა შემეცნებით კონცეფციებზე, რაზე საუბარსაც კვლავ დაუბრუნდებით. მიუხედავად იმისა, რომ ბიუროკრატიული და პიროვნული მოთხოვნები, შესაძლოა, სასარგებლოც კია, მაგრამ მათზე დაყრდნობით გადაწყვეტა, თუ რა უნდა გაკეთდეს, არ არის მართებული. რიჩარდ ელმორი (2003) შემდეგნაირად აყალიბებს ლიდერობის მნიშვნელობას სკოლის გაძლიერების მიზნით:

„ამერიკის შეერთებულ შტატებში ლიდერობის გაფეტიშებას მივყავართ სკოლის ლიდერების პიროვნული თვისებების გადაჭარბებულ შეფასებამდე, რაც, შესაბამისად, ნაკლებ ყურადღებას აქცევს სასწავლო პროცესის ტექნიკურ, შემეცნებით მოთხოვნებს და ემოციურ და ქცევით რეაქციებს ამ მოთხოვნებზე. წარმატებულ ლიდერს აქვს ნათლად ჩამოყალიბებული თეორია, თუ როგორი უნდა იყოს კარგი სასწავლო პროცესი. ისინი სამუშაო პროცესში აყალიბებენ თავიანთ ცოდნას და სწავლის თეორიას, ღიად მუშაობენ საკუთარი საქმიანობის გასაუმჯობესებლად და რთავენ სხვებს სწავლის პროცესის გაუმჯობესების შესახებ გამართულ დისკუსიებში. ასეთ ლიდერს ესმის, რომ სკოლის ფუნქციონირების გაუმჯობესება მოითხოვს ფუნდამენტურად სუსტი სასწავლო ცენტრის და მის გარშემო არსებული კულტურის ტრანსფორმაციას ძლიერ და

გამართულ ცოდნის ორგანოდ, სადაც წარმართება ძლიერი სწავლა და სწავლება, ხელმისაწვდომი ყველასთვის, ვინც ამის სურვილს გამოამჟღავნებს”.

ლიდერობა ხდება წარმატებული და ძლიერი, როცა ვაღიარებთ, რომ პროცესზე მნიშვნელოვანი არის არსი. სკოლის წარმატებული ლიდერები ამას ერთ დონეზე აყენებენ, თუმცა ბოლოს მაინც ხვდებიან, რომ ის, რასაც აკეთებენ, იმაზე მნიშვნელოვანია, თუ როგორ აკეთებენ. ლიდერობის სწორედ ამ საკითხს განვიხილავთ ქვემოთ.

მიზანი - მიმდევრობა

ლიდერობის არსი იცვლება იმისდა მიხედვით, თუ როგორ გავიაზრებთ და განვახორციელებთ მას პრაქტიკაში. როცა სკოლის მიზანი გარკვეული და დადგენილია, ადამიანი ვერ იქცევა ლიდერად მანამ, სანამ არ გახდება ამ მიზნის მიმდევარი, ანუ სანამ არ მიიღებს და გაიზიარებს მას. მიმდევრობის კონცეფციას დეტალურად განვიხილავთ მე-6, მე-7 და მე-8 თავებში. იყო მიმდევარი და იყო დაქვემდებარებული, ძალიან განსხვავებულია. დაქვემდებარებული პასუხობს ბიუროკრატი და ზოგჯერ ინდივიდუალური ავტორიტეტის მოთხოვნებს, მიმდევარი კი – იღებს მოთხოვნებს. არ შეიძლება იყო მიმდევარი, თუ არ არსებობს ის, რასაც უნდა მისდიო. როგორც ზელეზნიკი (1989) ამბობს, დაქვემდებარებულები თანამშრომლობენ მენეჯმენტის სისტემასთან, მაგრამ არ არიან ერთგულნი და თავდადებულნი. ამის საწინააღმდეგოდ, მიმდევრობის აშკარად გამოკვეთილი ნიშანი არის თავდადება და ვალდებულება. კელი ამბობს (1988): „მიმდევრები ორგანიზაციის, მიზნის, პრინციპების ერთგულნი და მისთვის თავდადებულნი არიან, ნაკლებად ფიქრობენ საკუთარ თავზე... შედეგად ისინი იძენენ კომპეტენციას და ძალისხმევას მიმართავენ მაქსიმალური შედეგის მიღწევასკენ”. მიმდევრები, თავისი არსით, ვერასოდეს დაკმაყოფილებიან მინიმუმით და საკუთარ თავდადებას ისინი მიჰყავს საქმის ისე შესრულებამდე, რომელიც აღემატება მოსალოდნელ დონეს. დაქვემდებარებულები კი პირიქით, აკეთებენ იმას, რაც მათ მოეთხოვებათ. ისინი არ გააკეთებენ არაფერს ზედმეტს.

როცა მიმდევრობა უფრო ძლიერია, ვიდრე დაქვემდებარებულობა, სკოლაში ფორმირდება იერარქიულობის განსხვავებული სახე. დირექტორი, მასწავლებლები, მოსწავლეები, მშობლები და სხვები ერთნაირად „ექვემდებარებიან” ერთნაირ იდეებს და საერთო კონცეფციებს, რომელთა ერთგული არიან და თავდადებით ემსახურებიან. შედეგად, მასწავლებლები საქმიანობენ არა დირექტორის ინსტრუქციების, არამედ საერთო ფასეულობების წინაშე ვალდებულებისა და ერთგულების გამო. სწორედ ეს არის მიმდევრობა.

სკოლის მიზნისა და დანიშნულების განსაზღვრა დირექტორის საქმეა და ეს ეხმარება მიმდევრების ჩამოყალიბებას. ამის შემდეგ დირექტორი ქმნის პირობებს და ეწევა დახმარებას, რაც შესაძლებლობას აძლევს ადამიანებს, შეთანხმებული ფასეულობების შესაბამისად აწარმოონ თავიანთი საქმიანობა. ამავე დროს, დირექტორს აქვს კონკრეტული პასუხისმგებლობა, მუდმივად გაუსვას ხაზი ფასეულობებს, დაიცვას და თვალი ადევნოს მათ განხორციელებას. ასეთ

პირობებში, ლიდერობის ტესტი არის დირექტორის უნარი, ჩართოს სხვებიც აღნიშნული ფასეულობების დაცვის პასუხისმგებლობაში.

ადმინისტრაციის ერთ-ერთი მუდმივი პრობლემაა თანხმობის/მორჩილების და შესაბამისობის მიღწევა, რაც დირექტორის ფუნქციის სული და გულია. როგორც წესი, მორჩილება თავს იჩენს გარკვეული ძალაუფლების წინაშე, თუმცა ყველა სახის ძალაუფლება არ არის ერთნაირად ძლიერი და მომნუსხავი. ჩვენს წიგნში განვიხილავთ ძალაუფლების ოთხ ტიპს: ბიუროკრატიულს, პიროვნულს, პროფესიულსა და მორალურს. სკოლის ეფექტური ფუნქციონირებისთვის ოთხივე მნიშვნელოვანია. თუმცა, ისინი ერთმანეთს ეწინააღმდეგება. როცა დირექტორი იყენებს ბიუროკრატიულ ძალაუფლებას, ის საქმიანობისა და აზროვნების წარმართვის მიზნით ეყრდნობა წესებს, ბრძანებებსა და დირექტივებს. პიროვნული ძალაუფლების გამოყენების დროს, ის ეყრდნობა ადამიანებს შორის ურთიერთობის ჩამოყალიბების საკუთარ სტილს, ჭკუას, პოლიტიკის მექანიზმების ცოდნას და სხვა მენეჯერულ და ფსიქოლოგიურ უნარს, იმისთვის, რომ მართოს ადამიანების ქცევა და აზროვნება. პროფესიული ძალაუფლებით სარგებლობისას, დირექტორი იყენებს ცოდნას, ყველა დაქვემდებარებულისგან ითხოვს, დაემორჩილონ ტექნიკურ საღ აზრს, რაც მომდინარეობს საგანმანათლებლო პრაქტიკიდან და კვლევებიდან. როცა დირექტორი ეყრდნობა მორალურ ძალაუფლებას, ის იყენებს მორალურ კრიტერიუმებს, რაც ყველას აერთიანებს ერთი სახის იდეების, იდეალების და საერთო ფასეულობების გარშემო და მოითხოვს მორალურ რეაგირებას, რაც გამოიხატება საქმის კეთებაში, ვალდებულებების შესრულებასა და პასუხისმგებლობების აღებაში. ძალაუფლების ყველა ეს სახე მნიშვნელოვანია, მაგრამ ადმინისტრირების ხელოვნებაა, ისე დააბალანსოს ისინი, რომ გაძლიერდეს მორალური და პროფესიული ძალაუფლება, მაგრამ არ მოხდეს არც ბიუროკრატიული და არც პიროვნული ძალაუფლების უარყოფა.

ლიდერობის გამოწვევა

ხელმძღვანელობის პროცესში, ლიდერის წინაშე მდგომი გამოწვევა არის თანხმობის დამყარება ორ კონკურენტულ – მენეჯერულ და მორალურ იმპერატივთან. ეს ორი იმპერატივი მუდმივად დგას ლიდერების გზაზე და ერთ-ერთი მათგანის იგნორირება სერიოზულ პრობლემებს წარმოშობს. თუ გვინდა, რომ სკოლა გადარჩეს, მისი მართვა უნდა ხორციელდებოდეს ეფექტურად და ეფექტიანად, უნდა ჩამოყალიბდეს პოლიტიკა, უნდა დაგეგმოს ბიუჯეტი, გაგანაწილდეს მასწავლებლები, შევადგინოთ გაკვეთილების ცხრილი, დავწეროთ ანგარიში, შევქმნათ სტანდარტიზებული ტესტები, შევისყიდოთ საჭირო ნივთები, მოვაწესრიგოთ სკოლა და დავიცვათ სისუფთავე, ავარიდოთ მოსწავლეები ძალადობას, დავამყაროთ წესრიგი კლასებში. ყველაფერი, რაც ჩამოვთვალეთ, არის სკოლის, როგორც ორგანიზაციის გადარჩენის გარანტია. თუმცა, როგორც სელზნიკმა აღნიშნა (1957), იმისთვის, რომ სკოლა ორგანიზაციიდან ინსტიტუციად იქცეს, საჭიროა ჩამოყალიბდეს სასწავლო სოციუმი. ინსტიტუციონალიზაცია არის სწორედ დირექტორის წინაშე არსებული მორალური იმპერატივი.

ყველაფერი - მორალურ იმპერატივზე მსჯელობა ადმინისტრირების ფარგლებში, ისეთი ფასეულობების ჩამოყალიბება, როგორც არის მიზნის დასახვა, უფლებამოსილება, აღშფოთება, ამავე გრძნობის გაღვივება სხვებში და მსჯელობა, თუ როგორი უნდა იყოს ბალანსი ბიუროკრატიულ, ფსიქოლოგიურ, პროფესიულ და მორალურ ძალაუფლებას შორის სკოლებში, რაც მნიშვნელოვნად იხრება პროფესიული და მორალური ფორმებისკენ – გამოწვევის წინაშე აყენებს „პროფესიონალი მენეჯერის” ცნებას, რადგან ყურადღებას ამახვილებს არსზე და არა პროცესზე.

დადებითი მხარეზე მეტყველებს ის, რომ სკოლის ადმინისტრირებამ, როგორც მართვის ფორმამ, ყურადღება გაამახვილა მართვის ტექნოლოგიების ცოდნისა და ორგანიზაციული უნარის განვითარებაზე, რაც მეტად მნიშვნელოვანია ისეთ საგანმანათლებლო სისტემაში, რომელიც იზრდება ტექნიკური, სამართლებრივი და ბიუროკრატიული სირთულის თვალსაზრისით. უარყოფითი მხარეა ის, რომ პროფესიონალიზმის გამო, დირექტორებმა თავი აღიქვეს არა როგორც საჯარო მოხელეებმა, განათლების სფეროს მოღვაწეებმა და ფილოსოფოსებმა, არამედ, როგორც ორგანიზაციის შესახებ ცოდნის ექსპერტებმა, რომლებიც შეპყრობილი არიან იმით, რასაც აბრაამ ზელეზნიკი (1988) უწოდებს მენეჯერულ მისტიციზმს: „პრაქტიკაში გამოჩენისა და გამოყენებისთანავე, მისტიციზმმა მოითხოვა მენეჯერებისგან, საკუთარი საქმიანობა წარემართათ პროცესის, სტრუქტურის, ფუნქციებისა და კომუნიკაციის არაპირდაპირი ფორმების განვითარებისკენ და მოეხდინათ იდეების, ადამიანების, ემოციების და პირდაპირი საუბრების იგნორირება. მან გადაიტანა ყურადღება განათლების სფეროში არსებული რეალობებიდან და წაახალისა და დააიმედა ისინი, ვისაც სჯეროდა ამ მისტიციზმის”. მენეჯერული მისტიციზმი იმდენად დარწმუნებულია, რომ „სწორ მეთოდებს” მიყვარებულ კარგ შედეგებამდე, რომ თავად მეთოდები, ხშირად, შედეგების სუროგატებად გვევლინება. ასევე, მენეჯერული მისტიციზმი იმდენად არის შეპყრობილი რწმენით, რომ მენეჯმენტი და ბიუროკრატიული კონტროლი დაძლევეს ადამიანური რესურსების ნაკლებობას და გააძლიერებს პროდუქტიულობას, რომ მთავარი მიზანი ხდება კონტროლი. მაგალითად, სკოლის გაუმჯობესების გეგმა ცვლის თავად სკოლის გაუმჯობესებას; ფურცელზე აღნუსხული მასწავლებელთა შეფასების ქულები კარგი სწავლების შემცველი ხდება; დისციპლინის გეგმა – მოსწავლეების კონტროლის; ლიდერობის სტილი – მიზნისა და დანიშნულების; ურთიერთობა – კოლეგიურობის; თანამშრომლობა – ერთგულებისა და თავდადების; წესებთან შესაბამისობა – შედეგების.

ზალეზნიკი (1989) ამბობს, რომ მენეჯერული მისტიციზმი არის ლიდერობის საწინააღმდეგო თეზისი. მოკლედ რომ ავხსნათ, მენეჯერული მისტიციზმი არის რწმენა, რომ ნებისმიერს, ვისაც შეუძლია ერთი სახის ორგანიზაციის მართვა, შეუძლია მართოს სხვა სახის ორგანიზაციაც. ამ დროს მნიშვნელობას იძენს მენეჯმენტის ზოგადი საშუალებები, ასევე, ურთიერთობის ზოგადი უნარი და არა მიზანი და არსი. მიზნისა და არსის გარეშე კი, ზელეზნიკის აზრით, არ შეიძლება ლიდერობაზე საუბარი: „ლიდერობა ეფუძნება იმ ოპტიმალურ ფორმას, რომელიც

აერთიანებს წინამძღოლს და მათ, ვისაც სურს იგივე მორალური, ინტელექტუალური და ემოციური ვალდებულების განცდით სვლა”.

სკოლის მიკროსამყარო

ის, რაც ყველას უნდა, არის კარგი სკოლა, ეს ყველა პროფესიისა და საზოგადოებრივი მდგომარეობის ადამიანის მისწრაფებაა. ცოტა ვინმე თუ შემეწინააღმდეგება იმაში, რომ ჩვენ გვაქვს კარგი სკოლები, რომლებიც განაცხადებენ, რომ შეგვიძლია ვისწავლოთ და, რომ საჭიროა მათი რიცხვის გაზრდა. ბევრი ფიქრობს, რომ გამომდინარე შტატის და თავად სკოლების მიერ დასახული მიზნებიდან და მისწრაფებებიდან, გონივრული იქნებოდა სკოლებისთვის იმ ინფორმაციის მიწოდება, თუ განვითარების რა სტადიაზე იმყოფებიან ისინი. სკოლას ეს სჭირდება სამომავლო ნაბიჯების დასაგეგმად და სხვა საქმიანობებისთვის, რომლებიც მიმართული იქნება მისი ფუნქციონირების გაუმჯობესებისკენ. თუმცა, სავარაუდოდ, არაფერი ეს არ მოხდება, თუ სკოლები ძირფესვიანად არ ჩაებმებიან სტანდარტების და შეფასების სისტემის შემუშავებაში. ძირფესვიანი ჩაბმა ნიშნავს, სკოლის კონტექსტიდან გამომდინარე, სწორად, პრაქტიკულად, ფართოდ და რეალისტურად განისაზღვროს, რა არის კარგი ამ სკოლისთვის.

ტერმინი „მიკროსამყარო“ მოითხოვს გარკვეულ ახსნა-განმარტებას (იხ. სერჯიოვანი, 2000). თუკი დავესესხებით ფილოსოფოსსა და სოციოლოგს, იურგენ ჰაბერმასს (1987), შეგვიძლია მიკროსამყარო განვსაზღვროთ, როგორც სკოლის ადგილობრივი ფასეულობები, ტრადიციები, დანიშნულება და მიზანი. მიკროსამყარო განსაზღვრავს და ლეგიტიმურს ხდის იმ ადგილობრივ ინიციატივებს, რომლებიც მიმართულია სკოლის ბედის შესაქმნელად (სერჯიოვანი, 2000). მიკროსამყარო მოიცავს ტრადიციებს, რიტუალებს და ნორმებს, რომლებიც განსაზღვრავს სკოლის კულტურას. სხვადასხვა სკოლის მიკროსამყარო განსხვავებულია და სწორედ ეს განსხვავება ქმნის მისი უნიკალური რეპუტაციის ჩამოყალიბების საფუძველს. სკოლის ტიპის ფორმირებასთან ერთად, იზრდება მისი უნარი, მოემსახუროს მოსწავლეების ინტელექტუალურ, სოციალურ, კულტურულ და სამოქალაქო საჭიროებებს. სკოლის რეპუტაცია ეხმარება მას საკუთარი ეფექტურობის გაძლიერებაში. ეფექტურობის ფართო განსაზღვრებაა მაღალი პედაგოგიური აზროვნების, ცივილური და მზრუნველი გარემოს და, როგორც ტრადიციული, ისე ალტერნატიული შეფასების დროს მოსწავლეთა მაღალი აკადემიური შედეგების მიღწევა.

სხვადასხვა წყაროში მოპოვებულ მტკიცებულებებს (ბრიკი, ლი და ჰოლანდი, 1993; კოლემანი და ჰოფერი, 1987; ჰილი, ფოსტერი და ჯენდლერი, 1990) მიყვარათ დასკვნამდე, რომ სკოლებს, რომლებიც ფუნქციონირებენ, როგორც ფოკუსირებული სოციუმები, სადაც მნიშვნელოვანია საკუთარი ფასეულობები, სადაც ერთმანეთზე ზრუნვა ნორმალურია, სადაც აკადემიური მიღწევა მნიშვნელოვანია, სადაც მიღწეულია სოციალური შეთანხმება, რომელიც, საზოგადოებრივი სიკეთის მიზნით, აერთიანებს მშობლებს, მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და სხვებს საერთო ვალდებულებების გარშემო, შეუძლიათ კარგად გამოიყენონ საკუთარი მიკროსამყაროს ფასეულობები და მიიღონ გასაოცრად კარგი შედეგები.

უფრო მეტი, ვიდრე ეფექტური

ბევრად ადვილია „ეფექტური სკოლის“ განსაზღვრა, ვიდრე თავის მტკრევა „კარგი სკოლის“ განსაზღვრაზე. სარა ლორენს ლაითფუთის კვლევა, რომელიც მან აღწერა წიგნში – *კარგი საშუალო სკოლა* (1983), სწორედ ეფექტურობის აზრიანი და გამომხატველი განმარტების ძიების მაგალითს წარმოადგენს. მან დაგვისურათა ექვსი სრულიად განსხვავებული და კარგი სკოლა. მისი კონსტრუქციული კვლევიდან ნათლად ჩანს, რომ საკმაოდ რთულია, შეადგინო ინდიკატორების ერთი ჩამონათვალი, რომელიც დაახასიათებდა კარგ სკოლას. მან დაასკვნა, რომ კარგმა სკოლებმა გამოიგონეს საშუალებები, რითაც ისინი ეფექტურად უწევენ მომსახურებას სხვადასხვა რაიონს, მათ აქვთ განსხვავებული მიზნები და ამოცანები, რომელთა მისაღწევად იყენებენ საკუთარ, გამორჩეულ საშუალებებს. გარდა ამისა, კარგ სკოლებს ჰყავთ დირექტორები, რომელთაც აქვთ ლიდერობის გამორჩეული სტრატეგია და საკუთარი სტილი. სკოლის ვარჯისიანობა გამოიხატება ერთიანობაში, მიზანში, სხვადასხვა სახის საჭიროებებზე რეაგირებაში, რაც ქმნის სკოლის რეპუტაციას. სკოლა კი დადებითად ფასდება მისი და მისი სოციუმის ფასეულობებიდან გამომდინარე. სკოლის მიკროსამყარო, და არა გარედან თავსმოხვეული ორგანიზაციული სტრუქტურა ან მანდატი, არის ის, რაც განსაზღვრავს ეფექტურობას ფართო მნიშვნელობით.

თქვენი სკოლის რეპუტაციის ფორმირება

ამ წიგნის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი თემაა სკოლის კულტურის მნიშვნელობა. კარგია თუ ცუდი, კულტურა გავლენას ახდენს აზროვნებაზე, ნათქვამზე და გააკეთებულ საქმეზე. რეპუტაცია არის კულტურის მსგავსი კონცეფცია, მაგრამ ბევრად ნეიტრალური. სკოლის რეპუტაციას განსაზღვრავს ის, თუ როგორ მოიაზრება ის ეთიკურ და მორალურ ჭრილში მისი წევრებისა და გარეშე პირების მიერ. სკოლის რეპუტაციის ჩამოყალიბება და გაძლიერება არის ძალიან მნიშვნელოვანი ელემენტი, რომელიც ქმნის მოსწავლეების, მასწავლებლების, მშობლების, ადმინისტრატორებისა და გარე, ფართო სოციუმის ნდობას სკოლის მიმართ. უილკინსი (1989) აღნიშნავს, რომ სკოლის რეპუტაციის განმსაზღვრელი კომპონენტებია: მიზანი და იდენტობა, რომელიც იწვევს შეგრძნებას, თუ „ვინ ვართ“; წევრების ნდობას ლიდერის წესიერებისადმი და ორგანიზაციის უნარისადმი, განახორციელოს დაგეგმილი საქმიანობა; განმასხვავებელი კულტურული მახასიათებლები, რომლებიც განსაზღვრავს ჩვეულებებს, ურთიერთობებს ადამიანებს შორის, ერთმანეთთან და გარეშე პირებთან მუშაობის მიღებულ ფორმებს. რამდენად საიმედოა სკოლის საქმიანობები? რამდენად მყარად არის დარწმუნებული სკოლა საკუთარ პოზიციებსა და მოსაზრებებში? რამდენად სამართლიანია მისი პოზიცია? უილკინსი ამბობს, რომ მიზანი, ნდობა და კულტურული მახასიათებლები „ამდიდრებს ორგანიზაციის კოლექტიურ კომპეტენციას“ (1987). მისთვის ნდობა ორგანიზაციის რეპუტაციის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი კომპონენტია და ორგანიზაციის ან ლიდერის მიმართ ამ ნდობის დაკარგვა იწვევს რეპუტაციის დაკარგვას. შესაბამისად, ნდობის გაძლიერებას

მიყვავართ რეპუტაციის გაძლიერებისკენ. ნდობისა და რეპუტაციის გარეშე, ორგანიზაცია და მისი წევრები ვერ შეძლებენ საქმის ჩვეულებრივიდან განსაკუთრებულ განხორციელებაზე გადასვლას. როცა არსებობს ნდობა, შესაძლებელია მსგავსი ტრანსფორმაცია. მნიშვნელოვანი არის ის, რომ საქმიანობის მიმართ ნდობა, რწმენის სიმტკიცე და სამართლიანი პოზიცია არის მორალური იმპერატივის შედეგები. მორალური იმპერატივის გარეშე შეუძლებელია ორგანიზაციის რეპუტაციის შექმნა და რეპუტაციის გარეშე სკოლა არ შეიძლება იყოს კარგი ან ეფექტური (სერჯიოვანი, 2000, 2005).

ვალდებულება დემოკრატიული ფასეულობების მიმართ

ადმინისტრირების გარდაუვალი მორალური ბუნება, განსაკუთრებით კი სწრაფვა მორალური ძალაუფლების შექმნისკენ, რომელიც მდგომარეობს მიზნის დასახვასა და საერთო ფასეულობებში და რომელიც გამოხატულია „კულტურულ ლიდერობაში“, წარმოშობს მნიშვნელოვან კითხვებს მანიპულირებისა და კონტროლის შესახებ. კულტურული ლიდერობა აძლევს დირექტორს ისეთ ბერკეტებს სხვების მანიპულირებისთვის, რომლებიც ბევრად უფრო ძლიერია, ვიდრე ბიუროკრატიულ და ფსიქოლოგიურ ძალაუფლებასთან დაკავშირებული ბერკეტები. ლაკომსკი (1985) პირდაპირ ამბობს:

„უფრო მეტად გამომხატველი რომ გავხადოთ ჩვენი საწინააღმდეგო მოსაზრება, შესაძლოა ვიკამათოთ, რომ თუ ის, რასაც კულტურული ანალიზი აკეთებს, არის მხოლოდ ძალაუფლების მქონეთა – მასწავლებლებისა და დირექტორის დახმარება და მოსწავლეთა უფრო ეფექტური დამორჩილება მათი შეხედულებების, მოსაზრებებისა თუ „მოსწავლეების კულტურის“ შესწავლის გზით, მაშინ ეს არის კიდევ ერთი, უფრო დახვეწილი გზა, რომელიც ხელს უშლის მოსწავლეებს (და სხვა დამორჩილებულ ჯგუფებს), მიიღონ დემოკრატიული მონაწილეობა საგანმანათლებლო საქმიანობებში“.

მისი კომენტარი ეხება მასწავლებლებსაც და სხვებსაც. უფრო მეტიც, კულტურული ლიდერობა, შესაძლოა, გახდეს ძლიერი იარაღი მრავალფეროვნების, სამართლიანობის და თანასწორობის სფეროში არსებული ბევრი იმ პრობლემის შესაღამაზებლად, რომლებიც არსებობს სკოლაში. კულტურულ ლიდერობაში არაფერია შინაგანად დემოკრატიული და მისი არსიდან გამომდინარე, მას შეუძლია თვით დემოკრატიული ღირებულებების კომპრომეტირება. კონსენსუსის მიღწევა და საერთო ღირებულებების ჩამოყალიბება ხშირად იმაზე რთულად გასაკეთებელია, ვიდრე არადაამაკმაყოფილებელი სტატუს კვოს შენარჩუნება და უთანხმოების ხელის შეშლა. დაბოლოს, ყველა შეთანხმება თანაბარი ძალის როდია. ის ფასეულობები, რომლებიც განსაზღვრავს სხვადასხვა სკოლის სოციუმის „ბირთვს“, ვერ შეცვლის ერთმანეთს.

კულტურული ლიდერობა შეიძლება გავიაზროთ და განვახორციელოთ პრაქტიკაში, როგორც ის ხელმისაწვდომი საშუალება, რომელიც გვეხმარება დასახული მიზნის

მიღწევაში, ხედვის განხორციელებაში და იმ კონკრეტული კულტურული ღირებულებების დაცვასა და განვითარებაში, რომელებიც წარმოიშვა ამერიკული დემოკრატიული ტრადიციის საფუძველზე. მნიშვნელობა აქვს იმასაც, სკოლის სოციუმის განმსაზღვრელი ეს ღირებულებები გამომდინარეობს ეფექტიანობიდან, ეფექტურობიდან და უპირატესობებიდან, თუ მოიაზრება, როგორც მიღწევის საშუალებები ისეთი საბოლოო ღირებულებებისა, როგორებიცაა სამართლიანობა, მრავალფეროვნება, თანასწორობა და სიკეთე. ამ უკანასკნელი შეხედულების სულისკვეთებით, კლარკმა და მელოიმ (1984) შემოგვთავაზეს დამოუკიდებლობის დეკლარაცია, როგორც მოდელი, რომელიც გამოხატავს სკოლის მართვას ბიუროკრატიის შეცვლის მიზნით. აღნიშნული მოდელი უზრუნველყოფს, რომ სკოლის ხელმძღვანელობის გადაწყვეტილებები ყოველთვის და ყველასთვის დაიცავს ისეთ ღირებულებებს, როგორებიცაა თანასწორობა, სიცოცხლის უფლება, თავისუფლების უფლება და სწრაფვა ბედნიერებისკენ.

დისკუსიები სკოლაში დემოკრატიის განვითარების საკითხებზე, როგორც წესი, მკითხველთა მოწონებას იმსახურებს. თუმცა, როგორც კუანტსი, კამბრონ-მაკკეიბი და დენტლი აღნიშნავენ, დემოკრატია ყოველთვის როდი აღიქმება, როგორც პროცესი და არსი – რეალური ღირებულება ერთად:

„ხშირად ხდება დემოკრატიის აღრევა უბრალო პროცესთან, ანუ არსებობს რწმენა, რომ დემოკრატია მიღწეულია, თუკი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში გარკვეული ფორმით არსებობს ადამიანების ჩართულობა და მონაწილეობა. თუმცა, ჩვენ ვამბობთ, რომ დემოკრატია მოიცავს ორივეს: პროცესს და მიზანს და არ შეიძლება მათი განცალკევება, მიუხედავად იმისა, რომ ეს ორი ხშირად ურთიერთსაწინააღმდეგოა. ჩვენი ღრმა რწმენაა, რომ არ შეიძლება არადემოკრატიული შედეგების გამართლება დემოკრატიული პროცესით. მაგალითად, არ შეიძლება რასობრივი და გენდერული უთანასწორობის გამართლება იმით, რომ უმრავლესობამ გადაწყვიტა ასე. ვიდრე დემოკრატიის ეს ტესტი, რომელშიც გამოიყენება ზემოაღნიშნული ორი კრიტერიუმი, არ გახდება მარტივი და ცხადი, სანამ იგი ჩვენგან მოითხოვს, გავაკეთოთ არჩევანი ორ, ერთმანეთთან შეუთავსებელ ალტერნატივას შორის და თან ეს ხდება დემოკრატიის სახელით, ჩვენ ვერ მოვიფიქრებთ რაიმე სხვა საშუალებას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მიუხედავად იმისა, რომ დემოკრატიული ფორმების გამოყენება ყოველთვის და ყველა ცალკეული შემთხვევისთვის ვერ გვაძლევს მოქმედების ნათელ და დეტალურად გაწერილ გეგმას, მას ნამდვილად შეუძლია ჩამოაყალიბოს გონივრული და მორალური გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ზოგადი და რეალურად განხორციელებადი მიმართულება, რომელსაც გამოიყენებენ სკოლის ადმინისტრატორები“.

სკოლაში მორალური ლიდერობის წინაშე არსებული ერთ-ერთი გამოწვევაა საკუთარი თავის და სხვების ჩართვა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ისე, რომ არ მოხდეს საკუთარ ინტერესებზე ორიენტირება. შესაძლებელია თუ არა ვისაუბროთ და მივიღოთ გადაწყვეტილება პოლიტიკის, დისციპლინის პროცედურების, მოსწავლეთა დაჯგუფების, საზედამხედველო სტრატეგიების და

სხვა საკითხების შესახებ ისე, რომ არ განვსაზღვროთ შედეგად ჩვენი მოგება ან წაგება? მაგალითად, მოსწავლის გაგზავნა დირექტორის კაბინეტში დისციპლინური დარღვევის გამო ან მოსწავლეთა ჰომოგენური ჯგუფების ჩამოყალიბების მხარდაჭერა არის მასწავლებლის და არა მოსწავლის ინტერესებში. მასწავლებლების იძულება, ასწავლონ ერთი და იგივე საშუალებებით, აადვილებს დირექტორის საქმეს მასწავლებლების ანგარიშვალდებულებასთან დაკავშირებით, მაგრამ არა მასწავლებლებისას, ვისაც აქვს სწავლების საკუთარი სტილი, რომელიც, მათი აზრით, უფრო კარგ შედეგს იძლევა. სკოლის ცხოვრებაში მშობლების მონაწილეობა გარკვეული თავის ტიპილია სკოლისთვის, მაგრამ ხელშეშლა – მათი უფლებების შელახვაა. რა არის მართებული ასეთ სიტუაციებში? ჯონ როულსი (1971) ამბობს, რომ ასეთი გადაწყვეტილებები ადამიანებმა უნდა მიიღონ სამართლიანობის ჰიპოთეტურ გარემოში – „არცოდნის საფარში“, რაც ნიშნავს, წარმოვიდგინოთ, რომ არ ვიცით არაფერი საკუთარი თავის შესახებ – სქესი, რასა, თანამდებობა სკოლაში, ტალანტი და ა.შ. ჩვენ არ ვიცით, ვართ შავკანიანი თუ თეთრკანიანი, დირექტორი თუ მასწავლებელი, მოსწავლე თუ მეურვე, მშობელი თუ მასწავლებლის ასისტენტი. ჩვენი ვინაობა მუდგანდება მხოლოდ „არცოდნის საფარის“ მოხსნის შემდეგ. როულსი ამბობს, რომ ასეთ შემთხვევაში ადამიანები არიან პრინციპულები და გადაწყვეტილებას იღებენ, მიუხედავად იმისა, თუ რა როლი აკუთვნიან. როცა ხდება მიკერძოებულობის შემცირება, იზრდება პრინციპების და გადაწყვეტილების სამართლიანობის შესაძლებლობა.

დრო, მონდომება, ყურადღება

ნებისმიერს, ვინც ისწრაფის ხელმძღვანელობისკენ, უნდა ჰქონდეს სამუშაოს მიმართ ძლიერი ვალდებულების განცდა. ამ მოსაზრების ინტერპრეტაცია შესაძლებელია შემდეგნაირად: ნებისმიერს, ვინც ესწრაფის, რომ იყოს სკოლის წარმატებული დირექტორი, უნდა ჰქონდეს ძლიერი ვალდებულების განცდა სამუშაოს მიმართ. წარმატებას თავისი ფასი აქვს. წაიკითხეთ და გაიაზრეთ შემდეგი ფრაგმენტი:

სწრაფვა, რომ გახდე საუკეთესო და წარმატებული, ნიშნავს, იფიქრო დიდი წარმატებაზე და აკეთო უმნიშვნელო საქმეები: საუკეთესო ხდები, როცა ხდება მაღალი მიზნისა და ძლიერი პრაგმატიზმის თანხვედრა. აი, ეს არის თითქმის სრული, მაგრამ არა მთელი სიმართლე. ჩვენი აზრით, სწრაფვა, რომ გახდე საუკეთესო და წარმატებული, მოითხოვს გარკვეულ საფასურს, რაც შესაძლოა, მარტივად ასე ჩამოვაყალიბოთ: წარმატებასთან დაკავშირებული რისკიანი და მშფოთვარე ცხოვრება არ არის გულჩვილი ადამიანების საქმე.

რისკი? რა თქმა უნდა, არის. ეს არ არის უბრალოდ სამსახური. ეს პირადი პოზიცია და უნარია. მიუხედავად იმისა, არის ეს მილიარდი დოლარის ღირებულების კორპორაცია თუ სამი ადამიანისგან დაკომპლექტებული საბუღალტრო განყოფილება, ნათელია, რომ წარმატებას აღწევენ მხოლოდ ის

ადამიანები, რომლებიც იკრებენ ძალას (და ემოციებს), რომ მიუხედავად ეჭვების, შიშისა და სამუშაო ფუნქციების ჩამონათვლისა, გახდნენ გამორჩეულნი, შეძლეს ადამიანებთან პირისპირ ურთიერთობა, განსაკუთრებით, მომხმარებლებთან და კოლეგებთან, არ დაიმაღლნონ სამუშაო ოთხის კარს მიღმა, არ ამოეფარონ სხვებს და იცოდნენ, რომ ეს არის სწორედ ის, რასაც აკეთებენ გამორჩეული შედეგის მისაღებად. ასე თავის გამოჩენა შეიძლება თავმოყვარეობის გამო, რადგან სურვილი, იყო საუკეთესო და განსხვავებული, ძალიან ძლიერია და როგორც ერთ-ერთმა ჩემმა კოლეგამ ამიხსნა, „იმიტომ, რომ იმის გაფიქრებაც კი მზარავს, რომ შეიძლება ვიყო საშუალო დონის ადამიანი“ (პეტერსი და ოსტინი, 1985).

ვეილი (1984), რომელიც იკვლევდა მაღალი წარმატების მქონე ორგანიზაციების ლიდერების მუშაობას, ამბობს: „(1) მაღალი წარმატების მქონე ორგანიზაციის ლიდერები მთელ დღეს სამსახურში ატარებენ და სამუშაოს ანდომებენ საოცრად დიდ დროს; (2) მაღალი წარმატების მქონე ორგანიზაციის ლიდერები ძალიან მონდომებული არიან ორგანიზაციის მიზნების შესასრულებლად; (3) მაღალი წარმატების მქონე ორგანიზაციის ლიდერები ყურადღებას ამახვილებენ ძირითად საკითხებსა და ცვლადებზე“. იგი, ასევე, აღნიშნავს, რომ „რა თქმა უნდა, არის კიდევ ბევრი სხვა ნიუანსი, შეუმჩნეველი წვრილმანები და კონკრეტულად ორგანიზაციისთვის დამახასიათებელი ნიშნები, რაც უკავშირდება მაღალი წარმატების მქონე ორგანიზაციის ლიდერობას, მაგრამ კიდევ ერთხელ, დრო, მონდომება და ყურადღების სწორად გამახვილება არის ყოველთვის და ყველა სიტუაციაში მნიშვნელოვანი“. ეს სამი მახასიათებელი ერთობლივად მოიაზრება. ვეილი, მაგალითად, ამბობს, რომ ის ადმინისტრატორები, რომლებიც დიდ დროს ატარებენ სამსახურში, მაგრამ არა აქვთ მონდომება და სწორ ასპექტებზე გამახვილებული ყურადღება, ამჟღავნებენ “ვორკოჰოლიკის” (სამსახურზე დამოკიდებულის) თვისებას. თუმცა უყურადღებოდ დახარჯულ დიდ დროსა და მონდომებას ხშირად იმედგაცრუება და დროისა და ენერჯის უსაგნო ხარჯვა მოჰყვება. დაბოლოს, დროის ხარჯვას ყურადღებისა და მონდომების გარეშე აკლია ის აუცილებელი დეღვა და ემოცია, რაც საჭიროა სიმბოლური და კულტურული ლიდერობისთვის. წარმატებული ლიდერები, დირექტორების ჩათვლით, არ უფრთხიან ბევრ მუშაობას. ისინი ამბობენ, რომ არ ეშინიათ ბევრი იშრომონ და დიდი დრო დაუთმონ სამსახურს. თუმცა ისინი არ ხარჯავენ ამ დროს ყველაფერის კეთებაში. ამის ნაცვლად, საკუთარ ძალისხმევას მიმართავენ იმ მახასიათებლებსა და ფასეულობებზე, რომლებიც სხვაზე მეტად მნიშვნელოვანია ორგანიზაციის წარმატების მიღწევისთვის. უფრო მეტიც, განსხვავებით ცივგონებიანი, ანგარიშიანი, ობიექტური და არამონაწილეობითი მენეჯერისგან, მათ ორგანიზაციაში შემოაქვთ ის ემოციები, რომლებიც სერიოზულად მოქმედებს სხვებზე.

გრინფილდი (1985) ხელმძღვანელობისა და სკოლის ლიდერობის საკუთარი, სრულყოფილი კვლევის შედეგად აკეთებს დასკვნას, რომ დირექტორებს სჭირდებათ მეტი ემოციური დამოკიდებულება საკუთარი საქმის მიმართ, ნათლად უნდა იცოდნენ, რისი მიღწევა სურთ და უფრო აქტიურად უნდა ეძიებდნენ იმას, რაც გააუმჯობესებს მათ სკოლას და სწავლებას. გრინფილდი ემოციურ

დამოკიდებულებაზე საუბრობს როგორც „რწმენაზე, რომ ღირს ის, რის მისაღწევადაც იღვწის ადამიანი, თავდადებულად შრომობს ყოველდღე და ცდილობს ამ მიზნისა და ამოცანების მიღწევას“. იგი ამბობს, რომ მიზნისა და შედეგის ნათლად განსაზღვრასთან ერთად აუცილებელია პროცესების, პროცედურების და სხვა საშუალებების მოქნილობა.

დაბოლოს, ნებისმიერ ადამიანს, ვისაც უნდა, რომ იყოს კარგი დირექტორი, კარგად უნდა ჰქონდეს გააზრებული საკუთარი ფასეულობები, რისთვისაც არის თავდადებული, ანუ ის, რაც კომპასივით უჩვენებს გზას – პერსონალური ხედვა. როგორც ბარტმა (1990) აღნიშნა:

„მათ, ვინც სკოლის ცხოვრებას აკვირდებოდა, აღნიშნეს, რომ მასწავლებლების, დირექტორების და მოსწავლეების ცხოვრება არის გამომხატველი, ფრაგმენტული და განსხვავებული. საშუალო დღის მანძილზე, მაგალითად, მასწავლებლები და დირექტორი რამდენიმე ასეულ ადამიანთან შედიან ურთიერთობაში. ასევე იქცევა ბევრი მშობელი. პერსონალური ხედვა აყალიბებს იმ კონცეფციას, რომლითაც ხელმძღვანელობთ, როცა პასუხობთ სხვების მოსაზრებას. ძალზე მნიშვნელოვანია ის, რომ იდეები, რომლებიც არსებობს სკოლის, როგორც მოსწავლეთა და ლიდერების სოციუმის შესახებ, დამეხმარა, ჩამომეყალიბებინა ის ორიენტირები, რომლებიც საშუალებას მაძლევს რეაგირება მოვახდინო ყოველდღიურად ასობით სიტუაციაზე, რომლებიც ვითარდება სკოლაში... და ეს გაგაკეთო დაფიქრებით და არა ალაღბედზე. ხედვის გარეშე ჩვენი ქცევები ხდება რეფლექსური, უადგილო და იმ წუთზე ორიენტირებული, რადგან ჩვენი მიზანია იმ წუთას ცეცხლის ჩაქრობა, რომ მეორე ცხელ წერტილს მივხედოთ. თუ გაგვიმართლა, ხუთ წელიწადში ასეთი ხანძარი შესაძლოა, აღარ გაჩნდეს, მაგრამ დიდი ცვლილება არ განხორციელდება. ისევ დიდი იქნება შიში, შფოთვა და დეღვა, იუმორი – ნაკლები, ლიდერობა კი – უწესრიგო და ქაოტური. ანუ, როგორც ერთმა მასწავლებელმა ჩამოაყალიბა: „ჩვენ ვიკარგებით ნათლად განსაზღვრული მიზნის გარეშე და ჩვენი საქმიანობა სკოლაში სხვა არაფერია, თუ არა ჩვენი უკმაყოფილების ამოხეთქვის ადგილი“. მეზღვაურები აკი ასე აყალიბებენ იგივე აზრს: „არ არსებობს მეზღვაურისთვის ზურგის ქარი, თუ არ იცის, საით მიდის“.

ლიდერი – მსახური

ლიდერობის ერთ-ერთი ყველაზე დიდი საიდუმლო არის ის, რომ ვიდრე ადამიანი მოიპოვებს სხვების პატივისცემას და გახდის მათ საკუთარ მიმდევრებად, მან უნდა გამოიჩინოს და დაამტკიცოს ერთგულება, ვალდებულება და თავდადება ორგანიზაციის მიზნებისადმი, ასევე, მათ მიმართაც, ვინც მუშაობს ამ ორგანიზაციაში და ყოველდღიურად ასრულებს იმ წვრილ-წვრილ სამუშაოს, რომელიც აუცილებელია საბოლოო მიზნის მისაღწევად. როგორც გრინლიფმა

(1977) აღნიშნა: „ადამიანები ღიად და დადებითად რეაგირებენ მხოლოდ იმ ადამიანის მოთხოვნებზე, რომელიც მიჩნეულია ლიდერად, რადგან გამოცდილი და სანდო მსახურია“. სწორედ ეს მოსაზრება გახდა ცნობილი, როგორც ლიდერი – მსახური (გრინლიფი, 1977), რომლის ძირითადი პრინციპები ბიბლიაშია მოცემული: „თქვენ იცით, რომ წარმართთა მთავარნი ბატონობენ მათზე და ლიდებულნი ხელმწიფებას იყენებენ მათზე. მაგრამ თქვენს შორის ასე ნუ იქნება, არამედ, ვისაც თქვენს შორის სურს დიდი იყოს, ის თქვენი მსახური იყოს. ვისაც თქვენს შორის სურს პირველი იყოს, ის თქვენი მონა იყოს“ (მათეს სახარება, 20:25, 26, 27).

ლიდერი – მსახური კარგად აღწერს, თუ რას ნიშნავს, იყო დირექტორი. დირექტორი პასუხისმგებელია, მოაგვაროს იმ სკოლის საჭიროებები, რომელსაც ემსახურება. საჭიროება განისაზღვრება საერთო ფასეულობების და მიღწეული შეთანხმების მიზნების საფუძველზე. ლიდერი მათ მოგვარებას აღწევს დახმარების გაწევით და მშობლების, მასწავლებლების და მოსწავლეების მსახურებით. დირექტორი მსახურებას საჭიროებების მოსაგვარებლად ისე ახორციელებს, რომ წაახალისოს სხვები, თავად იყვნენ პირველები საკუთარ საქმეში. ის ამას ახერხებს სკოლის ფასეულობების ხაზგასმით და მათი დაცვით. დირექტორი, როგორც წინამძღოლი და მოძღვარი, ერთგული და თავდადებულია მიზნის, მისიის და იდეების მიმართ და იღებს ამ მიზნის მსახურების პასუხისმგებლობას და ვალდებულებას. საბოლოოდ, მის წარმატებას განსაზღვრავს მიმდევრების ხარისხი, რაც გარკვეული ბარომეტრია იმისა, თუ რა დონეზე შეცვალა მორალურმა ლიდერობამ ბიუროკრატიული და ფსიქოლოგიური ავტორიტეტი. როცა ლიდერობა ხორციელდება მორალური კრიტერიუმებით, დირექტორი წარმოადგენს ლიდერთა შორის ლიდერს, იდეების დამცველს, ფასეულობების მქადაგებელს და მიმდევრების მსახურს.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. რამდენად მონდომებული ხართ, რომ გახდეთ სკოლის წარმატებული ლიდერი? საერთოდ, ვალდებულება ახლანდელი სამუშაოს მიმართ თქვენ კარგ საშუალებას გაძლევთ, წარმოდგენა იქონიოთ სამუშაოსადმი სრულ თავდადებაზე. არსებული სამსახურის მიმართ თქვენი თავდადებული დამოკიდებულების განსაზღვრის მიზნით უპასუხეთ სამსახურის მიმართ დამოკიდებულების ინდექსში მოცემულ მოსაზრებებს, რომლებიც მოცემულია ჩანართში 1.1. აღნიშნული ინდექსი მოიცავს 16 მოსაზრებას, დაკავშირებულს ადამიანების დამოკიდებულებასთან სამსახურის მიმართ. მიუთითეთ, რამდენად ეთანხმებით ან არ ეთანხმებით ამ მოსაზრებებს. როცა დაიწყებთ ქულების დათვლას, გამოაკელით მე-6, მე-8, მე-9 და მე-16 მოსაზრებების ქულები. ქულების საერთო რაოდენობა იმერყევებს 16-დან 64-მდე. 64 არის ყველაზე მაღალი ქულა, რომელიც გამოხატავს თქვენს ერთგულებას და თავდადებას სამსახურის მიმართ. დაიმახსოვრეთ, რომ ყოველთვის არსებობს შანსი, რომ ადამიანის თავდადება იყოს მაღალი, მაგრამ არსებული სამუშაო

მოიცავდეს იმდენ სირთულეს, რომ ქულა აღმოჩნდეს დაბალი. როგორ შეფასდება თქვენი დირექტორი ამ ინდექსით?

ჩანართი 1.1. სამსახურის მიმართ დამოკიდებულების ინდექსი

პასუხები: 4 – სრულიად ვეთანხმები; 3 – ვეთანხმები; 2 – არ ვეთანხმები; 1 – სრულიად არ ვეთანხმები

1. ყველაზე მნიშვნელოვანი, რაც ხდება ჩემს ცხოვრებაში, უკავშირდება სამსახურს
2. სამუშაო და არასამუშაო საათების ჩათვლით, ძალიან დიდ დროს ვუთმობ საკითხებს, რომლებიც დაკავშირებულია სამუშაოსთან
3. ცუდად ვგრძნობ თავს, თუ სამუშაოს კარგად ვერ ვასრულებ
4. ვფიქრობ სამუშაოზე მაშინაც კი, როცა არ ვმუშაობ
5. მაშინაც კი ვიმუშავებდი, ამის საჭიროება რომ არ იყოს
6. არ დავუშვებ, რომ ჩემი სამუშაო ჩაერიოს ჩემი ცხოვრების სხვა ასპექტებში
7. ჩემთვის ძალიან მნიშვნელოვანია სამუშაოს კარგად შესრულება
8. ბევრი რამ ჩემს ცხოვრებაში უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სამსახური
9. თავიდან ვიცილებ სამსახურში დამატებითი ვალდებულებებისა და პასუხისმგებლობების აღებას
10. ყველაზე დიდ სიამოვნებას სამსახური მანიჭებს
11. ვრჩები, რომ დავასრულო სამუშაო მაშინაც კი, როცა ამის აუცილებლობა არ არსებობს
12. ზოგჯერ ვერ ვიძინებ და ვფიქრობ მომავალ სამუშაო დღეზე
13. სამუშაო მაძლევს საშუალებას, გამოვიყენო ჩემი შესაძლებლობები, რომლებსაც ვაფასებ
14. განვიცდი დეპრესიას, როცა საქმეს კარგად ვერ ვაკეთებ
15. ვარ ბედნიერი, როცა საქმეს კარგად ვაკეთებ
16. არ ვიმუშავებდი ამ სამსახურში, საჭირო რომ არ იყოს ჩემთვის

წყარო: სამსახურის მიმართ დამოკიდებულების ინდექსი აღებულია პროფესიული დამოკიდებულების შკალიდან, რომელიც შემუშავებულია

ალაბამას უნივერსიტეტის ადამიანის განვითარებისა და ოჯახური ცხოვრების ფაკულტეტზე ბეკი ჰით ლეიდევისა და პრისცილა უაითის მიერ.

2. მორალური იმპერატივის წინაშე პასუხისმგებლობას იზიარებენ მასწავლებლებიც და, რეალურად, ყველა საქმიანობას, რომელსაც ისინი ახორციელებენ თავისუფალი სტრუქტურის ორგანიზაციაში, აქვს მორალური აქცენტი. როგორც კუბანი (1988) აღნიშნავს: „მთავარი აქცენტი მასწავლებლებზე კეთდება. როცა პოლიტიკის შემქმნელები ამუშავებენ პოლიტიკას, მათი ყურადღების ცენტრში არიან მასწავლებლები. ადმინისტრატორების ხელმძღვანელობის, მშობლებისა და მასწავლებლების მოლოდინისა და საკლასო ოთახებში მიმდინარე მოვლენების ცენტრში დგანან მასწავლებლები. საკუთარი გადაწყვეტილებებით და ქმედებებით ისინი განსაზღვრავენ, თუ რა დონეზე ხორციელდება ფორმირებული პოლიტიკის განხორციელება, როგორ ხდება მისი მორგება ან იგნორირება კლასში არსებული პირობებიდან გამომდინარე და შემდეგ ერთგებიან პოლიტიკურ საქმიანობაში“. სწორედ ამიტომ, „სწავლება არის მორალური აქტი“. რამდენად ეთანხმებით ამ მოსაზრებებს? მოიყვანეთ მაგალითები თქვენი მოსაზრების გასამყარებლად.
3. თუ ლიდერობა არის ხელობა, რა როლი აქვს აქ მეცნიერებას? ერთი პასუხია, რომ მეცნიერების მიზანია ინფორმაციის მიწოდება ლიდერებისთვის გადაწყვეტილების სწორად მისაღებად და არა მათ მაგიერ გადაწყვეტილების მიღება. ინფორმირების შედეგად ინტუიციით შესაძლოა პროფესიული გადაწყვეტილების მიღება. როგორია თქვენი რეაქცია ამ პასუხზე? თქვენ, როგორც მასწავლებელს, კვლევა გეხმარებათ პრაქტიკაში და გკარნახობთ, რა უნდა გააკეთოთ, თუ გაძლევთ ინფორმაციას და ამის საფუძველზე იღებთ გადაწყვეტილებას? მოიყვანეთ მაგალითები. რას იტყვით თქვენი დირექტორის საქმიანობის შესახებ?
4. ვეილი ამბობს, რომ რომ ის ადმინისტრატორები, რომლებიც დიდ დროს დებენ სამსახურში, მაგრამ არა აქვთ მონდომება და ყურადღება, ამჟღავნებენ „ვორქოპოლიკობას“. ეთანხმებით მის ამ მოსაზრებას? მოიაზრეთ დირექტორი, რომელიც არის „ვორქოპოლიკი“ და დირექტორი, რომელიც ბევრს მუშაობს, მაგრამ არ არის „ვორქოპოლიკი“. რით განსხვავდებიან ისინი?

ბიბლიოგრაფია

- Barth, Roland S. 1990. *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, Roland S. 2006, March. "Improving Relationships Within the Schoolhouse," *Educational Leadership* 63(6), 8–13.
- Bennis, Warren. 1989. *Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryk, Anthony S., and Barbara Schneider. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, Anthony S., Valerie E. Lee, and Peter B. Holland. 1993. *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, David L., and Judith M. Meloy. 1984. "Renouncing Bureaucracy: A Democratic Structure for Leadership in Schools," in T. J. Sergiovanni and J. H. Moore (Eds.), *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coleman, J. S. 1988. "Social Capital in the Creation of Human Capital," *American Journal of Sociology* 94 (Supplement), S95–S120.
- Coleman, James S., and Thomas Hoffer. 1987. *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Cuban, Larry. 1988. *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany: State University of New York Press.
- Elmore, Richard F. 2002. *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Elmore, Richard F. 2003. "A Plea for Strong Practice," *Educational Leadership* 61(3), 6–10.
- Etzioni, Amitai. 1996/1997. "The Community of Communities," *The Responsive Community* 7(1), 21–32.
- Fullan, Michael. 2003. *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Greenfield, William D. 1985, June 29. "Instructional Leadership: Muddles, Puzzles, and Promises." The Doyne M. Smith Lecture. Athens: University of Georgia.
- Greenleaf, Robert K. 1977. *Teacher as Servant*. New York: Paulist Press.
- Habermas, Jurgen. 1987. *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason*. Trans. T. McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Hill, Paul T., Gail E. Foster, and Tamar Gendler. 1990. *High Schools with Character*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Kelly, Robert E. 1988, November–December. "In Praise of Followers," *Harvard Business Review*.
- Lakowski, Gabriele. 1985. "The Cultural Perspective in Educational Administration," in R. J. S. Macpherson and Helen M. Sungaila

- (Eds.), *Ways and Means of Research in Educational Administration*. Armidale, New South Wales: University of New England.
- Lightfoot, Sara Lawrence. 1983. *The Good High School: Portraits of Character and Culture*. New York: Basic Books.
- Morris, Van Cleave, Robert L. Crowson, Cynthia Porter-Gehrie, and Emanuel Hurwitz, Jr. 1984. *Principals in Action*. Columbus, OH: Merrill.
- Peters, Tom, and Nancy Austin. 1985. *A Passion for Excellence*. New York: Random House.
- Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.
- Quantz, Richard A., Nelda Cambron-McCabe, and Michael Dantley. 1991. "Preparing School Administrators for Democratic Authority: A Critical Approach to Graduate Education," *The Urban Review* 23(1), 3-19.
- Rawls, John. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Selznick, Philip. 1957. *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row. California Paperback Edition 1984. Berkeley: University of California Press.
- Sergiovanni, Thomas J. 1992. *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 1994. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2001. *Leadership: What's in It for Schools?* London: Routledge/Falmer.
- Sergiovanni, Thomas J. 2005. *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J., and Robert J. Starratt. 1988. *Supervision: Human Perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Smith, John K., and Joseph Blase. 1987. *Educational Leadership as a Moral Concept*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sternberg, Robert J. 1996, November 13. "What Is Successful Intelligence?" *Education Week*, 48.
- Taylor, Paul W. 1961. *Normative Discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tom, Alan. 1980. "Teaching as a Moral Craft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education," *Curriculum Inquiry* 10(3).
- Tom, Alan. 1984. *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman.
- Vaill, Peter B. 1984. "The Purposing of High-Performing Systems," in Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Wilkins, Alan L. 1989. *Developing Corporate Character*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zaleznik, Abraham. 1989. *The Managerial Mystique: Restoring Leadership in Business*. New York: Harper & Row.

2

დირექტორის სამუშაო დღეს და მომავალში

მოდით, დირექტორის საქმიანობის განხილვა დავიწყოთ იმ ამოცანების და ფუნქციების თქვენეული აღქმით, რომლებმაც რეალურად უნდა ჩამოაყალიბოს ეს როლი და, ასევე, განვიხილოთ ამ ამოცანების და ფუნქციების ფარდობითი მნიშვნელობა.

წარმოიდგინეთ, რომ ხართ ერთ-ერთი კანდიდატი ფილადელფიის ახლოს განლაგებული დასახლების რეააქსმოსწავლიანი საშუალო სკოლის დირექტორის თანამდებობაზე. თქვენი, როგორც ადმინისტრატორის მონაცემები და წარმატებული მასწავლებლის რეპუტაცია საკმაოდ შთამბეჭდავია და შემრჩევი კომიტეტი თქვენს კანდიდატურას განიხილავს სამ საუკეთესოთა შორის. თქვენ მიგიპატიუხს სკოლაში კომიტეტთან და ზედამხედველთან გასაუბრების მიზნით. გასაუბრებისთვის მოსამზადებლად კომიტეტმა მოგაწოდათ იმ საკითხების ჩამონათვალი, რომელთა შესახებ მათ აინტერესებთ თქვენი აზრით:

თქვენი აზრით, რა არის დირექტორის მთავარი ამოცანები?

თქვენი აზრით, ამ ამოცანებიდან რომელია ყველაზე მნიშვნელოვანი?

ყოველდღიური და ყოველკვირეული განრიგის შედგენისას, რა დროს დაუთმობდით თითოეულ მათგანს პროპორციულად?

თუ თქვენი სურვილია, მაქსიმალურად საუკეთესოდ მოემზადოთ ინტერვიუსთვის, იფიქრეთ ამ კითხვებზე და დაწერეთ თქვენი მოსაზრებები. წერილობითი ფორმით მოკლედ ჩამოაყალიბეთ მოსაზრება, თუ რაში მდგომარეობს, თქვენი აზრით, დირექტორის როლი და რა არის მიზეზი, რის გამოც იგი სკოლის სტრუქტურის ნაწილია. ამ ზოგად აღწერას მიუმატეთ ფუნქციები და ამოცანები, რომლებიც, თქვენი შეხედულებით, უნდა განსაზღვრავდეს დირექტორის პასუხისმგებლობებს. სასწავლო პროგრამისა და გეგმის შემუშავება, ზედამხედველობა, შეფასება და მოსწავლეების დისციპლინა არის ის ამოცანები, რომლებიც შესაძლოა, თავში მოგივიდეთ. როცა გადახედავთ ჩამოწერილ სიას, დააღაგეთ ისინი მნიშვნელობის მიხედვით. შემდეგ კვირის მთელი სამუშაო დრო გადაანაწილეთ პროცენტულად თითოეულ საკითხზე ისე, როგორც დირექტორად დანიშვნის შემთხვევაში მოიქცეოდით.

დირექტორის პასუხისმგებლობაზე, როლზე და ამოცანებზე ფიქრის დროს თქვენ, სავარაუდოდ, მხედველობაში გქონდათ იდეალური სკოლა. თქვენ ჩამოაყალიბეთ

მოსაზრებები მნიშვნელოვან თემებზე და იმ სამუშაოზე, რაც, თქვენი აზრით, უნდა აკეთოს დირექტორმა.

ხელმძღვანელობის იდეალური კონცეფციები

დირექტორის როლისა და პასუხისმგებლობების განმარტებები დროთა განმავლობაში იცვლებოდა. ტრადიციული განმარტებები ორიენტირებული იყო ადმინისტრაციულ პროცესებსა და ფუნქციებზე, რაზეც ყურადღების გამახვილება აუქმობებს სკოლის ფუნქციონირებას. ეფექტური დირექტორი, მაგალითად, პასუხისმგებელია დაგეგმვაზე, ორგანიზაციულ საკითხებზე, პროცესების წაძღვლაზე და კონტროლზე. დაგეგმვა ნიშნავს სკოლის მიზნებისა და ამოცანების დასახვას და მათი შესრულებისთვის საჭირო სტრატეგიების და ინსტრუქციების შემუშავებას. ორგანიზაციული საკითხები ნიშნავს აუცილებელი ადამიანური, ფინანსური და ფიზიკური რესურსების მოძიებას მიზნის ეფექტიანად მიღწევისთვის. პროცესების წაძღვლა ნიშნავს მიმართულების მიცემას, მოტივაციას და დაქვემდებარებულების ზედამხედველობას. კონტროლი ნიშნავს დირექტორის უფლებამოსილებას, განახორციელოს შეფასება და მოიცავს სამუშაოს შესრულების განხილვას და რეგულირებას, საკუთარი აზრის გამოთქმას და მიზნის მიღწევისთვის საჭირო სხვა სტანდარტების დაცვას.

თანდათანობით, ამოცანებისა და როლის სია შეცვალა კომპეტენციებისა და კვალიფიკაციის ჩამონათვალმა. მაგალითად, 1974 წელს დაწყებითი სკოლების დირექტორების ნაციონალურმა ასოციაციამ (NAESP) გამოსცა დოკუმენტი – დაწყებითი და საშუალო სკოლის დირექტორების კვალიფიკაცია. მასში შედიოდა რვა კატეგორიაში გაერთიანებული 96 კვალიფიკაცია, რომელთა მიხედვით ხდებოდა ხელმძღვანელობის უნარის დადგენა. ქვემოთ იხილეთ რვა კატეგორიიდან პირველი სამი და თითოეული კატეგორიის პირველი სამი კვალიფიკაცია:

- *ლიდერის ქცევა.* კვალიფიციური დირექტორის სკოლა გამოირჩევა კოლეგიურობით და საერთო მიზნის გააზრებით. ხელმძღვანელობის განხორციელებისას კვალიფიციური დირექტორი:
- დემონსტრირებას უკეთებს ხედვას და ახორციელებს ხელმძღვანელობას, რომელიც სათანადოდ რთავს სკოლის სოციუმს საერთო ფასეულობებისა და რწმენის ჩამოყალიბების პროცესში;
- ავლენს მორალურ და ეთიკურ მოსაზრებებს;
- ავლენს შემოქმედებით და ინოვაციურ აზროვნებას.
- *კომუნიკაციის უნარ-ჩვევები.* დირექტორის იმიჯი გავლენას ახდენს სკოლის აღქმაზე მოსწავლეების, მასწავლებლების, მშობლებისა და საზოგადოების მიერ. კომუნიკაციის უნარის გამოყენებისას კვალიფიციური დირექტორი:

- დამაჯერებლად აყალიბებს საკუთარ შეხედულებებს; ეფექტურად ხსნის გადაწყვეტილებებს და ამოწმებს, გაიგეს თუ არა ადამიანებმა მისი ნათქვამი; მისი ქცევა სწორედ მის მიერ ფორმირებული აზრებისა და გადაწყვეტილებების ასახვას წარმოადგენს;
- წერს და ლაპარაკობს მოკლედ და გასაგებად, რათა ნათქვამი გასაგები იყოს მათთვის, ვისთვისაც არის ის გამიზნული;
- მოკლედ და ლაკონურად გადმოსცემს მოსაზრებას და პრიორიტეტებზე საუბრის დროს ანსხვავებს ფაქტებსა და შეხედულებებს.
- ჯგუფის სამუშაო პროცესი. კვალიფიციური დირექტორი მობილიზაციას უკეთებს პრობლემების მოგვარების პროცესში და სკოლის მიერ დასახული მიზნების მიღწევაში სხვების მონაწილეობას. ჯგუფის სამუშაო პროცესის წარმართვისას ის:
- იაზრებს ჯგუფის დინამიკას და იყენებს ჯგუფის მუშაობის წარმართვის ეფექტურ უნარს;
- აყალიბებს თანამშრომლობის კონცეფციის ჩარჩოს და რთავს სკოლის სოციუმს საერთო შეხედულებების, ფასეულობების, მისიის და მიზნების შემუშავების პროცესში;
- იყენებს გუნდის ფორმირების შესაბამის უნარ-ჩვევებს.

დანარჩენი ხუთი კატეგორია:

- სასწავლო გეგმა და სწავლება
- შეფასება
- ორგანიზაციული მართვა
- ფისკალური მართვა
- პოლიტიკური მართვა

ბოლო წლებში, უფრო და უფრო მეტი ყურადღება მახვილდება იმაზე, თუ რა უნდა აკეთოს დირექტორმა სკოლაში, როგორ განსაზღვროს საკუთარი სამუშაო. ამ მიმართულების მიღმა მდგარი მოსაზრება გულისხმობს იმ შედეგების განსაზღვრას, რისკენაც უნდა ისწრაფოდეს სკოლა და, რომლებსაც უნდა მიაღწიონ მოსწავლეებმა. გაცილებით ნაკლები ყურადღება ეთმობა იმას, რა პროცესები უნდა იყოს ამისთვის გამოყენებული. შესაბამისად, სკოლის დირექტორმა უნდა გააკეთოს ყველაფერი, რაც აუცილებელია ამ შედეგების მისაღწევად. სამუშაოს ამგვარ განსაზღვრას თავისი დადებითი მხარე აქვს: ის ათავისუფლებს დირექტორს და მის თანამშრომლებს ბიუროკრატიული შეზღუდვებისა და პრობლემებისგან.

დირექტორის მიერ საკეთებელი საქმე დაყვანილია მინიმუმამდე. ყურადღება გამახვილებულია შედეგებზე, რასაც მიყვავართ გაზომვადი მიზნების გაუმჯობესებამდე, რომლებიც შესაბამისობაშია სკოლის და სასკოლო ოლქის მიზნებთან და, ზოგჯერ, სტანდარტებთანაც. როცა ეს ყველაფერი შესრულდება, შესაძლებელი ხდება საქმიანობის შეფასება შედეგების და არა განზრახვის საფუძველზე (დიუფური, 2006; შმოკერი, 1999).

დირექტორის როლის განსაზღვრა შედეგებთან მიმართებაში ზრდის ალბათობას, რომ არ მოხდება საშუალებების და შედეგების გაიგივება. თუმცა, ეს საკმაოდ სარისკო და რთულია და ხშირად იწვევს პრობლემებს სკოლაში. მაგალითად, რთულია, წინასწარ განსაზღვრო ყველა მნიშვნელოვანი შედეგი. ამიტომ, არსებობს ტენდენცია, განისაზღვროს მხოლოდ ადვილად აღსაქმელი და შესაფასებელი შედეგები. ამიტომ ბევრი სხვა შედეგი, შესაძლოა, ბევრად მნიშვნელოვანიც კი, შეუმჩნეველი რჩება. გარდა ამისა, არსებობს განსხვავება ეფექტურსა და კარგ პრაქტიკას შორის. რასაც დირექტორები და მასწავლებლები აკეთებენ, შესაძლოა, მუშაობდეს, მაგრამ არასწორი იყოს. შედეგებზე ორიენტირება განსაზღვრავს ეფექტურობას იმ ჭრილში, თუ რა მუშაობს და არა – რა არის მართებული და სწორი. ეს ტენდენცია კი საგულისხმო მორალურ კითხვებს წარმოშობს. თანაც, ამ ახალ მიდგომას სკოლის ხელმძღვანელობისთვის მოაქვს ინსტრუქციების შესაბამისობის გარკვეული დონე, რომლის გამოც ბევრი ფიქრობს, რომ ეს მიდგომა უკვე მოძველებულია. ნიუმანმა და მისმა კოლეგებმა განსაზღვრეს ინსტრუქციების შესაბამისობა, როგორც „მოსწავლეებისა და თანამშრომლებისთვის შედგენილი ურთიერთდაკავშირებული პროგრამები, რომლებსაც განსაზღვრავს სასწავლო გეგმების, სწავლების, შეფასების და სასწავლო გარემოს ზოგადი კონცეფცია და, რომლებსაც იყენებენ გარკვეული პერიოდის განმავლობაში“. საერთო კონცეფციის მიღება და მისი გამოყენება მნიშვნელოვანია ამ მიდგომის წარმატებით განხორციელებისთვის.

სრულყოფილი ხედვა: ფასეულობებზე ორიენტირებული მიდგომა

შედეგებზე ორიენტირებული მიდგომის უპირატესობების გამოყენების ერთ-ერთი გზა იმისთვის, რომ განვსაზღვროთ დირექტორის როლი ამ მიდგომის უარყოფითი მხარეების იგნორირებით, არის ფასეულობებზე დაფუძნებული მიდგომა. მისი გამოყენებისას კონკრეტულად განისაზღვრება ის დაშვებები და შეხედულებები, რომლებიც ითვლება მნიშვნელოვნად და ხდება მათი, როგორც საფუძვლის გამოყენება, რათა დადგინდეს, თუ რა უნდა აკეთოს დირექტორმა და რა – სხვებმა. დაშვებებისა და მოსაზრებების განსაზღვრა აყალიბებს სტანდარტს, რომ ვიცოდეთ, თუ რა არის კარგი და რა – ცუდი, რა ეფექტური და რა – არაეფექტური, რა მისაღები და რა – მიუღებელი. ზოგჯერ სტანდარტი გამყარებულია კვლევებით, ზოგჯერ – ინფორმირებული და პროფესიული ცოდნით, ზოგჯერ კი ასეთი სტანდარტი ფილოსოფიური შეხედულების, დაშვებებისა და აზრების დასაბუთებული გამოხატვაა. დირექტორის როლის განსაზღვრის მიზნით ფასეულობებზე დაფუძნებული მიდგომის გამოყენება არა მხოლოდ უზრუნველყოფს დირექტორის საქმიანობის შესაბამისობას მისაღებ სტანდარტებთან, არამედ

აყალიბებს ინდიკატორებს, რომლებიც განსაზღვრავს სკოლის საგანმანათლებლო პოტენციალს და მორალურ სიჯანსაღეს.

ფასეულობებზე დაფუძნებული მიდგომა ისწრაფის სრულყოფილი ხედვების ჩამოყალიბების და შემდეგ ამ ხედვების იმ სურათად ფორმირებისკენ, როგორც გვინდა, რომ იყოს სკოლა. სრულყოფილი ხედვა მეტია, ვიდრე წინადადება, რომელშიც ფორმირებულია სკოლის მისია, მეტია, ვიდრე მიმზიდველი და სულიერი აღმაფრენის მომგვრელი სიტყვები. ის არის სამუშაო დოკუმენტი, რომელიც საჯაროდ აცხადებს, თუ რა და რატომ არის მნიშვნელოვანი, რა არის ჩვენი ვალდებულებები და როგორ მივადწიოთ დასახულ მიზანს. სრულყოფილი ხედვა არის კონტრაქტი, შეთანხმება, რომელიც ზუსტად და დეტალურად განსაზღვრავს ჩვენს როლს და პასუხისმგებლობას სკოლისა და მისი ხედვის წინაშე. ის მოიცავს მიზნებს და იმ გზებს, რომლებიც ეხმარება სკოლას, ჩამოაყალიბოს საკუთარი მიმართულება, შექმნას კონცეფციები, სტრუქტურა, ნორმები და წარმატების მისაღწევად საჭირო სხვა საშუალებები. სრულყოფილი ხედვა მოიცავს პირობებს, რომლებიც უნდა დადოს დირექტორმა და სხვებსაც (მაგალითად, მასწავლებლებს, მოსწავლეებს და მშობლებს) დაადებინოს. პირობაში ზუსტად არის განსაზღვრული, თუ რა უნდა გააკეთოს ამა თუ იმ ჯგუფის წარმომადგენელმა იმისთვის, რომ სკოლა სწრაფად მივიდეს ხედვაში გაცხადებულ მიზანამდე. სრულყოფილი ხედვა პრაქტიკულად განხორციელებადი და ეფექტური რომ იყოს, დადებული პირობა უნდა ავალდებულებდეს წარმომადგენლობით ჯგუფებს, გაითვალისწინონ თავიანთ საქმიანობაში არა მხოლოდ ის, რაც მოცემულია ხედვაში, არამედ კვლევის შედეგებზე, შესაბამისი პროფესიული ცოდნაც და დირექტორის სამუშაოსთვის საჭირო ღირებულებებიც. სრულყოფილი ხედვა უზრუნველყოფს სრულიად ცხადი და ნათელი სურათის ჩამოყალიბებას იმის შესახებ, თუ რა გვინდა და როგორ ვაპირებთ სასურველის მიღწევას. მასში გაცხადებულია, თუ რა უნდა გააკეთოს დირექტორმა, სკოლამ და სხვადასხვა ჯგუფმა, რომ რეალურად განხორციელდეს ეს ხედვა (იხ. დიუფური და იკერი, 1998).

სრულიად ახალი მიდგომა

1996 წელს საბაზისო სკოლების დირექტორების ნაციონალურმა ასოციაციამ (NASSP), სწავლების განვითარების კარნეგის ფონდთან ერთად, გამოაქვეყნა ანგარიში – *სრულიად ახალი მიდგომა: ამერიკული ინსტიტუციის შეცვლა*. აღნიშნული ანგარიში გვაძლევს მაგალითს, თუ როგორ უნდა გამოვიყენოთ ფასეულობებზე დაფუძნებული ხედვა განათლების სტანდარტების განსაზღვრად. ანგარიში წარმოგვიდგენს ამერიკის საშუალო სკოლების შეცვლისთვის საჭირო 80 რეკომენდაციას. დოკუმენტი ეფუძნება შეხედულებას, რომ:

„ძირითადი თემა, რომელიც არის მუდმივი და ყოველისმომცველი, არის ის, რომ 21-ე საუკუნის საშუალო სკოლა უნდა იყოს უფრო მეტად ორიენტირებული მოსწავლეებზე და, რაც მთავარია, უნდა ჰქონდეს ბევრად უფრო მეტი ინდივიდუალური პროგრამა, დამხმარე მომსახურება და ინტელექტუალური ძალა. მოცემული შვიდი რეკომენდაცია გამოხატავს ჩვენს ხედვას: ყოველ მოსწავლეს უნდა ჰყავდეს პერსონალური სრულწლოვანი დამცველი; უნდა შეიცვალოს ან

გადაკეთდეს კარნევის განყოფილება; უნდა აიკრძალოს მოსწავლეთა ანონიმურობა; მასწავლებელი არ უნდა ხვდებოდეს 90 მოსწავლეზე მეტს დღეში; ყოველ მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს პროგრესის პერსონალური გეგმა; უნდა არსებობდეს მოქნილი გრაფიკი; ყოველ დირექტორს და მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს პერსონალური სასწავლო გეგმა” (საბაზისო სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაცია, 1996).

2004 წელს საშუალო სკოლების დირექტორების ნაციონალურმა ასოციაციამ, ბრაუნის უნივერსიტეტთან არსებულ საგანმანათლებლო ალიანსთან ერთად გამოაქვეყნა *სრულიად ახალი მიდგომა II: საშუალო სკოლების რეფორმისთვის საჭირო სტრატეგიები*. ეს ნაშრომიც იმის მაგალითია, თუ როგორ უნდა გამოვიყენოთ ფასეულობებზე დაფუძნებული მიდგომა დირექტორის როლისა და პასუხისმგებლობების განსაზღვრის მიზნით. ნაშრომი არა მხოლოდ უბრალოდ განიხილავს სრულყოფილ ხედვას ამერიკის საშუალო სკოლების შეცვლის შესახებ, არამედ მასში მოცემულია განხორციელების სტრატეგიები, რაც სრულქმნილს ხდის ამ დოკუმენტს.

სრულიად ახალი მიდგომა II აყალიბებს საშუალო სკოლების გარდაქმნისთვის საჭირო 31 რეკომენდაციას და თითოეული მათგანი განეკუთვნება ერთ-ერთს შემდეგი სფეროებიდან:

1. თანამშრომლობა ლიდერობაში და პროფესიული სწავლის სოციუმები;
2. პერსონალიზაცია;
3. სასწავლო გეგმა, სწავლება და შეფასება.

რეალურად, ორივე დოკუმენტი ერთსა და იმავე საკითხს ეხება, მაგრამ *სრულიად ახალი მიდგომა II* განსხვავებულია რამდენიმე მნიშვნელოვან ასპექტში. ამ დოკუმენტში მოხდა საწყისი დოკუმენტის 82 რეკომენდაციიდან ზოგიერთის გაერთიანება. ამოღებული იქნა ის რეკომენდაციები, რომლებიც დირექტორის კონტროლს მიღმაა. ასევე, ამ დოკუმენტში ყურადღება გამახვილებულია არა მხოლოდ იმაზე, თუ რა უნდა გაკეთდეს სკოლის გასაუმჯობესებლად, არამედ იმაზეც, თუ როგორ უნდა გაკეთდეს. მაგალითად, დოკუმენტში მოცემულია რამდენიმე სკოლის ფართო საქმიანობა, დაკავშირებული 31 რეკომენდაციის განხორციელებასთან. ეს საქმიანობები ჩამოყალიბებული და დაწერილია შესაბამისი სკოლის რეფორმაზე პასუხისმგებელი გაუმჯობესების ჯგუფის წევრის მიერ.

საბოლოო ჯამში, ღირებულებებზე დაფუძნებული მიდგომა მუდმივად ასხენებს დირექტორებს საკუთარი პასუხისმგებლობების შესახებ, აყალიბებს სკოლის სამომავლო ხედვას და, ამგვარად, განსაზღვრავს დირექტორის წარმატებას. ამის შემდეგ საჯაროდ ცხადდება, რომ მოხდება ჩამოყალიბებული ხედვის განხორციელება, პირობის დადება, თუ რა უნდა გაკეთდეს და ვალდებულებების განსაზღვრა თითოეული ჯგუფისთვის.

სრულიად ახალი მიდგომა II ასე აღწერს ზემოთქმულს:

„თქვენი სკოლის ხედვის განსაზღვრა უნდა იყოს სკოლის თანამშრომლებისა და საზოგადოების დიდი ფიქრისა და განსჯის შედეგი. არ არსებობს ზუსტი ფორმა, თუ როგორი უნდა გახდეს სკოლა სრულიად ახალი მიდგომების შედეგად, რადგან ფასეულობები ყველა სკოლაში განსხვავებულია. თუმცა, სკოლაში ამ საკითხზე მსჯელობის გამოწვევის მიზნით, ქვემოთ მოყვანილი ვირტუალური დირექტორის წერილში არის მცდელობა, დაინახონ ეს სურათი მოსწავლეებმა, მასწავლებლებმა, სკოლის საბჭოს წევრებმა, სკოლის თანამშრომლებმა, ზედამხედველებმა, საზოგადოებამ და პარალელურად, ჩაერთონ ამ პროცესში. წერილში დეტალურად არის აღწერილი, თუ როგორი შეიძლება გახდეს სკოლა რეფორმების განხორციელების შემდეგ. ამ ტექსტმა შესაძლოა, შექმნას საუბრის საფუძველი ხელმძღვანელი გუნდის წევრებს შორის იმის თაობაზე, თუ როგორი ხედვა უნდა ჰქონდეს სრულიად ახალი მიდგომის სკოლას:

„ჩვენი საშუალო სკოლა იქნება სასწავლო სოციალური, რომელიც გამოხატავს პატივისცემასა და ნდობაზე დაფუძნებულ კულტურას, სადაც სწავლა და სწავლება მოსწავლეების მოთხოვნის და ინტერესის, აზროვნებისა და ძლიერი გატაცების შედეგია. ასეთი მისწრაფების ჩამოყალიბებისკენ მიმართული ძალისხმევა დაიწყება მანამ, სანამ მოსწავლეები მოვლენ სკოლაში ან სანამ სხვა სკოლებიდან გადმოვლენ ჩვენთან. მოსვლისთანავე ისინი მიხვდებიან, რომ თითოეულისგან ველით უმაღლესი პოტენციალის რეალიზებას. მანამ კი, სკოლაში მოსვლამდე, ისინი დეტალურად გამოიკვლევენ აქ არსებულ შესაძლებლობებს, ეცოდინებათ, თუ ვინ იქნება მასწავლებელი, რაც გაუადვილებს მათ სკოლასთან პიროვნული კონტაქტის დამყარებას.

ნაცვლად იმისა, რომ მოსწავლის საშუალო სკოლაში სწავლა და ამ სწავლის შედეგები იღბაღს მივანდოთ, ჩვენ უნდა ავიღოთ ვალდებულება, გავიაზროთ მათი ინდივიდუალური საჭიროებები და დავეხმაროთ, მიიღონ ისინი ინტელექტუალური, სოციალური და პიროვნული რესურსებიდან გამომდინარე. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგ მოსწავლეს არ უჭირს საკუთარი ადგილის პოვნა და თავისი უფლებების დაცვა, ბევრი მაინც ძნელად აბიჯებს ბავშვობას. ჩვენ შემოვიტანთ უამრავ სტრუქტურულ საქმიანობას, რომელშიც აქტიურად ჩაებმებიან მოსწავლეები და გვეჯერა, ამ გზით მოვახერხებთ, რომ მათ თავისუფლად შეძლონ:

- პიროვნული შეხედულებების გამოხატვა
- ინდივიდუალური და ჯგუფური იდენტობის შექმნა
- ალტერნატივების შეფასება და საკუთარი გზის არჩევა
- გარისკვა და რისკის შედეგების შეფასება
- საკუთარი ფანტაზიის/აზრების რეალიზება
- ცოდნის დემონსტრირება

ეს არ არის თამაში მოსწავლეების ცხოვრებით. საშუალო სკოლები აკმაყოფილებენ ზოგი მოსწავლის ზოგიერთ საჭიროებას. ჩვენი მიზანია, დააკმაყოფილოთ ყველა მოსწავლის ყველანაირი საჭიროება.

რამდენად ხშირად ხდება, რომ მხოლოდ ზოგი მოსწავლე გამოხატავს საკუთარ აზრს, მიუხედავად იმისა, რომ ყველა აქვს ამის „უფლება“? ნიშნავს კი ეს, რომ სხვებს ამის სურვილი არა აქვთ? თუ ეშინიათ? ნათქვამია: „ერთ-ერთი ნიშანი იმისა, რომ გაიზარდე, არის საკუთარი აზრის გამოთქმის უნარის აღმოჩენა და თუკი ვინმეს ეს არ შეუძლია, რას იზამ? ასეთია ცხოვრება“. კარგი, მაგრამ რა ხდება, თუ ადამიანი ამ უნარს ვერასდროს ითვისებს? ეს არის ცხოვრება? ჩვენ ასე არ ვფიქრობთ! ჩვენ შევქმნით სხვადასხვა საშუალებას, სადაც თითოეულ მოსწავლეს ექნება შესაძლებლობა, გამოხატოს საკუთარი აზრი მარტომ ან ჯგუფთან ერთად. ეს მოხდება თითოეულ კლასში ჩატარებული ჩვენი საკონსულტაციო პროგრამის, საქმიანობების პროგრამის, მოსწავლეთა გამოსვლებისა და პრეზენტაციების საშუალებით.

რამდენად ხშირად ექცევიან მოსწავლეები ცუდი გავლენის ქვეშ მხოლოდ იმიტომ, რომ უნდათ ვინმესთან იყვნენ ასოცირებულნი? ჩვენ არ შეგვიძლია ვუკარნახოთ, ვინ ვისთან იმეგობროს, სამაგიეროდ, შეგვიძლია ჩამოვყავალიბოთ ჯგუფები (პროექტის ჯგუფი, მრჩეველთა ჯგუფი), რომლის მიმართ თითოეულ მოსწავლეს ექნება კუთვნილების განცდა და სადაც, სავარაუდოდ, მოხდება მეგობრობის განვითარება.

რამდენად ხშირად აქვთ მოსწავლეებს შესაძლებლობა, გამოამყდავონ საგნის თუ კონცეფციის ცოდნა, რომელიმე ინსტრუმენტის ფლობის ან სპორტის ამა თუ იმ სახეობაში ასპარეზობის შესანიშნავი უნარი? ეს საშუალება ეძლევათ მოსწავლეებს, რომლებსაც აქვთ უმაღლესი ქულა, წარმატებულ კურსდამთავრებულებს, რომლებიც წარმოთქვამენ გამოსამშვიდობებელ სიტყვას, თეატრალური სპექტაკლის წამყვანი როლების შემსრულებლებს, საფეხბურთო გუნდის წამყვან მოთამაშეებს და ისინი ამას იმსახურებენ კიდევ, მაგრამ რა ქნან იმათ, რომლებსაც არ ჰქონდათ ამდენი დრო და ვერ დახელოვნდნენ, ან მათ, ვინც ძალიან ცდილობს, მაგრამ არ გამოსდის? ჩვენ აქ არ ვსაუბრობთ დაჯილდოებაში თანასწორობის შესახებ და არ გამოვდივართ მოსაზრებით, ყველას ვარსკვლავის ტიტული მიენიჭოს. ჩვენი პოზიცია არის ის, რომ ყველა მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს საშუალება, გამოიჩინოს თავი და აღიარონ მისი ინდივიდუალობა, შეძლებისდაგვარად, ჯგუფის წევრების თანდასწრებით. ჩვენმა სკოლამ შეიმუშავა ისეთი პრაქტიკა, რომელიც ამ ყველაფერს რეალობად აქცევს საკლასო ოთახებში, მრჩეველთა შეკრებებზე, მოსწავლეთა საქმიანობის პროცესში. მოსწავლეები თავად შექმნიან, განახორციელებენ და საჯაროდ გამოიტანენ იმ პროექტებს, რომლებიც დაადასტურებს მათი სწავლის უნარს და მათ უნიკალურ ტალანტს. ეს მოხდება მოსწავლეთა საქმიანობებისა და მომსახურების სწავლის პროგრამების საშუალებით. პროგრამები პირდაპირ კავშირშია უნარ-ჩვევებთან და ცოდნასთან, რაც ასე საჭიროა, რომ მოსწავლეებმა მიაღწიონ უფრო დიდ სასწავლო მიზნებს.

მოსწავლეების საჭიროებების დაკმაყოფილებისთვის მიმართული ჩვენი მცდელობები არ წარმოადგენს მხოლოდ მათთან მეგობრული ურთიერთობის ჩამოყალიბების და საკუთარ თავზე წარმოდგენის გაუმჯობესებისკენ მიმართულ ძალისხმევას. განათლება თითოეული მოსწავლისთვის ნიშნავს სწავლას და წარმატების მიღწევას. ჩვენი აზრით, თუ მოსწავლეებთან პიროვნულ ურთიერთობებს არ დავამყარებთ და არ გავიგებთ მათ მოტივაციას, მისწრაფებებსა და სწავლის სტილს, მათი უმრავლესობა ვერ მოახერხებს, სწორად ჩაებას სასწავლო პროცესში და გამოამუღავნოს საკუთარი პოტენციალი. ის, რომ, სტატისტიკის მიხედვით, იმ მოსწავლეთა რიცხვი, რომლებმაც ვერ დაამთავრეს საშუალო სკოლა, მთლიანი რაოდენობის, სულ მცირე, ერთი მეოთხედია, პრობლემის მხოლოდ ერთი ნაწილია. არაფერია ნათქვამი იმათზე, ვინც სკოლა დაამთავრა, მაგრამ არასოდეს დამდგარა რთული გამოცდის წინაშე და კოლეჯშიც მხოლოდ იმიტომ გააგრძელა სწავლა, რომ იქიდან გაერიცხათ. ან იმ კარგ მოსწავლეებზე რას იტყვით, რომლებიც ბევრად მეტს მიაღწევდნენ უფრო სერიოზული კურსი ან პრაქტიკა რომ გაეგლოთ, ან ჩაღრმავებულ კვლევებში მიეღოთ მონაწილეობა, ჰქონოდათ საშუალება, ემუშავათ „მათი ოცნების სფეროს“ ექსპერტთან, გაეგლოთ კურსები ახლო მდებარე კოლეჯში ან ინტერნეტით გაეკეთებინათ იგივე? ამ შესაძლებლობების ნაცვლად, ისინი იმის ამარა იყვნენ, რომ ფანჯარაში ეცქირათ, როცა მასწავლებელი უკვე ნასწავლს იმეორებდა და ზარს დალოდებოდნენ?

ჩვენ უნდა შევძლოთ, გავიგოთ, რა უნდათ ჩვენს მოსწავლეებს სკოლაში მოსვლის პირველივე დღეს, პირველ კვირას, პირველ თვეს და სწავლის მთელი პერიოდის განმავლობაში. ვერ დაველოდებით გამოსასვლელ წელს, როცა ვიტყვი: „მას დიდი პოტენციალი აქვს, ვიმედოვნებ, მოახერხებს და გამოიყენებს კოლეჯში“. ჩვენი სკოლა გაარკვევს თითოეული მოსწავლის პოტენციალს და ეს მოხდება მოზარდის პირადი დაცვის პროგრამის საშუალებით. ჩვენი მიზანი იქნება ერთ მასწავლებელზე მოსწავლეების რაოდენობის შემცირება, რაც საშუალებას მისცემს მათ, უფრო მეტი დრო დაუთმონ მშობლებთან და მენტორებთან გასაუბრებას, გაიგონ თითოეული მოსწავლის სასკოლო წარსული და უფრო ეფექტურად ასწავლონ მოსწავლეთა მცირე ჯგუფს. დამცველები იმუშავენ მოსწავლეებთან, რომ შეადგინონ და მონიტორინგი გაუწიონ პროგრესის ინდივიდუალური გეგმების განხორციელებას, სადაც მოცემული იქნება მოსწავლის აკადემიური, სოციალური და სხვა სახის საჭიროებები და მისწრაფებები. მოზარდის დამცველები იმუშავენ მოსწავლეებთან, მათ მშობლებთან, მასწავლებლებთან, რათა უზრუნველყონ თითოეული მოსწავლის პოტენციალის სრული რეალიზება საკლასო ოთახში, გასვლით გაკვეთილებზე, საზოგადოებაში და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, საკუთარ თავში.

აკადემიურ მიღწევას ჩვენს სკოლაში განაპირობებს მოსწავლეთა ჩართულობა სხვადასხვა წრეში, მეცადინეობა სემინარებზე და გაკვეთილებზე, რომელთა შემუშავება მოხდება მასწავლებლების ჯგუფის მიერ სასწავლო პროგრამაზე დაყრდნობით. მოსწავლეებს ექნებათ საშუალება, შეეჭიდონ ნებისმიერ პრობლემას და გამოიყენონ საკუთარი ძლიერი მხარეები სისუსტეების დასამარცხებლად. არ

მოხდება მოსწავლეების შერჩევა. ისინი დაჯგუფდებიან ჰეტეროგენული პრინციპით – ერთად იქნებიან სხვადასხვა განათლების და კულტურის მოსწავლეები, ასე იქნება ყველა კლასში. მოსწავლეებს ექნებათ საშუალება, მრავალჯერ გადააკეთონ საკუთარი ნამუშევარი, სანამ ის არ დააკმაყოფილებს აღიარებულ სტანდარტებს. სკოლა მხარს დაუჭერს პიროვნულ მიზნებსა და მისწრაფებებს და ამისთვის შემუშავდება დეტალური სასწავლო პროგრამა, სხვადასხვა კურსი, ბაკალავრის საერთაშორისო პროგრამა, კოლეჯის მოსამზადებელი კურსი, პრაქტიკული სამუშაოები და მომსახურების გაწევის ხელოვნების კურსი, რომელთა გავლა შეეძლება ყველას. ყველა მოსწავლეს ექნება საშუალება, მონაწილეობა მიიღოს წარმატების პროგრამებში და დააგროვოს ქულები გამორჩეული საქმიანობისთვის.

ჩვენი სკოლა იქნება დიამეტრალურად განსხვავებული ტრადიციული ამერიკული სკოლისგან და ეს განსხვავება იქნება აშკარა ჩვეულებრივი დამკვირვებლის თვალისთვისაც კი. ჩვენს სკოლაში მოსვლისთანავე – მოსწავლეებისა და მასწავლებლების კითხვებისა და პასუხების ინტენსივობით და კითხვა-პასუხის მეტად წახალისებით მიხედვით, რომ სკოლა სრულიად განსხვავებულია.

სკოლის დამთავრებისას, მასწავლებლებმა და ადმინისტრატორებმა, რომლებმაც აირჩიეს ეს პროფესია და ბევრი რამ გაიღეს, რომ გააუჯობესონ ახალგაზრდების ცხოვრება, მშობლებმა, რომლებიც მუდამ მხარში ედგნენ და ენერჯიას აძლევდნენ საკუთარ შვილებს (უკვე სკოლას რომ ამთავრებენ) და მოსწავლეებმა, რომლებმაც წლები გაატარეს სკოლაში და ახლა ემზადებიან, დატოვონ სახლი და დაიწყონ ცხოვრება, არ უნდა თქვან: „ჩვენ გავუშვიტ ხელიდან საკუთარი თავის გამოცდის შანსი“. ეს სიტყვები არასოდეს ითქმება ჩვენს სკოლაში, რადგან თითოეული მოსწავლის შრომა და მისი პორტფოლიო, რომელსაც ის წაიღებს სკოლის დამთავრებისას, იქნება მტკიცებულება ყველასთვის, რომ სწავლის მთელი პერიოდის განმავლობაში ყველა მოსწავლე დიდ გამოწვევებს ეჭიდებოდა“.

ამ სურათის რეალობად ქცევისთვის და ცხადად წარმოდგენისთვის, თუ რა უნდა გააკეთოთ, რომ წარმატებას მიაღწიოთ, ძირითადი რეკომენდაციები უნდა განვიხილოთ, როგორც როლების განმსაზღვრელი საშუალებანი და გზა, რომელიც უნდა გაიაროთ წარმატებისკენ. აღნიშნული ძირითადი რეკომენდაციები მოცემულია ჩანართში 2.1. მიაქციეთ ყურადღება, რომ რეკომენდაციები დაჯგუფებულია იმ სამი ძირითადი ამოცანის მიხედვით, რომლებიც უკვე განვიხილეთ: თანამშრომლობაზე დაფუძნებული ლიდერობის ხელშეწყობა, პროფესიული სასწავლო სოციუმების ჩამოყალიბება და მათი განვითარების ხელშეწყობა; სკოლაში მზრუნველი გარემოს ჩამოყალიბება, მოსწავლეთა ინდივიდუალობის გათვალისწინების უზრუნველსაყოფად, რაც მათ სჭირდებათ წარმატების მისაღწევად; ახალი ინიციატივების შეტანა სასწავლო პროგრამის, სწავლებისა და შეფასების რეფორმებში. მიუხედავად იმისა, რომ ზემოაღნიშნული სამივე მოსაზრება იმსახურებს მოწონებას, მათ მაინც ვერ მივყავართ მოქმედებისკენ. როცა რეკომენდაციები და მათი განხორციელებისთვის საჭირო საშუალებები ემატება ამოცანებს და ერთიანდება მათთან, ხდება სრულყოფილი ხედვის ნაწილი, რომელიც უკვე იწვევს ქმედებას. როცა ხედვა სრულყოფილი

ხდება, განისაზღვრება თითოეული ამოცანის განხორციელებისთვის საჭირო გზა და საშუალება, რომელიც აკონკრეტებს დირექტორის და სხვების პასუხისმგებლობის სფეროებს რეფორმის განხორციელების მიზნით. ხდება სრულყოფილად რომ ჩამოყალიბდება, სწორედ მაშინ მოხდება მასწავლებლების, მშობლების, დირექტორის და სხვათა პასუხისმგებლობების სფეროების განსაზღვრა ამ ხედვის განსახორციელებლად.

სტანდარტებზე დაფუძნებული მიდგომა

სტანდარტების გამოყენება გახლავთ ყველაზე ბოლო მცდელობა, მიმართული დირექტორის და სხვა ადმინისტრატორების მოქმედების სფეროს დასადგენად და დეტალურად ჩამოსაყალიბებლად. ისინი შეიმუშავენ „ოქროს სტანდარტს“, რომელიც ეფუძნება ობიექტურობას და მეცნიერულ არგუმენტებს. თუმცა იმ მოსაზრებასთან კავშირში, თუ რა როგორ უნდა იყოს, როგორც ეს ძირითადად ხდება ხოლმე, სტანდარტები მაინც ვერ იქნება სრულიად ობიექტური, რადგან მოსაზრებებს აყალიბებს ექსპერტთა კომიტეტები და მათზე გავლენას ახდენს კვლევების დასკვნები, რაც სუბიექტურობის დიდ შესაძლებლობას ქმნის. სწორედ ამიტომ, სხვადასხვა კომიტეტი სხვადასხვა სტანდარტს იმუშავენს. თუმცა, განათლების სფეროს მართვაში სტანდარტების შემოტანას ასაბუთებს ზოგი (მაგრამ არა ყველა) კვლევის ტრადიციული დასკვნა, რომელთა მიხედვით სწორედ ხელმძღვანელობის ქცევა განსაზღვრავს სკოლის ეფექტურობას. სწორედ ამიტომ, არ შეიძლება სათანადო ყურადღება არ მივაქციოთ ამ ქცევას.

ჩანართი 2.1. სრულიად ახალი მიდგომები II – ძირითადი რეკომენდაციები

თანამშრომლობაზე დაფუძნებული ლიდერობა და პროფესიული სასწავლო სოციუმები	პერსონალიზაცია და სასწავლო გარემო	სასწავლო გეგმა, სწავლება და შეფასება
<ul style="list-style-type: none"> საშუალო სკოლაში დირექტორი განახორციელებს ხელმძღვანელობას ხედვის, მიმართულების და მოსწავლეთა სწავლებისათვის საჭირო მთავარი საკითხების ჩამოყალიბებით; 	<ul style="list-style-type: none"> საშუალო სკოლები ჩამოაყალიბებენ მცირე ზომის ერთეულებს, სადაც სადაც ანონიმურობა იქნება დაუშვებელი; საშუალო სკოლის ყველა მასწავლებელი, რომელიც დაკავებული იქნება სასწავლო 	<ul style="list-style-type: none"> თითოეული საშუალო სკოლა განსაზღვრავს ყველაზე მნიშვნელოვან საგნებს. უპირველეს ყოვლისა – ენა და ლიტერატურა, წერა, მათემატიკა, სოციალური მეცნიერებები, საბუნებისმეტყველო საგნები და

- თითოეული საშუალო სკოლა შექმნის ადგილობრივ საბჭოს და მიანიჭებს წევრ მოსწავლეებს, მშობლებს და თანამშრომლებს მნიშვნელოვან როლს გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა სწავლის პროცესს და მონაწილეობითი, პასუხისმგებლობითი და საკუთრების გრძნობით გამსჭვალული ატმოსფეროს ფორმირებას;
- საშუალო სკოლა იქნება სოციუმი, სადაც თანამშრომლები ერთად იმუშავენ სკოლის საგანმანათლებლო მიზნების მისაღწევად;
- მასწავლებლები იქნებიან ლიდერები, რაც აუცილებელია რეფორმის წარმატებით განხორციელებისთვის; ისინი თანამშრომლებს სასწავლო სოციუმის სხვა წევრებთან, რათა გადახედონ მასწავლებლის ფუნქციებს და დაადგინონ ამ განახლებული ფუნქციების მხარდასაჭერი საშუალებები;

- პროგრამაში მთელ შტაბზე, პასუხისმგებელი იქნება არა უმეტეს 90 მოსწავლეზე ერთი სასწავლო სემესტრის განმავლობაში, რაც საშუალებას მისცემს პედაგოგებს, მეტი ყურადღება დაუთმონ თითოეულ მათგანს.
- ყველა მოსწავლეს ექნება პროგრესის ინდივიდუალური გეგმა, რომლის გადახედვა მოხდება რეგულარულად, რაც უზრუნველყოფს ინდივიდის საჭიროებების სათანადო გათვალისწინებას და საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს, გონივრული პარამეტრების ფარგლებში, სწავლების საკუთარი მეთოდები, რათა მათი გამოყენებით უკეთ დააკმაყოფილონ მაღალი სტანდარტები;
 - საშუალო სკოლის თითოეულ მოსწავლეს ეყოლება პერსონალური ზრდასრული დამცველი, რომელიც დაეხმარება მას, თავის ინტერესებსა და შესაძლებლობებს მოარგოს განათლება;
 - მასწავლებლისგან მუდმივად უნდა იგრძნობოდეს

- ხელოვნება, რომლებშიც მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ კარგი შეფასება, რათა დაამთავრონ სკოლა.
- სკოლა შეიმუშავებს ქცევისა და უნარის მიხედვით დაჯგუფების ალტერნატიულ გზებს;
 - სკოლის სასწავლო პროგრამის მაქსიმალურად ინტეგრირებისა და გაფართოება-გადრმაგების მიზნით, საშუალო სკოლა მოახდენს ტრადიციული სტრუქტურის რეორგანიზაციას;
 - შეძლებისდაგვარად, სასწავლო პროგრამა უნდა მოიცავდეს ცოდნისა და უნარ-ჩვევების რეალურ ცხოვრებაში გამოყენების სწავლებას, რაც დაეხმარება მოსწავლეებს მიღებული განათლების პრაქტიკაში გამოყენებაში;
 - საშუალო სკოლა წახალისებს მომსახურების პროგრამებს და მოსწავლეების მონაწილეობას, რაც სწავლის შემადგენელი ნაწილი იქნება და რაც შექმნის ცოდნის გადრმაგების შესაძლებლობას;

- თითოეული სკოლა იქნება სასწავლო სოციუმი მთელი საზოგადოებისთვის და, როგორც ასეთი, ხელს შეუწყობს ინდივიდუალური სასწავლო პროგრამების გამოყენებას და უზრუნველყოფს შესაბამის რესურსებს, რათა დირექტორებმა, მასწავლებლებმა და სხვა თანამშრომლებმა შეძლონ საკუთარი სასწავლო და პროფესიული განვითარების საჭიროებების დაკმაყოფილება, რადგან ეს პირდაპირ კავშირშია მოსწავლეთა განათლების გაუმჯობესებასთან;
- სკოლა უზრუნველყოფს ისეთ პოლიტიკას და პრაქტიკულ საქმიანობას, რომელიც აღიარებს ადამიანთა მრავალფეროვნებას და განსხვავებულობას, რაც შეესაბამება დემოკრატიული სამოქალაქო საზოგადოების ძირითად ფასეულობებს. ეს ხელს შეუწყობს მნიშვნელოვან და

- ზრუნვა, რაც აგრძნობინებს მოსწავლეებს, რომ იგი სწავლების და განათლების პროცესის ერთ-ერთი მთავარი მონაწილეა;
- საშუალო სკოლები შეიმუშავებენ მოქნილ განრიგს და მოსწავლეთა დაჯგუფების ფორმებს, რაც საშუალებას მისცემს სკოლებს, უკეთ გამოიყენონ და გაანაწილონ დრო, დააკმაყოფილონ მოსწავლეების ინდივიდუალური საჭიროებები და უზრუნველყონ აკადემიური წარმატება;
- საშუალო სკოლა მოსწავლეების ოჯახებს, როგორც პარტნიორებს, ჩართავს განათლების პროცესში;
- საშუალო სკოლის სოციუმი, რომელიც არ უნდა იყოს ინდიფერენტული ფასეულობების მიმართ, ჩამოაყალიბებს და მხარს დაუჭერს ფასეულობათა წყებას, რომელიც მნიშვნელოვანია დემოკრატიული და სამოქალაქო საზოგადოებისთვის;
- საზოგადოების სხვა ორგანიზაციებთან

- აკადემიური პროგრამა არ შემოიფარგლება სკოლის ტერიტორიაზე სწავლებით და ისარგებლებს მის გარეთ არსებული სასწავლო შესაძლებლობებით;
- მასწავლებლები საკუთარ საქმეს მაღალ დონეზე შეასრულებენ და სწავლებას იმგვარად განახორციელებენ, რომ პროცესში ჩართონ მოსწავლეები, ხელი შეუწყონ მათ შეუპოვრობას და, როცა შრომა წარმატებით დასრულდება, შედეგად მივიღებთ მოსწავლის კმაყოფილების შეგრძნებას, მათ მიერ ცოდნის შეთვისებას, კრიტიკული აზროვნების გამომუშავებას, პრობლემის გადაწყვეტის უნარ-ჩვევებს და სხვა შესაძლებლობებს, რაც აუცილებელია, რომ გახდნენ საზოგადოების მიერ დაფასებული მისი სრულფასოვანი წევრები.
- მასწავლებლებს უნდა შეეძლოთ მრავალფეროვანი სტრატეგიების და გარემოებების გამოყენება, რათა გაარკვიონ

მუდმივ პროფესიულ განვითარებას, რაც დაეხმარება საგანმანათლებლო სფეროს წარმომადგენლებს, დაეთანხმონ და მიიღონ ადამიანებს შორის არსებული, აღნიშნული მრავალფეროვნება და საშუალება მისცენ მოსწავლეებს, გაეცნონ უამრავ სხვადასხვა მოსაზრებას, პერსპექტივასა და გამოცდილებას.

- საშუალო სკოლები დაამყარებენ პარტნიორულ ურთიერთობებს უმაღლეს სასწავლებლებთან, რათა საშუალება მისცენ ორივე დონის მასწავლებლებს და ადმინისტრატორებს, გაიაზრონ ის მოსაზრებები და შესაძლებლობები, რაც გააუმჯობესებს განათლების სფეროს მუშაკების ცოდნას, საქმიანობას და შეფასებას.
- საშუალო სკოლები დაამყარებენ პოლიტიკურ და ფინანსურ ურთიერთობებს ინდივიდებთან, ორგანიზაციებთან და ბიზნესის წარმომადგენლებთან, რათა მათი

ერთად, საშუალო სკოლები კოორდინაციას გაუწიონ ახალგაზრდებისთვის ფიზიკური და გონებრივი სიჯანსაღის და სოციალური მომსახურების უზრუნველყოფას

ინდივიდუალური სწავლის სტილი, შეუსაბამონ სწავლების მეთოდები და ჩართონ ყველა მოსწავლე;

- საშუალო სკოლის თითოეულ მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს აკადემიური ცოდნის მყარი საფუძველი და პროფესიული სიღრმე ერთ საგანში მაინც.
- მასწავლებლები უნდა იქცეოდნენ, როგორც მწვრთნელები და წამქეზებლები, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეების გააქტიურებას განათლების პროცესში.
- მასწავლებლები მოახდენენ შეფასების ინტეგრირებას სწავლებაში იმგვარად, რომ შეფასება განხორციელდეს სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით. ამ მეთოდებით არა მხოლოდ შეამოწმებენ მოსწავლის ცოდნას, არამედ მათაც აქცევენ სასწავლო პროცესის ნაწილად.
- აღიარებენ რა, რომ განათლება მუდმივი პროცესია, საშუალო სკოლები მიმართავენ დაწყებით სკოლებს და ინსტიტუტებს, რომ გააუმჯობესონ სწავლების პროცესი და უზრუნველყონ,

დახმარებით
გაამდიდრონ
საგანმანათლებლო
პროგრამები და
პოლიტიკა.

- სულ მცირე, ხუთ წელიწადში ერთხელ, თითოეული საშუალო სკოლა მოიწვევს საზოგადოების წარმომადგენლებს და წარუდგენს მათ სკოლის დახასიათებას. ეს იქნება მოთხოვნა, რომელიც უნდა დაკმაყოფილდეს და, რომელსაც თან უნდა სდევდეს სკოლის შეფასება შტატის, რეგიონული და აკრედიტაციის სხვა ჯგუფების მიერ.

რომ მასში მონაწილე მხარეებს კარგად ჰქონდეთ გააზრებული, თუ რა მოეთხოვებათ მოსწავლეებს ყოველ შემდგომ საფეხურზე.

- სკოლები შეიმუშავენ სტრატეგიულ გეგმებს, რომელიც უზრუნველყოფს ტექნოლოგიების ინტეგრაციას სასწავლო გეგმასთან, სწავლებასთან და შეფასებასთან; უზრუნველყოფენ სხვადასხვა სასწავლო სტილის გამოყენებას და დაეხმარებიან მასწავლებლებს, გახადონ სასწავლო პროცესი უკეთესი და ინდივიდუალური ორიენტირებული.

წყარო: *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform* (pp. 17-18) by National Association of Secondary School Principals, 2004, Reston, VA: The Association. Copyright © 2004 by NASSP products and services to promote excellence in middle level and high school leadership, visit www.principals.org.

1996 წელს შტატის სკოლების ხელმძღვანელების საბჭომ დაამტკიცა სტანდარტების ჩამონათვალი სკოლის ხელმძღვანელებისთვის, რომელიც შეიმუშავა შტატთაშორის სკოლის ლიდერების ლიცენზირების კონსორციუმმა (ISLLC). შეფასების ექსპერტი, კონსორციუმის დირექტორი ნეილ შიფმანი და განათლების ადმინისტრირების სფეროს ცნობილი პროფესორი, კონსორციუმის თავმჯდომარე ჯოზეფ მერფი შემდეგნაირად აფასებენ ამ მცდელობის ორწლიან პერიოდს:

„განათლების სფეროს ეფექტური ლიდერობის შესახებ კვლევებისა და კოლეგების ცოდნაზე დაყრდნობით, 24 შტატის საგანმანათლებლო სფეროს ორგანიზაციებმა და სხვადასხვა პროფესიული ასოციაციების წარმომადგენლებმა ჩამოაყალიბეს ეს სტანდარტები. სტანდარტები წარმოგვიდგენს აუცილებელ ცოდნას, დისპოზიციას და სამუშაოს შესრულებას, რაც დაგვეხმარება, დავეუკავშიროთ ლიდერობა პროდუქტიულ სკოლას და გაუმჯობესებულ მიღწევებს განათლების სფეროში. მიუხედავად იმისა, რომ ეს სტანდარტები შევიმუშავეთ განსხვავებული მიზნით,

ისინი უნდა შეესაბამებოდეს მასწავლებელთა განათლების აკრედიტაციის ნაციონალური საბჭოს (NCATE) სასწავლო პროგრამის სახელმძღვანელო პრინციპებს სკოლის ადმინისტრატორებისთვის და მნიშვნელოვან ნაციონალურ ანგარიშებს, რომლებიც ეძღვნება ლიდერობის ახლებურ გააზრებას გეალინდელ სკოლაში. სწორედ ამიტომ, ეს სტანდარტები წარმოადგენს ძალისხმევას, მიმართულს სკოლის ლიდერების უნარ-ჩვევების გაძლიერებისკენ და ლიდერობის დაკავშირებისკენ ეფექტურ საგანმანათლებლო პროცესთან და ფასეულ შედეგებთან” (შტატის სკოლების ხელმძღვანელების საბჭო, 1996).

2003 წლიდან მასწავლებელთა განათლების აკრედიტაციის ნაციონალური საბჭოს ახალი სტანდარტები გამოიყენება იმ უნივერსიტეტების მოსამზადებელი პროგრამის შესაფასებლად, რომლებსაც სურთ აკრედიტაციის მიღება. მიუხედავად იმისა, რომ ახალი სტანდარტები ძირითადად ეხება იგივე სფეროებს, რომლებსაც ძველი ვარიანტი მოიცავდა (ისინი წარმოადგენენ შტატთაშორის სკოლის ლიდერების ლიცენზირების კონსორციუმის მიერ შემუშავებული სტანდარტების სახეცვლილებას), ისინი მაინც განსხვავებულია იმით, რომ ყურადღებას ამახვილებს სამუშოს შესრულებაზე. სასწავლო ორგანიზაციებმა არა მხოლოდ უნდა დაამტკიცონ, რომ მათ სწორად აქვთ შერჩეული საგნები და სასწავლო მასალა, არამედ სარწმუნოდ უნდა დაასაბუთონ, რომ მათი მსმენელები დააკმაყოფილებენ სტანდარტების მიხედვით დადგენილ მოთხოვნებს. საგანმანათლებლო ლიდერობის დამფუძნებელი საბჭოს (ELCC) წევრები არიან დაწყებითი სკოლების დირექტორთა ნაციონალური ასოციაცია (NAESP), საბაზისო სკოლების დირექტორთა ნაციონალური ასოციაცია (NASSP) და ზედამხედველობისა და სასწავლო გეგმების განვითარების ასოციაცია (ASCD). ახალი სტანდარტები მოცემულია ჩანართში 2.1. ყურადღება მიაქციეთ, რომ სკოლის დირექტორებისა და ცენტრალური ოფისის ადმინისტრატორების სტანდარტების იგივეობის მიუხედავად, ცენტრალური ოფისის ადმინისტრატორებს მათი ცოდნის უფრო მაღალი დონე მოეთხოვებათ. შესაძლოა გაჩნდეს რამდენიმე მნიშვნელოვანი კითხვა: მეტი უნდა იცოდეს თუ არა სწავლებისა და სწავლის და სხვა სტანდარტების შესახებ მან, ვინც მაღალ თანამდებობაზეა, ვიდრე დაბალ თანამდებობაზე მყოფმა პირმა? არის თუ არა ასეთივე დამოკიდებულება მასწავლებლების კომპეტენციის მიმართ? უფრო მართებულია დაუშვავთ, რომ დირექტორმა უნდა იცოდეს მეტი სტანდარტი და მისი ცოდნაც უფრო მაღალი ხარისხის უნდა იყოს. ამის მიუხედავად, ნიშნავს თუ არა ეს, რომ დირექტორებმა უფრო მეტი უნდა იცოდნენ იმ სტანდარტების შესახებ, რომლებიც ეხება სწავლას და სწავლებას, ვიდრე მასწავლებლებმა? თუ პასუხი ამ კითხვაზე დადებითია, დირექტორებს დასჭირდებათ პროფესიული განვითარების ძალიან მაღალი დონე, რომ არ ჩამორჩნენ ამ საკითხებში მასწავლებლებს. ისიც მართალია, რომ ბევრმა დირექტორმა ნამდვილად იცის ბევრ მასწავლებელზე მეტი სწავლა-სწავლების სფეროში. დღეს დირექტორებად გვევლინებიან ადამიანები, რომლებიც წარმატებული მასწავლებლები იყვნენ და ბევრმა მათგანმა ლიდერობისთვის მომზადება სწორედ სასწავლო ორგანიზაციის საკლასო ოთახებში გაიარა. ბოლო წლებში საგანმანათლებლო დაწესებულების

ხელმძღვანელობა სწორედ სკოლიდან იწყება და დირექტორებიც უფრო სერიოზულად უყურებენ საკუთარ, როგორც უფროსი მასწავლებლის როლს.

სამრევლო სკოლები

სამრევლო სკოლების დირექტორებისთვის რელიგიური განზომილება უნდა დაემატოს ყველა იმ ფუნქციასა და პასუხისმგებლობას, რაც დამახასიათებელია ხელმძღვანელის თანამდებობისთვის. მაგალითად, აუგენშტაინი (აუგენშტაინი, 1989; აუგენშტაინი და კონერტი, 1991) თავის ანალიზში კათოლიკური სკოლების დირექტორების შესახებ, დირექტორის ფუნქციის რელიგიურ განზომილებად მიიჩნევს საეკლესიო ნაშრომებისა და სხვა რელიგიური წყაროების ცოდნას, მათი ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას, სულიერი განვითარების გათვალისწინებას, ღოცვების წაყვანას, რელიგიური განათლებისთვის საჭირო გარემოს შექმნას, სასწავლო პროგრამაში სახარებისეული ღირებულებებისა და სხვა რელიგიური პრინციპების ინტეგრირებას და მსახურების გაწევას მრევლისა და საზოგადოებისთვის. სხვა ტიპის ქრისტიანულ, ასევე, ებრაულ და მუსულმანურ სკოლებს აქვთ დამატებითი ფუნქციების, პასუხისმგებლობებისა და კვალიფიკაციის მსგავსი ჩამონათვალი, დამახასიათებელი კონკრეტული რელიგიისთვის. კვალიფიკაციების თანამედროვე ჩამონათვალში ამოცანებისა და როლების აღწერა გაცილებით უფრო თვალსაჩინოა, ვიდრე იგივე სახის ჩამონათვალში წარსულში, ამასთან, მასში უფრო მეტადაა გამოკვეთილი სწავლებისა და სწავლის განსაკუთრებული გარემო.

ავსტრალიაში, ახალ სამხრეთ უელსში, სიდნეის კათოლიკურ სკოლებში შეიმუშავეს კათოლიკური სკოლის ხელმძღვანელობის კონცეფცია, როგორც ეს ნაჩვენებია ნახაზში 2.1. (კანავანი, 2003), სადაც განსაზღვრულია ხელმძღვანელობის ექვსი განზომილება, დაჯგუფებული სამ ძირითად კატეგორიად: მიზნები, მხარდაჭერა და პიროვნული განზომილებები. რელიგიური ლიდერობა ამ კონცეფციის მთავარი თემაა. ამის გარეშე როგორც კათოლიკური, ისე, სხვა სამრევლო სკოლები დიდი რისკის ქვეშ დადგებოდნენ. მთავარი თემის დაკარგვა შეასუსტებს ლიდერობის სხვა განზომილებებს. კვლევის შესახებ ანგარიშში, რომელიც შეეხებოდა მოსწავლეების მიღწევებს ფოკუსირებულ კათოლიკურ და ყოვლისმომცველ საჯარო სკოლებში, ჰილი, ფოსტერი და გენდლერი წერენ: „რელიგიური სკოლები ერთმანეთს წააგავს და საჯარო სკოლებისგან ორი რამით განსხვავდება. პირველი: რელიგიური სკოლების აშკარად გამოკვეთილი, მარტივი მისია კონცენტრირებულია გამოცდილების მიწოდებაზე მოსწავლეებისთვის და იმ გზებზე, რომლებითაც ისინი აპირებენ გავლენა მოახდინონ სწავლაზე, დამოკიდებულებებზე და ქცევაზე. მეორე: რელიგიური სკოლები ძლიერი ორგანიზაციებია, რომელთაც აქვთ შესაძლებლობა, განახორციელონ მისიის მისაღწევად საჭირო ქმედებები, განვითარდნენ დროთა განმავლობაში, მოაგვარონ საკუთარი პრობლემები და დაარეგულირონ გარე ურთიერთობები” (1990). შემდეგ ავტორები აღნიშნავენ, რომ „განსხვავებული ხასიათი ცალკე აყენებს მათ სხვა სკოლებისგან საკუთარი თანამშრომლებისა თუ მოსწავლეების და მშობლების

თვალსა და გონებაში... თითოეულს აქვს კონკრეტული იდენტობა, რაც იწვევს ლოიალურ და ერთგვაროვან აზროვნებას და შეხედულებებს. ისინი თავდადებულად ემსახურებიან ყველა მოსწავლის განათლების საქმეს, ნერგავენ ფასეულობებს, გააღწევენ ახდენენ დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებაზე და აერთიანებენ ცოდნის სხვადასხვა წყაროს. ისინი მოსწავლეებს აცნობენ ფაქტებს და უვითარებენ უნარ-ჩვევებს, მაგრამ, ძირითადად, ცდილობენ, აქციონ ახალგაზრდები პასუხისმგებლობით სავსე, პროდუქტიულ მოზრდილებად” (1990). რელიგიურ სკოლებს ჰქონდათ ძლიერი სოციალური კონტრაქტები, რომლებიც ადგენდა მასწავლებლების, მოსწავლეების, მშობლებისა და ადმინისტრატორების ორმხრივ პასუხისმგებლობებს. ყველასთვის ცხადია, თუ რა დადებითი შედეგები მოაქვს ასეთი კონტრაქტების ერთგულ შესრულებას. მათ აღებული ჰქონდათ ბავშვებზე ზრუნვის ვალდებულება და ბევრს მუშაობდნენ მათი ღირებულებების ჩამოსაყალიბებლად. მათ ჰქონდათ „ცენტრისკენული სასწავლო პროგრამა”, რითაც ასწავლიდნენ კურსით გათვალისწინებულ უნარ-ჩვევებსა და პერსპექტივებს.

ნახაზი 2.1. სიდნეის კათოლიკურ სკოლებში შემუშავებული კათოლიკური სკოლის ხელმძღვანელობის კონცეფცია, ავსტრალია, ახალი სამხრეთ უელსი

ინდივიდუალური განზომილებები	ძირითადი მიზანი	
<p>ლიდერობის ინდივიდუალური განზომილებები ესადაგება ლიდერობის კონცეფციის ყველა ასპექტს</p>	<p>კათოლიკური სკოლის ძირითადი მიზანია მშობლებთან და სამრევლოსთან ერთად იესოს და ეკლესიის მისიის წამოწევა, რათა ჩამოაყალიბოს, მისცეს განათლება და განავითაროს სკოლის მოსწავლეები.</p>	
<p>ლიდერობის ინდივიდუალური განზომილებები</p>	<p>რელიგიური ლიდერობა სწავლებაში</p>	<p>ლიდერობა სწავლისთვის</p>
<p>რწმენა/სულიერება</p>	<p>თანამედროვე კათოლიკური ეკლესიის მისია</p>	<p>განათლების ხედვა</p>
<p>ჰუმანური/ინდივიდუალური განზომილება</p>	<p>რელიგიური განათლების</p>	<p>სწავლის კულტურა</p>
<p>ურთიერთობები/კომუნიკაცია</p>	<p>სასწავლო გეგმა</p>	<p>მოსწავლეთა სწავლის შედეგები</p>
<p>ეთიკური/მორალური განზომილება</p>	<p>კათოლიკური ცხოვრება/ფასეულობათა ინტეგრაცია</p>	<p>მოსწავლეთა საჭიროებები</p>
<p>შემეცნებითი/ემოციური განზომილება</p>	<p>მრევლი/სკოლები/მშობლების</p>	<p>სასწავლო გეგმა</p>
<p>გადაწყვეტილების მიღება/პასუხისმგებლობა</p>	<p>თანამშრომლობა</p>	<p>სწავლება</p>
<p>ლიდერობა</p>	<p>რიტუალი/ზეიმი/ლიტურგია</p>	<p>შეფასება და ანგარიშგება</p>
<p>ლიდერი, როგორც მსწავლელი</p>	<p>/ლოცვა/დასვენება</p>	<p>ხარისხის უზრუნველყოფა</p>
	<p>წმინდა ცხოვრება/ზიარება</p>	<p>სწავლის რესურსები</p>
	<p>პასტორალური ზრუნვა</p>	
	<p>საზოგადოების სამსახური</p>	
	<p>სოციალური სამართალი</p>	
	<p>ქრისტიანული ლიდერობა</p>	

დამხმარე პროცესები

დამხმარე პროცესები – ადამიანური რესურსების საკითხები, სტრატეგიული და ორგანიზაციული ლიდერობა - ემსახურება მთავარი მიზნის მიღწევას. მნიშვნელოვანია, რომ პროცესები არ იქცეს მიზნად და დარჩეს მიზნის მიღწევის საშუალებებად

ადამიანური რესურსების ლიდერობა	სტრატეგიული ლიდერობა	ორგანიზაციული ლიდერობა
დაქირავება	ხედვის/მისიის/მიზნების ლიდერობა	სკოლის საქმიანობების კოორდინაცია
კადრების განაწილება	ეპარქიის გარემო	სამართლებრივი მოთხოვნები
სამუშაოს შესრულების მართვა და განხილვა	სტრატეგიული მიმართულება	ტექნოლოგია
სამუშაო ურთიერთობები	ცვლილების კულტურა	ადრიცხვის მართვა
კადრების განვითარება	განხორციელების წლიური ციკლი	ფინანსური მენეჯმენტი
საკადრო ცვლილებების	საქმის კეთების, განხილვის და გაუმჯობესების კულტურა	რისკის მენეჯმენტი
		ქონება და საშუალებები

ზემოაღნიშნული განზომილებები ორგანიზაციის ბუნების დნმ-ია. ისინი შედარებით ადვილად ყალიბდება სკოლებში, სადაც დასახულია ნათელი, უნიკალური და მნიშვნელოვანი მიზნები, რომლებიც ფართოდ მიღებულია. რა თქმა უნდა, სწავლაზე ორიენტირებული ლიდერობაც მნიშვნელოვანია, მაგრამ სწორედ რელიგიური თემაა ის, რაც აყალიბებს ძირითად მიზნებს, რომლებშიც ასახულია ფასეულობები, ტრადიციები, რიტუალები და ნორმები და, რომლებიც არა მხოლოდ კონცენტრირებას ახდენს, არამედ წარმოადგენს იმ მთავარს, რისთვისაც ეს სკოლები იღვწიან.

საზოგადოდ, საგანმანათლებლო ლიდერობის დამფუძნებელი საბჭოს სტანდარტები სამრევლო სკოლების დირექტორებსაც ეხება, მაგრამ, როგორც ზემოთაც ვნახეთ, არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავებები. გარდა საგანმანათლებლო და მმართველი ლიდერობისა, რელიგიური სკოლების დირექტორები სულიერი ლიდერებიც უნდა იყვნენ, რომლებიც პასუხისმგებელი იქნებიან მორწმუნეთა ერთობის ჩამოყალიბებაზე სკოლაში. დანართი 2.2, „კათოლიკური საგანმანათლებლო ლიდერობის ინსტიტუტის (ICEL) კურსდამთავრებულის პროფილი“, წარმოადგენს სტანდარტების მაგალითს, რომლებიც სან-ფრანცისკოს უნივერსიტეტის კათოლიკური საგანმანათლებლო ლიდერობის ინსტიტუტის მიერ გამოიყენება და განსაზღვრავს იმ მახასიათებლებს, რაც კურსდამთავრებულებს უნდა გააჩნდეთ.

მენეჯერული საქმიანობის რთული ბუნება

რამდენად შესაბამისობაშია სტანდარტების, რეკომენდაციების და საჭირო კვალიფიკაციების მოთხოვნები რეალური ცხოვრებიდან აღებულ ანგარიშებთან, რომლებიც გვიჩვენებს, თუ რას აკეთებენ დირექტორები სინამდვილეში და როგორ

ატარებენ ისინი დროს? მსგავსი ანგარიშები შესაძლოა განვიხილოთ, როგორც დირექტორების საქმიანობის აღწერითი კვლევები. 1973 წელს გამოქვეყნებულმა ჰენრი მინცბერგის წიგნმა – *მენეჯერული საქმიანობის ხასიათი*, დიდი ინტერესი გამოიწვია განათლების სფეროს ადმინისტრირების შესწავლის თვალსაზრისით. აღწერით კვლევას აქვს მცდელობა, განსაზღვროს დირექტორის ფაქტიური როლი და ფუნქცია და ამას აკეთებს მის საქმიანობაზე დაკვირვების გზით. ადმინისტრატორების სამუშაოს რთული ხასიათი გამომდინარეობს სკოლის ბუნებიდან და ვერ ეგუება გამარტივებას. რომელიმე დირექტორზე მარტივი დაკვირვებაც კი ამის დასტურია. მინცბერგის დასკვნები არ არის თანამედროვე, უბრალოდ, ამჟამინდელ ადმინისტრატორებსაც იგივე გარემოში უწევთ ფუნქციონირება და მათი რეაქციებიც მსგავსია.

მინცბერგმა, მაგალითად, აღმოაჩინა, რომ დირექტორების საქმიანობას ახასიათებდა გაბედულება, მრავალფეროვნება, ფრაგმენტაცია, მათი საქმიანობის დიდი ნაწილი მოკლე ხანგრძლივობის იყო, ხშირად წუთები სჭირდებოდა მათ შესრულებას. მათი საქმიანობა იყო არა, უბრალოდ, მრავალფეროვანი, არამედ ერთმანეთთან დაუკავშირებელი, არ იძლეოდა ჯგუფებად დაყოფის საშუალებას და ბევრ წვრილმან დეტალს მოიცავდა. ამის შედეგია ის, რომ ადმინისტრატორებს ხშირად ეცვლებოდათ განწყობა და ინტელექტის დონე. როგორც მინცბერგი აღნიშნავს, ადმინისტრატორის სამუშაოს უსასრულოდ მრავალფეროვანი ბუნების გამო, ის იძულებულია შეასრულოს უამრავი რამ ძალიან სწრაფი ტემპით, რასაც დროთა განმავლობაში მიყვავართ ზედაპირულობამდე. დირექტორს იშვიათად აქვს თავისუფალი დრო, პასუხისმგებლობა კი უამრავია.

დირექტორებმა, რომლებიც მონაწილეობდნენ მინცბერგის კვლევაში, გამოავლინეს, რომ ერჩივნათ საქმის მოგვარების ზეპირი და ცოცხალი მოქმედება. მათ აღნიშნეს, რომ უპირატესობას ანიჭებდნენ სამუშაოს ცოცხალ და აქტიურ ასპექტებს და არა აბსტრაქტულ, ტექნიკურ და რუტინულ საქმიანობას. მათ პირდაპირი საუბარი, ტელეფონზე ლაპარაკი, ოფიციალური და არაფორმალური შეხვედრები ერჩივნათ კომუნიკაციის წერილობით საშუალებებს. ზეპირმეტყველებისკენ ასეთი მიდრეკილების გამო, ორგანიზაციაში არსებული და განვითარებული ბევრი საქმიანობა და შემთხვევა არ იყო აღრიცხული და მხოლოდ დირექტორის მესსიერებაში იყო შემონახული, რის გამოც გართულებული იყო დელეგირება და გადაწყვეტილების ერთობლივი მიღება. მინცბერგმა აღმოაჩინა, რომ ადმინისტრატორებს უდიდესი ცოდნა აქვთ საკუთარი სკოლის შესახებ და უამრავ შეკითხვას იღებენ სხვებისგან ამ ცოდნის მისაღებად, რასაც მიაქვს მათი დიდი დრო. მან, ასევე, დაადგინა, რომ ადმინისტრატორებს ეძნელებოდათ ყველაფერში ჩარევა და ყველა საქმის კურსში ყოფნა, მაგრამ არ არსებობდა არანაირი მექანიზმი, რომელიც გაათავისუფლებდა მათ ამ წვრილმანი პასუხისმგებლობებისგან. აშკარა მოთხოვნამ, რომ დირექტორი უნდა ყოფილიყო ყველაფერში ჩართული, წარმოშვა მიდრეკილება სამუშაოს ზედაპირულად შესრულებისკენ.

სპრაულმა (1976), რომელიც გამოეხმაურა მინცბერგის კვლევას, აღმოაჩინა, რომ სიტყვები: ადგილობრივი, ვერბალური, ცვალებადი, მოუსვენარი და მრავალფეროვანი სწორედ ის განსაზღვრებებია, რომლებიც ყველაზე ზუსტად ახასიათებს ადმინისტრატორის ჩვეულებრივ სამუშაო დღეს. ადმინისტრატორის საქმიანობა ცვალებადი და მოუსვენარია, რადგან მას აქვს მოკლე პერიოდში გასაკეთებელი ბევრი სხვადასხვა სამუშაო. სპრაულის კვლევაში, ადმინისტრატორი დღეში ასრულებდა 56 სამუშაოს, თითოეულს საშუალოდ ცხრა წუთის განმავლობაში და მონაწილეობდა 65 საქმიანობაში, რომელთაგან თითოეული გრძელდებოდა საშუალოდ ექვსი წუთი. საქმიანობა, როდესაც ადმინისტრატორები კომუნიკაციის ერთ საშუალებას იყენებდნენ, მაგალითად, ტელეფონს, საუბარს ან ბარათს, ითვლებოდა ერთწუთიან ან უფრო ხანგრძლივ მოქმედებად.

სკოლის დირექტორებსაც ხშირად უხდებათ საქმის ზედაპირულად კეთება. ზედაპირულობის მიზეზის დადგენა ძალიან ადვილია, როცა დირექტორის პასუხისმგებლობის სფეროებს შეისწავლით. ბარტი (1980) ასე აღწერს ამ პასუხისმგებლობების სფეროებს:

„დირექტორი, როგორც წესი, პასუხისმგებელია თითქმის ყველაფერზე, რაც ხდება სკოლაში და მის გარეთ: პასუხისმგებელია თანამშრომლების სამუშაოზე გამოცხადებასა და სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულებაზე; პროგრამაზე, რაც გულისხმობს, რომ მასწავლებელი ასწავლის იმას, რაც უნდა ასწავლოს და მოსწავლეები სწავლობენ; მშობლების წინაშე, რაც გულისხმობს, რომ მათ უნდა პქონდეთ საშუალება, გამოთქვან საკუთარი მოსაზრება პრობლემების შესახებ და აღნიშნული პრობლემები უნდა მოგვარდეს; მოსწავლეების ფიზიკურ დაცულობაზე, რაც ნიშნავს რამდენიმე ასეული მოსწავლის სიცოცხლესა და სახლებში უვნებლად დაბრუნებაზე ზრუნვას“.

წლების განმავლობაში დირექტორებს თანდათანობით ემატებოდათ პასუხისმგებლობები: მოსწავლეების მშვიდობით დაბრუნება სახლებში, ზამთარში ტროტუარების გაწმენდა თოვლისგან უსაფრთხოების უზრუნველყოფის მიზნით, განათლება ჯანდაცვის შესახებ, განათლება სქესობრივი კავშირის შესახებ, მორალური განათლება, სკოლის ავტობუსში მგზავრობის წესები და ველოსიპედის უსაფრთხო ტარება. ამას დაემატა პასუხისმგებლობა საუზმის, სადილის პროგრამებზე, გათბობის სისტემაზე, ელექტროგაყვანილობაზე, სპორტული მოედნის გამართულ მუშაობაზე. დამატებულია პასუხისმგებლობაც მოსწავლეების მიერ სწავლის მინიმალური სტანდარტების დაკმაყოფილებაზე, სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვებისა და ნიჭიერი ბავშვების განვითარებაზე, იმათზეც, ვინც არცერთ ამ კატეგორიას არ განეკუთვნება. დირექტორებს დაევალოთ სოციალური მომსახურების უზრუნველყოფა, კვების საკითხების მოგვარება, ჯანდაცვა, ტრანსპორტირება და გამაჯანსაღებელი პროგრამების განხორციელება“.

ბოლოდროინდელი კვლევები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მიუხედავად იმისა, რომ მინცბერგის ნაშრომი გამოქვეყნდა 1973, ხოლო ბარტის – 1980 წელს, ვერ ვიტყვით, რომ ამის შემდეგ

დირექტორების სამუშაო გამარტივდა, ნაკლებ დროს ან ნაკლებ ფიქრს მოითხოვს. 2001 წელს საშუალო სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის მიერ განხორციელებულმა კვლევამ დაასკვნა, რომ საშუალოდ დირექტორი კვირის განმავლობაში მუშაობს 60.21 საათს. ქალი დირექტორები – 69.67 საათს, ხოლო მამაკაცები - 60.51 საათს. დროის ნაკლებობა, ქაღალდებთან დაკავშირებული ბევრი სამუშაო და არასაკმარისი ფინანსური რესურსები წარმოადგენდა მთავარ პრობლემას, რომლის შესახებ ისაუბრა დირექტორების 70.3, 69 და 50.8 პროცენტმა, შესაბამისად. დირექტორთა ოცდარვა პროცენტმა პრობლემებში აღნიშნა ემოციური გადაწვა.

2003 წელს, საჯარო საქმეების ორგანიზაციამ უოლესის ფონდისთვის ჩაატარა კვლევა (ფარკასი, ჯონსონი და ლუფეტი, 2003) და დაადგინა, რომ დირექტორების 58 პროცენტი ყველაზე მნიშვნელოვან პრობლემად აღიარებდა სახსრების ნაკლებობას პროგრამის – არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე – დასაფინანსებლად. 63 პროცენტი ამბობდა, რომ მათ ავალდებულებდნენ „არაპროპორციულად დიდი რაოდენობის სახსრების გამოყოფას სპეციალურ განათლებაზე“. 81 პროცენტი ეთანხმებოდა, რომ „ბოლო წლებში ბევრად გაიზარდა და გართულდა ფედერალური და შტატის კანონმდებლობა სპეციალურ განათლებასთან დაკავშირებით“. 45 პროცენტი აღიარებდა, რომ ფრაზა: „ყოველდღიური აუცილებელი საქმეები მართმევს დროს, რომელიც შესაძლო იყო, გამომეყენებინა საგანმანათლებლო საკითხებზე“, რაღაცით ჰგავდა მათ საკუთარ სიტუაციას, 29 პროცენტმა კი აღნიშნა, რომ ეს ზუსტად მათზეა ნათქვამი, რაც ჯამურად 74 პროცენტს შეადგენს.

არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე

2003 წელს განხორციელებული ზემოაღნიშნული კვლევის მიხედვით, დირექტორები ეთანხმებიან ფედერალურ ინიციატივას – არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე. აღიარებენ, რომ მას აქვს ბევრი დადებითი მხარე, მაგრამ დიდი პრობლემაა განხორციელების თვალსაზრისით. მთავარი პრეტენზია არის ის, რომ ეს ინიციატივა არ ფინანსდება (ეთანხმება 88 პროცენტი). ყოველი მესამე დირექტორი ამბობს, რომ ეს პროგრამა არის ყველაზე რთული მის საქმეებს შორის.

დირექტორებმა აღნიშნული კვლევის დროს ჩამოაყალიბეს პრობლემები, რომელთა შორის იყო, რომ პროგრამა – არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე – ზედმეტად ეფუძნებოდა სტანდარტიზებულ ტესტებს (დაეთანხმა 73 პროცენტი); მოსაზრებას, რომ ეს იყო ფედერალური ხელისუფლების ჩარევა ადგილობრივ და შტატის საქმიანობაში, დაეთანხმა 53 პროცენტი, ხოლო აზრს, რომ შედეგები არ ამართლებს სკოლის მოლოდინს და არასამართლიანია, დაეთანხმა 57 პროცენტი.

დირექტორების 57 პროცენტი დაეთანხმა მოსაზრებას, რომ რეალურად შესაძლებელი იყო მასწავლებლების მაღალი კვალიფიკაციის მიღწევა; 53-მა პროცენტმა აღნიშნა, რომ მოსწავლეთა ყოველწლიური ტესტირება ხელს უწყობს იმ სუსტი ადგილების გამოვლენას, სადაც მეტი მუშაობაა საჭირო; 37-მა პროცენტმა

მიუთითა, რომ ტესტირების შედეგებისა და სხვა ინფორმაციის გაერთიანება რასობრივი და სხვა სახის დაჯგუფებების მიხედვით, ეხმარება სკოლას აკადემიურ მიღწევებში განსხვავებების შემცირებაში. ბოლოს, კვლევა ასკვნის: „სკოლის ლიდერებს შორის არსებობს ეჭვი და იმედგაცრუება პროგრამის – არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე – მიმართ, თუმცა არ არის მის დახურვაზე მოთხოვნა და, რაც მთავარია, არაფერს ეწინააღმდეგება მის ძირითად პრინციპებს“. ისღა დაგვრჩენია, დაველოდოთ და ვნახოთ, თუ რა მომავალი ექნება ამ პროგრამას. ჯერჯერობით, მშობლებს ნეიტრალური პოზიცია აქვთ, ხოლო სკოლის დირექტორები ყოველ ღონეს ხმარობენ მისი წარმატებით განსორციელებისთვის. თუ რომელიმე ჯგუფი გამოხატავს დიდ უკმაყოფილებას პროგრამის მიმართ, მასში, შესაძლოა, შეტანილი იქნეს სერიოზული ცვლილებები. მიუხედავად იმისა, შეიცვლება თუ არა კანონი ამ პროგრამის შესახებ, დამოკიდებულება, რომელიც გულისხმობს აკადემიური მოსწავლის გასხვავების შემცირებას სხვადასხვა ჯგუფის მოსწავლეებს შორის, გაგრძელდება.

ობტემისტური ხედვა

მიუხედავად დირექტორების დაძაბული სამუშაოსი და სკოლის ბიუროკრატიის ცუდად ცოდნისა, ისინი ობტემისტურად და იმედიანად შეჰყურებენ მომავალს. 2003 წლის შემდეგ, საჯარო საქმეების ორგანიზაციამ კვლევა განაახლა 2006 წელს. კვლევაში მონაწილე დირექტორებმა აღნიშნეს, რომ ისინი კმაყოფილები იყვნენ თავიანთი სკოლების საქმიანობით. 2006 წლის კვლევაში მონაწილე დირექტორების 90-მა პროცენტმა აღნიშნა, რომ სკოლები მათ რაიონში ფუნქციონირებდნენ საუკეთესოდ ან კარგად. 80-მა პროცენტმა მიუთითა, რომ ბავშვების მიერ მიღებული განათლება ბევრად უკეთესია, ვიდრე ის, რომელიც მათ მიიღეს სკოლაში სწავლის დროს. როცა მათ ჰკითხეს: „რომელია ყველაზე მეტად რთული საკითხი თქვენს სასკოლო ოლქში?“, 41-მა პროცენტმა დაასახელა არასაკმარისი დაფინანსება; 22-მა – პროგრამის – არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე – მოთხოვნების დაკმაყოფილება; 16-მა – ბიუროკრატია და დოკუმენტებზე მუშაობა; 12-მა – ეფექტური მასწავლებლების ნაკლებობა. დირექტორების 28 პროცენტმა აღნიშნა, რომ მოსაზრება „ყოველდღიურად სასწრაფოდ გადასაწყვეტ საქმეებს მიაქვს ბევრი დრო, რომელსაც გამოვიყენებდი საგანმანათლებლო და სასწავლო საკითხებზე“ – ძალიან ახლოს იყო რეალობასთან, 40-მა პროცენტმა კი აღნიშნა, რომ ეს მხოლოდ მიახლოებული იყო რეალობასთან.

დირექტორებს დაუსვეს კითხვა, რეალისტური იყო თუ არა, მათი აზრით, სასკოლო ოლქის მიერ პროგრამის – არცერთი ჩამორჩენილი მოსწავლე – მოთხოვნების დაკმაყოფილება, რაც ითვალისწინებდა 2005-2006 აკადემიური წლისთვის ყველა ძირითადი საგნის მასწავლებლის მაღალი კვალიფიკაციის მიღწევას – სერტიფიცირებას, ტესტების ჩაბარებას. დირექტორების 71-მა პროცენტმა მიზანი რეალისტურად, ხოლო 29 პროცენტმა – არარეალისტურად მიიჩნია.

დაბოლოს, 2006 წლის კვლევაში მონაწილე დირექტორებს სთხოვეს, შეეფასებინათ მათ მიერ გადაწყვეტილების მიღების უფლებამოსილების ხარისხი. 6-მა პროცენტმა უპასუხა, რომ მათი უფლებამოსილება არ იყო საკმარისი ეფექტური გადაწყვეტილების მისაღებად; 38-მა პროცენტმა აღნიშნა, რომ მათი უფლებამოსილება საკმარისი არ იყო ბოლომდე ეფექტური გადაწყვეტილების მისაღებად, ხოლო 55-მა პროცენტმა დააფიქსირა, რომ მათ აქვთ საკმარისი უფლებამოსილება საქმის კარგად შესასრულებლად. პასუხებიდან გამომდინარე, დირექტორების ნახევარი ფიქრობს, რომ მათ აქვთ ხელმძღვანელობისთვის საჭირო ყველა რესურსი. თუმცა, იმ დირექტორების რაოდენობა, რომლებიც არასაკმარისად თვლის საკუთარ უფლებამოსილებას, მაინც მაღალია და სანამ ეს თანაფარდობა არ შეიცვლება, პროგრესი საკმაოდ ნელი ტემპით წარიმართება.

მოთხოვნა, პრობლემა, არჩევანი

ჩატარდა კიდევ ერთი კლასიკური კვლევა, სადაც როზმარი სტიუარტი (1982) მენეჯერულ საქმიანობას შემდეგნაირად განსაზღვრავს: „ეს არის ის ტერიტორია, რომელზეც აკეთებ არჩევანს შინაგან მოთხოვნებსა და გარედან დაწესებულ შეზღუდვებს შორის“. მოთხოვნა არის ის, რაც უნდა შეასრულოს დირექტორმა და თუ იგი ამას ვერ შეძლებს, მოჰყვება სანქციები, რომლებიც ხშირად სამსახურსაც შეიძლება დაემუქროს. მოთხოვნებს განსაზღვრავს სკოლის მიერ დადგენილი მისაღწევი შედეგები, სამართლებრივი ბაზა, ბიუროკრატიული წესები და ინსტრუქციები, თითოეული თანამდებობის პირის, ზედამხედველების, სკოლის საბჭოს წევრების, მასწავლებლებისა და მშობლების ქმედებების შედეგების მოლოდინი. შეზღუდვებს აწესებს ნორმები და ფასეულობები, მიღებული სკოლისა და საზოგადოების მიერ, კადრებისა და მატერიალური რესურსების ხელმისაწვდომობა, კონტრაქტები, ფართის ზომა, იმ მასწავლებლებისა და სხვების შესაძლებლობების საზღვრები, ვისთანაც დირექტორს უწევს მუშაობა. დირექტორებს, რომლებიც იგნორირებას უკეთებენ ამ მოთხოვნებსა და შეზღუდვებს, სამსახურის დაკარგვის საშიშროება ექმნებათ.

მიუხედავად იმისა, რომ ორი დირექტორი, შესაძლებელია, აღმოჩნდეს ერთნაირი მოთხოვნებისა და შეზღუდვების წინაშე, მათი ხელმძღვანელობის სტილი მნიშვნელოვნად განსხვავებული იქნება. მიუხედავად მოთხოვნა-შეზღუდვის გარკვეული ფორმისა, ერთი საქმის მრავალგვარ გადაწყვეტას შორის ყოველთვის არსებობს არჩევანი და ისეთი საქმიანობის განხორციელების საშუალება, რაც კანონით არ არის აკრძალული. სწორედ არჩევანის გაკეთება ავლენს საუკეთესო შესაძლებლობას. განვითარდება თუ არა ეს შესაძლებლობები, დამოკიდებულია დირექტორის უნარზე, ღრმად და ფართოდ გაიაზროს ეს სივრცე. წარმატებული დირექტორის ერთ-ერთი ყველაზე ნათლად გამოკვეთილი ნიშანი არის არჩევანის არეალის გაფართოება და ამით შეზღუდვებისა და მოთხოვნების შემცირება. სწორედ არჩევანის სივრცის გაფართოება წარმოადგენს სკოლის ეფექტურობის გაზრდის მნიშვნელოვან ფაქტორს.

ცვლადი როლი

დაწვებითი სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის (NAESP) 1998 წლის დირექტორების საქმიანობის კვლევა (დაუდი და კელერი, 1998) აღნიშნავს, რომ ბოლო ხანებში მნიშვნელოვნად შეიცვალა მათი როლი და ფუნქცია. მაგალითად, დირექტორები აღნიშნავენ პასუხისმგებლობების სფეროს მნიშვნელოვან გაფართოებას (55 პროცენტზე მაღალი ზრდა) შემდეგ საკითხებთან დაკავშირებით:

პასუხისმგებლობის სფეროები:

ზრდა პროცენტებში:

1. მარკეტინგი/პოლიტიკა და ა.შ., სკოლის და განათლებისთვის დახმარების მიღება – 70%;
2. მუშაობა სოციალურ სააგენტოებთან - 66%;
3. თანამშრომლების სამუშაოდან მოუწყვეტელი განვითარების დაგეგმვა და განხორციელება – 65.5%;
4. სასწავლო საქმიანობის განვითარება – 63.5%;
5. სასწავლო გეგმის ფორმირება და განვითარება – 62.4%;
6. საბჭოებთან თუ სხვა ჯგუფებთან მუშაობა – 61.6%;
7. ყურადღების გამახვილება ისეთ საკითხებზე, რომლებსაც შესაძლოა ჰქონდეთ სამართლებრივი ვალდებულებების წარმოქმნის პოტენციალი – 58.1%.

პასუხისმგებლობის განმსაზღვრელი პირველი სამი ინდიკატორი პირდაპირ არის დაკავშირებული სკოლის ავტონომიურობის გაზრდასთან, სკოლის არჩევანის უფლების გაძლიერებასთან, ეფექტურ მარკეტინგთან და ამ სფეროსთან დაკავშირებული პოლიტიკის საკითხებთან. სასწავლო საქმიანობა და სასწავლო გეგმის განვითარება მეტყველებს იმ ორიენტაციაზე, რომლებიც აქვთ სკოლებს ფუნქციონირებისა და შტატის სტანდარტებთან ჰარმონიზაციის თვალსაზრისით.

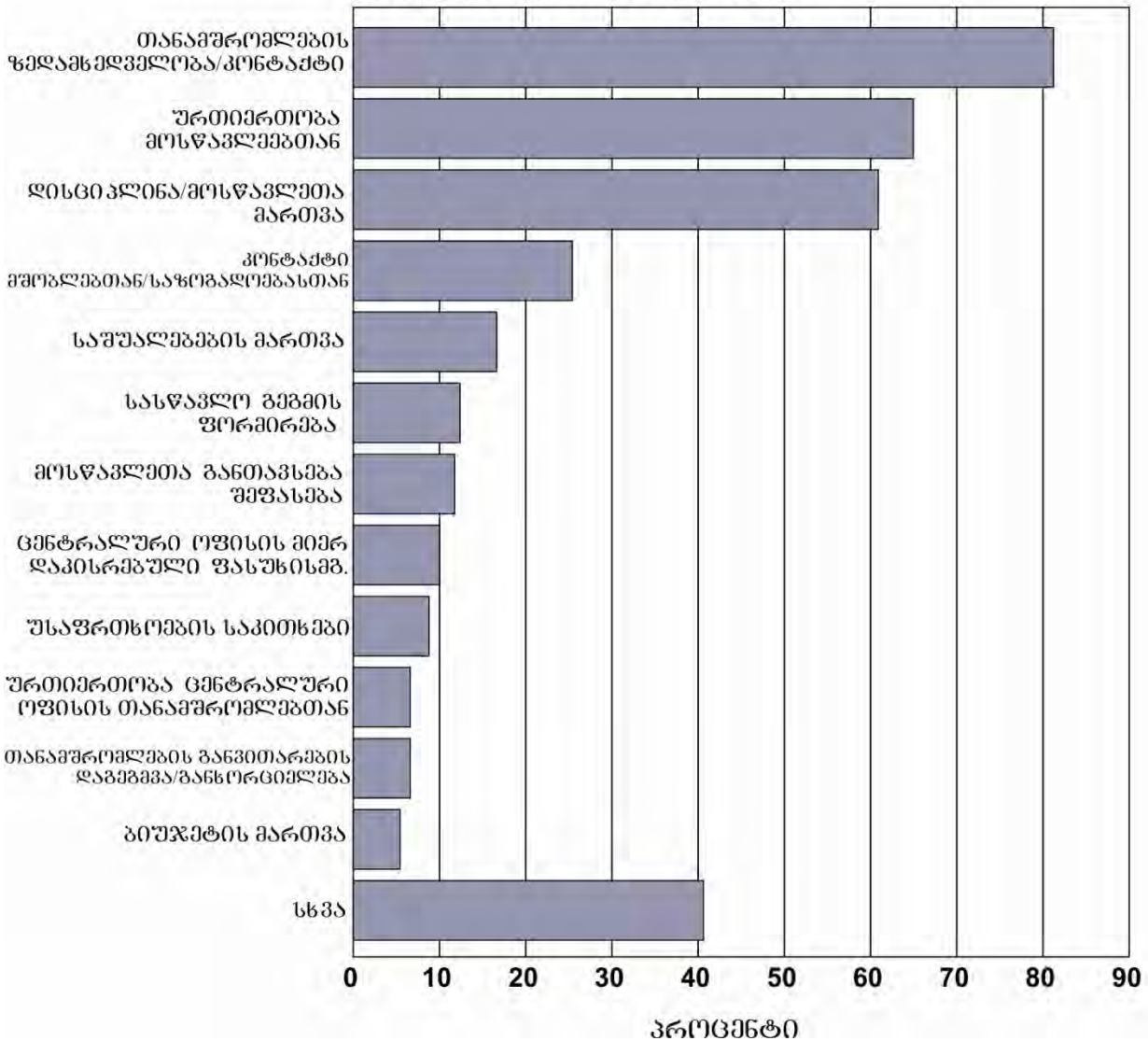
დაწვებითი სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის 2008 წლის კვლევის შედეგების ნახვა შეგიძლიათ ვებგვერდზე: www.naesp.org. რას ასკვნის ეს კვლევა დირექტორების ამჟამინდელ პასუხისმგებლობებთან დაკავშირებით? რა ურთიერთობაშია ეს პასუხისმგებლობები? მიენიჭა თუ არა მეტი მნიშვნელობა ცენტრალურ ოფისს, როგორც ადგილს, სადაც წყდება და ხორციელდება სკოლების გაუმჯობესების საკითხი, თუ ეს კვლავ სკოლის უფლებამოსილებაა, ისევე, როგორც 1998 წელს?

ნახაზი 2.2. გვიჩვენებს დაწვებითი სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის 1998 წლის კვლევაში მონაწილე დირექტორების პროცენტულ რაოდენობას, რომლებიც პირველ სამ პასუხისმგებლობას მიიჩნევენ იმ საკითხებად, რომლებსაც ყველაზე მეტი დრო მიაქვს. მიუხედავად იმისა, რომ მნიშვნელოვნად გაიზარდა პასუხისმგებლობა მარკეტინგზე, არჩევანზე, მენეჯმენტზე, სასწავლო

პროგრამის შემუშავებასა და სწავლებაზე, ყოველდღიური ურთიერთობა მასწავლებლებთან და სხვა თანამშრომლებთან მაინც რჩება იმ საკითხად, რომლებსაც დირექტორების დროის ლომის წილი უჭირავთ. ზემოაღნიშნული ურთიერთობების დიდი ნაწილი, რა თქმა უნდა, განეკუთვნება გაძლიერებული პასუხისმგებლობების სფეროებს, თუმცა ბევრი – არა. როგორც დაუდი და კელერი აღნიშნავენ: „ყველაზე დიდი გაკვირება იმან გამოიწვია, რომ შედარებით ნაკლები პრიორიტეტი მიენიჭა თანამშრომლების განვითარების დაგეგმვასა და განხორციელებას. მიუხედავად სკოლის ადგილობრივი მართვის ბევრი მომხრის მოწოდებებისა, კვლევის შედეგები აშკარად მიუთითებს, რომ თანამშრომლების განვითარების საკითხებს დირექტორები დროის მცირე ნაწილს უთმობენ.“ 1998 წლის შემდეგ თანამშრომლების განვითარებას სულ უფრო მეტი ყურადღება ექცევა ეფექტური სკოლების ჩამოყალიბების სტრატეგიის შესახებ ნაციონალურ დონეზე წარმოებულ განხილვებში.

ამ წიგნის მეხუთე გამოცემაში ჩვენ დავსვით კითხვა: კპოვებს თუ არა გამოსმაურებას თანამშრომლების განვითარებაზე გაკეთებული აქცენტი თქვენს სკოლაში? გამოიყენეთ 1998 წლის დაწყებითი სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის მონაცემები და ფორმატი (ნახაზი 2.2.) და შეიმუშავეთ მექანიზმი, რომ შეაფასოთ, თუ როგორ იყენებენ დროს დირექტორები დღეს. სთხოვეთ დირექტორებს, ნახაზში 2.2. მოცემული სამი სფეროდან განსაზღვრონ ის, რაზეც ყველაზე მეტ დროს ხარჯავენ. საკვლევი ჯგუფის შერჩევის მიზნით, შეეკითხეთ ათ მასწავლებელს, დაასახელონ ორი დირექტორი, რომლებიც გასცემენ პასუხს კითხვაზე. ამ ოცდირექტორიანი კვლევის შედეგები შეადარეთ 1998 წლის უფრო ფართო კვლევას.

ნახაზი 2.2
 რესკონდენტთა პროცენტული რაოდენობა, რომლებიც ამ ჩამოთვლილი საკითხებიდან სამ მათგანზემ სარჯავენ ყველაზე დიდ დროს



მიუხედავად იმ ცოტაოდენი პროგრესისა, რომელიც შეინიშნება დირექტორის, როგორც ლიდერთა ლიდერის და სკოლის, როგორც ლიდერთა სოციუმის საქმიანობაში, ხელმძღვანელობის სიმძიმე მაინც დირექტორებზე რჩება. მოვიყვანთ შიფის (2002), ქულის და შენის (2003) ციტატას: „დირექტორებისთვის სამუშაო კვირა 62 საათის განმავლობაში გრძელდება და აქედან დროის ერთ მესამედზე ნაკლები იხარჯება სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ საქმიანობაზე“.

მნიშვნელოვანია კითხვა: შეუძლიათ თუ არა დირექტორებს და სკოლებს ეფექტურად განახორციელონ ახალი პასუხისმგებლობები და ფუნქციები ისე, რომ არ იფიქრონ პასუხისმგებლობის სიმძიმის გადანაწილების იმ ფორმის შეცვლაზე, რომელიც ახლა არსებობს? თუ მასწავლებლები აიღებენ მეტ პასუხისმგებლობას ზედამხედველობისა და შეფასების სფეროში და ჩაერთვებიან კოლეგების შეფასებაში, დირექტორებს დარჩებათ მეტი დრო ახალწარმოქმნილი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. პასუხისმგებლობების ასეთი ფორმით გადანაწილება იქნება არა, უბრალოდ, ეფექტიანი, არამედ – წინგადადგმული ნაბიჯი პროფესიონალიზმის გაზრდისა და მასწავლებლების შესაძლებლობების გაძლიერებისკენ. მართლაც, ბევრ ექსპერტს სწამს, რომ ლიდერობის განაწილება მნიშვნელოვანი ნაბიჯია სკოლების ფუნქციონირების გაუმჯობესების გზაზე (სპილანი, ჰალვერსონი და დიამონდი, 2001).

დირექტორის პრიორიტეტები: მოსაზრებების შედარება

ამ ნაწილში განვიხილავთ მოსაზრებათა ორ წყებას: ერთი ადარებს დირექტორების მოსაზრებას სკოლასთან დაკავშირებით, რაც მათი აზრით ყველაზე მნიშვნელოვანია (დირექტორების პრიორიტეტი) მასწავლებლებისა და მშობლების მოსაზრებასთან იმის შესახებ, თუ რა უნდა იყოს დირექტორის პრიორიტეტი. მეორე – ადარებს, თავად დირექტორის აზრით, ყველაზე მნიშვნელოვან ამოცანებს იმ ამოცანებს, რომელთა შესახებ მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები ფიქრობენ, რომ უპირატესია მათი დირექტორისთვის. ამ სახის შედარებებს შეუძლია გამოავლინოს ის თეთრი ლაქები, რომლებიც შესაძლოა, ჰქონდეს დირექტორს. მას, მაგალითად, შესაძლოა, ეგონოს, რომ მნიშვნელოვანია ყურადღების მიქცევა მოსწავლეებისთვის, მაგრამ ამას არ ეთანხმებოდნენ მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები. თეთრი ლაქები პრობლემაა ცვლილების გზაზე. თუ ადამიანი ზუსტად ვერ ხედავს არსებულ რეალობას, ცვლილება, სავარაუდოდ, ნაკლებ მოსალოდნელია.

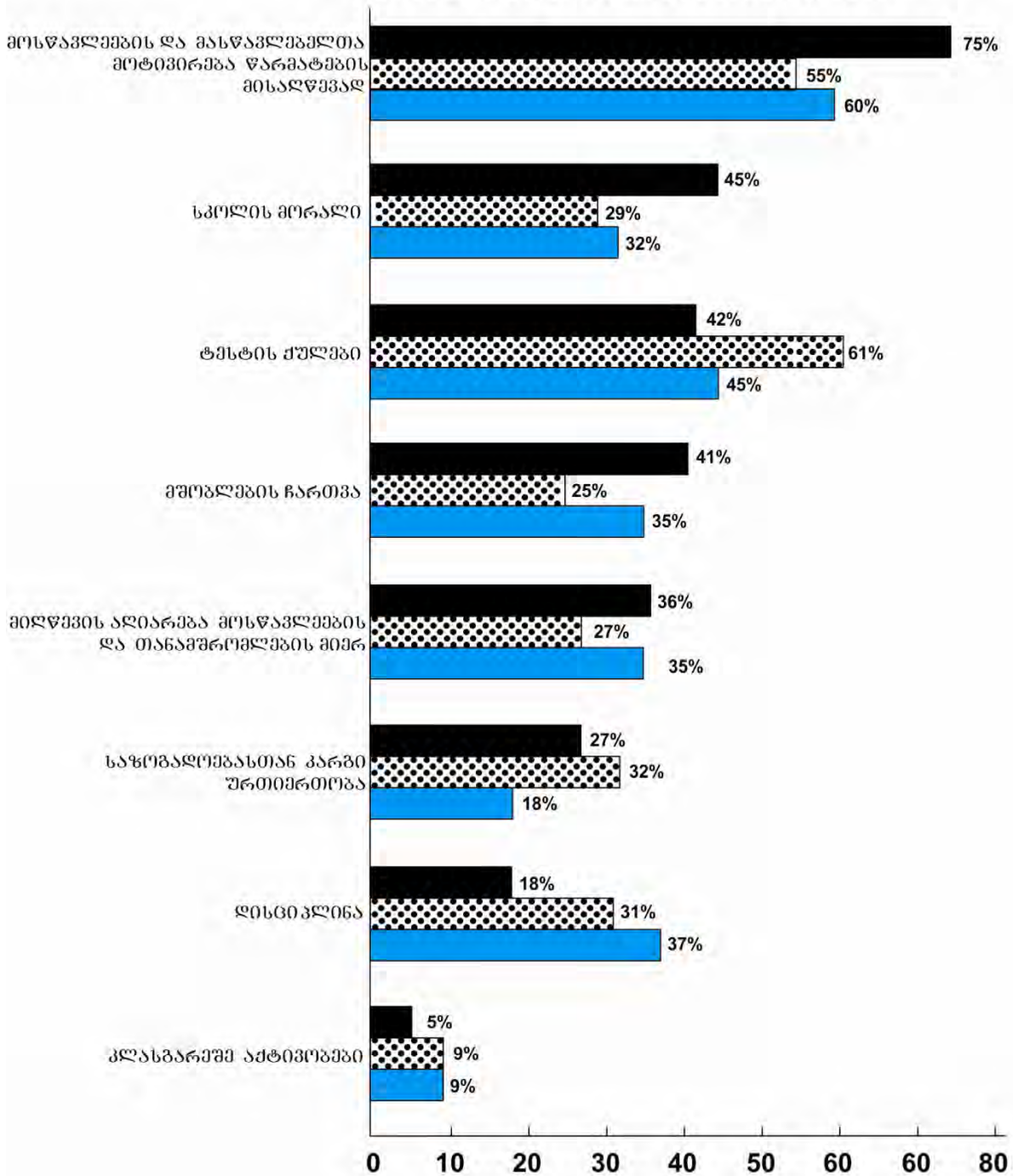
პირველი წყების შედარებისას (იხ. ნახაზი 2.3), დირექტორებს დაუსვეს კითხვა, სკოლის რომელი ასპექტია მათთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი. მათ რვაპუნქტიანი სიიდან უნდა ამოერჩიათ სამი. სამოცდათხუთმეტმა პროცენტმა ამოარჩია „მოსწავლეთა და მასწავლებელთა მოტივირება წარმატების მისაღწევად“, როგორც სამიდან ერთი პასუხი. 45-მა, 42-მა და 41-მა პროცენტმა შესაბამისად – „სკოლის მორალი“, „ტესტების ქულები“ და „მშობლების ჩართვა პროცესში“. „დისციპლინა“ შეარჩია მხოლოდ 18-მა პროცენტმა. როცა სამი პასუხის შერჩევა სთხოვეს მასწავლებლებს და მშობლებს დირექტორის პრიორიტეტების განსაზღვრასთან დაკავშირებით, მასწავლებლების 61-მა და მშობლების 45 პროცენტმა დაასახელა მოსწავლეების და მასწავლებლების მოტივირება წარმატების მისაღწევად. მასწავლებლების 61-მა პროცენტმა, ასევე, დაასახელა ტესტების ქულები. მასწავლებლებისთვის ტესტების ქულების მნიშვნელობა აშკარად აღემატებოდა მოტივირებისას. როცა ეს ორი მოცემულობა ერთად განიხილება, დავინახავთ, რომ

მასწავლებლების და მოსწავლეების მოტივირება სწორედ ტესტების ქულებზეა ფოკუსირებული.

მასწავლებლების 61-მა პროცენტმა დააფიქსირა, რომ დირექტორის პრიორიტეტი არის ტესტების მაღალი ქულები, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, დირექტორების მხოლოდ 42-მა პროცენტმა მიანიჭა ამ ფუნქციას პრიორიტეტი, განსხვავება 19 ხმაა, რომელიც გვაფიქრებინებს, რომ ან მასწავლებლებმა გადააჭარბეს თავის შეფასებაში, ან დირექტორებმა არ შეაფასეს ზუსტად მათი დამოკიდებულება ქულების მიმართ. მშობლების 45-მა პროცენტმა ხმა მისცა ტესტების ქულას, განსხვავება დირექტორის პასუხთან იყო სამი ქულა. დირექტორების 42-მა პროცენტმა მიანიჭა ტესტის ქულებს უპირატესობა, რაც გვიჩვენებს, რომ მშობლების აზრით, დირექტორები სათანადო დონეზე იმყოფებიან ამ პრიორიტეტის განსაზღვრის დროს. დირექტორების მხოლოდ 18-მა პროცენტმა მიანიჭა დისციპლინას უპირატესობა. ეს ციფრი, შედარებული მშობლების 37 და მასწავლებლების 31 პროცენტთან უკვე დიდ განსხვავებას იძლევა და ნიშნავს, რომ მშობლების რწმენით, დისციპლინა დირექტორის პრიორიტეტი უნდა იყოს.

ნახაზი 2.3

ღირებულების, მასწავლებლების და მშობლების აზრი ღირებულების პრიორიტეტების შესახებ



შენიშვნა:

ღირებულების პრიორიტეტი: რომელი სფეროა თქვენი პრიორიტეტი?

■ n=800

მასწავლებლის აზრი: რომელი სფეროა თქვენი ღირებულებისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი?

▨ n=1017

მშობლების აზრი: რომელი სფეროა თქვენი ბავშვის ღირებულებისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი?

■ n=1107

არსებობს კავშირი კლასგარეშე აქტივობებში მონაწილეობას, კლასგარეშე აქტივობებში მოსწავლეების ჩართვასა და მოსწავლეების მიღწევებს შორის. თუმცა, ბევრი დირექტორი თვლის, რომ კლასგარეშე აქტივობები არ არის მნიშვნელოვანი. მათი რეკომენდაცია ასეთია: თუ გინდა, მოემზადო ტესტებისთვის, არ უნდა გააკეთო არაფერი, რაც მოგაცდენს ამ ტესტებში ვარჯიშისა და დახეპირებისგან. მასწავლებლები და მშობლები ამ მოსაზრებას ეთანხმებიან.

ცხრილში 2.1 მოცემულია დირექტორების, მასწავლებლების, მშობლებისა და მოსწავლეების მოსაზრებების შედარება დირექტორის მნიშვნელოვანი საქმიანობის შესახებ. რესპონდენტებს მოცემული 12 საქმიანობიდან უნდა აერჩიათ ყველა ის ამოცანა, რაც, მათი აზრით, მნიშვნელოვანი იყო. რესპონდენტთა ოთხი ჯგუფიდან ყველა დაეთანხმა აზრს, რომ დირექტორის საქმის მნიშვნელოვანი კომპონენტებია სკოლის უსაფრთხოება და მასწავლებლებისა და მოსწავლეების წახალისება მაქსიმალური ძალდონის გამოჩენისკენ. ორივე საკითხზე დირექტორების, მასწავლებლებისა და მშობლების პასუხები ასე გადანაწილდა: 87, 83 და 86 პროცენტი. მოსწავლეების პასუხები იყო 55 და 37 პროცენტი, შესაბამისად. მოსწავლეებმა დირექტორის საქმიანობის ყველაზე ნაკლებად მნიშვნელოვან კომპონენტად მიიჩნიეს, რომ დირექტორი კარგად იცნობდეს ყველა მოსწავლეს და ჰქონდეს მცდელობა, საზოგადოებამ მიიღოს ინფორმაცია სკოლის შესახებ. თავად დირექტორებმა ყველაზე ნაკლებად მნიშვნელოვან საქმიანობად შეაფასეს მოსწავლეებს შორის კარგი ურთიერთობების უზრუნველყოფა და ყველა მათგანის გაცნობა.

დირექტორებისა და მოსწავლეების მიერ მინიჭებულ ქულებს შორის მთლიანი სხვაობა იყო 23, დირექტორების მასწავლებლებთან – 9, ხოლო დირექტორებისა მშობლებთან – 6. მთლიანობაში მასწავლებლები და მშობლები ერთი აზრის იყვნენ დირექტორის საქმიანობის მთავარი კომპონენტების შესახებ. განსხვავება საკმაოდ დიდი აღმოჩნდა დირექტორებისა და მოსწავლეების მოსაზრებებს შორის.

მზადება მომავლისთვის

მიუხედავად იმ სირთულეებისა, რაც დაკავშირებულია დირექტორის ფუნქციების განსაზღვრასთან და მათი მოსაზრების შედარებასთან მასწავლებლების, მშობლებისა და მოსწავლეების მოსაზრებებთან, აშკარაა, რომ სასწავლო დაწესებულების ხელმძღვანელის როლის მნიშვნელობა სულ უფრო და უფრო იზრდება. სასწავლო ორგანიზაციის ლიდერის მნიშვნელობა შესაძლოა, არ არის სათანადოდ ასახული ინსტრუქციული სახის ლიდერობის კვლევებში, რომლებიც დირექტორის საქმიანობის მნიშვნელოვან კომპონენტებს სწავლობდნენ, თუმცა მათ მიმართ მოლოდინი ნამდვილად გამოხატულია, მოსწონთ ეს დირექტორებს თუ არა.

სმიტმა და ენდრიუსმა (1989) თავის კლასიკურ კვლევაში, თუ რას აკეთებენ დირექტორები იმისთვის, რომ ხელი შეუწყონ ხარისხიან სწავლებას, დაასკვნეს, რომ ძლიერი დირექტორები ფუნქციონირებენ, როგორც ეფექტური და დინამიკური

ლიდერები, რომლებიც თავიანთ საქმეს ასრულებენ დიდი ენერჯით, გამოიჩევიან ინიციატივიანობით, მოთმინებით, იუმორის გრძნობით, ანალიტიკური უნარით და პრაქტიკული მიდგომით ცხოვრების მიმართ.

ცხრილი 2.1. დირექტორების, მასწავლებლების, მშობლებისა და მოსწავლეების მოსაზრება დირექტორის ყველაზე მნიშვნელოვან ფუნქციებზე

კითხვა: რა არის სკოლის დირექტორის ყველაზე მნიშვნელოვანი ფუნქცია? შეარჩიეთ ყველა პასუხი, რომელსაც თვლით ასეთად.

ფუნქცია	დირექტორები		მასწავლებლები		მშობლები		მოსწავლეები	
	სულ 800		სულ 1017		სულ 1017		სულ 919	
	%	ადგილი	%	ადგილი	%	ადგილი	%	ადგილი
სკოლის უსაფრთხოების უზრუნველყოფა	87	1	83	1	86	1	55	1
მასწავლებლების და მოსწავლეების წახალისება, გამოიჩინონ მთელი ძალისხმევა	87	1	83	1	86	1	37	2
მასწავლებლების დახმარება, კარგად შეასრულონ სამუშაო	85	3	79	3	75	4	21	7
სკოლის ლიდერობა	78	5	77	4	78	3	34	3
მოსწავლეების დახმარება კარგი განათლების მიღებაში	83	4	66	5	75	4	31	4
სკოლის გაცნობა საზოგადოებისთვის	74	7	59	6	48	8	4	12
მასწავლებლებისა და მოსწავლეების სკოლით სიამაყის უზრუნველყოფა	74	7	57	7	56	7	12	9
მასწავლებლების	75	6	56	8	71	6	29	5

კარგი მუშაობის უზრუნველყოფა								
მოსწავლეების კარგი საცქიელის უზრუნველყოფა	68	10	50	9	40	10	23	6
მოსწავლეების მიერ ერთმანეთის დაზავებისა და დაცინვის თავიდან აცილების უზრუნველყოფა	70	9	46	10	46	9	16	8
ყველა მოსწავლის გაცნობა	64	12	40	11	28	11	8	11
მოსწავლეებს შორის კარგი ურთიერთობების უზრუნველყოფა	66	11	34	12	27	12	12	9

მათ განსაზღვრეს დირექტორებისა და მასწავლებლების სტრატეგიულ როლებს შორის ურთიერთქმედების ოთხი ფართო სფერო: (1) რესურსების უზრუნველყოფა; (2) სასწავლო რესურსები; (3) კომუნიკაცია; (4) მაქსიმალური მონაწილეობა პროცესებში – როცა ადამიანი ყველგან ასწრებს ყოფნას. კვლევამ გამოაშკარავა მასწავლებლების ხედვების მნიშვნელოვანი განსხვავებები ძლიერ, საშუალო და სუსტ დირექტორებს შორის ამ ოთხი კატეგორიის მიხედვით. თითოეულ შემთხვევაში ძლიერმა დირექტორმა მიიღო მეტი პოზიტიური ხმა, ვიდრე საშუალომ და სუსტმა, ხოლო საშუალომ – მეტი, ვიდრე სუსტმა. კვლევის დასკვნები მოცემულია ჩანართში 2.2. სმიტის და ენდრიუსის კვლევა ააშკარავებს დირექტორების მიერ სკოლის მთავარი ტექნოლოგიებისთვის – სწავლება-სწავლისთვის – დიდი ყურადღების დათმობის მნიშვნელობას. ეს არის დასკვნა, რომელიც ახლა უკვე ხშირად გვხვდება ლიტერატურაში (ტედლი, კირბი და სტრინგფილდი, 1989).

ჩანართი 2.2. როგორ აფასებენ მასწავლებლები საკუთარ დირექტორს: ძლიერი, საშუალო და სუსტი დირექტორების შედარება

დადებითი შეფასების რეიტინგი

დირექტორი-რესურსის უზრუნველყოფა	ძლიერი ლიდერი რაოდენობა-800	საშუალო ლიდერი რაოდენობა-2146	სუსტი ლიდერი რაოდენობა-300	განსხვავება*
---------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------

1. ხელს უწყობს თანამშრომლების განვითარებისკენ მიმართულ საქმიანობებს	95	68	41	54
2. კარგად გათვითცნობიერებულია სასწავლო რესურსებში	90	54	33	57
3. მობილიზაციას უკეთებს რესურსებს და უზრუნველყოფს ოლქის მხარდაჭერას აკადემიური მიზნების მისაღწევად	90	52	33	57
4. თავად ითვლება მნიშვნელოვან სასწავლო რესურსად	79	35	8	71
დირექტორი – სასწავლო რესურსი	-			
1. ხელს უწყობს სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიების გამოყენებას	89	78	75	14
2. მასწავლებლები მას მიმართავენ სასწავლო პრობლემის წარმოშობის შემთხვევაში	72	47	25	47
3. დირექტორის მიერ ჩემი მუშაობის შეფასება მეხმარება საქმიანობის გაუმჯობესებაში	78	46	17	61
4. ეხმარება კათედრას ტესტის შედგენების ინტერპრეტაციაში	54	35	9	45
დირექტორი - კომუნიკაცია	-			
1. სასწავლო პროცესის გაუმჯობესება დირექტორთან ურთიერთობების შედეგია	80	49	25	55
2. აწარმოებს ფორმალურ შეხვედრებს სწავლებისა და	85	41	17	68

მოსწავლეთა წარმატებების შესახებ				
3. იყენებს ზუსტად განსაზღვრულ ცნობილ კრიტერიუმებს შესრულებული სამუშაოს შეფასების მიზნით	90	63	17	73
4. აქვს ნათლად გამოხატული ხედვა სკოლის შესახებ	90	49	17	73
5. იძლევა ზუსტ მითითებებს სასწავლო საკითხებთან დაკავშირებით	92	50	17	75
6. ხშირად აკეთებს კომენტარებს მასწავლებლებისთვის კლასის მუშაობის შესახებ	68	29	18	50
დირექტორი – ადამიანი, რომელიც ყველგან ასწრებს ყოფნას				
1. ხშირად აკვირდება კლასის მუშაობას	72	31	17	55
2. ადვილად შეიძლება მისი ნახვა სასწავლო პროცესებზე სასაუბროდ	94	68	66	28
3. ადვილად შეიძლება მისი ნახვა როგორც მასწავლებლების, ისე მოსწავლეებისთვის	93	75	46	47
4. აქტიურად მონაწილეობს თანამშრომლების განვითარებისკენ მიმართულ საქმიანობებში	97	64	50	47

*პროცენტული განსხვავება ძლიერ და სუსტ დირექტორებს შორის. რაც უფრო მაღალია განსხვავება, მით მნიშვნელოვანია ეს კონკრეტული ქცევა და უფრო მეტად კონცენტრირებულია ლიდერის ყურადღება სწავლასა და სწავლებაზე.

გასათვალისწინებელია ისიც, რომ რაც უფრო დიდია განსხვავება ძლიერი და სუსტი დირექტორების პროცენტებს შორის, მით მეტად კონცენტრირებულია სწავლება-სწავლის პროცესი და მით მეტად აქტიურია ლიდერის ქცევა. ძლიერი ლიდერი, მაგალითად, სავარაუდოდ, უფრო ადვილად ახერხებს ნათლად განსაზღვრული კრიტერიუმების შექმნას თანამშრომლების მუშაობის შესაფასებლად, ადვილად აყალიბებს სკოლის გამოკვეთილ ხედვას, სასწავლო პროცესებს, მოიაზრება ადამიანად, რომლისგანაც მიიღებ დახმარებას, აწარმოებ საუბრებს სასწავლო პროცესისა და მოსწავლეების წარმატებების შესახებ და რომელიც უზრუნველყოფს ოლქის მობილიზაციას აკადემიური მიზნების მისაღწევად. რაც შეეხება ადამიანს, რომელიც ასწრებს, იყოს ყველგან, მასში იგულისხმება ის, ვინც ხელს უწყობს სხვადასხვა სასწავლო სტრატეგიის გამოყენებას და ვისაც მასწავლებლები უზიარებენ სასწავლო პროცესთან დაკავშირებულ პრობლემებს. ეს მახასიათებელი დიდად არ განსხვავდება ძლიერ და სუსტ დირექტორებს შორის. ორივე ტიპის დირექტორი ერთვება ასეთ საქმიანობაში.

სასწავლო სფეროს ხელმძღვანელობის ახალი აქცენტები

სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობას ყოველთვის დიდი ადგილი ეჭირა ისეთ კვლევებში, რომლებიც სწავლობდა დირექტორების მოსაზრებას იმის შესახებ, თუ რა არის მათი საქმიანობის მნიშვნელოვანი კომპონენტები და რაში ხარჯავენ ისინი დროს. იდეალურ შემთხვევაში, დირექტორი უნდა იყოს სასწავლო პროცესის ლიდერი, რომელიც მთელ ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლეების წარმატებაზე. თუმცა, გამომდინარე იმ კვლევებიდან, რომლებიც სწავლობს, თუ რას უთმობენ დირექტორები დროის დიდ ნაწილს, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ეს ასე არ არის.

თუმცა, არსებობს მტკიცებულება, რომ სიტუაცია იცვლება. სტანდარტების მოქმედებისა და ზედამხედველების მხრიდან ზეწოლის გამო, დირექტორებმა დაიწყეს ფიქრი, რომ თავი დაანებონ ლაპარაკს და შეუდგნენ საქმეს. ეს განსაკუთრებით ეხება დიდი ზომის ურბანულ სასკოლო ოლქებს, რომლებმაც აიღეს სკოლების და მოსწავლეთა განათლების გაუმჯობესების ვალდებულება.

ყურადღების გამახვილება მთელი სასკოლო ოლქის და არა ერთი სკოლის გაძლიერებაზე მოითხოვს, უფრო ღრმად გავიაზროთ, თუ რა არის საზოგადოებრივი სიკეთე, განვსაზღვროთ, თუ რა უნდა იცოდნენ და რა უნდა შეეძლოთ მოსწავლეებს, გავიაზროთ სწავლებისა და სწავლის სტრატეგიები და შეფასების პროცესები.

სწორედ ასეთი კურსი აქვთ აღებული ბოსტონის, პროვიდენსის, ნიუ-იორკის და სან დიეგოს სასკოლო ოლქებს. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი ასეთი მიდგომით

წარმატების მისაღწევად არის ის, რომ ზედამხედველებიც უნდა იყვნენ სასწავლო პროცესის ლიდერები, ისინი პირდაპირ უნდა ჩაერთონ მასწავლებლების შესაძლებლობების გაძლიერებისკენ მიმართულ საქმიანობაში და მონიტორინგის სისტემის ჩამოყალიბებაში, რათა დარწმუნდნენ, რომ დირექტორები ნამდვილად მონდომებული არიან, რომ იყვნენ სასწავლო პროცესის ლიდერები, ყველაფერს აკეთებენ ამისთვის და აქვთ მონაცემები და ინფორმაცია, რომ მათი მცდელობა წარმატებულია. ზედამხედველების ახალი ფუნქცია ზრდის ზეწოლას დირექტორებზე, რომ მიაღწიონ პროგრესს და უფრო მეტად გააძლიერონ სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობა.

მიუხედავად იმისა, რომ არ არის აუცილებელი სასკოლო ოლქის ცვლილებამ გამოიწვიოს დირექტორებისა და სკოლების ზედმეტი სტანდარტიზაცია, ეს მაინც ხშირად ასე ხდება და მაშინ დირექტორებს თავისუფალი მოქმედების ნაკლები შესაძლებლობა და ნაკლები უფლებამოსილება აქვთ. ზემოაღნიშნულ ოთხ ოლქში ძირითადი ყურადღება გამახვილებულია სწავლებასა და სწავლაზე, რაც უნდა განხორციელდეს სკოლების უნარის გაძლიერებით და არა მათ მიერ მითითებების დაცვით. ყურადღების გამახვილება უნარისა და შესაძლებლობების გაზრდაზე თამაშობს გარკვეული დაცვის ფუნქციას სტანდარტიზაციის წინააღმდეგ.

ბოსტონმა, მაგალითად, დაამტკიცა მთელი სკოლის გაძლიერების ექვსი ძირითადი პუნქტი, რაც მათი სახელმძღვანელო დოკუმენტი იყო. სწორედ დირექტორებს აქვთ უმნიშვნელოვანესი და ყოველდღიური პასუხისმგებლობა ამ ექვსი პუნქტის პრაქტიკაში განხორციელებაზე და სწორედ მათში მოხანს ის გზა, რაც საშუალებას მისცემთ დირექტორებს, განსაკუთრებულად გაამახვილონ ყურადღება სასწავლო პროცესზე. ეს პუნქტებია:

პუნქტი 1. სწავლების ეფექტური პრაქტიკა და სკოლაში არსებული თანამშრომლობის გარემო, რომელმაც შედეგად მოიტანა მოსწავლეების გაუმჯობესებული სწავლება.

პუნქტი 2. მოსწავლეთა მუშაობა და მონაცემებზე დაყრდნობილი სწავლება; პროფესიული განვითარება.

პუნქტი 3. პროფესიულ განვითარებაში ჩადებული ინვესტიცია აუმჯობესებს სასწავლო პროცესს.

პუნქტი 4. სასწავლო პროცესის ერთობლივი წაძღვლა ხელს უწყობს მის გაუმჯობესებას.

პუნქტი 5. რესურსების გამოყენება ხელს უწყობს სწავლების გაუმჯობესებას და მოსწავლეების უკეთეს მიღწევებს.

პუნქტი 6. სკოლების თანამშრომლობა ოჯახებთან და საზოგადოებასთან ხელს უწყობს მოსწავლეების უკეთ სწავლას.

პირდაპირი და არაპირდაპირი ლიდერობა

დირექტორებმა ყურადღება უნდა მიიქციონ იმას, რომ საკუთარ თავზე აიღონ არა მხოლოდ ის ფუნქციები, რაც პირდაპირ უკავშირდება მოსწავლეების სწავლა-სწავლების პროცესს, არამედ არაპირდაპირი როლიც. რა თქმა უნდა, ძალიან მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესი, მაგრამ არანაკლებ მნიშვნელოვანია დირექტორის არაპირდაპირი ხელმძღვანელობის როლი.

ჰელინგერისა და ჰეკის მიერ გამოქვეყნებული (1996, 1999) შრომები მხარს უჭერს სწორედ დირექტორის არაპირდაპირი ხელმძღვანელობის მნიშვნელობას მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევის გაუმჯობესებისთვის. მათი დასკვნით, დირექტორების ქცევა არ იძლევა სკოლის ეფექტიანობის ან მოსწავლეთა მიღწევების პირდაპირ და გაზომვად შედეგს, მაგრამ აქვს გაზომვადი, არაპირდაპირი შედეგი. საინტერესოა, შევამოწმოთ, როგორ ვლინდება ეს პირდაპირი და არაპირდაპირი შედეგები მაშინ, როცა განათლების სფეროს ადმინისტრირება ცდილობს, ჩამოყალიბდეს პროფესიად, რომელიც უფრო მეტად არის დამოკიდებული სწავლა-სწავლების პროცესზე, ვიდრე ადრე.

პირდაპირ და არაპირდაპირ გავლენაზე საინტერესო, სავარაუდოდ, მაინც დირექტორის ხელმძღვანელობის სფეროები და ყურადღებაგასამახვილებელი ადგილებია. 2001 წლის საშუალო სკოლების დირექტორების და მათ მიერ საკუთარი დროის განაწილების კვლევამ გვიჩვენა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ რიტორიკა სწორი მიმართულებით მიდის, დიდი სხვაობაა იმას შორის, თუ რისი გაკეთება უნდათ ან რა უნდა აკეთონ დირექტორებმა და რეალურად რას აკეთებენ. საშუალო სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის ანგარიშში ნათქვამია:

„მიუხედავად იმისა, რომ საშუალო სკოლის დირექტორები ნამდვილად ბევრს მუშაობენ, არიან თავდადებულები და გრძნობენ ვალდებულებას სწავლება-სწავლის პროცესის მიმართ, მათივე თქმით, ისინი ბევრ დროს და ენერჯიას ხარჯავენ ისეთი ფუნქციების განხორციელებაზე, რომლებსაც ცოტა რამ აქვთ საერთო სწავლასთან, ეფექტურ სწავლებასთან ან ისეთი გარემოს ჩამოყალიბებასთან, რომელიც ხელს შეუწყობდა ამ ორივე პროცესს. დღევანდელი მდგომარეობით, დირექტორის ფუნქცია, როგორც ამას კვლევის მონაწილეები აცხადებენ, არის, იყოს მენეჯერი, რომელიც ჩართულია გადაუდებელი საკითხების მოგვარებაში. დირექტორებს სჭირდებათ დახმარება “ცეცხლის ჩაქრობაში”, რომელიც გამუდმებით ჩნდება რეგულარული ცამეტსაათიანი სამუშაო დღის განმავლობაში“.

ამავე ანგარიშში საშუალო სკოლების დირექტორთა ასოციაცია აერთიანებს პირდაპირ და არაპირდაპირ ხელმძღვანელობას სასწავლო პროცესის მართვის შემდეგნაირად განმარტების გზით:

„სასწავლო პროცესის მართვა მოითხოვს დირექტორის მიზანსწრაფულ და დაგეგმილ მუშაობას, რომელშიც შედის ისეთი საქმეები, რომლებიც მნიშვნელოვანია, მაგრამ არა გადაუდებელი: დაგეგმვა, გუნდის შექმნა,

მასწავლებლების განვითარება და ურთიერთობების ჩამოყალიბება. დირექტორმა დროის ის ნაწილი რომ შეამციროს, რომელსაც ხარჯავს მენეჯერულ საქმიანობაზე და გაზარდოს დრო სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობისთვის, ის უნდა შესაბამისად მოემზადოს: განვითარდეს პროფესიულად თანამდებობაზე დანიშნამდე და თანამდებობაზე ყოფნის დროს; ჰყავდეს კადრები და ჰქონდეს ორგანიზაციული სტრუქტურა, რომელიც დაეხმარება სკოლის მართვის საკითხებში; ჰქონდეს კადრების განვითარებისთვის საჭირო რესურსები. ხელმძღვანელობის ფორმები განსხვავებულია სხვადასხვა სკოლაში და ეს დამოკიდებულია დირექტორის გამოცდილებაზე, უნარ-ჩვევებზე, მის სურვილსა და საზოგადოების მხარდაჭერაზე. მიუხედავად ამისა, ნებისმიერი საშუალო სკოლის ხელმძღვანელის ყურადღება უნდა გამახვილდეს მოსწავლეების სწავლასა და სწავლებაზე”.

მიუხედავად სირთულეებისა, სრულიად ნათელია, რომ: როცა დირექტორი მუშაობს მასწავლებლებისთვის განვითარების პირობების შესაქმნელად, შესაბამისად, უმჯობესდება მოსწავლეების მიღწევები (დარლინგ-ჰამონდი, 1997); როცა დირექტორი ყურადღებას ამახვილებს ეფექტურ სწავლებაზე და მასწავლებლებისთვის მზრუნველი გარემოს ჩამოყალიბებაზე, უმჯობესდება მათი პროფესიონალიზმი და, შესაბამისად, მოსწავლეების შედეგები (სერჯიოვანი, 1994); როცა დირექტორი ცდილობს, მიაღწიოს უსაფრთხო, პატივისცემით გამსჭვალული, მზრუნველი გარემოს ჩამოყალიბებას მოსწავლეებისთვის, უმჯობესდება მოსწავლეთა მიღწევები (სებრინგი, 1995, 1996). რა თქმა უნდა, მნიშვნელობა აქვს სკოლის კულტურას, ძლიერი და ეფექტური კულტურა კი, რომლის ჩამოყალიბებას ეცდება დირექტორი, მოსწავლეთა სწავლაში ჩადებული ინვესტიციაა.

რეზნიკი (2001-2001) ამბობს, რომ გამომდინარე იქიდან, რაც ვიცით ეფექტური სწავლებისა და სწავლის შესახებ, დირექტორი უნდა გაერკვეს და ჩაერთოს სასწავლო საკითხებში უფრო ღრმად და მეტად, ვიდრე აქამდე. იგი იძლევა რამდენიმე მაგალითს, თუ რას უნდა აკეთებდეს ის რეგულარულად სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელის რანგში:

- უხელმძღვანელოს კათედრას, გააანალიზოს ყველა კლასში ტესტების შედეგები, რომლებიც დაყოფილი იქნება სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის, რასობრივი წარმოშობის, ეთნიკურობის და ენობრივი კუთვნილების ნიშნით;
- უხელმძღვანელოს მასწავლებელთა ჯგუფს, გააანალიზოს მათი მოსწავლეების ნამუშევრები და გააკეთოს დასკვნა, თუ რამდენად შეესაბამება შტატის ან ოლქის მიერ დადგენილ სტანდარტებს;
- უხელმძღვანელოს კათედრის კომიტეტს, რათა მან შეარჩიოს სახელმძღვანელოები და სხვა სასწავლო მასალა სტანდარტების შესაბამისად;
- კარგი სწავლების კრიტერიუმების შემუშავების შემდეგ, ყოველდღიურად შემოიაროს და შეამოწმოს კლასებში მიმდინარე სწავლების პროცესი;

- მასწავლებლებთან ერთად, ინდივიდუალურად შეადგინოს პროფესიული განვითარების გეგმები, რაც დამყარებული იქნება საკლასო ოთახში მიმდინარე სწავლების პროცესზე, მოსწავლეებისგან მიღებულ ინფორმაციაზე და სასწავლო პროგრამის ტიპზე;
- დაგეგმოს პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული საქმიანობების დეტალები შინაარსის სპეციალისტებთან და მენტორებთან, რომლებსაც შეუძლიათ იმუშაონ მასწავლებლებთან ერთად.

მათ, ვინც ამბობს, რომ დირექტორები არ არიან მსგავსი საქმიანობისთვის მზად, რეზნიკი პასუხობს, რომ გონივრული იქნება, დირექტორებმა ისწავლონ აღნიშნული საკითხები. მთავარი მაინც რჩება ბალანსი, რომლის მიღწევა შესაძლებელია არა მხოლოდ სწავლების პროცესის ხელმძღვანელობაზე პრეტენზიის გამოცხადებით, არამედ ლიდერთა შორის ლიდერის პოზიციის დაკავებით. სასწავლო პროცესის ლიდერებად უნდა გამოდიოდნენ მასწავლებლებიც და ბევრად მეტი პასუხისმგებლობა უნდა აიღონ, ვიდრე დღეს აქვთ.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. რეზნიკი გვთავაზობს სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელის ყოველდღიური საქმიანობის ექვს მაგალითს. დაამატეთ კიდევ ორი მაგალითი. მიღებული რვა მაგალითი გაყავით ორ ჯგუფად: პირდაპირი და არაპირდაპირი ლიდერობისთვის დამახასიათებელ მაგალითებად. რამდენად არის დაკავებული თქვენი დირექტორი ამ საქმიანობით: როგორც წესი, ყოველთვის, ხშირად, ზოგჯერ, არც ისე ხშირად თუ იშვიათად? სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობასთან დაკავშირებულ კიდევ რა საქმიანობას ახორციელებს თქვენი დირექტორი ხშირად ან რეგულარულად?
2. განიხილეთ ვირტუალური დირექტორის წერილი სრულიად ახალი მიდგომების სკოლის შესახებ და:
 - აღწერეთ ის ფუნქციები, რომლებზეც დირექტორმა უნდა გაამახვილოს ყურადღება, რომ რეალობად იქცეს წერილში აღწერილი სურათი. რამდენად შეესაბამება ისინი იმ დირექტორების ახლანდელ ფუნქციებს, რომლებსაც არ სურთ ცვლილებები?
 - წარმოიდგინეთ, რომ ხართ ადამიანი, რომელსაც სურს, დაიწყოს საუბარი საჭირო რეფორმებზე თქვენს სკოლაში, რათა მოსწავლეები უფრო დაახლოვდნენ და გააუმჯობესონ მიღწევები. რა სახის სურათს დახატავდით მოსწავლეების, მასწავლებლების და მშობლებისთვის დაწერილ ღია წერილში?
 - თქვენ რომ დირექტორი იყოთ, რით დაიწყებდით? დაასახელეთ ერთი-ორი ნაბიჯი, რომელსაც გადადგამდით.

- ფაქტები მოწმობს, რომ სტრუქტურისა და პროგრამების ცვლილება სასარგებლო იქნება, მაგრამ არაეფექტური, თუ არ შეიცვლება სკოლის კულტურა. რატომ?
3. როგორ რეაგირებენ ადმინისტრაციული სამუშაოს ზედაპირულობაზე ისინი, ვინც აღწერს, თუ როგორი უნდა იყოს ადმინისტრატორის ქცევა? პეტერ დრუკერი (1967), მენეჯმენტის საკითხების ცნობილი თეორეტიკოსი და კონსულტანტი ამბობს, რომ დირექტორებმა უნდა დასახონ პრიორიტეტები და იმუშაონ მათ განხორციელებაზე, რაც კარგი რჩევაა, თუკი მას მიჰყვებით. კიდევ ერთი კარგად ცნობილი თეორეტიკოსი, ჩესტერ ბერნარდი (1938) ამბობს, რომ ადმინისტრატორებმა უნდა შეარჩიონ ის საკითხები, რომლებიც მათ უნდა დაარეგულირონ. „აღმასრულებლის მიერ გადაწყვეტილების მიღების ხელოვნება მდგომარეობს იმაში, რომ მან არ უნდა გადაჭრას საკითხები, რომლებიც უადგილო ან უსაფუძვლოა, არ მიიღოს ისეთი გადაწყვეტილება, რომლის ეფექტურად შესრულება შეუძლებელია, არ უნდა მოაგვაროს ისეთი საკითხი, რაც სხვისი გადასაწყვეტია“. რამდენად რეალისტურია ეს მოსაზრებები? როდის არ არის შესაძლებელი ამ რეკომენდაციების გათვალისწინება? რა უშლის ხელს მათ გათვალისწინებას? როგორი რეაქცია შეიძლება ჰქონდეს დირექტორს მათზე?
 4. დირექტორებზე ჩატარებული კვლევები მიანიშნებს, რომ სკოლის ადმინისტრირების რეალური სურათი ხშირად ძალიან განსხვავებულია თეორიულ ლიტერატურაში აღწერილისა და დირექტორის სურვილისგან. დანართი 2.3. წარმოაჩენს ქალაქის დაწყებითი სკოლის დირექტორის ცხოვრების ერთ დღეს. რამდენად ეწინააღმდეგება ეს ფაქტიური ადმინისტრაციული სამუშაო თქვენს წარმოდგენებს ამ თავის კითხვის დაწყებისას? რეალურად, რას აკეთებს იგი და რაზე ხარჯავს დროს? წერილობით მოკლედ აღწერეთ დირექტორის სამუშაო ფუნქციები. რამდენად ეთანხმება თქვენს მიერ შედგენილი ჩამონათვალი იმ ფუნქციებს, რაც დირექტორს აქვს თქვენს სასკოლო ოლქში? შეესაბამება თუ არა ეს ჩამონათვალი საგანმანათლებლო ლიდერობის დამფუძნებელი საბჭოს მიერ დადგენილ სტანდარტებს? მოიყვანეთ მაგალითები. სტანდარტების გაცნობის მიზნით, იხ. დანართი 2.1.
 5. იფიქრეთ მოთხოვნებზე, პრობლემებზე და ალტერნატივებზე, რომელთა წინაშეც დგას თქვენი დირექტორი. ჩამოთვალეთ ხუთი რამ, რასაც უნდა აკეთებდეს თქვენი დირექტორი. ჩამოთვალეთ ხუთი რამ, რისი გაკეთების უფლებაც არ აქვს თქვენს დირექტორს. რამდენად დიდია არჩევანი? მოიყვანეთ დირექტორის მიერ გაკეთებული არჩევანის რამდენიმე მაგალითი. სარგებლობს თუ არა ამ არჩევანის შესაძლებლობით დირექტორი? მოიყვანეთ მაგალითი.

- Augenstein, John J. 1989. "Socialization Differences among Principals in Catholic Schools," *The Living Light* 25(3), 226–231.
- Augenstein, John J., and W. William Konnert. 1991. "Implications of Informal Socialization Process of Beginning Elementary School Principals for Role Preparation and Initiation," *Journal of Educational Administration* 29(1), 39–50.
- Barnard, Chester. 1938. *The Functions of an Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barth, Roland S. 1980. "Reflections on the Principalship," *Thrust for Educational Leadership* 9(5).
- Canavan, Kelvin. 2003. "Building Strategic Leadership and Management Capacity to Improve School Effectiveness," *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice* 7(2), 150–164.
- Cooley, Van E., and Jianping Shen. 2003, March. "School Accountability and Professional Job Responsibilities: A Perspective from Secondary Principals," *NASSP Bulletin* 87(634), 10–25.
- Council of Chief State School Officers. 1996. *Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders*. Washington, DC: Author.
- Darling-Hammond, Linda. 1997. *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doud, James L., and Edward P. Keller. 1998. *A Ten-Year Study: The K–8 Principal in 1998*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Drucker, Peter. 1967. *The Effective Executive*. New York: Harper & Row.
- DuFour, Richard, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many. 2006. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, Richard, and Robert Eaker. 1998. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Farkas, Steve, Jean Johnson, and Ann Duffett. 2003. *Rolling Up Their Sleeves: Superintendents and Principals Talk about What's Needed to Improve Public Schools*. Report from Public Agenda for the Wallace Foundation. New York: Public Agenda.
- Hallinger, Philip, and Ronald H. Heck. 1996a. "Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research 1980–1995," *Educational Administration Quarterly* 32(1), 5–44.
- Hallinger, Philip, and Ronald H. Heck. 1996b. "The Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Methodological Issues, 1980–1995," in Kenneth Leithwood et al. (Eds.), *The International Handbook of Research in Educational Administration*. New York: Kluwer.
- Hallinger, Philip, and Ronald H. Heck. 1999. "Can Leadership Enhance School Effectiveness?" in Tony Bush, Les Bell, R. Bolan, Ron Glatzer, and P. Ribbens (Eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman.

- Hill, Paul T., Gail E. Foster, and Tamar Gendler. 1990. *High Schools with Character*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Mintzberg, Henry. 1973. *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- National Association of Elementary School Principals. 1997. *Elementary and Middle Schools: Proficiencies for Principals* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.
- National Association of Secondary School Principals. 1996. *Breaking Ranks: Changing an American Institution*. Report of the Secondary School Principals Association on the High School for the 21st Century. Reston, VA: Author.
- National Association of Secondary School Principals. 2001. *Priorities and Barriers in High School Leadership: A Survey of Principals*. Reston, VA: Author.
- National Association of Secondary School Principals. 2004. *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform*. Reston, VA: Author.
- Newmann, Fred M., BetsAnn Smith, Elaine Alensworth, and Anthony S. Bryk. 2001. "Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23(4), 297-321.
- Public Agenda. 2006. "Reality Check 2006: The Insiders." Selected Survey Results at www.publicagenda.org/research/pdfs/rc0604_questionnaire.pdf accessed October 5, 2006.
- Resnick, Lauren. 2001/2002, Fall/Winter. "Learning Leadership on the Job," *Wallace-Readers Digest Funds Leaders Count Report* 1(2).
- Schiff, T. 2002. "Principals Readiness for Reform: A Comprehensive Approach," *Principal Leadership* (High School ed.) 2(5), 21-26.
- Schmoker, Mike. 1999. *Results: The Key to Continuous Improvement* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sebring, Penny Bender, Anthony S. Bryk, John Q. Eston, Stuart Luppescu, Y. M. Thum, W. Lopez, and B. Smith. 1995. *Charting Reform: Chicago Teachers Take Stock*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Sebring, Penny Bender, Anthony S. Bryk, Melissa Roderick, E. Camburn, Stuart Luppescu, Y. M. Thum, B. Smith, and J. Kahne. 1996. *Charting Reform in Chicago: The Students Speak*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Sergiovanni, Thomas J. 1994. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, Wilma A., and Richard L. Andrews. 1989. *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Spillane, James P., Richard Halverson, and John B. Diamond. 2001. "Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective," *Educational Researcher* 30(3), 24.
- Sproul, Lee S. 1976, November 13-14. "Managerial Attention in New Educational Systems." Seminar on Organizations as Loosely Coupled Systems, Urbana: University of Illinois.
- Stewart, Rosemary. 1982. "The Relevance of Some Studies of Managerial Work and Behavior to Leadership Research," in James G. Hunt, Uma Sekaran, and Chester A. Schriesheim (Eds.), *Leadership beyond Establishment Views*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Teddle, Charles, Peggy D. Kirby, and Sam Stringfield. 1989. "Effective versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom," *American Journal of Education* 97(3).

და ოჯახების მოტივაციისთვის სკოლის ხედვის მიღწევის მიზნით.

1.3. ხედვის განხორციელება

ა. კანდიდატებს შეუძლიათ ჩამოაყალიბონ საჭირო ინიციატივები მოსწავლეების, თანამშრომლების და ოჯახების მოტივაციისთვის, სკოლის ხედვის მიღწევის მიზნით;

ბ. კანდიდატები აყალიბებენ გეგმას და იწყებენ ხედვის განხორციელებას (ხედვისა და მიზნების გახმიანება, სტანდარტების შესაბამისობის წახალისება, კოლეგიალობისა და გუნდური მუშაობის ხელშეწყობა, მოსწავლეთა შეფასების სათანადო გამოყენება, ავტონომიის მინიჭება, ინიციატივების მხარდაჭერა, პასუხისმგებლობების დელეგირება, ლიდერობის უნარის განვითარება სხვებში და საჭირო რესურსების უზრუნველყოფა).

1.4. ხედვის ადმინისტრირება

ა. კანდიდატები ავლენენ, რომ იციან, რა როლს ასრულებს ეფექტური კომუნიკაცია ერთობლივი ვალდებულების ფორმირებაში ხედვის განსახორციელებლად;

ბ. კანდიდატები აყალიბებენ და ამტკიცებენ მონაცემებზე დაფუძნებული კვლევის სტრატეგიის გამოყენების სისტემას, რომელიც გამოიყენება ხედვის რეგულარული მონიტორინგის, შეფასებისა და გაანალიზების მიზნით.

გ. კანდიდატები ახორციელებენ ხედვის ადმინისტრირებას სხვადასხვა მეთოდებით.

1.5. საზოგადოების ჩართვის

უზრუნველყოფა ხედვის

განხორციელებაში

ა. კანდიდატები ავლენენ ხედვის განხორციელებისა და სკოლის გაუმჯობესების პროცესში საზოგადოების ჩართვის უნარს.

ბ. კანდიდატები ითვისებენ და ავლენენ დაინტერესებულ მხარეებთან ეფექტური კომუნიკაციის უნარს, რაც საჭიროა მათთვის ხედვის განხორციელების გასაცნობად.

სტანდარტი 2.0. კანდიდატები, რომლებიც გაივლიან და დაასრულებენ უნივერსიტეტის ბაზაზე არსებულ მოსამზადებელ პროგრამას, ჩაითვლებიან განათლების სფეროს ლიდერებად, რომლებსაც აქვთ საკმარისი ცოდნა და უნარი, რომ ხელი შეუწყონ ყველა მოსწავლის წარმატებას სკოლის პოზიტიური კულტურის ჩამოყალიბების, ეფექტური სასწავლო პროგრამის შექმნის, სწავლების საუკეთესო მეთოდების გამოყენების და თანამშრომლების პროფესიული განვითარების სრულყოფილი გეგმების ჩამოყალიბების გზით.

ელემენტები აკმაყოფილებს სკოლის ფორმირებაზე ორიენტირებული ხელმძღვანელობის სტანდარტებს

2.1. სკოლის პოზიტიური

კულტურის შექმნა ა. კანდიდატები აფასებენ სკოლის კულტურას სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით და ახორციელებენ შინაარსთან შესაბამის სტრატეგიებს, რომლებიც ორიენტირებულია მრავალფეროვნებაზე (მოსახლეობა, ენა, შეზღუდული შესაძლებლობები, სქესი, რასა, სოციალ-ეკონომიკური მდგომარეობა).

2.2. ეფექტური სასწავლო

პროგრამის შექმნა ა. კანდიდატები ავლენენ საქმიანობის ხელშეწყობისა და ეფექტური სწავლების პრინციპების გამოყენებას, რაც გააუმჯობესებს სასწავლო პროცესს და სასწავლო მაგალითებს;

ბ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, შექმნან ისეთი რეკომენდაციები სასწავლო გეგმის, მისი განხორციელების და შეფასების შესახებ, რომლებიც შესაბამისობაში იქნება მოსწავლის მრავალნაირ მოთხოვნასთან;

გ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, გამოიყენონ და პოპულარიზაცია გაუწიონ ტექნოლოგიებსა და საინფორმაციო სისტემებს, რათა გაამდიდრონ სასწავლო გეგმა და სწავლების პროცესი, გაუწიონ ამ პროცესს მონიტორინგი და თანამშრომლებს – შესაბამისი დახმარება ფუნქციონირების გაუმჯობესების მიზნით.

2.3. მოსწავლეთა სწავლების

საუკეთესო პრაქტიკის

გამოყენება

- ა. კანდიდატები ავლენენ უნარს, დაეხმარონ სკოლის თანამშრომლებს, გაიზიარონ და გამოიყენონ სწავლების საუკეთესო პრაქტიკა;
- ბ. სასწავლო პროცესში კანდიდატები იყენებენ ადამიანის განვითარების, სწავლისა და მოტივაციის თეორიებს და მრავალფეროვნების საკითხებს;
- გ. კანდიდატები ავლენენ ცოდნას, თუ როგორ უნდა გამოიყენონ შესაბამისი კვლევის სტრატეგიები, რომ გამოკვეთონ მოსწავლეთა ისტორიები და გააანალიზონ შესაძლო განსხვავებები მოსწავლეების ქვეჯგუფებს შორის, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებას.

2.4. სრულყოფილი პროფესიული

ზრდის გეგმების შექმნა

- ა. კანდიდატები ქმნიან და ავლენენ უნარს, განახორციელონ კარგად დაგეგმილი და შინაარსობრივად გამართული პროფესიული განვითარების პროგრამები, დაფუძნებული თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების, მოსწავლეთა სწავლებისა და სკოლის ხედვის შესაბამისობის შესახებ განხორციელებულ კვლევებზე;
- ბ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, დააკვირდნენ, ერთად გაიზიარონ და გამოიყენონ მოზრდილთა სწავლის სტრატეგიები, რათა ჩამოყალიბდეს სრულყოფილი პროფესიული ზრდის გეგმები მასწავლებლებისა და სკოლის სხვა თანამშრომლებისთვის;
- გ. კანდიდატები აყალიბებენ და ახორციელებენ ინდივიდუალური, პროფესიული განვითარების გეგმებს, სადაც ჩადებულია სწავლისადმი დამოკიდებულება მთელი ცხოვრების განმავლობაში.

სტანდარტი 3.0. კანდიდატები, რომლებიც გაივლიან და დაასრულებენ უნივერსიტეტის ბაზაზე არსებულ მოსამზადებელ პროგრამას, ჩაითვლებიან განათლების სფეროს ლიდერებად, რომლებსაც აქვთ საკმარისი ცოდნა და უნარი, რომ ხელი შეუწყონ ყველა მოსწავლის წარმატებას ორგანიზაციის, მისი ფუნქციონირებისა და რესურსების მართვის საშუალებით, რაც უზრუნველყოფს უსაფრთხო, ეფექტიანი და ეფექტური სასწავლო გარემოს შექმნას.

ელემენტები აკმაყოფილებს სკოლის ფორმირებაზე ორიენტირებული ხელმძღვანელობის სტანდარტებს

1. ორგანიზაციის მართვა
 - ა. კანდიდატები ავლენენ უნარს, გააუმჯობესონ სასწავლო გარემო ყველა მოსწავლისთვის ორგანიზაციული განვითარებისა და მართვის სათანადო მოდელებისა და პრინციპების გამოყენებით, კვლევების შედეგებსა და მონაცემებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებებით. ასეთ გარემოში ყურადღება გამახვილებული იქნება თანასწორობაზე, ეფექტურობასა და ეფექტიანობაზე;
 - ბ. კანდიდატები აყალიბებენ მოქმედების გეგმას, სადაც ყურადღება გამახვილებული იქნება ეფექტურ ორგანიზაციაზე, ფისკალური, ადამიანური და მატერიალური რესურსების მართვაზე, მოსწავლეთა სწავლების პრიორიტეტებზე, უსაფრთხოებაზე, სასწავლო პროგრამასა და სასწავლო პროცესზე.
 - გ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, მართონ საკუთარი დრო ეფექტურად და გამოიყენონ ფინანსური და ადამიანური რესურსები ისე, რომ ხელი შეუწყონ მოსწავლეთა წარმატებას.

- 3.2. ოპერაციების მართვა
 - ა. კანდიდატები ავლენენ უნარს, ჩართონ თანამშრომლები ოპერაციების შესრულებაში და პრიორიტეტების დასახვაში საჭიროებათა შეფასების სათანადო მეთოდების, კვლევების მონაცემებისა და ჯგუფური მუშაობის გამოყენებით, რაც გააძლიერებს კონსენსუსის მიღწევას, კომუნიკაციას, კონფლიქტის მოგვარებას და რესურსების განაწილებას ორგანიზაციული ხედვის მიხედვით;

სხვა წევრებთან

გააერთიანონ ოჯახის წევრებისა და
საზოგადოების წევრების
თანამშრომლობა მოსწავლეთა
სწავლების პროცესზე
დადებითი ზეგავლენის მოხდენის
მიზნით;

ბ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, ჩართონ
ოჯახები საკუთარი შვილების
განათლების პროცესში, რადგან
სჯერათ, რომ ყველა ოჯახს საუკეთესო
სურს შვილებისთვის;

გ. კანდიდატები ავლენენ უნარს,
გამოიყენონ საჯარო ინფორმაცია თუ
კვლევების შედეგად მიღებული
საკითხებისა და მიმდინარეობების
ცოდნა ოჯახებთან და საზოგადოების
წევრებთან თანამშრომლობისას;

დ. კანდიდატები იყენებენ საზოგადოებასთან
ურთიერთობის მოდელების, საბაზრო
სტრატეგიების, ინფორმირებული
გადაწყვეტილების მიღებისა და
საკომუნიკაციო თეორიების ცოდნას,
რათა ჩამოაყალიბონ სანიმუშო
კონცეფციები სკოლის, ოჯახების,
ბიზნესის, საზოგადოების,
ხელისუფლების და უმაღლესი
სასწავლებლების წარმომადგენლებთან
პარტნიორობისთვის;

ე. კანდიდატები აყალიბებენ სხვადასხვა
მეთოდებს, რაც ეხმარებათ მათ,
დაამყარონ ურთიერთობა ბიზნესის
წარმომადგენლებთან, რელიგიურ და
პოლიტიკურ ორგანიზაციებთან,
მომსახურების გამწვევ ობიექტებთან.

ვ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, ჩართონ
ოჯახები და პროცესის სხვა მონაწილე
მხარეები გადაწყვეტილების მიღების

პროცესში, რომლის დროსაც ნათლად გამოჩნდება, რომ სკოლა არის ფართო საზოგადოების განუყოფელი ნაწილი.

ზ.კანდიდატები ავლენენ უნარს, ითანამშრომლონ საზოგადოებრივ ორგანიზაციებთან, რათა მიაღწიონ ჯანდაცვის, სოციალურ და სხვა სააგენტოებთან თანამშრომლობას.

თ.კანდიდატები აყალიბებენ მედიასთან და საზოგადოებასთან ეფექტური ურთიერთობის სრულყოფილ გეგმას.

4.2. რეაქცია საზოგადოების

ინტერესებსა და საჭიროებებზე

ა.კანდიდატები ავლენენ აქტიურ სურვილს,

რომ ურთიერთობა იქონიონ საზოგადოებასთან, განსხვავებული პოზიციების მქონე ინდივიდებისა და ჯგუფების ჩათვლით; ბ.კანდიდატები ავლენენ უნარს, გამოიყენონ შესაბამისი შეფასების სტრატეგია და კვლევები, რათა სწორად გაიაზრონ სკოლისა და საზოგადოების განსხვავებული პირობები და დინამიკა;

გ.კანდიდატები ხელმძღვანელობენ პროგრამებს, რომლებიც მიმართულია სპეციალური და განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების დასაკმაყოფილებლად;

დ.კანდიდატები ავლენენ უნარს, ყურადღება გაამახვილონ სკოლის შემადგენლობის მრავალფეროვნებაზე (კულტურული, რასობრივი, ეთნიკური, ეკონომიკური და სპეციალური ინტერესების ჯგუფები) და გააუმჯობესონ სასწავლო პროგრამები, რომლებიც დააკმაყოფილებენ ყველა მოსწავლის განსხვავებულ ინტერესებსა და საჭიროებებს.

4.3. საზოგადოებრივი რესურსების

მობილიზაცია

ა. კანდიდატები ავლენენ უნარს და ცოდნას, გამოიყენონ საზოგადოებრივი რესურსები, რათა ხელი შეუწყონ მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებას, სკოლის პრობლემების გადაწყვეტას და სკოლის მიზნების მიღწევას;

ბ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, გამოიყენონ სკოლისა და სოციალური სამსახურების რესურსები საზოგადოების ინტერესების სასარგებლოდ;

გ. კანდიდატები ავლენენ საჯარო რესურსების გამოყენების გზებისა და საზოგადოების წახალისების ცოდნას, რაც ხელს უწყობს ახალი რესურსების მოზიდვას მოსწავლეთა პრობლემების მოსაგვარებლად.

სტანდარტი 5.0. კანდიდატები, რომლებიც გაივლიან და დაასრულებენ უნივერსიტეტის ბაზაზე არსებულ მოსამზადებელ პროგრამას, ჩაითვლებიან განათლების სფეროს ლიდერებად, რომლებსაც აქვთ საკმარისი ცოდნა და უნარი, რომ ხელი შეუწყონ ყველა მოსწავლის წარმატებას ინტეგრირებული, სამართლიანი და ეთიკური ქცევის საშუალებით.

ელემენტები აკმაყოფილებს სკოლის ფორმირებაზე ორიენტირებული ხელმძღვანელობის სტანდარტებს

1. ინტეგრირებული ქმედება ა. კანდიდატები ავლენენ სხვების ღირსების, ინფორმაციის კონფიდენციალურობის და უფლებების პატივისცემას და ერთვებიან პატიოსან ურთიერთობებში;
2. სამართლიანი ქმედება ბ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, გამოიყენონ მიუკერძოებლობა, კეთილგანწყობა მოსწავლეთა მრავალფეროვნების მიმართ და იხელმძღვანელონ ეთიკური მოსაზრებებით სხვებთან ურთიერთობების დროს.
3. ეთიკური ქმედება ა. კანდიდატები იღებენ და ხსნიან მათ მიერ მიღებულ გადაწყვეტილებებს ეთიკური და სამართლებრივი პრინციპების გამოყენებით.

სტანდარტი 6.0. კანდიდატები, რომლებიც გაივლიან და დაასრულებენ უნივერსიტეტის ბაზაზე არსებულ მოსამზადებელ პროგრამას, ჩაითვლებიან განათლების სფეროს ლიდერებად, რომლებსაც აქვთ საკმარისი ცოდნა და უნარი, რომ ხელი შეუწყონ ყველა მოსწავლის წარმატებას პოლიტიკური, სოციალური, ეკონომიკური, სამართლებრივი და კულტურული კონტექსტის სწორად გააზრებით.

ელემენტები აკმაყოფილებს სკოლის ფორმირებაზე ორიენტირებული ხელმძღვანელობის სტანდარტებს

6.1. კონტექსტის გააზრება

- ა. კანდიდატები მოქმედებენ, როგორც სკოლის გარემოსთან დაკავშირებული განათლების თეორიის ინფორმირებული მომხმარებლები, რომლებსაც შეუძლიათ გამოავლინონ უნარი, გამოიყენონ კვლევის სათანადო მეთოდები სკოლაში;
- ბ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, ახსნან, თუ რა გავლენას ახდენენ სკოლისა და სოციუმის ჩამოყალიბებაზე სამართლებრივი და პოლიტიკური სისტემები და მოსწავლეებისა და ოჯახების შესაძლებლობები;
- გ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, გააანალიზონ სიღარიბის რთული შემთხვევები და სხვა უარყოფითი ფაქტორები და მათი შედეგები ოჯახებზე, საზოგადოებაზე, ბავშვებსა და სწავლების პროცესზე;
- დ. კანდიდატები ავლენენ ადგილობრივი, შტატისა და ფედერალური მთავრობების იმ პოლიტიკის, კანონმდებლობის და ინსტრუქციების ცოდნას, რომლებიც გავლენას ახდენს სკოლებზე, განსაკუთრებით იმ სკოლებზე, რომლებსაც აქვს საგანმანათლებლო და სოციალური საკითხების გაუმჯობესების უნარი;
- ე. კანდიდატები ავლენენ უნარს, აღწერონ ის ეკონომიკური ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს ადგილობრივი სოციუმის ჩამოყალიბებაზე და ადგილობრივ სკოლაზე;

ვ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, გააანალიზონ და აღწერონ სკოლაში არსებული კულტურული მრავალფეროვნება;

ზ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, აღწერონ სოციუმის ნორმები და ფასეულობები და, თუ როგორ ეთანხმება ისინი სკოლის როლს სოციალური სამართლიანობის საკითხებში;

თ. კანდიდატები ავლენენ უნარს, ახსნან ცვლილებებისა და კონფლიქტის დარეგულირების სხვადასხვა თეორია და გამოიყენონ ისინი კონკრეტულ სოციუმებში.

6.2. ფართო საზოგადოების მოთხოვნებზე პასუხი

ა. კანდიდატები ავლენენ სკოლის სოციუმის წევრებთან ურთიერთობის უნარს და მათთან ერთად განიხილავენ ისეთ საკითხებს, როგორცაა პრობლემები და შესაძლო ცვლილებები სკოლის გარემოში, მათ შეუძლიათ დიალოგის წარმოება საზოგადოების სხვადასხვა ჯგუფების წარმომადგენლებთან.

6.3. გავლენა ფართო

საზოგადოებაზე

ა. კანდიდატები ავლენენ უნარს, ჩართონ მოსწავლეები, მშობლები და საზოგადოების სხვა წევრები გაუმჯობესებელი კანონებისა და პოლიტიკის დაცვის პროცესში;

ბ. კანდიდატები იყენებენ ფართო პოლიტიკურ, სოციალურ, ეკონომიკურ, სამართლებრივ და კულტურულ გარემოს, რათა გააძლიერონ ის საქმიანობები და სტრატეგია, რაც ხელს უწყობს მოსწავლეებისა და მათი ოჯახების მდგომარეობის გაუმჯობესებას;

გ. კანდიდატები იცავენ იმ პოლიტიკასა და პროგრამებს, რომლებიც ხელს უწყობს ცოდნის მიღების თანაბარი უფლებების განვითარებას, ყველა მოსწავლისთვის ცოდნის მიღების საშუალებას, მიუხედავად მათი სოციალური, ეკონომიკური მდგომარეობის, ეთნიკური, გენდერული კუთვნილების,

დანართი 2.2. კათოლიკური საგანმანათლებლო ლიდერობის ინსტიტუტის (ICEL) კურსდამთავრებულის პროფილი

კათოლიკური საგანმანათლებლო ლიდერობის ინსტიტუტის კურსდამთავრებული:

- უნდა იყოს მუდმივად განვითარებადი და ამიტომ:
 - უნდა ესწრებოდეს სხვადასხვა ღონისძიებას და ახმოვანებდეს სკოლის ფილოსოფიას და მიზანს საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადასხვა სფეროსთან ურთიერთობით;
 - უნდა იყოს საგანმანათლებლო სფეროს ლიდერი, რომელმაც კარგად უნდა იცოდეს სასწავლო პროცესი და უზიარებდეს ამ ცოდნას კოლეგებსა და მოსწავლეებს.
 - უნდა იყოს აკადემიურად და პროფესიულად კომპეტენტური და ამიტომ:
 - უნდა იყოს მეცნიერი, რომელმაც გამოავლინა აკადემიური კომპეტენცია ყველა საგანში;
 - უნდა იყოს მკვლევარი, რომელმაც კარგად იცის ბოლო დროის კათოლიკური განათლების კვლევების შედეგები და ზოგადად განათლების სფერო;
 - უნდა იყოს განათლების სფეროს მუშაკი, რომელმაც იცის არსებული მეთოდოლოგიები და შესწევს მათი ეფექტურად გამოყენების უნარი სკოლის შეფასების დროს;
 - უნდა იყოს ლიდერი, რომელსაც აქვს ეკონომიკური და ფინანსური საკითხების ცოდნა.
 - უნდა იყოს რელიგიური ლიდერი და ამიტომ:
 - უნდა იყოს ადამიანი, რომელიც ერკვევა კათოლიკური განათლების საკითხებში, როგორც ეკლესიის სასწავლო მისიის შემადგენელ ნაწილში;
 - უნდა იყოს მორწმუნე და შეეძლოს საკუთარი რწმენის გადაცემა სხვებისთვის;

- უნდა იყოს ადამიანი, რომლის ცხოვრების წესი ეფუძნება ქრისტიანულ ღირებულებებს და უნდა იყოს მისაბაძი მაგალითი მოსწავლეების, მშობლებისა და კათედრისთვის;
- უნდა იყოს მოძღვარი და მორალური ლიდერი.
 - უნდა იყოს საზოგადოების ჩამომყალიბებელი და ამიტომ:
 - უნდა იყოს მცოდნე და მგრძნობიარე ხელმძღვანელი, რომელსაც შეუძლია შეაფასოს სკოლაში არსებული კლიმატი და გააძლიეროს ერთობის შეგრძნება სკოლის ყველა დონეზე;
 - უნდა იყოს ლიდერი, რომელიც ქმნის სკოლის კათოლიკურ იდენტობას, გამომდინარე მისი ისტორიის, ტრადიციებისა და რიტუალებისგან;
 - უნდა იყოს თანამშრომელი, რომელიც კარგად მუშაობს სხვებთან ერთად კათოლიკურ, კერძო და საჯარო სექტორებში;
 - უნდა იყოს ლიდერი, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეების, მშობლებისა და კათედრის ჩართვას საზოგადოების სამსახურში, რაც ხდება სკოლის დამატებითი მისია;
 - უნდა იყოს თანაგრძნობითა და სამართლიანობის სურვილით აღსავსე ადამიანი, რომლის გადაწყვეტილებები ყოველთვის პასუხობს ინდივიდების საჭიროებებს და გამიზნულია საზოგადოების სასიკეთოდ.
 - უნდა იყოს სამართლიანობის დამცველი და ამიტომ:
 - უნდა იყოს ადამიანი, რომელიც ხელს უწყობს ნდობის დანერგვას სკოლის კულტურასა და მის ცხოვრებაში, რათა ხელი შეუწყოს სამართლიანობას და სხვისთვის სამსახურის გაწევას.
 - უნდა იყოს ადამიანი, რომელიც წაახალისებს საზოგადოების წევრებს, ყურადღება გაამახვილონ ადგილობრივ, ნაციონალურ და გლობალურ საკითხებზე.
 - უნდა იყოს ადამიანი, რომელიც მუშაობს, რომ უზრუნველყოს თითოეული ადამიანის ინტეგრირება სკოლის სოციალურში.

დანართი 2.3. ურბანული დაწესებულებითი სკოლის დირექტორის ცხოვრების ერთი დღე

დილის 8:15-ზე, როცა მერი სტიუარტი ბლერის დაწესებულებით სკოლაში მივიდა, მასწავლებლები სამასწავლებლოში შედიოდნენ ხელის მოსაწერად და გზას საკუთარი კლასებისკენ აგრძელებდნენ. სტიუარტმა გაიხადა პალტო და ჩექმები და სამასწავლებლოს გარეთ, კარადაში შეინახა. მან ჩაიცვა საშუალო სიმაღლის ქუსლებიანი ფეხსაცმელები, რაც მკვლევარს ასე აუხსნა: „მოსწავლეებს მოსწონთ, როცა დირექტორი კარგად ჩაცმულია“. მან, თანაშემწესთან ერთად, მოსაცდელ ოთახში თვალი გადაავლო იმ მასწავლებლების სიას, რომლებიც იმ დღეს არ მოვიდოდნენ. საჭირო იყო შესაბამისი ღონისძიებების გატარება, რომ მათ კლასებში გაკვეთილები არ გაცდენილიყო და შემცვლელები ეპოვნათ. ერთ-ერთი შემცვლელი, რომელიც ცენტრალურმა ოფისმა გამოგზავნა, უკვე სკოლაში იყო და სტიუარტმა სთხოვა თანაშემწეს, მიეცა ამ მასწავლებლისთვის ყველა საჭირო დოკუმენტაცია, რომელიც უზრუნველყოფდა მას ინფორმაციით გაკვეთილის გეგმისა და იმის შესახებ, თუ ვინ სად იჯდა.

თავის მაგიდასთან როცა მივიდა, სტიუარტს თვალი უწყვეტი პროგრესის პროგრამისა და თანდართული, სასკოლო ოლქიდან გამოგზავნილი მემორანდუმისკენ გაექცა, რომელიც წინა დღეს მოიტანეს. ამან სტიუარტს გაახსენა, რომ მომავალი პროგრესის შესახებ ანალიზი გარდაუვალი იყო და პარასკევისთვის ყველა ფორმა უნდა შეესებულებოდა სასკოლო ოლქში გადასაგზავნად. ეს კი იმას ნიშნავდა, რომ დარჩენილი სამი დღის რაღაც ნაწილი სტიუარტს ციფრებთან ჭიდილში უნდა გაეტარებინა. მას უნდა დაეყოლიებინა მასწავლებლები, მოეტანათ მისთვის ანგარიშები თითოეულ მოსწავლეზე, გადაეხედა ამ ანგარიშებისთვის და შემდეგ სკოლის დონეზე შეეჯამებინა ეს ციფრები. სტიუარტი ფიქრობდა, რომ სხვა მენეჯერული საქმიანობისთვის გამოყოფილ დროს ამ საქმის შესასრულებლად გამოიყენებდა და ანგარიშს დროულად დაასრულებდა.

მან თავის კალენდარს გადახედა და გონებრივად მოემზადა პროფესიული პრობლემების კომიტეტის წევრებთან შესახვედრად. პროფკავშირთან კონტრაქტის მიხედვით, ამ ჯგუფს, რომელიც მასწავლებლებმა აირჩიეს, რეგულარული შეხვედრები უნდა ჰქონოდა დირექტორთან. ზუსტად 8:30 წუთზე, სტიუარტი გამოვიდა კაბინეტიდან და სკოლის ბიბლიოთეკისკენ გაეშურა, სადაც კომიტეტის წევრები იკრიბებოდნენ. მან წინასწარ დარეკა და შეხვედრა 8:35 წუთისთვისდანიშნა. მომავალი წლის სახელმძღვანელოების შერჩევა ერთ-ერთი პრიორიტეტი იყო გასაკეთებელი საქმეების სიაში. თუმცა, სანამ ამ საკითხის გარჩევას შეუდგებოდნენ, მასწავლებლებმა სხვა საკითხებზე საუბარი მოისურვეს. ეს იყო მესამე სართულზე განლაგებული ტუალეტის ზედამხედველობა, როგორ

უნდა შერჩეულიყო მერვე, დამამთავრებელი კლასის აკადემიური კონსულტანტი მომავალი წლისთვის და როგორ შემოეტანათ საკანცელარიო ნივთები, როცა ამაზე პასუხისმგებელი პირი ხშირად არ იყო სკოლაში. სტიუარტი მათ შეჰპირდა, რომ გაარკვევდა და იფიქრებდა ამ თემებზე. შემდეგ დაიწყო განხილვა, თუ როგორ ჩატარებინათ შეხვედრები გამომცემლობების წარმომადგენლებთან. მათ, ასევე, განიხილეს სახელმძღვანელოების შეფასების კომიტეტის შექმნის საკითხი და საერთო სახელმძღვანელოების შერჩევის პროცედურები თითოეული კლასისთვის.

შეხვედრის შემდეგ სტიუარტს მიუახლოვდა ორი მასწავლებელი, რომლებსაც კითხვები ჰქონდათ. მის ლა პუნტს სურდა, სცოდნოდა, იქნებოდა თუ არა დირექტორი თავისუფალი მერვე დასვენებაზე. სტიუარტმა დადებითად უპასუხა და, ამ დროისთვის თავის კაბინეტში დაიბარა. ბატონმა ფილდსმა, ფიზკულტურის მასწავლებელმა, აცნობა სტიუარტს, რომ წინა დღეს კარგად ითამაშა კალათბურთის გუნდმა და ძალიან ახლოს იყო სასკოლო ოლქში ერთ-ერთი საუკეთესო გუნდის, დოილის დამარცხებასთან. სტიუარტმა მას წარმატება მიულოცა, შემთხვევით ისარგებლა და იკითხა, როგორ იქცეოდა მარვინ გოთი. ფილდსმა უპასუხა, რომ მარვინი ჯერ კიდევ საკმაოდ გაღიზიანებული იყო, მაგრამ მაინც, საერთო ჯამში, ბევრად უკეთ იქცეოდა.

როცა სტიუარტი ჰოლის გავლით კაბინეტისკენ მიდიოდა, ქალბატონი ნოესი გამოვიდა საკლასო ოთახიდან მის შესახვედრად. ზოგი მოსწავლე მიიჩქაროდა, რომ ზარის დარეკვამდე მოესწრო კლასში შესვლა, ზოგი კი უკვე მერხთან იჯდა. ნოესმა უთხრა სტიუარტს, რომ მას დაგეგმილი ჰქონდა, ბუნებაში ჩატარებინა გაკვეთილი, მაგრამ ერთმა მშობელმა ბოლო წუთებში ტელეფონით აცნობა, რომ ვერ ახერხებდა გაყოლას, ამიტომ მხოლოდ ერთი მშობელი მიჰყვებოდა კლასს. მასწავლებელს სურდა, სცოდნოდა, გადაედო თუ არა გასვლითი გაკვეთილი. სტიუარტს გაახსენდა, რომ ქ-ნი კეისი უნდა ყოფილიყო იმ დღეს სამკითხველო დარბაზში და ნოესს დაჰპირდა, რომ მას სთხოვდა მოუცვლელი მშობლის შეცვლას.

სამკითხველო დარბაზისკენ მიმავალმა დირექტორმა გზად რამდენიმე კლასში შეიხედა, ტუალეტებსაც შეავლო თვალი, რომ სისუფთავე შემოწმებინა და ენახა, რომელიმე მოსწავლე ხომ არ აფარებდა იქ თავს. ერთმა ბავშვმა სწრაფად ჩაურბინა დირექტორს. მის შეკითხვაზე, რატომ არ იყო საკლასო ოთახში, მოსწავლემ უპასუხა, რომ დაიგვიანა სკოლაში. მასწავლებელმა მისი მოსვლა-გასვლის ბარათი შეამოწმა, ბიჭის სიმართლეში რომ დარწმუნებულიყო და სთხოვა, აღარ დაეგვიანა გაკვეთილებზე.

სტიუარტი სამკითხველო დარბაზში შევიდა და მასწავლებელს, რომელიც მაგიდასთან იჯდა და კითხულობდა, თვალთ ანიშნა, რომ მასთან გასაუბრება სურდა. ქ-ნი კეისი მაშინვე მივიდა მასთან და წასვლაზეც თანხმობა განუცხადა. როცა სამკითხველოდან გამოდიოდა, სტიუარტმა მადლობა გადაუხადა ქ-ნ კეისს საინფორმაციო დაფაზე გაკეთებული წარწერისთვის: „წაიკითხე, საინტერესოა და დაგეხმარება“.

კაბინეტში დაბრუნების ნაცვლად, მან მეორე და მესამე სართულების დარბაზები მოიარა. მესამე სართულზე რამდენიმე წუთის განმავლობაში ტუალეტში არსებულ მდგომარეობას სწავლობდა, შემდეგ თითოეულ კლასში შევიდა და სთხოვა მასწავლებლებს, მოსწავლეები ტუალეტში რიგრიგობით გაეშვათ. მეორე სართულზე იმ კლასში შეიხედა, სადაც მასწავლებლის შემცვლელი ატარებდა გაკვეთილს. მან შეამჩნია, რომ მოსწავლეები უწესოდ იქცეოდნენ, შევიდა კლასში და მათ დირექტორისთვის დამახასიათებელი ჩვეული მზერა მიაპყრო. როგორც მოსალოდნელი იყო, მისმა გამოჩენამ სიტუაცია დაარეგულირა. სტიუარტი მიესალმა შემცვლელს და ჰკითხა, ჰქონდა თუ არა კლასის მასწავლებლის დოკუმენტაცია, რაზეც დადებითი პასუხი მიიღო ერთი კომენტარით: ცოტა მეტი დრო ეთმობოდა ტესტებს.

როცა სტიუარტი თავის კაბინეტში დაბრუნდა, თანაშემწეს გაესაუბრა შემცვლელი მასწავლებლების განრიგის შესახებ და სთხოვა, შეეტყობინებინა ბიბლიოთეკარისთვის, რომ მოუწევდა ერთ-ერთ კლასში შესვლა, თუ შემცვლელი მასწავლებელი მანამდე არ მოვიდოდა. შემდეგ სტიუარტმა აიღო სკოლაში მოტანილი წერილი. თანაშემწეს დაავალა, შეეტყობინებინა ქალბატონი ნოესისთვის, რომ მისის კეისი წავიდოდა მასთან ერთად და ასევე, გადაემოწმებინა, ექნებოდათ თუ არა მასწავლებლებს საშუალება მეშვიდე შესვენების დროს მიეღოთ სასწავლო მასალა და ინვენტარი. საუბრის დროს თანაშემწემ მას ორი სატელეფონო გზავნილი გადასცა.

სტიუარტი ოთახში შევიდა და მოსაცდელში გასასვლელი კარი ღია დატოვა (კარი, რომელიც დერეფანში გადიოდა, დახურული იყო და ამიტომ, ნებისმიერს, ვისაც სტიუარტის ნახვა უნდოდა, თანაშემწის ოთახი უნდა გაეველო. თავად სტიუარტიც, როგორც წესი, ასე შედიოდა კაბინეტში და თან ინფორმაციას იღებდა თანაშემწისგან ან დავალებებს აძლევდა მას). სტიუარტმა სასწრაფოდ გაუგზავნა ელექტრონული ფოსტა ქ-ნ რეინოლდსს მეორე სართულზე და შეატყობინა, რომ სასწავლო მასალისა და ინვენტარის მიღება შესაძლებელი იქნებოდა მეშვიდე შესვენების დროს. ასევე, დაგზავნა შეტყობინებები. „მასწავლებლებს: როგორც აღმოჩნდა, სხვადასხვა კლასის მოსწავლეები, წინასწარ დათქმულ დროს ერთმანეთს კვლავ მესამე სართულის ტუალეტებში ხვდებიან. როცა მოსწავლეები გთხოვენ, გაუშვათ ტუალეტში, მიაქციეთ ყურადღება, რომ გამოიყენონ მხოლოდ კლასთან ახლოს მდებარე ტუალეტები. გმადლობთ“.

ამის შემდეგ სტიუარტმა დაურეკა სხვა სკოლის დირექტორს, რომელსაც მის არყოფნაში დაურეკავს. დირექტორმა შეატყობინა, რომ იწვევდა მოსწავლეთა სამეცნიერო პროექტების საოლქო კომიტეტს და მადლობელი იქნებოდა, თუ ქ-ნი სტიუარტი მისთვის ხელსაყრელ დროს შეხვდებოდა. ისინი შეთანხმდნენ, რომ ერთმანეთს მეორე დღეს, 10 საათზე, ბლერის სკოლაში შეხვდებოდნენ. სატელეფონო საუბრის შემდეგ, სტიუარტმა ელექტრონული წერილი გაუგზავნა კაფეტერიის დირექტორს და სთხოვა, რომ მომდევნო დილას საკონფერენციო დარბაზში ყავა და ფუნთუშები მოეწოდებინათ. მან ჩახედა მასწავლებლების

განრიგს, წერილი გაუგზავნა მისის სენტ-ანტუანს და სთხოვა, მისულიყო მასთან მეშვიდე შესვენებაზე.

სტიუარტმა კიდევ ერთხელ აიღო ტელეფონი და აკრიფა ფოტოკომპანიის ნომერი, რომელიც მოსწავლეების სურათებს იღებდა, თუმცა იქ ზარს არავინ უპასუხა და სტიუარტმა შეტყობინება დატოვა, რომ გადმოერეკათ. მან ფოტოკომპანიის წარმომადგენლის გვარი იქვე, ტელეფონთან ჩაიწერა, რომ როცა დარეკავდა, ადვილად გაეხსენებინა, თუ ვის ელაპარაკებოდა.

შემდეგ მან დილის გაზეთებს და რამდენიმე საკითხს გადახედა, თანაშემწეს რომ დაეწყო მაგიდაზე:

- ბიულეტენი, სადაც მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების ვაკანსიები იყო განთავსებული;
- განცხადება კითხვის მასწავლებლების კონფერენციის შესახებ;
- მასწავლებლების შეფასების ბარათები, რომლებსაც ყოველწლიურად ავსებდა დირექტორი და ინახავდა მასწავლებელთა ინდივიდუალურ საქმეებში.

სტიუარტმა აღნიშნული ბარათები მაგიდის ერთ მხარეს დააწყო, შემდეგ ადგა, აიღო ბიულეტენი და განცხადება და ოთახიდან გავიდა. კითხვის მასწავლებლების კონფერენციის შესახებ განცხადება ამ საგნის მასწავლებლის საფოსტო ყუთში ჩაღო, ხოლო თანამშრომლებისთვის განკუთვნილი ბიულეტენი დაფაზე გააკრა. ამ საქმის დასრულებისთანავე, თანაშემწემ აცნობა, რომ ვიღაც ურეკავდა.

სტიუარტი დაბრუნდა სამუშაო მაგიდასთან, აიღო ტელეფონის ყურმილი და მიხვდა, რომ ფოტოკომპანიის წარმომადგენელი რეკავდა. მისალმების შემდეგ უთხრა: „ბატონო ჰასკინს, ჩვენ ყოველ წელს ვირჩევთ ფოტოკომპანიას, სკოლის მოსწავლეებს სურათები რომ გადაუღოს. რამდენადაც ვიცი, გინდათ, თქვენ კანდიდატურა განვიხილოთ. ძალიან კარგი, მოხარული ვიქნები, არსებულ სიაში შეგიყვანოთ. შეგიძლიათ გარკვეული მასალა გადმომიგზავნოთ? მაგალითად, თითოეული მოსწავლის პაკეტში ჩასადები სურათის ზომა და ტიპი... ე.წ. პაკეტის ნიმუში. ასევე, მოსწავლის ხარჯი და გაყიდვის შემთხვევაში, სკოლის შემოსავალი თითოეული პაკეტიდან და ყველა ის ინფორმაცია, რასაც თქვენ ჩათვლით საჭიროდ, მაგალითად, კლასის საერთო სურათისა და მასწავლებლის ფოტოს ნიმუში.“

სტიუარტმა აუხსნა ფოტოგრაფს, რომ შერჩევის პროცესში მონაწილეობდა მერვე კლასის კათედრის მეურვე. თუმცა, მომავალი წლის მეურვე ჯერ კიდევ არ იყო შერჩეული: „თქვენ აუცილებლად მიიღებთ ინფორმაციას შერჩევის პროცესის შესახებ და, ასევე, შეხვედრის ადგილისა და დროის შესახებ. შერჩევა ყველა ფოტოკომპანიისთვის ჩატარდება ჩვენს სკოლაში, სადაც უნდა წარმოადგინოთ ნამუშევრები. მოხარული ვიქნები, თუ პირდაპირ არ შეხვდებით კათედრის სპონსორს, გარდა, რა თქმა უნდა, იმ შემთხვევისა, როცა თქვენი ნამუშევრების

დემონსტრირება იქნება. სიამოვნებით ველი თქვენი ნამუშევრების ნახვას და ძალიან დიდი მადლობა ჩვენი სკოლის მიმართ გამოჩენილი დაინტერესებისთვის”.

სტიუარტმა დადო ტელეფონი და მკვლევარს მოუბრუნდა: „ნამდვილად ერთი სიამოვნებაა ფოტოგრაფებთან ურთიერთობა. ისინი სიამოვნებით თანხმდებიან სკოლაში მოსვლას და, უნდა ვთქვა, ბავშვებიც დიდ სიამოვნებას იღებენ ფოტო სესიებიდან”. შემდეგ უთხრა, რომ დაურეკეს ქალაქის სამმართველოდან და დაპატიჟეს სპეციალურ შეხვედრაზე, რომელიც ეძღვნებოდა წარმატების მიღწევის პროგრამას. „შეხვედრა პარასკევს, 11 საათისთვის არის დანიშნული და ეს ის დროა, როცა უნდა დაგასრულო უწყვეტი პროგრესის მასალები. იმედი მაქვს, მოვასწრებ. იცით, ეს შეხვედრები... მათი რიცხვი სულ უფრო და უფრო მატულობს. როგორც ვატყობ, მათ უნდათ, რომ ეს სკოლა „აკადემიად” აქციონ, რას გულისხმობენ ამაში, ზუსტად არ ვიცი. ამისთვის უნდა მივიღე ამ შეხვედრაზე და ამიხსნან, თუ რა არის ეს. შემდეგ კიდევ იქნება შეხვედრები უკვე საოლქო დონეზე. ასე მგონია, სულ უფრო მეტ დროს სკოლის გარეთ ვატარებ, შეხვედრებზე. ძნელია, იცოდეთ ყველაფერი, რაც სკოლაში ხდება, თუ დიდ დროს არ ატარებ აქ”.

მკვლევარი ყურადღებით უსმენდა და ორივემ ერთად განიხილეს „აკადემიის” სტატუსის მიღების შესაძლებლობა და ის, თუ რას მოუტანდა ეს სკოლას და საზოგადოებას.

თხუთმეტწუთიანი დისკუსიის შემდეგ სტიუარტმა შეხედა საათს და ნახა, რომ პირველკლასელების გამოსვლის დრო იყო. მან შეწყვიტა მკვლევართან საუბარი და სათამაშო მოედანზე გასასვლელი კარისკენ წავიდა. როცა ზარი დაირეკა, ბავშვები გასასვლელთან მიაცილეს. სტიუარტი რამდენიმე ცელქ ბავშვს მშვიდი, მაგრამ მკაცრი ტონით ეუბნებოდა – იარეთ, ნუ დარბიხართ, კიბეზე ფრთხილად ჩადით.

სტიუარტმა აუხსნა მკვლევარს, რომ იგი, როგორც წესი, მიაცილებდა პატარებს სათამაშო მოედანამდე, სადაც მას და მასწავლებლებს შეეძლოთ თვალყური ედევნებინათ მათთვის. თუმცა, იმ დღეს იგი კაბინეტში დაბრუნდა და მასწავლებელთა შეფასების კონფერენციისთვის მზადებას შეუდგა. მან მასწავლებლებთან შეხვედრის განრიგი ოცწუთიანი ინტერვალებით შეადგინა. ამ საქმეში იყო, როცა მოსაცდელში სამი ბიჭი შემოვიდა, მათ უკან მასწავლებლის თანაშემწე მოჰყვებოდათ. ერთ-ერთი ბიჭი ტიროდა და თავს ხელებით იფარავდა. თანაშემწემ აუხსნა დირექტორს, რომ ბავშვი სათამაშო მოედნის ღობესთან, ყინულზე წაიქცა და თავი დაარტყა, რადგან დანარჩენი ორი ბიჭი მისდევდა.

სტიუარტი გავიდა მოსაცდელში და ორივე ბიჭს უთხრა, დამსხდარიყვნენ და დალოდებოდნენ. მან დაშავებულს თავზე ჭრილობა შეუმოწმა და ნახა, რომ დარტყმის ადგილი გასივებას იწვებდა. დირექტორმა ერთ-ერთი მოსწავლე კაფეში გააგზავნა ყინულის მოსატანად, დაშავებულს ვინაობა, სახლის ტელეფონი და დედის სახელი გამოჰკითხა და მშობელს დაურეკა. დედამ უთხრა, რომ, შეძლებისდაგვარად, სწრაფად მოვიდოდა, სთხოვდა მეზობელს მანქანით

წამოეყვანა. მოსწავლე, რომელიც ყინულის მოსატანად იყო წასული, მალე დაბრუნდა, სტიუარტმა ყინული ქაღალდის ხელსახოცში გაახვია და ბიჭს დაშავებულ ადგილზე მიადო, თან უთხრა, რომ მალე დედამისი მოვიდოდა. შემდეგ ორი მოსწავლე, რომელთა გამოც დაშავებული წაიქცა, კაბინეტში შეიყვანა და კარი მიხურა: „მისმინეთ, თქვენ იცით, რომ არ უნდა ირბინოთ იქ, სადაც ყინულია... საშიშია. რადგან არის დაშავებული, საქმე სერიოზულ ხასიათს იღებს და მინდა, რომ თქვენმა მშობლებმა ეს იცოდნენ“. მან შეავსო თხოვნის წერილი, რომელშიც წერდა, რომ სურდა ორივე მოსწავლის მშობელთან შეხვედრა. ბიჭები ჯერ კიდევ მის კაბინეტში იყვნენ, როცა მათ სახლებში დარეკა, მშობლებს მეორე დღეს სკოლაში მისვლა სთხოვა და თან აუხსნა: „ერთ-ერთი მოსწავლე დაშავდა და თქვენი შვილი ამ საქმის მონაწილეა. რაღაც უნდა ვიღონოთ შესვენებაზე მათ მოქცევასთან დაკავშირებით“. შემდეგ მან ბიჭები მეორე დილისთვის თავისთან დაიბარა და კლასში დააბრუნა.

ამასობაში, დაშავებული მოსწავლის დედა მოვიდა. სტიუარტმა აუხსნა მას, რომ ის, რაც მოხდა, ორი ბიჭის ბრალი იყო და რომ მათ მშობლებს მეორე დილას უნდა შეხვედროდა. დედამ ჰკითხა შვილს: „ვინ გააკეთა ეს?“ ბიჭმა ჯეფი და მაიკლი დაასახელა. დედა დირექტორს მიუბრუნდა: „რას ერჩიან ეს ბიჭები ჩემს შვილს? გასულ კვირას ხელი ჰკრეს და ბუჩქებში გადაადგეს. ახლა უფრო შორს წავიდნენ“. დირექტორმა სთხოვა, რომ ნება მიეცა მისთვის, დალაპარაკებოდა იმ მოსწავლეებს და გაერკვია, რაში იყო საქმე და შეჰპირდა, რომ მშობლებთან გასაუბრებისთანავე დაურეკავდა და აცნობებდა, რა შედეგით დასრულდა შეხვედრა.

როცა დედა-შვილი სკოლიდან წავიდა, ბარდნა დაიწყო. დირექტორი მივიდა მეგაფონთან და გამოაცხადა, რომ სადილის შესვენებაზე გარეთ არავინ გავიდოდა.

სტიუარტი დაბრუნდა თავის მაგიდასთან და კვლავ კონფერენციის განრიგზე გააგრძელა მუშაობა, თუმცა მალე ტელეფონმა ორჯერ დარეკა. ერთი ზარი მასწავლებლის სამსახურში მიღების თხოვნას ეხებოდა, ხოლო მეორე მისი ქმარი იყო, რომელიც ქალაქის ცენტრში სადილზე ეპატიუებოდა. ის-ის იყო სტიუარტს განრიგზე მუშაობა უნდა დაესრულებინა, როცა თანაშემწემ დასამტკიცებლად მშობლების ბიულეტენი შემოუტანა. მან განრიგი გვერდზე გადადო და ბიულეტენის კითხვას შეუდგა, ორი შეცდომა შეასწორა და ხელი მოაწერა. თანაშემწემ ბიულეტენი აიღო და გავიდა, ცოტა ხანში კი ფოსტით ხელში დაბრუნდა. სტიუარტმა სწრაფად შეავლო თვალი კონვერტებს, მაგიდის ერთ მხარეს დააწყო და კვლავ კონფერენციის საბუთებს დაუბრუნდა, დაასრულა და თითოეულ მასწავლებელს განრიგი გადაუგზავნა.

ამის შემდეგ იგი კაფესკენ გაეშურა, გზად მოსწავლეებს გაესაუბრა და სთხოვა, ნელა ევლოთ და მაგიდებთან თავიანთი ადგილები დაეკავებინათ. სტიუარტი ლანგრიტო ხელში რიგში ჩადგა, საჭმელი აიღო და თავის კაბინეტში დაბრუნდა. იცოდა, რომ რომელიმე მასწავლებელი აუცილებლად მოაკითხავდა საქმეზე. ჭამისას თვალი გადაავლო ფოსტას: სახელმძღვანელოების სარეკლამო მასალას, სკოლის ადმინისტრაციის ბუკლეტებს და კათოლიკურ საშუალო სკოლაში

მერვეკლასელების ჩაიხე მიპატიუებას, რომელიც მან გვერდზე გადადო, დანარჩენი წერილები კი გადაყარა.

ამასობაში, ერთი მოსწავლე შემოვიდა, მოსწავლეთა საბჭოს პრეზიდენტი, რომელსაც უნდოდა გაერკვია, როდის ჩატარდებოდა მოსწავლეთა საბჭოს შემდეგი შეხვედრა (ბოლო შეხვედრა თოვლის გამო გადაიდო). მათ შეარჩიეს თარიღი და დრო და პრეზიდენტმა აღუთქვა, რომ თავად გააფრთხილებდა საბჭოს წევრ მოსწავლეებს. შემდეგ რამდენიმე წუთი სტიუარტმა და გოგონამ მის საუნივერსიტეტო გეგმებზე ისაუბრეს.

სტიუარტმა სადილი დაასრულა, ლანგარი და ჩაიხე მიპატიუების განცხადება აიღო და კაბინეტიდან გავიდა. განცხადება მერვეკლასელების მეურვის საფოსტო ყუთში მოათავსა, ხოლო ლანგარი კაფეში დააბრუნა. შემდეგ დერეფნები დაათვალიერა და შეამოწმა, დაბრუნდნენ თუ არა მოსწავლეები კლასებში.

როცა სტიუარტი კაბინეტში დაბრუნდა, თანაშემწემ უთხრა, რომ დარეკა შენობის ინჟინერმა. დირექტორმა დაურეკა მას და გაიგო, რომ შესვენებაზე რომელიღაც მოსწავლეს შენობის უკან პატარა ფანჯარა ჩაუმტვრევია. ინჟინერს მუყაო დაუმაგრებია შუშის მაგივრად, მაგრამ თვლიდა, რომ დირექტორს უნდა სცოდნოდა ამის შესახებ და ამიტომ დაურეკა. ინჟინერმა ისიც აღნიშნა, რომ ჰუმანიტარული მეცნიერების ოთახში შტორები იყო დაზიანებული, რადგან მოსწავლეებელი ბავშვებს ცეკქობას არ უშლიდა დასვენების განმავლობაში და სთხოვა, დალაპარაკებოდა მას. სტიუარტი შეჰპირდა, რომ გაარკვევდა საქმეს.

მოვიდა ქალბატონი ლა პუანტი. იგი დათანხმდა, სკოლაში დრამატული პროგრამა წაეყვანა და უნდოდა სტიუარტისთვის თავისი საგაზაფხულო საქმიანობის გეგმები გაეზიარებინა. მათ განიხილეს საკლასო ოთახის გამოყენება, რეპეტიციების განრიგი, სპექტაკლი, რომელიც ლა პუანტმა შეარჩია და აფიშა, რომელიც მანვე გააკეთა. მეშვიდე შესვენების დასრულებისთვის, როცა ლა პუანტმა კაბინეტი დატოვა, სტიუარტი მოსაცდელში გავიდა და ნახა, რომ საკანცელარიო და სხვა ნივთები, რაც მოსწავლეებებს სჭირდებოდათ, უკვე იქ ეწყო. შემდეგ ჰუმანიტარული მეცნიერების ოთახისკენ გასწია დაზიანებული შტორების სანახავად და დასარწმუნებლად, რომ მოსწავლეები კონტროლის ქვეშ იმყოფებოდნენ.

როცა სტიუარტი დაბრუნდა, მას მოსაცდელში ქ-ნი სენტ-ანტუანი ელოდებოდა. დირექტორმა იგი კაბინეტში შეიპატიჟა და სთხოვა, მიეწოდებინა ინფორმაცია მერვეკლასელების ჩაის, სადილის და გამოსაშვები წვეულებების შესახებ. სენტ-ანტუანმა გააცნო ამ საკითხთან დაკავშირებით კათედრისა და მოსწავლეთა კომიტეტის მიერ მიღებული გადაწყვეტილებები. ამის შემდეგ სტიუარტმა ჰკითხა ქ-ნი სენტ-ანტუანს, აპირებდა თუ არა, მომავალ წელსაც ყოფილიყო მერვეკლასელების მეურვე. მან ოდნავ დაიმორცხვა, მაგრამ აღნიშნა, რომ ძალიან მოსწონდა მოსწავლეებთან მუშაობა, მაგრამ გრძნობდა, რომ მერვე კლასის სხვა მოსწავლეებები ეჭვიანობდნენ, რადგან გარიყულად გრძნობდნენ თავს. მათ ისაუბრეს, როგორ შეიძლებოდა ამ მოსწავლეებების ჩართვა დაგეგმვის პროცესში

და ქნი სენტ-ანტუანი დაეთანხმა დირექტორს, რომ საჭირო იყო სიტუაციის გამოსწორება.

ამასობაში დღის ბოლოც მოახლოვდა. სტიუარტმა დაათვალიერა საკუთარი მაგიდა, რომ ენახა, რა დარჩა გასაკეთებელი. მაგიდაზე ხელმოსაწერი საბუთების დასტა იდო. ეს საბუთები ეხებოდა შესყიდვებს, მასწავლებლების გაცდენებს და გასვლითი გაკვეთილების ჩატარების ნებართვას. მან ყველას მოაწერა ხელი, გარდა ერთისა, რომელიც ფილმის შეკვეთას ეხებოდა. სტიუარტმა არ იცოდა, რა ფილმი იყო შეკვეთილი და სურდა, ხელის მოწერამდე მასწავლებელს გასაუბრებოდა.

სტიუარტმა დაიხურა ქუდი, ჩაიცვა პალტო და მთავარი გასასვლელისკენ გასწია. მოსწავლეები შენობიდან გადიოდნენ. იგი კართან დადგა და დაიწყო მათი გაფრთხილება, რომ ევლოთ ნელა და მშვიდად, რადგან შესაძლო იყო ფეხი გასცურებოდათ. როცა მოსწავლეები წავიდნენ, ის უკან შემობრუნდა და დაინახა თვალცრემლიანი დაწყებითი კლასის მოსწავლე, რომელიც მასწავლებლის დამხმარის გვერდით იდგა. თურმე ბავშვი მამას უნდა წაეყვანა, ის კი არ ჩანდა. მათ რამდენიმე სატელეფონო ზარით სცადეს, დაედგინათ, ვინ წაიყვანდა ბავშვს, მაგრამ ვერაფერი შეიტყვეს. ბავშვმა დედის ტელეფონი მისცა, რომელმაც თქვა, რომ მოვიდოდა და წაიყვანდა გოგონას, ოღონდ მოგვიანებით, ახლავე მისვლას კი ვერაფრით მოახერხებდა. სტიუარტმა გადაწყვიტა, თავად წაეყვანა ბავშვი. „ნუ ტირი, დირექტორი მიგიყვანს დეიდასთან,“ – უთხრა მასწავლებლის დამხმარებელ გოგონას. სტიუარტმა ნივთები ჩაალაგა და წასასვლელად მოემზადა. ამასობაში მასწავლებლის დამხმარე და მისი თანაშემწეც გაემზადნენ, სტიუარტმა შეამოწმა მასწავლებლების ხელმოწერა გასვლის შესახებ, რომ დარწმუნებულიყო, ყველამ დატოვა სკოლა თუ არა. შემდეგ დაკეტა სკოლა და ყველა ერთად გამოვიდა გარეთ. დირექტორმა პატარა გოგონას ხელი მოჰკიდა და გაყინულ კიბეზე ჩასვლაში დაეხმარა. ვიდრე მანქანაში ჩაჯდებოდა, სტიუარტმა მკვლევარს ჩასჩურჩულა: „არ ვფიქრობ, რომ სწორი გადაწყვეტილება მივიღე. ხომ იცით, ვალდებულება არ მეკისრება, მაგრამ ვიღაცამ ხომ უნდა გააკეთოს?“.

3

რაში მდგომარეობს ტრადიციული მენეჯმენტის თეორიის შეზღუდვები

შემთხვევითი არ არის, რომ თუნდაც სკოლის დირექტორები ერთი და იგივე ამოცანებისა და შეზღუდვების წინაშე იდგნენ, ყველა ერთნაირ წარმატებას ვერ აღწევს. წარმატებულ დირექტორს უკეთ ესმის სასკოლო გარემო და სკოლის ადმინისტრირების პრინციპები. მისი პრაქტიკა განსხვავებულ თეორიას ეფუძნება და შესაბამისად, იგი უფრო ეფექტიანად საქმიანობს.

დირექტორებს სერიოზული არჩევანის გაკეთება უწევთ: ერთი მხრივ, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ იმ პრობლემების უმეტესობის მოგვარების გზები, რომელთაც ისინი თავიანთი საქმიანობის დროს აწყდებიან ხოლმე, კვლევის შედეგად მიღებულ თეორიებსა და ტექნიკას ეფუძნება და წინასწარ არის დადგენილი. მეორე მხრივ, ასევე, გამართლებულია ის ვარაუდი, რომ მათ წინაშე არსებული პრობლემების მოგვარების წინასწარ დადგენილი ხერხები არ არსებობს. ამ შემთხვევაში ისინი რთული ამოცანის წინაშე დგებიან – პარალელურად დააგროვონ პრაქტიკული ცოდნა და გამოცდილება. იმ დირექტორებს, რომლებმაც არჩევანი მეორე ვარიანტზე გააკეთეს, კარგად ესმით, რომ მიუხედავად პირველის მომხიბვლელობისა, პრობლემის მოგვარების წინასწარ დადგენილი გზები მეტისმეტად უმნიშვნელო პრობლემების მოსაგვარებლად თუ გამოდგება და ისიც მხოლოდ სტაბილურ გარემოში. მათ კარგად იციან, რომ პრობლემათა და სიტუაციათა უმრავლესობა ბუნდოვანი და გაურკვეველია. ეს პრობლემები მშფოთვარე გარემოში გვხვდება, სადაც პრაქტიკა კონკრეტულ ჩარჩოებში ვერ ჯდება. დონალდ შუნის მსგავსად, ისინი მიიჩნევენ, რომ დირექტორების წინაშე არსებული პრობლემების უმრავლესობა არ ექვემდებარება ტექნიკურ, რაციონალურ მოგვარებას: „პრაქტიკოსმა-დირექტორმა უნდა გააკეთოს არჩევანი: ან შედარებით უმნიშვნელო პრობლემები მკაცრად დადგენილი სტანდარტების შესაბამისად მოაგვაროს, ან ღრმად ჩაეშვას სერიოზული პრობლემების მორევსა და დეტალურ გამოძიებაში.“ (1987:3).

პრაქტიკის გონებაში გააზრება

თუ რა სახის არჩევანს გააკეთებს დირექტორი, დიდად არის დამოკიდებული, რა თეორიას ემხრობა იგი, ანუ რა მნიშვნელობას ანიჭებს პრაქტიკის გონებაში გააზრებას. მოვლენის გონებაში გააზრება გავლენას ახდენს იმაზე, რასაც ვხედავთ, რისიც გვჯერა და რასაც ვაკეთებთ. ჩვენ განვიხილავთ ორ მკვეთრად განსხვავებულ შეხედულებას სწავლებასა და სწავლების ადმინისტრირების შესახებ და შევაფასებთ თუ რამდენად შესაბამისობაშია ისინი რეალურ სასწავლო გარემოსთან. მოვლენების გონებაში გააზრების ორი მიმდინარეობაა, რომელთაც პირობითად „სიზუსტის მოყვარულებსა“ და „შემოქმედებს“ ვუწოდებთ. იმისდა მიხედვით, თუ რომელ მათგანს მიეკუთვნება დირექტორი ან მკვლევარი „სიზუსტის მოყვარულებს“ თუ „შემოქმედებს“, მისი შეხედულება პრაქტიკის ბუნებასა და პრაქტიკისა და ცოდნის თეორიასა და კვლევასთან მიმართებაზე, მკვეთრად განსხვავებულია. „სიზუსტის მოყვარულთათვის“ ჯერ თეორიული ცოდნაა და შემდეგ პრაქტიკა; ხოლო „შემოქმედლთათვის“ პრაქტიკას მეტი პრიორიტეტი ენიჭება. ამ ჯგუფების შეხედულებები მოკლედ ასე შეიძლება ჩამოყალიბდეს:

- „სიზუსტის მოყვარულებს“ მიაჩნიათ, რომ საგანმანათლებლო ადმინისტრირება გამოყენებით მეცნიერებას ჰგავს, რის გამოც თეორია და კვლევა უშუალო და სწორხაზოვან დამოკიდებულებაშია პრაქტიკასთან. თეორია განსაზღვრავს პრაქტიკას და, შესაბამისად, ცოდნა პირველადია დირექტორისთვის და შექმნილია პრაქტიკის დასახმარებლად;
- „შემოქმედები“ მიიჩნევენ, რომ საგანმანათლებლო ადმინისტრირება ხელობის მსგავს მეცნიერებას წააგავს, რომლის ფარგლებში ის თეორიის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენებითა და ქმედების ეპიზოდების ურთიერთქმედებით ხასიათდება. თეორია და კვლევა ცოდნის ერთ-ერთი წყაროა მხოლოდ. ეს ცოდნა ექვემდებარება დირექტორს და შექმნილია არა იმისთვის, რომ აღჭურვოს ის წინასწარ დადგენილი პრაქტიკით, არამედ იმისთვის, რომ ინფორმაცია მიაწოდოს. თეორია, კვლევა, სხვისი გამოცდილება და ხელობის ცოდნა ხელს უწყობს გარემოებებზე დამოკიდებული ცოდნისა და ინტუიციის განვითარებასა და გაძლიერებას.

„სიზუსტის მოყვარულები“

„სიზუსტის მოყვარულებს“ მიაჩნიათ, რომ ერთადერთი საუკეთესო გზის განსაზღვრა პრაქტიკაში არა თუ შესაძლებელი, არამედ სასურველია. ისინი ცდილობენ, იპოვონ სტანდარტების საუკეთესო ნუსხა, რომლის დაცვაც ყველასთვის სავალდებულო და ყველგან გამოსაყენებელი იქნება. სკოლამ რომ ეფექტიანად იმუშაოს, ისინი ითავისებენ სკოლის მახასიათებლების ერთ საუკეთესო ნუსხას ან სწავლების ერთ საუკეთესო მოდელს. „სიზუსტის მოყვარულებს“ მიაჩნიათ, რომ არსებობს სწავლების ეფექტიანობის ქცევების ზოგადი ნაკრები,

რომელიც ყველა მასწავლებელს ყველა სიტუაციაში ყველა მოსწავლის მიმართ შეუძლია გამოიყენოს კონტექსტის, ფასეულობების, მიზნებისა თუ სხვა ცვლადების მიუხედავად. იგივეს ფიქრობენ ისინი ეფექტიანი სკოლების შესახებ ჩატარებული კვლევების, ლიდერობის სხვადასხვა სტილისა და კონფლიქტის მოგვარებისა და მენეჯმენტის სტრატეგიების შესახებ; ეს არის ჭეშმარიტება, რომელიც უნდა გაითავისოთ და დაგნერგოთ. ითვლება, რომ დირექტორობა კვლევებზე დაფუძნებული ტექნოლოგიაა, რომელიც შეიძლება უშუალოდ შევისწავლოთ და რეგულარულად გამოვიყენოთ. „სიზუსტის მოყვარული“ დირექტორი უნდა მუშაობდეს, როგორც უმაღლეს დონეზე მომზადებული ტექნიკური მუშაკი.

რამდენად შეესაბამება „სიზუსტის მოყვარულთა“ შეხედულება რეალურ პრაქტიკას? არც თუ მაინცა და მაინც კარგად. სასკოლო პრაქტიკა ხასიათდება სერიოზული ბუნდოვანებით, არასტაბილურობით, კომპლექსურობითა და მრავალფეროვნებით. ფასეულობათა კონფლიქტი და უნიკალურობა საგანმანათლებლო გარემოში მიღებული ასპექტებია. შუნის (1983წ.) მიხედვით, აღნიშნული მახასიათებლები აღიქმება, როგორც ნებისმიერი წამყვანი პროფესიის ცენტრალური მახასიათებლები, იქნება ეს მედიცინა, საინჟინრო საქმე, მენეჯმენტი თუ განათლების სფერო. დასკვნაში იგი ამბობს: „პროფესიული ცოდნა არ შეესაბამება პრაქტიკის სიტუაციის ცვალებად მახასიათებლებს“ (14). მართალია, ვინმეს შეიძლება ერჩივნოს ჩათვალოს, რომ დირექტორობა, ეს პრაქტიკულად, პრობლემების მოგვარების ლოგიკური პროცესია, რა დროსაც გამოიყენება პრობლემის მოგვარების სტანდარტული ტექნიკა ისეთი პრობლემების მიმართ, რომელთა განჭვრეტა შესაძლებელია. თუმცა, უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ დირექტორობა ეს „არეული სიტუაციის მართვაა“ (16).

სწავლების რეალურ სამყაროში დირექტორის ამოცანაა არეულ სიტუაციას აზრი შესძინოს, რასაც იმით აღწევს, რომ ზრდის ურთიერთგაგებას, მნიშვნელობას ანიჭებს აღმოჩენას და ამ ცოდნას გადასცემს სხვებს. პრაქტიკული სიტუაციები, როგორც წესი, ხასიათდება უნიკალური მოვლენებით. ამგვარად, ნაკლებ სავარაუდოა, რომ პრობლემის მოგვარების ცალსახა გზები ყველა პრობლემას ესადაგებოდეს. მასწავლებელს, ხელმძღვანელსა თუ მოსწავლეს საკუთარი რწმენა, ვარაუდი, ფასეულობა, შეხედულება, დამოკიდებულება და განწყობა შემოაქვს საკლასო ოთახში. ამგვარად, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ ობიექტური და ფასეულობისგან თავისუფალი ადმინისტრაციული სტრატეგია საკვანძო საკითხების მოგვარებაში დაგვეხმარება. ბუნდოვანება და სირთულე სწავლების შემადგენელი ნაწილია. ხოლო ინტუიცია ის მნიშვნელოვანი ელემენტია, რომელიც ცოდნასა და არცოდნას შორის არსებულ სიცარიელეს ავსებს. თუმცა აქ საუბარია არა ჩვეულებრივ ინტუიციაზე, არამედ თეორიული ცოდნითა და კვლევით გამყარებულზე, რომელსაც უნდა დაემატოს სიტუაციის გააზრება.

თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენება:

„შემოქმედთა“ პარადიგმა

„შემოქმედები“ მიიჩნევენ, რომ დირექტორობა არის მეცნიერება პრაქტიკის შესახებ – ანუ მეცნიერება, რომელიც თავის საფუძველს პრაქტიკის თეორიებიდან იღებს ან დირექტორებს აღჭურავს როგორც პრაქტიკული, ისე, თეორიული შეხედულებებით. თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენების ცნება არსებითია ამ ახალი მეცნიერებისთვის.

თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებული გამოყენება ეფუძნება იმ ფაქტს, რომ პროფესიული ცოდნა განსხვავდება მეცნიერული ცოდნისგან. პროფესიული ცოდნა ყალიბდება პრაქტიკაში ანუ, როდესაც პროფესიონალი ბუნდოვან, უნიკალურ და ცვალებად პრობლემას გადაეყრება, იგი იღებს გადაწყვეტილებას. ცნობილი განმანათლებელი და საზოგადო მოღვაწე რაღფ ტაილერი მიიჩნევს, რომ მკვლევარებს ბოლომდე არ აქვთ გააზრებული, თუ რაში მდგომარეობს პროფესიული ცოდნის ბუნება განათლების სისტემაში. იგი ამბობს:

„არა მხოლოდ მკვლევარებს, არამედ ბევრ სხვა მეცნიერსაც ხშირად მცდარად ესმის საგანმანათლებლო პრაქტიკის არსი. არცერთ პროფესიაში პრაქტიკა ფორმალურ ჩარჩოებში არ ვითარდება და პროფესიული პროცედურები ხშირად არ გამომდინარეობს კვლევის შედეგად მიღებული დასკვნებიდან. პროფესიული პრაქტიკა, როგორც წესი, ვითარდება ცდებისა და შეცდომების საფუძველზე და ხშირად ინტუიციურ ძალისხმევასაც მოითხოვს. პრაქტიკოსი პროფესიონალები წლების განმავლობაში აკვირდებიან სხვადასხვა პროცედურებს და ასკენიან, რომ აი, ეს პროცედურები მუშაობს, ეს კი – არა. სწავლების, როგორც სამართალმცოდნეობის, მედიცინისა თუ თეოლოგიის პროფესიული პრაქტიკა, როგორც წესი, გამოცდილი პრაქტიკოსი პროფესიონალების მუშაობის პროდუქტია; თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ეს პრაქტიკოსი პროფესიონალები, უფრო მეტად არიან დაჯილდოებული შემოქმედებითი უნარით, გამომგონებლობის ნიჭითა და დაკვირვების კარგი უნარით, ვიდრე საშუალო დონის პრაქტიკოსი სპეციალისტები (ციტატა ჰოსფორდიდან, 1984:9)“.

ცხადია, რომ სამეცნიერო კვლევები, თავისთავად, არსებითია ნებისმიერი სფეროსთვის. თუმცა, როგორ ტაილერი ამბობს, „მეცნიერება ხსნის მოვლენის არსს, თუმცა იგი არ ქმნის პრაქტიკას“ (ციტატა ჰოსფორდიდან, 1984:10). გამოსადეგი ცოდნის ფორმირების პროცესში პროფესიონალები, როგორც წესი, ინფორმირებულ ინტუიციას ეყრდნობიან. ინტუიციას, ერთი მხრივ, თეორიული ცოდნა, ხოლო, მეორე მხრივ, პრაქტიკასთან ურთიერთქმედება ასაზრდოებს. როდესაც პედაგოგი ინფორმირებული ინტუიციით სარგებლობს, იგი ამ დროს თეორიულ ცოდნას პრაქტიკაში გააზრებულად იყენებს. იგივე ითქმის დირექტორებთან მიმართებითაც. ცოდნა ქმედებაშია, ხოლო თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გააზრებულად გამოყენებული პროფესიონალები საკუთარი პრაქტიკის

მოსწავლეები ხდებიან. ისინი კონტექსტს სწავლობენ, ხოლო შემდეგ სხვადასხვა ქმედებით სხვადასხვა ექსპერიმენტს ატარებენ. შუნი (1983) ამბობს:

„მათ შეიძლება ასეთი შეკითხვა დაუსვან საკუთარ თავს: „რა თვისებებს ვაძინევ, როდესაც ამ კონკრეტულ ნივთს ვუყურებ? რა კრიტერიუმის საფუძველზე ვაკეთებ მე ჩემს დასკვნას? რა პროცესები მიმდინარეობს ჩემში, როდესაც მე ამ უნარს ვიყენებ? როგორ ვაყალიბებ მე პრობლემას, რომლის გადაჭრასაც ვცდილობ?“ როგორც წესი, რეფლექსია ქმედებაში კონკრეტული საგნის რეფლექსიის პარალელურად მიმდინარეობს. ამ დროს პირს აქვს მცდელობა, გაერკვეს ისეთ მოვლენაში, რომელიც მისთვის დამაბნეველი, შემაშფოთებელი ან საინტერესოა. იმის შესაბამისად, რომ უნდა გაერკვეს, თუ რა ხდება, ასევე, ცდილობს აღიქვას თავის ქმედებაში იმპლიციტურად არსებული ელემენტები, ის ელემენტები, რომელსაც ის გამოარჩევს, აკრიტიკებს, სტრუქტურას უცვლის და სხვა ქმედებად გარდაქმნის.

სწორედ რეფლექსია ქმედებაში არის ის სრული პროცესი, რომელიც არსებითია იმ „ხელოვნებისთვის“, პრაქტიკოსი სპეციალისტები რომ იყენებენ, როდესაც საქმე ბუნდოვან, არასტაბილურ, უნიკალურ სიტუაციებთან და ფასეულობათა კონფლიქტთან აქვთ“.

შუნის (1984) მიხედვით, რეფლექსია ქმედებაში გულისხმობს „ცნობილი მოვლენის ინტუიციური აღქმის მომენტალურ გამოვლენას, გაკრიტიკებას, რესტრუქტურირებასა და გამოცდას; ხშირად იგი იღებს სიტუაციასთან რეფლექსიური დიალოგის სახეს“ (42). მუშაობის დროს დირექტორი ხშირად ხვდება ისეთ სიტუაციაში, როდესაც რეფლექსია ქმედებაში მყისვე ამოქმედდება ხოლმე; ეს ხდება მაგალითად, როდესაც დირექტორს უწევს არეული სიტუაციის მოგვარება.

გაცილებით მარტივი იქნებოდა თუ „შემოქმედთა“ პრინციპებს დავეთანხმებოდით და „სიზუსტის მოყვარულთა“ პოზიციას მცდარად ჩავთვლიდით. სინამდვილეში კი ორივე მიდგომა სწორია. სტაბილურ გარემოში, კონკრეტულ ვითარებაში მარტივი პრობლემების მოსაგვარებლად, „სიზუსტის მოყვარულთა“ მიდგომით სარგებლობა დირექტორს მხოლოდ სიკეთეს მოუტანს. თუმცა კომპლექსური პრობლემების მოსაგვარებლად, რომელიც ბოლოქარ გარემოში გაურკვეველი ვითარება იქნის ხოლმე თავს, უფრო გამართლებული იქნება, თუ „შემოქმედთა“ მოსაზრებას გავიზიარებთ.

მაგალითისთვის განვიხილოთ ლიდერობის საკითხი. „შემოქმედთათვის“ მართვა და ხელმძღვანელობა გოლფის თამაშს ჰგავს, სადაც მანძილი გოლფის ორმომდე მუდამ იცვლება. თქვენთვის ცნობილია, რომ ორმო წინ არის, მაგრამ დარწმუნებული ვერასდროს ვერ იქნებით, რა მანძილით ხართ მისგან დაშორებული. თქვენთვის კარგად არის ცნობილი, რომელი გოლფის ჯოხი რა მანძილზე გაისვრის ბურთს, მაგრამ საჭირო ზომის ჯოხის შერჩევა იმით არის გართულებული, რომ არ იცით, რა მანძილზეა ორმო. მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ჯოხს მოიქნევთ, შეიძლება

ივარაუდოთ, რა მანძილზეა ორმო. აღნიშნულ სიტუაციაში, მართალია, მნიშვნელოვანია იცოდეთ თითოეული ჯოხის შესაძლებლობა, თუმცა მისი უშუალოდ გამოყენება არ არის გამართლებული. ამ ვითარებაში აღნიშნული ცოდნა კონცეპტუალური სტრუქტურის ნაწილი ხდება, რომლის მეშვეობით შესაძლოა ჯოხის გააზრებული არჩევა. გოლფში არსებობს წესები, რომელიც განსაზღვრავს მომდევნო ორმოს მდებარეობას, თუმცა მათი ადგილის სწორი ვარაუდი მაინც ძნელია.

გოლფს ის მოთამაშეები თამაშობენ უკეთ, რომელთაც წარსული გამოცდილებიდან გამომდინარე, უკეთ აქვთ ინტუიცია განვითარებული და გრძნობენ, თუ სად შეიძლება იყოს შემდეგი ორმო. მათი თამაში არც ექსცენტრიკული და არც ქაოტური არ არის. ისინი რეალურად მოწიფულ, გამოცდილებაზე დაფუძნებულ გადაწყვეტილებას იღებენ (დირექტორების შემთხვევაში ეს ინფორმირებული პროფესიული მოსაზრებაა). ვარაუდს პლუს ჯოხის შესაძლებლობების ცოდნა გოლფის კარგ მოთამაშეებს გამარჯვებაში ეხმარება. როდესაც მოთამაშისთვის ცნობილია თითოეული ორმოს ტოპოგრაფიული მახასიათებელი, ბალახის ტექსტურა და სტრუქტურა, სხვა ინფორმაცია, რომელიც იმ მომენტში შეიძლება სასარგებლოც იყოს და არც იყოს, აძლევს მას საშუალებას დაასკვნას, რომ ორმო, სავარაუდოდ, უნდა იყოს აქ და არა – იქ. მხოლოდ ტოპოგრაფიის ან სხვადასხვა ჯოხის შესაძლებლობების ცოდნა ორმოს მდებარეობის განჭვრეტაში ვერ დაგეხმარებათ. ასევე, უსარგებლო იქნება თქვენთვის იმის განჭვრეტა, თუ რა ფორმისაა ორმო, თუ არ გეცოდინებათ გოლფის მოედნის ფორმა ან ჯოხის შესაძლებლობები.

საინტერესო მოსაზრებაა რეფლექსიურ პრაქტიკასთან დაკავშირებით გადმოცემული უილიამ ჯეიმსის მიმართებაში, რომლითაც მან 1982 წელს კემბრიჯის (მასაჩუსეტსი) პედაგოგებს მიმართა. მან ხაზგასმით აღნიშნა „შუამავალი გამოგონებლური გონის“ მნიშვნელობა სამეცნიერო ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების საქმეში. მან თქვა:

„როგორც მეცნიერება ლოგიკის შესახებ ვერ უზრუნველყოფს ადამიანის სწორად აზროვნებას, ისე მეცნიერება ეთიკის შესახებ ვერ უზრუნველყოფს ადამიანის სწორად მოქცევას. ამ მეცნიერებების მაქსიმუმია, დაგვეხმაროს, ვაკონტროლოთ და შევაჩეროთ საკუთარი თავი, თუ არასწორად ფიქრს დავიწყებთ ან არასწორად მოვიქცევით, შეცდომის დაშვების შემდეგ კი კიდევ უფრო მეტად გავაკრიტიკოთ საკუთარი თავი. მეცნიერება მხოლოდ იმ ჩარჩოს განსაზღვრავს, რომლის ფარგლებში უნდა მოქმედებდეს ხელოვნების წესები, იმ კანონებს აყალიბებს, რომელიც ხელოვნების მიმდევარმა უნდა დაიცვას; მაგრამ თუ რაიმე სასიკეთოს გააკეთებს ის ამ საზღვრების ფარგლებში, ეს მხოლოდ მის გენიაზეა დამოკიდებული“.

რეფლექსიური პრაქტიკის იდეა ჯერ კიდევ ახალია და სანამ მისი საგანმანათლებლო ადმინისტრირებაში შედგეიანად დანერგვა მოხდება, კიდევ

ბევრია ამ მიმართულებით გასაკეთებელი. მიუხედავად აღნიშნულისა, ის დირექტორები, რომლებიც აღიარებენ რეფლექსიურ პრაქტიკას, კარგად ართმევენ თავს საკუთარ პროფესიულ საქმიანობას. ისინი პასიურად არ ეთანხმებიან პრობლემის მოგვარების შეთავაზებულ გზებს და მექანიკურად არ იყენებენ მათ. ისინი არ მიიხნევენ, რომ დამკვიდრებული ნორმა ერთადერთი ჭეშმარიტი გზაა პრაქტიკისკენ და ეჭვით უყურებენ კომპლექსურ შეკითხვებზე მარტივ პასუხებს. მათ კარგად ესმით სიტუაციისა და ვითარების მრავალფეროვნება, მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის განსხვავება; მათ გააზრებული აქვთ, თუ რამდენად რთული მიზნები და ამოცანები ღვას სკოლის წინაშე; ამასთანავე, ისინი აღიარებენ, რომ სირთულეების მიუხედავად, პრობლემების მოგვარების არასტანდარტული გზები ნორმა უნდა გახდეს. თუმცა, რეფლექსიური პროფესიული პრაქტიკა მოითხოვს, რომ დირექტორმა პატივი სცეს საუკეთესო თეორიებსა და კვლევებს, ასევე დაგროვილ პრაქტიკულ სიბრძნეს, კარგად იყოს ინფორმირებული მათ შესახებ და აქტიურად გამოიყენოს ისინი. ზემოაღნიშნული ინფორმაციის წყაროები ხელს უწყობს პრაქტიკული საქმიანობის გააზრებასა და მის განხორციელებას მიღებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით. მთავარი ის არის, რომ მნიშვნელობა არ აქვს იმას, თუ რამდენად ცდილობს დირექტორი რეფლექსიური გახდეს, მისი საქმიანობის ეფექტიანობა მოხვენებითი იქნება, თუ ის ტრადიციული მენეჯმენტის თეორიით იხელმძღვანელებს. ხოლო რაც შეეხება თავად მენეჯმენტის თეორიას, ის ჯერ კიდევ მოსაფიქრებელია.

შაბლონური აზროვნების შეცვლა

მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია დიდი პატივით სარგებლობს მრავალ ქვეყანასა და დედაქალაქსა თუ სკოლის ადმინისტრატორთა მოსამზადებელ საუნივერსიტეტო პროგრამებში. ის გადაიქცა შაბლონად, რომელიც დამკვიდრებულია სასკოლო სწავლების დახვეწის თემაზე შექმნილ ლიტერატურაში. გასაკვირი არ არის რომ ამ შაბლონმა მყარად მოიკიდა ფეხი ბევრი სკოლის დირექტორის აზროვნებაში და მისი შეცვლა ძნელია.

მაგალითისთვის განვიხილოთ დაწყებითი სკოლის დირექტორის, ჯეინის, შემთხვევა. სამუშაო დროის ერთ მესამედს, ზოგჯერ კი ნახევრს ჯეინი ანდომებს იმას, რომ შტატის ახლად მიღებული კანონის შესაბამისად, ცდილობს, იკისროს „განმანათლებლო ლიდერის“ ფუნქცია. ამ კანონის შესაბამისად იგი ვალდებულია, ყველა პედაგოგი წელიწადში ორჯერ შეაფასოს; ამისთვის მან უნდა იხელმძღვანელოს შეფასების სქემით; სქემაში შედის პედაგოგისთვის დამახასიათებელი 50 ტიპის ქცევა; ისინი ამოკრეფილია ათობით სხვადასხვა დამოუკიდებელი კვლევიდან, რომელთა ამოცანა იყო „ეფექტური სწავლების“ შესწავლა. იგი, ასევე, ვალდებულია შეფასებისას გაითვალისწინოს მოსწავლეთა მიერ სტანდარტული ტესტის ჩაბარების შედეგები. აღნიშნული სქემა მრავალფეროვნებრივია და კიდევ უამრავი დოკუმენტის დართვა სჭირდება, რასაც

ისიც ემატება, რომ დირექტორი მოვალეა თითოეულ მასწავლებელს ერთი საათის განმავლობაში გაკვეთილზე დაესწროს. ჯეინი დიდი პასუხისმგებლობით ეკიდება მასზე დაკისრებულ მოვალეობებს და გამოთვლილი აქვს, რომ თითოეული შეფასებისთვის სამი საათი მუყაითი შრომა სჭირდება.

მასწავლებლები ვალდებული არიან შეიმუშაონ „განვითარების გეგმა“, რომლის მონიტორინგიც ჯეინის მოვალეობაა. განვითარების გეგმაში მასწავლებელმა უნდა ჩამოაყალიბოს, თუ როგორ აპირებს სწავლების უნარის გაუმჯობესებას, რაც მას შეფასებისას დამატებით ქულებს მოაპოვებინებს. ჯეინის გამოთვლით, იგი წელიწადში 180 საათს ანუ 22 დღეს პედაგოგთა შეფასებას ანდომებს. მას შიშის ზარს სცემს ის, რომ ძალზე დიდი დრო სჭირდება აღნიშნული გეგმების შესაგროვებლად, შესასწავლად და კომენტარის გასაკეთებლად; შემდეგ კი მანვე უნდა ადევნოს თვალი, რამდენად დეტალურად იცავენ პედაგოგები მათ მიერ შემუშავებული გეგმის პუნქტებს. ჯეინს შემჩნეული აქვს, რომ განვითარების გეგმები ხშირად მეტისმეტად ზედაპირულია, რაც მას ძალიან აშფოთებს.

გარდა ამისა, ჯეინის უშუალო მოვალეობაში შედის მასწავლებელთა ყოველდღიური მონიტორინგი – რამდენად ზუსტად იცავენ პედაგოგები ცალკეული საგნისა თუ კურსისთვის შტატის მიერ დადგენილ სტანდარტებს და, რამდენად სწორად იცავენ სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ დროს თითოეულ თემასთან დაკავშირებით. ეს მას შეუძლია „ზოგადი დათვალიერების მენეჯმენტის“ მეშვეობით განახორციელოს, მაგრამ ამგვარი მონიტორინგი არ აძლევს იმის უფლებამოსილებას, გულწრფელად მოახსენოს თავის ზემდგომებს, რომ მისი სკოლა ყველა სტანდარტს აკმაყოფილებს. ზემდგომმა ორგანოებმა დაბალი შეფასება რომ არ მისცეს ჯეინის საქმიანობას, იგი პედაგოგებისგან ითხოვს, რომ გააკეთილიყოს ყოველდღიურ გეგმაში მიუთითონ, რომელი სტანდარტის მიხედვით ასწავლიან და რა დროს უთმობენ თითოეული თემის სწავლებას. ყოველ პარასკევს იგი დიდი რუდუნებით აგროვებს გაკვეთილების გეგმებს, ამოწმებს, როგორ ასრულებენ პედაგოგები მის მოთხოვნას და, თუ დრო აქვს, კომენტარებსაც ურთავს, რათა მათ კიდევ უფრო მეტად სრულყონ სწავლების პროცესი.

იმ ოლქში, სადაც ჯეინის სკოლა შედის, სერიოზული აქცენტი კეთდება იმ სახელმწიფო ტესტებზე, რომელიც უშუალოდ უკავშირდება დადგენილ სტანდარტებს. ტესტის შედეგები გადაეცემა სასკოლო ოლქის ცენტრალურ ოფისს, ხოლო იქიდან განათლების სახელმწიფო დეპარტამენტს. მედიაში შუქდება შედეგები, სადაც მოცემულია არა მხოლოდ ოლქებს შორის შედარება, არამედ ერთი ოლქის სკოლების შედარებითი შედეგებიც. ყველა სკოლა მოწადინებულია, რომ კარგად წარმოჩინდეს ამ შედარებისას, რაც სკოლებს დიდი წნეხის ქვეშ აქცევს. თუ სკოლაში ტესტის შედეგები სათანადო დონის არ არის, დირექტორი ამის გამო ზემდგომი ორგანოსგან შენიშვნას იღებს. როდესაც ჯეინი სხვადასხვა შეფასებას აკეთებს, იგი ვალდებულია მოახსენოს ზემდგომ ორგანოს მიმდინარე წლის ტესტის შედეგები და აღნიშნოს წინსვლის (ან პირიქით, ჩამორჩენის) შესახებ, რომელიც ორ წინა წელთან შედარების საფუძველზე ვლინდება.

ზოგჯერ ჯეინს ეჩვენება, რომ სკოლების ინსპექტორი მისგან კარგ ქულებს ნებისმიერ ფასად ითხოვს. თავის მხრივ, ჯეინს პედაგოგები დიდი წნეხის ქვეშ ჰყავს, რომ მოსწავლეებმა კარგი შედეგები აჩვენონ. მაგალითად, ყველა პედაგოგმა ადგილზე ტრენინგები გაიარა, ისინი გაეცნენ სწავლების ახალ, რამდენიმე ეტაპისგან შემდგარ მოდელს და ის სწავლების სისტემაში დანერგეს. ერთი მხრივ, შეფასების სისტემა მუშაობს, ხდება გაკვეთილის გეგმებისა და ტესტის შედეგების მონიტორინგი, ხოლო, მეორე მხრივ, ჯეინი დიდ დროს უთმობს პედაგოგთა დაკვალიანებასა და მონიტორინგს, რათა დარწმუნდეს, რომ ისინი სწავლების საჭირო მეთოდლიკით სარგებლობენ.

სკოლაში ჯეინი იყენებს ზედამხედველობის იმ ტიპს, რომელსაც საფუძვლად უდევს „სწავლების მენეჯმენტის სისტემა“. ეს სისტემა იმით ხასიათდება, რომ მონიტორინგით ერთმანეთს უკავშირდება გაზომვადი ამოცანები, მეტისმეტად სპეციფიკური კურიკულუმი და დეტალური განრიგი; აღნიშნული სისტემა უზრუნველყოფს, რომ პედაგოგები სწორედ იმას აკეთებენ, რასაც ეს სისტემა მათთან მოითხოვს და იმ დროს, როცა საჭიროა. მიუხედავად აღნიშნულისა, შედეგები სავალალო აღმოჩნდა. თუმცა ტესტის ქულებიოდნავ გაუმჯობესდა, განსაკუთრებით, დაბალი დონის უნარების კუთხით, თავი იჩინა რამდენიმე პრობლემამ. სასწავლო პროგრამა მეტისმეტად დავიწროვდა, გაცდენებმა იმატა, ჯეინი ეჭვობს, რომ პედაგოგები სულ უფრო ნაკლებად იყენებენ საკუთარ უნარსა და ნიჭს. მას აკანკალებს ტერმინის – „დისკვალიფიკაციის“ გაგონებაზე; მაგრამ სწორედ ეს სიტყვა ესმის ხშირად თავისი სკოლის პედაგოგების მისამართით.

მენეჯმენტის აღნიშნული სისტემის დანერგვამ მრავალი სხვა მოულოდნელი შედეგი გამოიწვია. პედაგოგები მოსწავლეებს უფრო მეტად ტესტისთვის ამზადებენ. უფრო მეტიც, ჯეინი დარწმუნდა, რომ როდესაც პედაგოგებს გაკვეთილებზე ესწრება, ისინი თავს იწონებენ მის წინაშე და მაქსიმალურად აკმაყოფილებენ იმ ინდიკატორებს, რომელიც შეფასების სქემაშია მოცემული, ხოლო სხვა დროს თავს არ იწუხებენ. ჯეინს ეჭვი აქვს, რომ ის რასაც ხედავს, დადგენილი გაკვეთილია იმ ქულების მოსაპოვებლად, რომელიც მათ შეფასებისთვის სჭირდებათ.

ჯეინს ვერ გაუგია, რა ხდება. ნუთუ მერფის კანონი მართალია? ტრადიციული მენეჯმენტის გადმოსახედიდან ჯეინს შეუძლია მტკიცებულება წარმოადგინოს, რომ იგი იმას აკეთებს, რაც მას ევალება; სასწავლო მენეჯმენტის სისტემაც სახეზეა; პედაგოგებიც იმას აკეთებენ, რაც მათ ევალებათ (ყოველ შემთხვევაში, ასე ჩანს); მაგრამ, მიუხედავად ამ ყველაფრისა, ჯეინი გრძნობს, რომ ის, რასაც ხედავს, რეალობას არ შეესაბამება და რომ რაღაც ისე ვერ არის, როგორც უნდა იყოს. დიდი თავის ტკივილის შემდეგ ის მიდის იმ დასკვნამდე, რომ განსხვავებული რამ უნდა მოიმოქმედოს.

ჯეინს აშფოთებს მის მიერ მიღებული გადაწყვეტილება. იგი გრძნობს, რომ პროფესიული კარიერის კრიზისის წინაშე დგას, რომელიც ე.წ. „საშუალო ასაკის კრიზისს“ წააგავს. უნივერსიტეტში ჯეინი გამორჩეული სტუდენტი იყო. სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებულ არაერთ ტრენინგში მიუღია მონაწილეობა და

გასულ ზაფხულს ისეთი წარმატება ჰქონდა ლიდერობის აკადემიაში, რომ ტრენერობა შესთავაზეს. მას კარგად ესმის, რამდენად მნიშვნელოვანია POSDCoRB¹ - ის იდეები იმისთვის, რომ სასწავლო პროცესი სკოლაში რაციონალურად და ეფექტიანად წარიმართოს. მას არ უჭირის ლიდერობის იმ ქცევების დემონსტრირება, რომელიც მან ბოლო სემინარზე შეისწავლა; გასულ ზაფხულს დამოუკიდებლად მოამზადა პრაქტიკული სემინარის კურსი კონფლიქტების მართვისა და კონფერენციების წარმატებით ჩატარების თემებზე. მას იცნობენ, როგორც პროფესიონალს, რომელმაც იცის, თუ როგორ უხელმძღვანელოს თანამშრომლებს.

ჯეინს ოფისში კედლებზე გაკრული აქვს დაფები, რომლებზეც ამოტვიფრულია მენეჯმენტის პრინციპებთან დაკავშირებით გამოთქმული ფრაზები. თითოეული დაფა ლიდერობის აკადემიაში წარმატებით გავლილი თითოეული სემინარის შემდეგ გადაეცა. ერთ-ერთ მათგანზე ამოტვიფრულია: „იმას, რასაც ვერ გაზომავ, ვერ მართავ“. მეორეზე ნათქვამია: „ის, რაც ჯილდოვდება, სრულდება“. მესამეზე კი წერია: „რისი გაზომვაც შეიძლება, იმის სწავლებაც შეიძლება“. ამ უკანასკნელ ფრაზას ხშირად იმეორებს შტატის განათლების დეპარტამენტის ხელმძღვანელი, როდესაც თავის შეხედულებებზე საუბრობს სკოლებთან შეხვედრების დროს. სხვა დაფებზე ამოტვიფრული მოსაზრებები ეხება ზუსტად განსაზღვრული ამოცანების მნიშვნელობას, როგორ უნდა გააგებინო ადამიანებს, რა მოეთხოვებათ მათ და რამდენად აუცილებელია იყო რაციონალური და ამავე დროს ობიექტური მენეჯერი.

ჯეინი აღჭურვილია ტრადიციული, ანუ სიზუსტის მიმდევართა მენეჯმენტის პრინციპებითა და ასპექტებით. ეს თეორია კარგად ეხამება მოვლენების მისეულ გააზრებას იმასთან დაკავშირებით, თუ რა არის მენეჯმენტი, რა უნდა გააკეთოს სკოლამ, რომ შედეგიანად იმუშაოს და რა ტიპის ხელმძღვანელობა უნდა განახორციელოს მან, როგორც სკოლის დირექტორმა. მისეული სისტემა კარგად ესადაგება დაჯილდოების იმ სქემას, რომელიც მის სასკოლო ოლქშია დამკვიდრებული. ჯეინს მიაჩნდა, რომ რაც უფრო მეტად აისახებოდა ტრადიციული მენეჯმენტის თეორია მის პრაქტიკაში, მით უფრო წარმატებული იქნებოდა ის. არ უნდა გაგვიკვირდეს, რომ ჯეინი იმედგაცრუებულია – მისი გაიდვალებული თეორია კარგად არ მუშაობს. საკუთარი სააზროვნო შაბლონის შეცვლა კი გარკვეულწილად რელიგიის შეცვლის ტოლფასია.

ბოლო თვეების მანძილზე ჯეინი მიხვდა, რომ მენეჯმენტის ტრადიციული თეორიით მუშაობისთვის საჭიროა, სკოლები უფრო მეტად სისტემატიზებული და ადვილად განჭვრეტადი იყოს, ვიდრე ეს რეალობაშია, იქ მომუშავე ადამიანები კი უფრო

¹ POSDCoRB – მართვის სფეროში ფართოდ გავრცელებული აკრონიმი; აღნიშნავს: **Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting and Budgeting**, რაც ქართულად ითარგმნება, როგორც: „დაგეგმვა, ორგანიზება, კადრების შერჩევა, წარმართვა, კოორდინირება, ანგარიშგება და ბიუჯეტის შედგენა“. მთარგმნელის შენიშვნა.

მეტად ინერტულები და ერთგვაროვნები, რაც, ასევე, იშვიათობაა. ეს კი გაიაზრა, მაგრამ კვლავ გააგრძელა ადრინდელი თეორიით ხელმძღვანელობა, თუმცა შეეცადა, მუშაობის სტილი უფრო დაეხვეწა. თანდათანობით ჯეინმა აღიარა რეალობა და მიხვდა, რომ თუ სამყაროს შეცვლა შეუძლებელია ისე, რომ შენს თეორიას მიესადაგოს, მაშინ, უმჯობესია, თავად თეორია შეცვალო ისე, რომ ის მოერგოს სამყაროს. ამგვარი მიდგომა მით უფრო გამართლებული მოეჩვენა, რაც რომელიმე გამოცემაში აღმოაჩინა, რომ მენეჯმენტსა და ლიდერობას შორის მრავალი განსხვავება არსებობს. მან გაიგო, რომ მენეჯმენტის მიზანია, სწორად გააკეთო ის, რასაც აკეთებ, ხოლო ლიდერობას უფრო მეტად სწორი საქმეების კეთება აინტერესებს.

ჯეინს ესმის, რომ სკოლის დირექტორი ვერ იქნება წარმატებული, თუ იგი ერთდროულად არ იქნა შედეგიანი მენეჯერიც და ეფექტიანი ლიდერიც. მაგრამ თუ არჩევანის წინაშე დგახარ, უმჯობესია, ის გააკეთო, რაც საჭიროა, მიუხედავად იმისა, თუ რას მოითხოვს სისტემა. ამ დასკვნამდე მისვლა მნიშვნელოვანი და გაბედული ნაბიჯი იყო ჯეინის მხრიდან. თუმცა თავიდან ძალიან გაუჭირდა, მაგრამ შემდეგ შეეგუა იმ ფაქტს, რომ როდესაც ბიუროკრატიზმი მორალურ ავტორიტეტთან კონფლიქტში შედის, უპირატესობა მორალურ ავტორიტეტს უნდა მიანიჭო.

ჯეინს დაუფიქრებელ ადამიანად არ იცნობენ, პირიქით იგი საკმაოდ ტრადიციული და კონსერვატიული პიროვნებაა. ამგვარად, მას შემდეგ, რაც ჯეინმა აღმოაჩინა, რომ სწავლების სტრუქტურაში გარკვეული შეუსაბამობებია, დაიწყო წესების გვერდის ავლა, ჩაუღრმავდა არსს და არა წესის ფორმალურ აზრს. მეორე მხრივ, როდესაც ჯეინი გრძნობდა, რომ სისტემა ახრჩობდა ზემდგომი ორგანოების ძალიან მკაცრი მეთვალყურეობით ან, როდესაც იგივე სისტემა მისგან ითხოვდა ადამიანთა ინდივიდუალობის და სიტუაციათა თავისებურებების იგნორირებას, იგი საპირისპირო ტაქტიკას მისდევდა და კანონის ფორმალურ მხარეს მეტ მნიშვნელობას ანიჭებდა, ვიდრე მის მორალურ მხარეს. საქმის ზედაპირულად გაკეთება მენეჯმენტის შემადგენელი ნაწილი გახდა. იგი მიხვდა, რომ სწორედ ამ პრაქტიკას მისდევდნენ პედაგოგები, როდესაც მსგავსი სირთულეების წინაშე დგებოდნენ.

შეფასების სტანდარტული სისტემის გამოყენებისას, ჯეინი თავს უფლებას აძლევდა, უფრო ლიბერალურად ემოქმედა და პედაგოგთა შეფასებისას ყველა ქცევით ნორმას კი აღარ აფასებდა, არამედ მხოლოდ იმას, რაც გაკვეთილის კონკრეტულ მიზნებთან, მასალის სპეციფიკასთან და სწავლების ამოცანებთან იქნებოდა დაკავშირებული. იგი პედაგოგებს იმის თაობაზე ესაუბრებოდა, თუ რისი მიღწევა სურდათ მათ ამ კონკრეტულ გაკვეთილზე და როგორ, პატივს სცემდა პედაგოგთა პიროვნულ თავისებურებებს, რაც განსაზღვრავდა მათ მიერ სწავლების სტილის არჩევას. იგი მიხვდა, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი უფრო სიტყვაძუნწია და, შესაბამისად ნაკლებად „გაბრუებს“ მრავალსიტყვაობით, ვიდრე კომუნიკაბელური მასწავლებლები, რაც, როგორც წესი, უკეთეს ქულებში ვლინდება. ჯეინმა მასწავლებლებთან ერთად გაიარა ის ოთხფურცლიანი

დოკუმენტი, რომელშიც ჩამოთვლილია იმ ქცევათა ნუსხა, რომელთა გამოყენება სავალდებულოა მასწავლებლებისთვის. შედეგად მათ შეარჩიეს 8-10 ქცევის ნორმა, რომელიც კონკრეტულ სასწავლო გარემოში და სწავლების კონკრეტული მიზნებისთვის შეფასების კუთხით უფრო უპრიანი იქნებოდა. ამგვარად, შეიქმნა უფრო მცირე ზომის, თუმცა კრიტერიუმთა უფრო რეალისტური ნაკრები, რომელიც შეაფასებდა მასწავლებელთა მუშაობას.

ჯეინი ხშირად აწყდებოდა ისეთ სიტუაციას, როდესაც ბიუროკრატიული დოკუმენტი ერთს ითხოვდა მისგან, ხოლო კვლევა და სხვა სახის პრაქტიკული ინფორმაცია საპირისპირო ქმედებას თვლიდა ეფექტიანად. ბიუროკრატიული დოკუმენტის მიხედვით, ჯეინს უნდა გამოეყენებინა კონკრეტული სტრატეგია, რომელიც ითვალისწინებდა დადგენილი სტანდარტების დანაწევრებასა და მოსწავლეებისთვის მათ უშუალოდ სწავლებას, ხოლო შემდეგ უნდა გაეზომა, თუ როგორ შეისწავლეს ეს ნაწილი მოსწავლეებმა. საბედნიეროდ, ჯეინი დირექტორთა ცენტრის სასწავლო ჯგუფის წევრია, სადაც ერთხელ განიხილეს მოსწავლეთა მუშაობის ნიმუშები. განიხილვის შედეგად უნდა გაკეთებულიყო დასკვნა, თუ როგორ უნდა წარმართულიყო უკეთესად სწავლა-სწავლების პროცესი. ჯგუფში გაეცნენ ფრედ მ. ნიუმანის, ანტონი ს. ბრიკისა და ჯეინი კ. ნაგაოკას (2001 წ.) ნაშრომს, სადაც საუბარი იყო იმაზე, თუ რა დამოკიდებულებაშია ჭეშმარიტად ინტელექტუალური სწავლა სტანდარტული ტესტების შედეგებთან. ნაშრომში ნათქვამი იყო, რომ კვლევის თანახმად, იმ მოსწავლეებმა, რომლებიც ისეთ დავალებებს ასრულებდნენ, სადაც გონების მეტი დაძაბვა იყო საჭირო, უკეთესი შედეგები აჩვენეს სტანდარტულ ტესტირებაში, ვიდრე მათ, რომელთა მასწავლებლები მხოლოდ ტესტისთვის საჭირო უნარ-ჩვევებზე აკეთებდნენ აქცენტს. მეორე ჯგუფში მასწავლებლები ტესტისთვის საჭირო უნარებს ასწავლიდნენ მხოლოდ. მკვლევრებმა განაცხადეს: „ჩვენ დავასკვნით: ის დავალებები, მოსწავლეებისგან ჭეშმარიტ ინტელექტუალურ მუშაობას რომ მოითხოვს, უკეთ ამზადებს მათ ტრადიციული ტესტებისთვის. შედეგებმა გვიჩვენა, რომ თუ მასწავლებლები, ადმინისტრატორები, პოლიტიკის გამტარებლები და, ზოგადად, საზოგადოება უფრო მეტ აქცენტს გააკეთებს ჭეშმარიტად ინტელექტუალური დავალებების საკლასო გარემოში შესრულებაზე, ჩიკაგოში სტანდარტული ტესტების შედეგები გადააჭარბებს საერთო სახელმწიფო შედეგებს“. მას შემდეგ, რაც პედაგოგ-მასწავლებლებს გაუზიარეს კვლევის შედეგები, სწავლა ტესტირებისთვის შეიცვალა უფრო მრავალმხრივი გაკვეთილებით. სტრატეგია როცა შეიცვალა და ტესტის შედეგები გაუმჯობესდა, ეს საკითხი საერთო განხილვის საგანი გახდა. ჯერ მასწავლებელთა მიერ მოსწავლეებისთვის მიცემული დავალებები შეისწავლეს, ამის შემდეგ კი მოსწავლეთა მუშაობას დააკვირდნენ და სხვადასხვა სახის შეკითხვები დაუსვეს, მაგ.: „კარგი სამუშაო იყო?“ უარყოფითი პასუხის მიღებისას, მეორე შეკითხვა ასე ჟღერდა: „რა უნდა გაკეთებულიყო?“

ჯეინმა შემოიღო ე.წ. „სასწავლო გასეირნებები“, რომლის დროსაც ჯეინი და რომელიმე მასწავლებელი ნახევარ დღეს იმაში ატარებდნენ, რომ კლასიდან კლასში გადადიოდნენ და აკვირდებოდნენ, რა სახის პრაქტიკას იწონებდნენ

მასწავლებლები და რას – არა. სასწავლო გასეირნებებს მოსდევდა საუბარი სხვა მასწავლებლების გამოცდილებაზე. ყველა მასწავლებელს ერთნაირად მოსწონდა ეს გასეირნებები. ამას მოჰყვა წვრთნის ექსპერიმენტი. ამჟამად წვრთნის ექსპერიმენტი წარმატებით ხორციელდება და მასწავლებლებს სურთ, რომ წვრთნის პროგრამა შემოიღონ და სხვა სკოლის მასწავლებლებსაც გაუზიარონ. დაფინანსებას სათაო ოფისიდან ელიან და ამ თემაზე საუბარი მათ პროფესიული განვითარების დირექტორთანაც ჰქონდათ.

როდესაც ზემდგომმა ორგანოებში გაიგეს, რა ხდებოდა ჯეინის სკოლაში და მოსთხოვეს, მეტი ყურადღებით მოჰკიდებოდა დადგენილ ნორმებს, მან ეშმაკობას მიმართა: მცირე დროში დაასრულა პედაგოგთა შეფასება და სათანადო დოკუმენტაცია შესაბამის ორგანოებს გადაუგზავნა, ხოლო დარჩენილი საკმაოდ დიდი დრო უფრო მნიშვნელოვანი საკითხების მოსაგვარებლად და პედაგოგებთან ერთად სწავლების პროცესის დასახვეწად გამოიყენა. ჯეინმა ისწავლა, როგორ უნდა მოიქცეს კომპლექსურ, არეულ და არასწორხაზოვან შემოქმედებით სამყაროში. მისი შეხედულება მენეჯმენტისა და ლიდერობის თეორიაზე იმ რეალობის შესაბამისად იცვლება, რასაც იგი პრაქტიკაში აწყდება ხოლმე.

რაში მდგომარეობს მენეჯმენტის ტრადიციული თეორიის შეზღუდვები

დიდ შეცდომას ჩაიდენს ჯეინი, თუ ჩათვლის, რომ მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია უსარგებლოა. იმის ნაცვლად, რომ უარი თქვას მასზე, უმჯობესია, ისწავლოს, როგორ გამოიყენოს ის თავის სასიკეთოდ. მენეჯმენტის ტრადიციულ თეორიას თავისი პლუსებიც აქვს და მინუსებიც, სკოლის დირექტორებმა კი უნდა იცოდნენ, რაში მდგომარეობს ისინი.

- მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია სასარგებლოა ისეთ პრაქტიკულ სიტუაციებში, როდესაც საქმე გვაქვს სწორხაზოვან ვითარებასთან. თუმცა, როგორც კი შეიქმნება არასწორხაზოვანი ვითარება, იგი მყისიერად უვარგისი ხდება.
- მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია სასარგებლოა სტრუქტურულ და ერთიან პრაქტიკულ სიტუაციებში, რომელიც არ იწვევს მოულოდნელ მავნე შედეგებს. თუმცა, „თავისუფალ“ სიტუაციებში იგი ვერ მუშაობს.
- მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია სასარგებლოა ისეთ პრაქტიკულ სიტუაციებში, როდესაც კომპეტენციის ჩვეულებრივი დონე საკმარისია. მაგრამ როგორც კი დღის წესრიგში არაორდინარული კომპეტენციები და საქმიანობა დგება, მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია უვარგისი ხდება. მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია კარგად მუშაობს, როდესაც ეფექტიანობის გასაუმჯობესებლად სტანდარტიზაციის მაჩვენებელია საჭირო.

სწორხაზოვანი და არასწორხაზოვანი პირობები

როდესაც იღებთ გადაწყვეტილებას, თუ რა სახის მენეჯმენტის ან ლიდერობის სტრატეგია აირჩიოთ, უნდა გაითვალისწინოთ, რამდენად სწორხაზოვანი ან არასწორხაზოვანია პირობები, რომელშიც ამ სტრატეგიის გამოყენებას აპირებთ. სწორხაზოვანი პირობები შემდეგი თვისებებით ხასიათდება:

- სტაბილური, განჭვრეტადი გარემო;
- მჭიდრო მმართველობითი კავშირები;
- თავისუფალი კულტურული კავშირები;
- განყენებული მიზნები;
- სტრუქტურული ამოცანები;
- ერთადერთი გადაწყვეტილება;
- ადვილად გაზომვადი შედეგები;
- დადგენილი სამუშაო პროცედურები;
- ქმედების განსაზღვრული შედეგები;
- განსაზღვრული უფლებამოსილებები.

სწორხაზოვან პირობებში სახეზე გვაქვს სიმარტივე, არაორაზროვნება, წესრიგი და განჭვრეტადობა. სწორხაზოვანი ვითარების მაგალითებია: ავტობუსის განრიგის დადგენა, წიგნების შესყიდვა, საკონფერენციო დროის განსაზღვრა და სხვა მოვლენები და აქტივობები, სადაც ადამიანთა ურთიერთქმედება მარტივი, შემთხვევითი ან არარსებულია. ეს დავალებებიც კი შეიძლება არასწორხაზოვნად გადაიქცეს, თუ მაგალითად, დიდთოვლობა შეაფერხებს ავტობუსების მოძრაობის გრაფიკს.

რაც შეეხება არასწორხაზოვან პირობებს, იგი ხასიათდება:

- დინამიკური გარემოთი;
- თავისუფალი მმართველობითი კავშირებით;
- მჭიდრო კულტურული კავშირებით;
- მრავლობითი და კონკურენტული მიზნებით;
- არასტრუქტურული ამოცანებით;
- კონკურენტული გადაწყვეტილებებით;
- ძნელად გაზომვადი შედეგებით;
- დაუდგენელი სამუშაო პროცედურებით;
- ქმედების განუსაზღვრელი შედეგებით;
- ბუნდოვანი და კონკურენტული უფლებამოსილებებით.

ადამიანთა ურთიერთქმედებათა უმრავლესობა, რომელთაც სკოლაში ვხვდებით, არასწორხაზოვნად უნდა ჩაითვალოს. აი, რას წერს გლეიკი თავის ნაშრომში „ქაოსი: ახალი მეცნიერების შექმნა“: „არასწორხაზოვნება იმას ნიშნავს, რომ თამაშის დროს შესაძლებელია წესები შეიცვალოს“ (1987:24). არასწორხაზოვან სიტუაციაში ნებისმიერი გადაწყვეტილება, მიღებული საბაზო დროს (დრო 1), როგორც რეაქცია ვითარებაზე, ამ ვითარებას ისე ცვლის, რომ შემდგომი გადაწყვეტილებები, ასევე, დრო 1-ში მიღებული, აღარ მოქმედებს. ამგვარად,

დირექტორს უჭირს დაგეგმოს რიგი ნაბიჯებისა, შეასრულოს დადგენილი პროცედურები ან მიიღოს სხვა პროგრესული მმართველობითი თუ ხელმძღვანელობითი გადაწყვეტილებები თავდაპირველ ვარაუდზე დაფუძნებით. როდესაც იცვლება კონტექსტი, თავდაპირველი თანმიმდევრობა აზრს კარგავს. არავის ძალუძს იმის განჭვრეტა, თუ რა მოხდება დრო 2-ში, სანამ რეალურად არ დადგება ეს მომენტი.

არასწორხაზოვან ვითარებაში მენეჯმენტი ისეთ ვითარებას ემსგავსება, როდესაც კომპასზე ჩრდილოეთის მდებარეობა იმისდა მიხედვით იცვლება, როგორც კი ნაბიჯს გადადგამთ. როგორც ამას ჩიკო (1989) ამბობს: „ქაოსის მანევრებელი პროცესი ეს ისეთი პროცესია, სადაც განშლადი პროცესის ცალკეული ინდივიდუალური საფეხური მკაცრ დეტერმინისტულ მიზეზობრიობას ეფუძნება. და, მიუხედავად ამისა, მაინც შეუძლებელია განვჭვრიტოთ, თუ რა მოყვება პროცესის ნებისმიერ ეტაპს.“ რომ შევაჯამოთ, არასწორხაზოვან ურთიერთობებს ორ მოვლენას შორის მივყავართ განუჭვრეტად შედეგებამდე. უფრო მეტიც, თუ ქმედების კონტექსტი შეიცვლება, რასაც ხშირად ვხვდებით მართვის, ხელმძღვანელობისა და სწავლების დროს, თავდაპირველად განსაზღვრული თანმიმდევრობა აზრს კარგავს.

უილი (1989) მენეჯმენტის არასწორხაზოვან კონტექსტს „მუდმივად აქონრილ წყალს“ ადარებს. ეს არის ქაფიანი, მღვრიე წყალი, რომელსაც ჩანჩქერთან, ტალღმჭრელთან და მეჩხებთან ვხვდებით. ეს მეტაფორა უილს ერთ-ერთმა მენეჯერმა მიაწოდა, რომელიც ასე ფიქრობდა:

„მენეჯერთა უმრავლესობა ფიქრობს, რომ მათ ნავით ცურვა კამკამა წყნარ ტბაზე მოუწევთ. მათ ღრმად სწამთ, რომ შეძლებენ იქ წასვლას, სადაც სურთ და როცა სურთ, იმ საშუალებებით, მათ რომ ხელთ აქვთ. . . მაგრამ გამოცდილება აჩვენებს, რომ მეჩხებზე ვერასდროს ვერ გადახვალ! . . . ერთდროულად იმდენი რამ ხდება. მუდამ უკმაყოფილებისა და ქაოსის შეგრძნება გაქვს“.

უილი მიუთითებს, რომ მენეჯმენტში „მხოლოდ ნაწილობრივ არის საქმეები კონტროლქვეშ და, მიუხედავად ამისა, კარგი ნავიგატორი შემთხვევით და უმიზნოდ მაინც არ მოქმედებს“ (2). მოკლედ რომ ვთქვათ, ის დინამიკური მოვლენები, რომელიც „მუდმივად აქონრილ წყალს“ მოგვაგონებს, განასხვავებს სწორხაზოვან სიტუაციას არასწორხაზოვნისგან. თუ გსურთ, რომ წარმატებული იყოთ არასწორხაზოვან სიტუაციებში, დირექტორი და მასწავლებელი მუდმივად უნდა აღარებდნენ საკუთარ ცოდნას იმას, რაც რეალობაში ხდება.

მჭიდრო და თავისუფალი სტრუქტურა

უიკი (1976) თავდაუზოგავად ეწინააღმდეგებოდა მოსაზრებას, რომ სკოლა თავისუფლად შეკრული ორგანიზაციაა. თავისუფლად შეკრული ორგანიზაცია არ ნიშნავს, რომ გადაწყვეტილებები, ქმედებები და პროგრამები ერთმანეთს არ

უკავშირდება, უბრალოდ, მათ უფრო თავისუფალი კავშირი აქვთ (მარჩი და საიმონი, 1958:176).

ამის კარგი მაგალითია სკოლის გეგმები და ამოცანები. ზოგადად მიიჩნევენ, რომ დასახულ გეგმებსა და იმ პოლიტიკას, გადაწყვეტილებებსა თუ ქმედებებს შორის, რომელსაც ორგანიზაცია ახორციელებს, მჭიდრო კავშირია. სირთულე იმაში მდგომარეობს, რომ სკოლებს მრავლობითი მიზანი აქვს, რომელთა მიღწევაც მათი ამოცანაა. ზოგჯერ მიზნები ერთმანეთს ეწინააღმდეგება, ანუ ერთი დასახული მიზნის შესრულებამ შეიძლება მეორის ჩამორჩენა გამოიწვიოს. თითოეული განყენებულ მიზნის ან თუნდაც მრავლობითი მიზნის მიმართ თანმიმდევრული მიდგომა არ მიესადაგება სკოლის უნიკალურ ფასეულობათა სისტემის სპეციფიკურ ხასიათს. არასწორხაზოვანი და თავისუფალი სტრუქტურის პირობებში, სკოლა მიზნებს იმდენად არ აღწევს, რამდენადაც რეაგირებს კონკრეტულ სავალდებულო ღირებულებებზე, რაც დროთა ვითარებაში მის არსებობას უზრუნველყოფს (პარსონსი, 1951)

აღბათ სკოლაში არსებული თავისუფალი ურთიერთობის საუკეთესო მაგალითად შეიძლება ჩავთვალოთ მასწავლებლების დამოკიდებულება წესებისადმი. ეს ფაქტი ჯეინისთვის, სკოლის ღირებულებისთვის, ცნობილი გახდა მას შემდეგ, რაც მან სწავლების შეფასების სისტემის დანერგვა დააპირა. როდესაც შეფასების სქემით აღჭურვილი ჯეინი საკლასო ოთახში შედიოდა და გაკვეთილის ჩატარების პროცესს აკვირდებოდა, ხედავდა იმას, რაც უნდა ენახა, ვინაიდან მასწავლებლები აკეთებდნენ იმას, რასაც მათგან ითხოვდა. ხოლო, როდესაც ჯეინი საკლასო ოთახიდან გადიოდა, მასწავლებლები ისე ასწავლიდნენ, როგორც მათ და მათ კოლეგებს მიაჩნდათ სწორად. ისინი ღირებულებების, რწმენისა და ნორმების სისტემასთან უფრო მჭიდრო კავშირში იყვნენ, ვიდრე მენეჯმენტის თავსმოსხვეულ სისტემასთან. ჯეინი მიხვდა, რომ თუ სურდა, უფრო მჭიდრო კავშირი ყოფილიყო მასწავლებლებს შორის, ხოლო ისინი თავიანთ სამუშაოსთან უფრო ახლოს ყოფილიყვნენ, საჭირო იყო სკოლაში კულტურული ფასეულობების შეცვლა (სერჯიოვანი, 2001). ამ კულტურულ ფასეულობათა ცენტრში უნდა იყოს იდეები, რომლებსაც პრაქტიკამდე მივყავართ (სერჯიოვანი, 2005).

ჩვეულებრივი და არაორდინარული ერთგულება და სამუშაოს შესრულება

მენეჯმენტი და ლიდერობა, რომელიც უზრუნველყოფს მუშაკის მიერ სამუშაოს კეთილსინდისიერად შესრულებას სამართლიანი ანაზღაურების პირობებში, განსხვავდება სკოლების მენეჯმენტისგან, რომელმაც უნდა უზრუნველყოს მინიმალური ანაზღაურების პირობებში სამუშაოს შესრულება შთაგონებითა და სკოლისადმი არაორდინარული ერთგულებით (ნ. მაგ., ბასი, 1985; ბერნსი, 1978; ჰერცბერგი, 1966; კელი, 1988; სერჯიოვანი, 1990). მართალია, მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია კარგი ანაზღაურებისას სამუშაოს კარგად შესრულებას უზრუნველყოფდა, მაგრამ არასაკმარისი ანაზღაურების პირობებში შთაგონებასა და ერთგულებას – არა. ჯეინმა შენიშნა, მაგალითად, რომ ტრადიციული მენეჯმენტის

მეშვეობით მას შეეძლო მიეღწია, მასწავლებლებს გაეკეთებინათ ის, რასაც მათგან ითხოვდნენ, თუმცა მდგრადი და არახვეულებრივი შედეგების მიღწევას ვერ ახერხებდა.

ორი მიზეზია, რის გამოც მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია ახერხებს მხოლოდ მინიმუმის მიღწევას და ვერ აღწევს მაქსიმუმს. უპირველეს ყოვლისა, იგი ეფუძნება ბიუროკრატიულ და პიროვნულ ავტორიტეტს. როდესაც წესების, დავალების, პროცედურების, რეგულაციებისა და ფორმალური მოლოდინების საფუძველზე ადამიანი რაღაცას აკეთებს, სახეზე გვაქვს ბიუროკრატიული უფლებამოსილება. ამ ფორმის პირობებში მასწავლებლები ვალდებული არიან დაემორჩილონ წესებს, წინააღმდეგ შემთხვევაში უარყოფითი შედეგების წინაშე დადგებიან. ხოლო როდესაც ღირეპქტორები ადამიანური ურთიერთობების საფუძველზე ცდილობენ, თავიანთი მოვალეობები შეასრულებინონ თანამშრომლებს, საქმე გვაქვს პერსონალურ ავტორიტეტთან. ამ უნარის მეშვეობით ღირეპქტორი ახერხებს მასწავლებლის საჭიროებისა და სურვილების წარმატებით შეხამებას. როგორც ბიუროკრატიული, ასევე, პიროვნული ავტორიტეტი გარეგანი ფაქტორებია. მასწავლებლები მოტივირებულნი არიან გარეგანი მიზეზებით, მაგრამ არ გააჩნიათ შინაგანი მოტივაცია.

გარეგანი ავტორიტეტი უფრო ქმედითია და მასწავლებელთა და მოსწავლეთა უმრავლესობა მასზე რეაგირებს. მაგრამ, ამ შემთხვევაში, ეს უფრო ქვემდგომის რეაქციაა ზემდგომის მოთხოვნებზე, რაც ნიშნავს, რომ ქვემდგომი მხოლოდ იმას აკეთებს, რასაც მას ავალებენ და მეტს არაფერს. ჩვეულებრივი კომპეტენციების მიღმა რომ გავიდეს და არაორდინარული ვალდებულებები და სამუშაო შეასრულოს, საჭიროა, რომ ადამიანი ქვემდგომი კი არა, საქმის იდეის მიმდევარი იყოს; ამისთვის კი განსხვავებული თეორია და პრაქტიკაა საჭირო. ქვემდგომები რეაგირებენ გარეგან ავტორიტეტზე, ხოლო მიმდევრები – იდეებზე, ღირეპულებებზე, რწმენასა და მიზნებზე. ტრადიციულ თეორია გულისხმობს პირველს და არა მეორეს.

მეორე მიზეზია ის, რომ მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია, ბიუროკრატიაში ღრმად გადგმული ფესვების გამო, მეტისმეტად ემხრობა სტანდარტიზაციასა და რუტინას. მართალია, სკოლაში ბევრი რამ რუტინულ ხასიათს ატარებს, მაგრამ ტრადიციული თეორია ისეთ რამესაც რუტინულს ხდის, რომელიც მრავალფეროვანი უნდა იყოს. სკოლა რომ წარმატებული იყოს, მასწავლებლებმა და ადმინისტრატორებმა მეტი ყურადღება უნდა დაუთმონ ერთმანეთთან და მოსწავლეთან ურთიერთობის უნიკალურობასა და განსაკუთრებულობას. მასწავლებლებმა და ადმინისტრატორებმა უნდა უზრუნველყონ ყველა მოსწავლის მიერ მაღალი აკადემიური, სოციალური თუ პიროვნული მიზნების შესრულება – ეს არის ის ამოცანა, რომელიც ვერაირად ვერ მიიღწევა, თუ გამოვიყენებთ ორგანიზების, სასწავლო პროგრამისა და სწავლა/სწავლების სტანდარტულ რეცეპტს. სტანდარტიზაცია და რუტინა მარტივი სამუშაო რეცეპტია, რომელიც სტაბილურ გარემოში სრულდება და სადაც მხოლოდ მოკრძალებულ შედეგებზე

აქვთ პრეტენზია; მაგრამ თუ განსაკუთრებული შედეგებისა და მიღწევებისკენ ვიღვტვით – იგი არ გამოდგება.

წაკითხული მასალის გააზრება

- სიზუსტის მიმდევართა და შემოქმედთა შეხედულებები ერთმანეთისგან განსხვავდება. თქვენი დირექტორის პრინციპები სიზუსტის მიმდევართა შეხედულებებს უფრო შეესაბამება თუ შემოქმედთა შეხედულებებს? მოიხმეთ მაგალითები. რომელი შეხედულება უფრო მისაღებია თქვენთვის?
- რა რეაქცია გაქვთ ჯეინის მიერ ლიდერობის პრაქტიკის შეცვლასთან დაკავშირებით? როგორ ახერხებს ჯეინი, ერთი მხრივ, ზემდგომი ორგანოების სიამოვნებასა და, მეორე მხრივ, მენეჯმენტისა და ლიდერობის ახალი კონცეფციის დანერგვას?
- გლეიკის მიხედვით „არასწორხაზოვნება ნიშნავს თამაშის დროს წესების შეცვლას“. რამდენად სწორია ეს გამონათქვამი სწავლების კონტექსტში? რას იტყვით ფეხბურთის ან კალათბურთის თამაშთან დაკავშირებით? სწორხაზოვნება პლუსია თუ მინუსი ხელმძღვანელისთვის?

ბიბლიოგრაფია

Bass, Bernard M. 1985. *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
Burns, James MacGregor. 1978. *Leadership*. New York: Harper & Row.

Cziko, Gary A. 1989. "Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior: Arguments and Implications for Educational Research," *Educational Researcher* 18(3), 17–25.

- Gleick, James. 1987. *Chaos Making a New Science*. New York: Viking Penguin.
- Herzberg, Frederick. 1966. *Work and the Nature of Man*. New York: World.
- Hosford, Philip L. 1984. "The Problem, Its Difficulties and Our Approaches," in Philip L. Hosford (Ed.), *Using What We Know about Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- James, William. 1892. *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals*. New York: Holt.
- Kelly, Robert E. 1988, November–December. "In Praise of Followers," *Harvard Business Review*.
- March, James G., and Herbert A. Simon. 1958. *Organizations*. New York: Wiley.
- Newmann, Fred M., Anthony S. Bryk, and Jenny K. Nagaoka. 2001, January. "Authentic Intellectual Work and Standardized Tests: Conflict or Coexistence?" in *Improving Chicago Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Parsons, Talcott. 1951. *Toward a General Theory of Social Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. 1984. "Leadership as Reflection in Action," in Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture* (pp. 64–72). Urbana: University of Illinois Press.
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 1990. *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, Thomas J. 2001. *Leadership: What's in It for Schools?* London: Routledge/Falmer.
- Sergiovanni, Thomas J. 2005. *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaill, Peter B. 1989. *Managing as a Performing Art*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, Karl E. 1976. "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems," *Administrative Science Quarterly* 2, 1–19.

4

ღირექტორობის ახალი თეორია

ის შეზღუდვები რომ გადაილახოს, რაც მენეჯმენტისა და ლიდერობის ტრადიციულ თეორიას გააჩნია, უნდა შემუშავდეს ღირექტორობის (ხელმძღვანელობის) ახალი თეორია, რომელიც უკეთ მოახდენს რეაგირებას არასწორხაზოვან ვითარებაზე და თავისუფალ სტრუქტურებზე, ბიძგს მისცემს არაორდინარული ვალდებულებების ჩამოყალიბებასა და არაორდინარული სამუშაოს შესრულებას. ახალმა თეორიამ კი არ უნდა ჩაანაცვლოს ძველი თეორია, არამედ მისი შემადგენელი ნაწილი უნდა გახდეს. უნდა შეიცვალოს ტრადიციული მენეჯმენტის ფუნქცია. თუ აქამდე ტრადიციული მენეჯმენტის ფუნქცია სასკოლო პოლიტიკის შემუშავებასა და პრაქტიკაში *სტრატეგიული მოდელის* როლის შესრულება იყო, ახლა მან მენეჯმენტის ახალ, უფრო ფართო და მძლავრ თეორიაში ღირებული, თუმცა შეზღუდული *ტაქტიკური შესაძლებლობის* ფუნქცია უნდა შეასრულოს. ახალი თეორიის შექმნისას ტრადიციული მენეჯმენტის ბევრი დამკვიდრებული პრინციპი უნდა გადაიხედოს, გაფართოვდეს და ზოგჯერ სრულებით შეიცვალოს კიდევ, რათა მენეჯმენტის ახალმა თეორიამ არაორდინარული სამუშაოს შესრულებას არასწორხაზოვან და თავისუფალი სტრუქტურების ვითარებაში შეუწყოს ხელი.

ახალი თეორიისკენ

მომდევნო პარაგრაფებში ვისაუბრებთ სწორედ ამ ახალ პრინციპებზე, თუმცა ძალიან მოკლედ, ვინაიდან ჩვენი მიზანია, გაგიზიაროთ მხოლოდ ის საბაზისო იდეები, რომელიც ახალ თეორიას ძველისგან განასხვავებს. პრინციპებზე საუბარი სხვა ნაწილშიც გვექნება, თანდართული მაგალითებით.

რა სტრუქტურა აქვს სკოლებს

ტრადიციული პრინციპი. სკოლები მართვის თვალსაზრისით შეკრული, თუმცა კულტურული თვალსაზრისით თავისუფალი სტრუქტურაა.

პრობლემა. ტრადიციული პრინციპი გულისხმობს, რომ სკოლა, როგორც მექანიკური საათი თავისი კბილანებით, მექანიზმით, ჭანჭიკით, ზამბართა და სხვა ელემენტებით, ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებული სხვადასხვა ელემენტისგან შედგება; თითოეულ ელემენტს წინასწარ განსაზღვრული ადგილი უკავია და

თავისი ფუნქცია აკისრია. მმართველი გუნდის ამოცანაა ეს მთლიანი მექანიზმი თავისი კონტროლის ქვეშ ჰყავდეს და მართოს მისი წამყვანი ელემენტები. სკოლის დირექტორის მოვალეობაა, მაგალითად, რომ სკოლაში დანერგილი იყოს „კარგად დაზეთილი“ შეფასების სისტემა ან სხვა სახის რაიმე „გამართული“ მაკონტროლებელი მექანიზმი, რომელიც დეტალურად განსაზღვრავს, რა უნდა ასწავლოს მასწავლებელმა, როდის და როგორ. თუ მთავარი ელემენტები კარგად კონტროლდება, ყველა სხვა ელემენტიც მწყობრად იმუშავებს, შედეგად კი – დირექტორის განზრახულობები აღსრულდება.

მართალია, სკოლაში ბევრი რამ ამ საათის მექანიზმის მსგავსად ფუნქციონირებს, თუმცა მრავალი ასპექტია, ამ მარტივ სქემაში რომ ვერ ჯდება. გარდა ამისა, მასწავლებლები და მოსწავლეები ღირებულებებთან და რწმენასთან უფრო მჭიდროდ არიან დაკავშირებული, ვიდრე მართვის სისტემებთან და წესებთან (ნ.: დილი და კენედი, 1982; მარჩი, 1984; სერჯიოვანი, 2007; შილსი, 1961; უეიკი, 1982). უფრო სწორი იქნება, ვთქვათ, რომ სკოლაში ყველა ჭანჭიკი, კბილანა თუ ზამბარა ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად მუშაობს. მტკიცე მმართველობით პრაქტიკაზე და თავისუფალ კულტურულ ურთიერთობებზე დაფუძნებული მუშაობა აიძულებს ადამიანებს გააკეთონ ის, რასაც მათგან მოითხოვენ, მაგრამ, სამაგიეროდ, ამგვარი დამოკიდებულება მათ ქვეშევრდომის მდგომარეობაში აყენებს, რაც ვერანაირად ვერ შთააგონებს, რომ მდგრადი და არაორდინარული ვალდებულებები იკისრონ და ასეთივე არაორდინარული სამუშაო შეასრულონ. უფრო მეტიც, როდესაც კავშირები თავისუფალია, საქმის მწყობრად შესრულება შეუძლებელია.

ალტერნატივა. სკოლები მმართველობითი თვალსაზრისით თავისუფალი, თუმცა კულტურულად მჭიდროდ შეკრული უნდა იყოს.

უეიკი (1986) მიგვითითებს, რომ „განუსაზღვრელობა შეიძლება მოისპოს არა წესებით, სამუშაოს აღწერილობითა და წინასწარ დადგენილი სპეციფიკაციით, არამედ მსჯელობების, კულტურის, შეუპოვრობის, ჯგუფური კონტროლის, იმპროვიზაციის, მოგონებებისა და იმიტაციის გაზიარებით“. უეიკი შემდეგ განაგრძობს:

„თავისუფლად შეკრულ სისტემაში თქვენი ზემოქმედება ნაკლები კი არ არის, არამედ განსხვავებულია. ადმინისტრატორს რთული ამოცანა აკისრია... ზემოქმედება მოახდინოს აღქმაზე, თვალი მიადევნოს, რა ენას იყენებენ ადამიანები, რათა შემოქმედებითად შექმნან და კოორდინაცია გაუწიონ იმას, რასაც აკეთებენ... ადმინისტრატორები მოდელირებას უკეთებენ იმ ქცევას, რომელიც მათ სურთ, დაინახონ... ისინი განსაზღვრავენ საკვანძო საკითხებს, რათა ცენტრალიზებულად გააკონტროლონ რამდენიმე (და არა ყველა) ასპექტი და ეხმარებიან ადამიანებს იმავე კუთხით დაინახონ ისინი. თავისუფლად შეკრულ სისტემაში ლიდერებს საზოგადოებაში ტრიალი უწევთ, ისინი პირისპირ ხვდებიან ადამიანებს და ამ ურთიერთქმედების პირობებში ახდენენ ზემოქმედებას და არა წესებითა და რეგულაციებით . . . კადრების

შერჩევა ამ სისტემაში უფრო არსებითია, ვიდრე სხვაგან, ვინაიდან წინაპირობები, რომელიც ამ სისტემაში გროვდება, განსაზღვრავს გაფანტული აქტივობების აღსრულებას”.

ისეთ ვითარებაში, როდესაც სკოლებში თავისუფალი მმართველობაა, ხოლო კულტურული ფასეულობებით კავშირი – მჭიდრო, ლიდერობა უმჯობესია, განვიხილოთ როგორც პროცესი, რომელიც ეხმარება მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და სხვებს, აზრი საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით გამოიტანონ. ეს მძლავრი იდეაა, ვინაიდან იგი აახლოებს ლიდერობასა და სწავლებას, როგორც კონსტრუქტივისტ ტყუპებს. მაგრამ კონსტრუქტივისტული ლიდერობა (და, შესაბამისად, კონსტრუქტივისტული სწავლება) წარმატებით ვერ განხორციელდება მჭიდროდ დაკავშირებულ სისტემაში. ლინდა ლამბერტი (2002), მაგალითად, განსაზღვრავს ლიდერობას, როგორც „ურთიერთქმედით პროცესს, რომელიც შესაძლებლობას აძლევს მონაწილეებს საგანმანათლებლო სოციალურ გარემოში შექმნან მნიშვნელობები, რომელიც სწავლების ერთობლივი მიზნებისკენ წაგვიყვანს” (42). შემდეგ ამბობს: „ლიდერობა, როგორც ენერჯია, არ ხასიათდება სასრულობით, არ არის შეზღუდული ფორმალური ავტორიტეტითა და ძალაუფლებით; იგი აღწევს ჯანსაღ კულტურაში და მისი გამოყენება შესაძლებელია საჭიროების ან აუცილებლობის შემთხვევაში.“ (43). ლიდერობა ამ ფორმით რომ ჩამოყალიბდეს, საჭიროა, რომ მეტი სივრცე იყოს, სადაც ადამიანები ურთიერთქმედებაში შევლენ, მეტი შესაძლებლობებიც ექნებათ გადაწყვეტილების მისაღებად და მეტი არჩევანიც, რათა წარმატებით წარმართონ პრაქტიკა. ალტერნატივის მიხედვით, როდესაც სკოლები თავისუფლად იმართება, მაგრამ კულტურული თვალსაზრისით მჭიდროდ შეკრულია, არჩევანის საშუალება ეძლევა ლიდერობას, რომელიც შემდგომ ცდილობს, ხმა მიაწვდინოს თავისუფალ გარემოში მოხვედრილ ადამიანებს.

სტრატეგიული დაგეგმვის საკითხი

ტრადიციული პრინციპი. ეფექტიანი მენეჯმენტისთვის აუცილებელი მახასიათებლებია მკაფიოობა, კონტროლი და კონსენსუსი, რაც დეტალური დაგეგმვით მიიღწევა. ამიტომ:

1. ჩამოაყალიბეთ გაზომვადი შედეგები (კონკრეტულად მიუთითეთ რის მიღწევას გეგმავთ);
2. ჩამოთვალეთ ქცევითი მოლოდინები (გადაწყვიტეთ და შესაბამის პიროვნებას შეატყობინეთ, ვინ რას გააკეთებს და როგორ);
3. განახორციელეთ მონიტორინგი (შეადარეთ, რას მოელოდით, იმასთან, რასაც ადგილი აქვს და, საჭიროების შემთხვევაში, კორექტივები შეიტანეთ);
4. გაზომეთ შედეგები (შეუდარეთ მიღებული შედეგები დაგეგმილს და, საჭიროების შემთხვევაში, კორექტივები შეიტანეთ).

პრობლემა. მენეჯმენტში მრავალ პარადოქსს ვაწყდებით. ერთ-ერთი მათგანია დაგეგმვა. ხშირად ვფიქრობთ, რომ თუ სწორხაზოვნად და ეტაპობრივად

დაგეგმვათ, შევძლებთ მომავლის გაკონტროლებას, სინამდვილეში კი პირიქით ხდება – ჩვენ ვკარგავთ კონტროლს. დეტალური გეგმა და წყალი რომ არ გაუვა, ისეთი წინასწარმეტყველება ადამიანებიდან გამომდინარეობს და სახელმძღვანელო სცენარად გადაიქცევა, რაც, ერთი მხრივ, აპროგრამებს მომავალ ქმედებებსა და თვით-რწმენას და, მეორე მხრივ, განსაზღვრავს ჩვენს ბედისწერას მას შემდეგაც კი, რაც ესა თუ ის საკითხი აღარ გვაინტერესებს. სწორხაზოვან ვითარებაში, როდესაც საქმე შეკრულ სტრუქტურასთან გვაქვს, ტრადიციული გაგებით დაგეგმვა სასარგებლო მმართველობითი ტაქტიკაა, რომლის მეშვეობით მიიღწევა მოსალოდნელი შედეგები; მაგრამ ტრადიციული დაგეგმვა, როგორც სტრატეგია, გვზღუდავს და რაღაც დროის შემდეგ მისი შესრულება აზრს კარგავს.

გარდა ამისა, დაგეგმვა ხშირად ქმედების მიმართ „ვალდებულებათა ესკალაციას“ იწვევს და ირაციონალურ დონეზე კიდევ დიდხანს რჩება მას შემდეგაც კი, როდესაც აღნიშნული ქმედება იგნორირებული უნდა იყოს (სტოუ, 1984). თუ საშუალო სკოლის სპორტულ აღჭურვილობაში დიდი თანხა დაიხარჯება, სპორტზე ყურადღების შენელება ძნელია, მიუხედავად იმისა, რომ ამის გაკეთება გამართლებულიც შეიძლება იყოს. იგივე შეიძლება ითქვას მასწავლებელთა შეფასების სისტემაზეც: ამ სისტემის შექმნას ძალიან ბევრი დრო დასჭირდა და ახლა მასზე უარის თქმა ძალიან ძნელია, მიუხედავად იმისა, რომ აშკარაა, იმ კვლევამ, რომელიც შეფასების სისტემის დანერგვას გეთავაზობდა, არ გაამართლა და მასწავლებელთა მორალურ სულისკვეთებაზე უარყოფითად მოქმედებს.

დაბოლოს, ვინაიდან ტრადიციულ გეგმაში სახეზე გვაქვს გაზომვის ასპექტები, ეს სერიოზულად ზღუდავს მძლავრი სტრატეგიების შემუშავებას, რომელიც, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობდა ინოვაციური და დახვეწილი იდეების შემოღებას. ვინაიდან გეგმაში წინასწარ გვაქვს დადგენილი ის შედეგები, რომლისკენაც მივიღტვიტ, მხოლოდ იმაზე ვამახვილებთ ყურადღებას, თუ რას მოველოდით და რას მივალწიეთ; ამ დროს კი ჩვენი ყურადღების მიღმა შეიძლება დარჩეს ისეთი შედეგები, რომლებიც, თავის მხრივ, არანაკლებ მნიშვნელოვანია. ვერ ვაფიქსირებთ ახალ პრიორიტეტებსა და მოქმედების ახალ მიმართულებებს, ხოლო ახლებურ მიდგომას არ მივხედვით; ყოველივე ამას კი სწავლების დახვეწამდე ვერანაირად ვერ მივყავართ. პეტერსი (1989ა) მოიხმობს ციტატას „ეკონომისტში“ გამოქვეყნებული სტატიიდან, რომელშიც შესწავლილია, თუ როგორ ხორციელდებოდა დაგეგმვის პროცესი 75 კორპორაციაში. აღმოჩნდა, რომ იმ ფირმებში, სადაც პროფესიული დამგეგმვა არ იყვნენ, უკეთესი შედეგები დაფიქსირდა. პეტერსის მიხედვით საუკეთესო სტრატეგია ის არის, რომელსაც აშშ-ს საჰაერო ძალების გენერალი ბილ ქრიჩი გეთავაზობს: „ორგანიზება ბრძოლის პარალელურად უნდა მიმდინარეობდეს. . . ორგანიზება ადამიანური სულისკვეთების გათვალისწინებით უნდა ხდებოდეს“. ასე უფრო ოპტიმალურად გამოვიყენებთ ადამიანთა ნიჭს, უკეთ მოვახდენთ რეაგირებას სიტუაციის უნიკალურ ბუნებაზე და შევქმნით სხარტ გონს, მოვახდენთ მცირე ჯგუფების ღრმად ჩაბმას ორგანიზაციის საქმიანობაში. ამგვარად, უნდა მოხდეს ტრადიციული მენეჯმენტის ამ ხელშეუხებელი პრინციპის, დაგეგმვის ახლებურად გააზრება.

აღტერნატივა. მკაფიოობა, კონტროლი და კონსენსუსი, რომლებიც სტრატეგიული დაგეგმვით მიიღწევა, ეფექტიანი მართვის არსებითი ასპექტებია. ამგვარად:

1. მკაფიოდ განსაზღვრეთ ძირითადი მიმართულებები (ჩამოაყალიბეთ მისია);
2. დაადგინეთ მიზანი და შეადგინეთ მხარეებისთვის მისაღები შეთანხმება (განსაზღვრეთ საერთო ამოცანები, ფასეულობები და მუშაობის პრინციპები);
3. გამოიყენეთ მართვის როგორც მკაცრი, ასევე, თავისუფალი ხერხები (აიძულეთ ადამიანები, რომ ისინი ანგარიშვალდებულნი იყვნენ საერთო ღირებულებების მიმართ; მიანიჭეთ მათ უფლებამოსილება და შესაძლებლობა, თვითონ გადაწყვიტონ, თუ რა გააკეთონ, როდის და როგორ);
4. შეაფასეთ პროცესები და შედეგები (უზრუნველყავით, რომ გადაწყვეტილებები და მოვლენები განასახიერებდნენ საერთო ფასეულობებს).

აღწერილი პრინციპები უფრო დეტალურად გარჩეულია მომდევნო ქვეთავებში. ამ ეტაპზე საკმარისია ვთქვათ, რომ არასწორხაზოვან და თავისუფალი სტრუქტურის მქონე სამყაროში, გამართლებულია, რომ ადამიანებს ჰქონდეთ უფლება, მიიღონ მათთვის აზრიანი გადაწყვეტილებები, თუ ისინი არ ეწინააღმდეგებიან საერთო ფასეულობებსა და ვალდებულებებს.

სად არის ადამიანთა ადგილი დაგეგმვის გაუმჯობესების პროცესში

ტრადიციული პრინციპი. როდესაც ადამიანთა ადგილზეა საუბარი:

1. უპირველეს ყოვლისა, მახვილი მიზანზე გააკეთეთ (განსაზღვრეთ მიზანი);
2. შემდეგ – გზებზე (მოიფიქრეთ, როგორ აპირებთ დასახული მიზნის მიღწევას);
3. შემდეგ – საშუალებებზე (გამოყავით, მოამზადეთ, განათავსეთ და ზედამხედველობა გაუწიეთ ადამიანებს);

პრობლემა. იმისდა მიხედვით, რა გადაწყვეტილებას მიიღებთ, თუ სად უნდა იყვნენ ადამიანები დაგეგმვის პროცესის განხორციელების დროს, განსხვავებული იქნება შედეგებიც (ჰეისი, 1985). ჯერ ადამიანების ადგილი უნდა დადგინდეს, თუ ჯერ – სამუშაოს მოთხოვნები და მხოლოდ მერე განისაზღვროს, სად იქნებიან ადამიანები ამ პროცესში? ტრადიციული მიზნების, გზებისა და საშუალებების წესი თავსებადია მენეჯმენტის ე.წ. „ყუმბარის“ თეორიასთან, რომელიც სტაბილური გარემოსთვის არის მისაღები, სადაც მიზანი არ იცვლება. სამწუხაროდ, როგორც ჰარი კვადრაჩი (პეტერსი, 1989 ბ) მიუთითებს, ჩვენ ვცხოვრობთ „მფრინავი რაკეტების“ სამყაროში. ზარბაზანი შესანიშნავი იარაღია უძრავი სამიზნის ჩამოსაგდებად; საკმარისია მიზანში (განზრახვა) ამოიღოთ, გაითვალისწინოთ მანძილი და ქარის მიმართულება (გზა) და შესაბამისი ბრძანება მისცეთ სროლაში კარგად გაწვრთნილ ჯარისკაცებს (საშუალება), ასპროცენტინი მოხვედრა გარანტირებულია. რაც შეეხება მოძრავ მიზანს, მას რომ მოახვედრო, სულ სხვაა. ხოლო მას შემდეგ, რაც გადაწყვეტილება მიიღეს და ყუმბარა გაუშვეს, მისი მიმართულების შეცვლა უკეთესი სამიზნისთვის – შეუძლებელია. სწავლების

სფეროში კი მიზანთა უმრავლესობა მოძრავია, და ხშირად უფრო სასურველი მიზნები და ამოცანები მას შემდეგ ვლინდება, რაც სამოქმედო გეგმა მუშაობას იწყებს. ზარბაზანი ამ შემთხვევაში ვერ გამოგვადგება. და თუ ისევ კვადრანტის მოსწრებულ მეტაფორას მოვიხმობთ, მფრინავი რაკეტის გამოყენება, რომელიც მოძრავი მიზნის დადევნებისა და მიზნის შეცვლის საშუალებასაც იძლევა, ყველაზე უფრო გამართლებულია.

ალტერნატივა. როცა საქმე სკოლის გაუმჯობესებას ეხება:

1. უპირველეს ყოვლისა, მახვილი საშუალებაზე გააკეთეთ (აქცენტი ადამიანებზე გქონდეთ, მოამზადეთ ისინი, გაუზარდეთ პასუხისმგებლობის გრძნობა, დააკავშირეთ მიზანთან, დაეხმარეთ საკუთარი თავის მართვაში);
2. შემდეგ მახვილი გზებზე გადაიტანეთ (მიეცით მათ საშუალება, რომ თვითონ განსაზღვრონ, რა გააკეთონ და როგორ);
3. შემდეგ – საბოლოო მიზანზე (ისინი მიიღებენ გადაწყვეტილებას, რა არის, საერთო მიზნებიდან გამომდინარე, მათი ამოცანა და როგორ მიაღწიონ მას).

ჰეისი (1985), რომელმაც ეს ალტერნატიული პრინციპი შემოგვთავაზა, მიიჩნევს, რომ მისი წინადადება ისეთი სტრატეგიების შემუშავების საფუძველს იძლევა, რომლებიც დღევანდელ კომპლექსურ სამყაროს უფრო შეესაბამება. მახვილი საშუალებებზე იმისთვის არის საჭირო, რომ ვასწავლოთ ადამიანებს, როგორ უნდა მართონ საკუთარი თავი და როგორ მოიყვანონ ყოველივე ეს საერთო ფასეულობებთან და მიზნებთან შესაბამისობაში. კელის (1988:144) მიაჩნია, რომ თვითმართვა არსებითი ელემენტია, თუ გვსურს ადამიანები მიმდევრებად ჩამოვაყალიბოთ. მიმდევრებს ბევრი საერთო აქვთ:

- ისინი საკუთარ თავს კარგად მართავენ;
- ისინი ორგანიზაციის, მიზნების, პრინციპებისა და სხვა ადამიანების ერთგულები არიან;
- თვითგანვითარებაზე მუშაობენ და მაქსიმალურ შედეგზე არიან ორიენტირებული;
- ისინი მამაცი, პატიოსანი და სანდო ადამიანები არიან.

მას შემდეგ რაც მიმდევართა კოჰორტა ჩამოყალიბდება, მომდევნო ეტაპზე ისეთი ნაბიჯები უნდა გადაიდგას, რომელიც მათ კარგი სამუშაოს შესრულებას შთააგონებს და არაორდინარულ შედეგებს მოგვცემს. ტრადიციული პრინციპი კი ავტორიტეტსა და დეტერმინიზმს ეფუძნება, ამის შედეგი კი დაქვემდებარებაა და არა მომხრეობა, მიღწევები კი – მხოლოდ საშუალო და არა არაორდინარული.

თანხმობისა და მისი შენარჩუნების საკითხი

ტრადიციული პრინციპი. თანხმობის მისაღწევად:

1. განსაზღვრეთ და გაახშიანეთ თქვენი მიზნები (განსაზღვრეთ უმთავრესი ამოცანები);
2. მიზნებზე დაფუძნებით შეიმუშავეთ სამუშაოს მოთხოვნები (როგორ უნდა შესრულდეს სამუშაო);
3. სამუშაოს მოთხოვნებზე დაყრდნობით შეიმუშავეთ თანხმობის მიღწევის სტრატეგია (ზემოთ თქმულის საფუძველზე განსაზღვრეთ, როგორ აიძულებთ ადამიანებს, გააკეთონ ის, რაც ევალებათ);
4. დააკვირდით, რა შედეგები მოჰყვება ადამიანთა ჩაბმას და მათი ვალდებულებების შესრულებას და საჭიროების შემთხვევაში შეიტანეთ კორექტივები (დაადგინეთ, რამდენად სწორად არიან ადამიანები მოტივირებული; და თუ ეს ასე არ არის, დაადგინეთ, რა გზით შეიძლება მათი მოტივირება).

პრობლემა. ორგანიზაციის თეორიის თეორეტიკოსი ეციონი (1961) აღნიშნავს, რომ მენეჯმენტის ერთადერთი უნივერსალური მოთხოვნაა მონაწილეებს შორის თანხმობის მიღწევა და მისი შენარჩუნება. თანხმობაში იგი გულისხმობს, უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებლების და მოსწავლეების ჩაბმას საქმიანობაში და შემდეგ, დროთა ვითარებაში, მათში საქმისადმი ინტერესის შენარჩუნებას. საკვანძო მომენტი ამ თეორიაში არის ის, რომ სტრატეგიას, რომლის საშუალებით მენეჯერი ასაქმებს მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს და ინარჩუნებს ამ მდგომარეობას, სერიოზული გავლენა აქვს საქმისა და სკოლის მიმართ თვითმყოფადი და ერთგული დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზე, სასკოლო მიზნების ფორმირებაზე და იმ სამუშაოს შესრულებაზე, რომელიც საჭიროა სკოლის მიერ დასახული მიზნების განსახორციელებლად. ეს მიდგომა მაშინაც მართებულია, როდესაც მიზნების დასახვა და სამუშაო მოთხოვნების ჩამოყალიბება პირველ ეტაპზე ხდება. ბოლოსდაბოლოს, როგორც მიზნები, ასევე, სამუშაო მოთხოვნები იმას ემსახურება, რომ მასწავლებლები ჩაბმული იყვნენ სწავლების, ხოლო მოსწავლეები – სწავლის პროცესში. აღნიშნული საშუალება შემდგომ ზემოქმედებას ახდენს ჩაბმის იმ ტიპსა და ხარისხზე, რითაც ეს ადამიანები სასკოლო ცხოვრებაში არიან ჩაბმულნი.

ყოველივეს გათვალისწინებით, ალბათ არ იქნება სწორი, თუ ჩაბმის სტრატეგიას თვითდინებაზე მივუშვებთ. ზოგჯერ ჩაბმის სტრატეგიამ არაქმედითუნარიანი მიზნებისა და სამუშაო პროცესების პროვოცირება შეიძლება გამოიწვიოს, რასაც უარყოფითი შედეგები მოჰყვება ხოლმე. მაგალითისთვის ავიღოთ ციხე და დავეუშვათ, რომ ციხის მიზანი არის ტუსაღებს შორის წესრიგის დამყარება. ამ მიზნის მისაღწევად ციხეში უნდა შემოიღონ ყოველდღიური მონიტორინგის სისტემა, ხოლო ის, ვინც არ დაემორჩილება სისტემას, წესრიგის დარღვევისთვის უნდა დასაჯონ. შედეგად მოხდება ტუსაღთა გაუცხოება და ისინი არ მონდომებენ მორჩილებას. ასეთ ვითარებაში, საჭირო გახდება წესების გამკაცრება და დასჯის ინსტიტუტის შემოღება. ეს რომ არ მოხდეს, საჭიროა, შეიცვალოს მიზანი, რომლის განზრახვა იქნება ტუსაღთა ქცევის შეცვლა – აქცენტის გაკეთება

რეაბილიტაციაზე და არა წესრიგის დამყარებაზე. ასევე, საჭირო იქნება ახალ სისტემაზე გადასვლის თანხმობის მიღება. ტუსაღებმა უნდა გაითავისონ რეაბილიტაციის უპირატესობა, ხოლო ის აქტივობები, რომელთა შესრულებაც მათ მოუწევთ, უფრო მეტი აზრის მატარებელი უნდა იყოს.

ეციონი (1961) აცხადებს, რომ ადამიანთა საქმეში ჩასაბმელად ორგანიზაციაში მენეჯერის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები სამ კატეგორიად შეიძლება დაჯგუფდეს:

1. იძულებითი (დასჯის შიშით ადამიანები, მოსწავლეები და მასწავლებლები იძულებული არიან გააკეთონ ესა თუ ის);
2. დაჯილდოებითი (ადამიანები აკეთებენ ამას თუ იმას, ჯილდოს მიღების იმედით; ჯილდო შეიძლება იყოს ფული, დაწინაურება, მაღალი ნიშნები, უკეთესი სამუშაო პირობები, პოლიტიკური უპირატესობა, სოციალური მდგომარეობის გაუმჯობესება და ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება);
3. ნორმატიული (ადამიანები მოწადინებული არიან, გააკეთონ ესა თუ ის, ვინაიდან მიაჩნიათ, რომ ეს კარგია, სწორია და/ან ამ საქმეში ჩაბმა მათში შინაგან კმაყოფილებას იწვევს).

თანხმობის სამივე სტრატეგია კონკრეტული ტიპის ჩაბმას ითხოვს, რომელიც თავის მხრივ განსაზღვრავს სკოლის სამუშაოსა და სასკოლო მიზნების ბუნებასა და ხასიათს. აღნიშნული ურთიერთობები მოცემულია ცხრილში 4.1. ვინაიდან თანხმობის სტრატეგიის არჩევანი ასე მნიშვნელოვანია, ტრადიციული პრინციპი ისე უნდა შეიცვალოს, რომ დირექტორმა და სკოლამ ჯერ უნდა განსაზღვროს, თანხმობის რომელ სტრატეგიას გამოიყენებენ.

ალტერნატივა. თანხმობის მართვა:

1. თავდაპირველად დანერგეთ თანხმობის სტრატეგია (როგორ აპირებთ ადამიანების სამუშაოში ჩაბმას და ამ მდგომარეობის შენარჩუნებას? გამოიყენეთ სტრატეგია, რომელიც ჩაბმის თქვენთვის სასურველ ფორმას გთავაზობთ).
2. შეიმუშავეთ სამუშაოს დამატებითი მოთხოვნები (რა კავშირები უნდა ჰქონდეთ ადამიანებს, რათა ისინი სათანადოდ იყვნენ საქმეში ჩაბმულნი?).

ცხრილი 4.1 როგორ მივაღწიოთ თანხმობას

	სკოლა ა	სკოლა ბ	სკოლა გ
სკოლის თანხმობის დომინანტური სტრატეგია	<i>იძულებითი.</i> აიძულებთ ადამიანები ბიუროკრატიული კონტროლის	<i>დაჯილდოებითი.</i> დააჯილდოებთ ადამიანები იმისთვის,	<i>ნორმატიული.</i> დააკავშირებთ ადამიანები საერთო ფასეულობებით,

	მექანიზმითა და წესების დარღვევის გამო დასჯის შიშით	რომ საქმეში ჩაებან	რწმენითა და ნორმებით
მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ჩაბმა საქმიანობაში	<i>ინდიფერენტული, სშირად გაუცხოებული</i> (ისინი ამ საქმეში არ ჩაებმბოდნენ, არჩევანის საშუალება რომ ჰქონოდათ)	<i>ანგარიშიანი</i> (ისინი ამ საქმეში ჩაებმბობიან, თუ რამე ხერი ექნებათ)	<i>მორალური</i> (ისინი ამ საქმეში ჩაებმბობიან, ვინაიდან მიანჩიათ, რომ ეს სწორია)
როგორ კეთდება სწავლა/სწავლებასთან დაკავშირებული საქმე	<i>რუტინულად</i> (მხოლოდ ხელები მუშაობს)	<i>ინსტრუმენტულად</i> (გონი ამუშავებს ხელებს)	<i>არსით</i> (გონება, ხელი და გული ერთად მუშაობს)
მენეჯმენტის რეზულტატური დომინანტური მიზანი	<i>შეინარჩუნეთ წესრიგი კონტროლით</i>	<i>ბარტერული გარიგება, გარიგების მონიტორინგი, ბზარის გამოთელება მისი გამოჩენისთანავე</i>	<i>შეიმუშავეთ და განავითარეთ კულტურულ ფასეულობათა მძლავრი სისტემა</i>

3. შეიმუშავეთ სამუშაოს სტრატეგია (მას შემდეგ, რაც დადგენილია სასურველი კავშირები, რა სახის სამუშაო და გარემოცვა გჭირდებათ?).
4. შეაფასეთ (რა სახის ვალდებულება და საქმეში ჩაბმის რა ტიპი დაფიქსირდა? საჭიროების შემთხვევაში თანხმობის სტრატეგიაში შეიტანეთ კორექტივები).

როდესაც მოსწავლეები, მასწავლებლები და მშობლები საქმიანობაში ებმებიან მორალური ასპექტებიდან გამომდინარე, მათგან უფრო მეტი პასუხისმგებლობა და სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულებაა მოსალოდნელი. მორალურ ასპექტებთან ერთად, ზოგჯერ უარი არ უნდა ვთქვათ იძულებითი და დაჯილდოებითი სტრატეგიების გამოყენებაზე, თუმცა უფრო მეტად ნორმატიულ სტრატეგიას უნდა მიენიჭოს უპირატესობა.

სამოტივაციო სტრატეგიის შემუშავების საკითხი

ტრადიციული პრინციპი. ჯილდო განაპირობებს საქმის გაკეთებას.

პრობლემა. გამოთქმა – ჯილდო განაპირობებს საქმის გაკეთებას – მართალია. მაგრამ რა ხდება თუ ჯილდოს მიცემა დირექტორს, მასწავლებელს, მოსწავლეს ან მშობელს არ ხელეწიფება? სამწუხაროდ, აღნიშნული გამოთქმის საპირისპირო წესიც მართალია: ის, რაც არ ჯილდოვდება – არ კეთდება.

ჯილდოს გამოყენება ადამიანების საქმეში ჩასაბმელად ანგარიშიანობამდე მიგვიყვანს (ეციონი, 1961). უფრო მეტიც, ამ წესს ის ახასიათებს, რომ სამუშაოში სხვა სახის ჩაბმასაც ანგარიშიან ჩაბმად აქცევს. მაგალითად, მოსწავლე სწავლაში შეიძლება იმიტომ იყოს ჩაბმული, რომ მას სწავლის მიმართ შინაგანი ინტერესი გააჩნია. სწავლისთვის ის არც ოქროს ვარსკვლავს, არც მაღალ ნიშანს და არც სხვა სახის ჯილდოს არ ელოდება. მაგრამ თუ ერთხელ მაინც მოსწავლემ რაიმე ჯილდო მიიღო, მისი შინაგანი ინტერესი გარეგან ინტერესად გარდაიქმნება. ხოლო თუ ამის შემდეგ ისევ გავაუქმებთ დაჯილდოების მექანიზმს, მოსწავლეს ვეღარ გავუღვიძებთ შინაგან ინტერესს (დეჩი და რაიანი, 1985; გრინი და ლეპერი, 1974). იგივე შეიძლება ითქვას მასწავლებლებთან დაკავშირებით: თუ მასწავლებელი რაიმე საქმიანობაში მორალური დაინტერესების გამო არის ჩაბმული, ეს იმიტომ ხდება, რომ იგი გრძნობს საკუთარ ვალდებულებას ან სწამს, რომ ეს საჭირო ან მნიშვნელოვანი საქმეა; მორალური ასპექტებიდან გამომდინარე, საქმეში ჩართვა ანგარიშიან ჩაბმად მას შემდეგ გარდაიქმნება, რაც მოხდება დაჯილდოების (ან დასჯის) მექანიზმის შემოღება.

ალტერნატივა. ჯილდო განაპირობებს საქმის კარგად გაკეთებას ყოველგვარი ზედამხედველობისა და სხვა მაკონტროლებელი მექანიზმების გარეშე. თუ მორალური ასპექტებიდან გამომდინარე, მიგვაჩნია, რომ ის, რასაც ვაკეთებთ, ვალდებული ვართ, გავაკეთოთ, საქმე კი კარგად კეთდება, არანაირი ზედამხედველობა და სხვა მაკონტროლებელი მექანიზმები არ არის საჭირო.

საქმეში ანგარიშიანი ჩაბმა აკეთებინებს ადამიანებს იმას, რასაც მათგან მოითხოვენ იმ პირობით, რომ სანაცვლოდ ისინი ჯილდოს მიიღებენ, თუმცა ეს სტრატეგია არ არის საკმარისად მძლავრი მოტივაციისთვის და ვერ შთააგონებს ადამიანებს თვითმართვადი გახდენს, მიმართულების ჩვენებისა და ზედამხედველობის გარეშე იმუშაონ და საქმეში ჩაბმული მაშინაც დარჩნენ, თუ გარეგანი ჯილდო არ არის მოსალოდნელი. მენჯემენტის ახალ თეორიაში, რომელიც დირექტორობისთვის უნდა შეიქმნას, პოსტულატი – „ის, რაც ჯილდოვდება, კარგად კეთდება“ – მოტივაციის უფრო ფართო სტრატეგიის შემადგენელი ნაწილი უნდა გახდეს, რომელიც აღნიშნულთან ერთად მახვილს მორალურ, ემოციურ და სოციალური კავშირების ასპექტებზე აკეთებს (ეციონი, 1988: XII). თუმცა მოტივაციის ტრადიციულ თეორიებში სათანადოდ ვერ აფასებენ და აკნინებენ იმ ფაქტს, რომ ადამიანებისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია მათი რწმენა, მათი შეგრძნებები და ის საერთო ნორმები და კულტურული ასპექტები, რომელიც მათთვის ახლო მცირე ჯგუფებსა თუ სოციუმებში ყალიბდება. არაერთ დირექტორს უთქვამს უარი დაწინაურებასა თუ სხვა სკოლაში გადაყვანაზე იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ სურდათ დასრულებული სახით ენახათ მათ მიერ წამოწყებული პროექტი. მათ უარი თქვეს გარეგან ჯილდოზე, მაღალ ხელფასზე,

წინსვლაზე, პრესტიჟულ თანამდებობაზე, ვინაიდან ჰქონდათ საკუთარი საქმის მიმართ ვალდებულებებისა და პასუხისმგებლობის მაღალი შეგრძნება. მშობლები და მასწავლებლები ხშირად უარს ამბობენ საკუთარ ინტერესებზე, სურვილებსა და საჭიროებებზე ბავშვების სასარგებლოდ, ვინაიდან გრძნობენ იმ პასუხისმგებლობას, რომელიც მათ ბავშვების მიმართ აკისრიათ.

ეციონის (1988) მიხედვით, მენეჯმენტის ახალმა თეორიამ უნდა გაითვალისწინოს მოტივაციის სტრატეგიების შემუშავების საკითხი; ისინი ეფუძნება მოტივაციის სამ წესს: ის, რაც ჯილდოვდება – კეთდება; ის, რაც სასარგებლოა – კეთდება და ის, რაც სასიკეთოა - კეთდება. მენეჯმენტის ახალ თეორიაში მეტი აქცენტი ბოლო ორ ელემენტზე უნდა გაკეთდეს. ქვემოთ მოყვანილია სამი პრინციპი:

წესები	რა განაპირობებს ადამიანის ქცევას	მოტივაციის ტიპი	საქმეში ჩაბმა
ის, რაც ჯილდოვდება, კეთდება	გარეგანი ჯილდო	ინსტრუმენტული	ანგარიშიანი
ის, რაც სასარგებლოა - კეთდება	შინაგანი ჯილდო	ექსპრესიული	შინაგანი
ის, რაც სასიკეთოა - კეთდება	ვალდებულება, მოვალეობა	მორალური	მორალური

საკითხი: როგორ ხელმძღვანელობენ სკოლებს?

ტრადიციული პრინციპი. ლიდერობა ფასეულობებისგან თავისუფალი უნდა იყოს

პრობლემა. ტრადიციული პრინციპის მიხედვით, ლიდერობა ობიექტური პროცესი უნდა იყოს; მან უნდა გამიჯნოს ლიდერი, ლიდერობა და ეფექტიანობა ერთმანეთისგან. ლიდერობა აღიქმება, როგორც ინსტრუმენტი, რომელიც გვეხმარება საქმის კეთებაში. ქმედით ლიდერად ის ლიდერი ითვლება, რომელიც ახერხებს სხვების გაყოლიებას. ქმედით ლიდერებს ეხერხებათ მიზნების მიღწევა. რონალდ ჰეიფეცი ამბობს, რომ „ეფექტიანობა (ქმედითობა) ნიშნავს არსებითი გადაწყვეტილებების მიღწევას, რომელთა საშუალებით ხდება ორგანიზაციის მიზნების განხორციელება“. ქმედითი ლიდერი სისტემათა ნაკრებს (წყებას) სწორი მიმართულებით წარმართავს. ყველა ორგანიზაციას სისტემათა საკუთარი ნაკრები გააჩნია. სისტემათა ეს ნაკრები შედგება მენეჯმენტის სტრუქტურის, პროტოკოლების, სცენარების, ანგარიშგებისა და სხვა ელემენტებისგან, რაც ერთად უზრუნველყოფს დასახული ამოცანების შესრულებას. თუმცა აღნიშნული ფაქტორები არსებითია, მაგრამ მხოლოდ ისინი ვერ გადმოსცემენ არსს. ვინაიდან ამ შემთხვევაში სახეზე გვაქვს პროცესის უპირატესობა არსთან შედარებით. მათ საშუალებები უფრო აინტერესებთ, ვიდრე მიზნები. ის უფრო მნიშვნელოვანია,

როგორ კეთდება, ვიდრე ის, თუ რა კეთდება. ის უფრო მნიშვნელოვანია, რომ ადამიანები ლიდერს მიჰყვნენ, ვიდრე ის, რამდენად ერთგული არიან ისინი იდეების და რამდენად აზრის მატარებელია ეს იდეები მათთვის კონკრეტულ კონტექსტში. სიმართლეს თვალეში ჩაახედოთ და ვაღიაროთ, რომ ლიდერებმა, რომლებიც წარმატებულად მანიპულირებენ სკოლაში დამკვიდრებულ სისტემათა ნაკრებით, შეიძლება ისეთი გზა შეიმუშაონ, რომელიც მცდარ ადგილას მიიყვანს მათ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბევრია ისეთი დირექტორი, რომელსაც შეუძლია გაიყოლოს როგორც მასწავლებელი, ასევე, სხვებიც, მაგრამ ზოგიერთ დირექტორს წარმოდგენაც კი არ აქვს, საით უნდა წავიდეს. ხშირად, როდესაც მასწავლებლები ამ კატეგორიის დირექტორს მიყვებიან, სწავლება სკოლაში ნაკლებ ეფექტურია.

მიუხედავად ზემოთ თქმულისა, სისტემათა ნაკრები ლიდერობის განტოლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია. თუ ყურადღებით არ განისაზღვრა გზები და საშუალებები და, შესაბამისად, არ მოხდა მათი გამოყენება, შედეგი სავალალო იქნება. თუმცა ყველაფერი არც ასე მარტივია. სისტემათა ნაკრების გარდა, არსებობს სკოლებისა და ორგანიზაციების რეალური გარემო. (ჰაბერმასი, 1987; სერჯიოვანი, 2001) სასკოლო რეალობა შედგება ლიდერებისა და მათი მიზნებისგან, მიმდევრებისა და მათი საჭიროებებისგან, უნიკალური ფასეულობების, ტრადიციების, რწმენის, ჩვევებისა და ნორმებისგან, რაც განსაზღვრავს სკოლის კულტურას. სკოლების წარმატებით ფუნქციონირებისთვის ორივე მნიშვნელოვანია – სისტემათა ნაკრებიც და რეალობაც, მაგრამ არსებითი საკითხია – რომელი მათგანია პრიორიტეტული. მიზნები და ამოცანები, ფასეულობები და ოცნებები, კულტურა და აზრი განსაზღვრავს იმ ხერხებსა და საშუალებებს, რომელთაც ჩვენ დასახული მიზნების მისაღწევად ვიყენებთ. მაგრამ როდესაც სისტემათა ნაკრებია დომინანტური, პირიქით ხდება. ამის კარგი მაგალითია ტესტირება. როდესაც ტესტები სკოლის ფარგლებში მზადდება და ასახავს იმას, რაც გვსურს, რომ მოსწავლემ ისწავლოს, ამ დროს რეალობაა დომინანტური. მაგრამ თუ ტესტი გარედან მოდის და ასახავს იმას, თუ რას უნდა სწავლობდეს მოსწავლე, ამ შემთხვევაში დომინანტობა სისტემათა ნაკრებზე გადადის. სასწავლო პროგრამა სკოლაში იმ ადამიანებმა უნდა შეიმუშაონ, რომლებიც გონივრულად იაზრებენ, რის ცოდნა სჭირდებათ მოსწავლეებს და რის ცოდნას ითხოვს მათგან საზოგადოება. ტესტი არ უნდა განსაზღვრავდეს იმას, თუ რა უნდა შევიდეს სასწავლო გეგმაში.

ალტერნატივა. ლიდერობა პოზიტიური უნდა იყოს. ჰეიფეცისთვის (1994) ლიდერობა ფასეულობებისა და აზრის მატარებელი ნორმატიული აქტივობაა. ლიდერობა მარტივი ინსტრუმენტი არ არის იმისთვის, რომ ვიცოდეთ ამ წერტილიდან იმ წერტილში როგორ მოვხვდეთ. როგორც ჰეიფეცი ამბობს, „ჩვენ პოზიცია უნდა გაგვაჩნდეს. როდესაც ლიდერობას ვასწავლით, ვწერთ მასზე და ლიდერობის მოდელს ვქმნით, გვერდს ვერ აგუვლით იმას, რომ ზემოქმედებას ვახდენთ ადამიანების მიერ თავიანთი თავის, თავიანთი როლის აღქმაზე და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, მათ შეხედულებაზე, რა ზემოქმედებას ახდენს სოციალური სისტემა პრობლემაზე. ლიდერობა ნორმატიული ცნებაა, ვინაიდან ადამიანების მიერ ლიდერობა მთლიანად აღიქმება როგორც სოციალური კონტრაქტი. წარმოიდგინეთ,

რამდენად განსხვავებულია ქცევა, როდესაც ადამიანები მოქმედებენ პოსტულატიტ – „ლიდერობა გულისხმობს საზოგადოებაზე ზემოქმედებას, რათა ადამიანები გაჰყენენ ლიდერის ხედვას“ ან მეორე პოსტულატიტ – „ლიდერობა გულისხმობს ზემოქმედება მოახდინო საზოგადოებაზე, წინ აღუდგეს პრობლემას“. პირველ შემთხვევაში ზემოქმედება ლიდერობის მახასიათებელია; ლიდერი გავლენას ახდენს საზოგადოებაზე, გაიზიაროს პრობლემების გადაჭრის მისეული ხედვა და მათ მოსაგვარებლად მისდოს მისსავე მაგალითს. თუ არაფერი გამოვიდა, ბრალი ლიდერს ედება. მეორე შემთხვევაში პრობლემის მოგვარება ლიდერობის საზომია; ლიდერები მობილიზებას უკეთებენ საზოგადოებას, რათა მან თვალი გაუსწოროს პრობლემებს და თავად მოაგვაროს ის ლიდერის წახალისებითა და დახმარებით. წარუმატებლობის შემთხვევაში, ბრალი ედება არა მხოლოდ ლიდერს, არამედ საზოგადოებასაც.“ (14-15).

ამჟამად ფასეულობებისგან თავისუფალ ლიდერობას მეტ უპირატესობას ანიჭებენ, ვიდრე პოზიტიურ ლიდერობას. როგორც ინსტრუმენტი, ლიდერობა აქცენტს პრობლემის ოპერატიულ მოგვარებაზე აკეთებს. პოზიტიურ მიდგომაში სამუშაოს შესრულებაც მნიშვნელოვანია. მაგრამ რეალურად ლიდერობა სხვებში ინვესტირებას გულისხმობს. ეს ინვესტიცია ამცირებს სხვაზე დამოკიდებულებას, ავითარებს ადამიანებს და ეხმარება მათ საკუთარი თავი თვითონვე მართონ. თუ ადამიანებს ლიდერი ნაკლებად სჭირდებათ, ეს იმის ნიშანია, რომ ლიდერობა წარმატებით მუშაობს. აქცენტი კეთდება იმაზე, რომ დავეხმაროთ ადამიანებს პრობლემის გააზრებაში და გავაგებინოთ, როგორ გაართვან მას თავი, რასაც ზოგჯერ პრობლემის მოგვარებამდეც მივყავართ, თუმცა მოსალოდნელია პრობლემის ბუნების და, შესაბამისად, კონტექსტის შეცვლაც. ამგვარად, მართალია, პრობლემა არ ქრება, მაგრამ ნაკლებ შემაწუხებელი ხდება და ცხოვრებაც მასთან ერთად უფრო იოლდება. (სერჯიოვანი, 2005).

მოვლენათა თუ ვარაუდთა მართვა?

კონტროლის ელემენტი მენეჯმენტის როგორც ტრადიციული, ასევე, ახალი თეორიისა და ლიდერობის თეორიების შემადგენელი ნაწილია. კონტროლი იმისთვის გეჭირდება, რომ გავზარდოთ საიმედოობა და განჭვრეტადობა. კონტროლის გარეშე ვერ იქნება ინსტრუქციული და ვერც ორგანიზაციული ერთიანობა. ტრადიციული თეორია საიმედოობისა და განჭვრეტადობის მისაღწევად კონტროლს მოვლენებსა და ადამიანებზე ახორციელებს. მას ლიდერობის და მენეჯმენტის თეორიებში „ძალაუფლებას ვინმეზე“ უწოდებენ. ამის ნაცვლად, ახალი თეორია საიმედოობასა და განჭვრეტადობას ვარაუდთა კონტროლით ცდილობს. ამას მენეჯმენტისა და ლიდერობის თეორიის მიმართ „ძალაუფლება ვინმეს“ მიდგომა ჰქვია. თუ დაუშვებთ, რომ საერთო მიზნები და ამოცანები განხორციელდება, ეს რეალურად ნიშნავს, რომ ჩვენ უარს ვამბობთ მოვლენებსა და ადამიანებზე კონტროლის განხორციელებაზე.

განვიხილოთ კონტროლის ექვსი ძირითადი სტრატეგია, რომლებიც სკოლებში გამოიყენება: უშუალო ზედამხედველობა, სამუშაო პროცესის სტანდარტიზაცია, სტანდარტიზებული შედეგები, აქცენტი პროფესიულ სოციალიზაციაზე, ამოცანების ხაზგასმა, კოლეგიური ურთიერთობების ფორმირება და ბუნებრივი ურთიერთდამოკიდებულება.* მიუხედავად იმისა, რომ ექვსივე სტრატეგიის სათანადოდ გამოყენება შესაძლებელია, ბევრი რამ არის დამოკიდებული, რომელ სტრატეგიას ან სტრატეგიათა რომელ კომბინაციას მიანიჭებს სკოლა უპირატესობას კონტროლის განსახორციელებლად.

ამ ნაწილში მე ძირითადად დავეყრდნობი ჰენრი მინცბერგის ნაშრომს, კერძოდ კი, მის მიერ შემუშავებულ მენეჯმენტის ექვს ძირითად სტრატეგიას. მაგალითად, დირექტორი სკოლაში იღებს გადაწყვეტილებას, რომ სკოლაში შემოიღოს მეტი ინსტრუქციული ერთიანობა; ამისთვის იგი იწყებს მასწავლებელთა მონიტორინგს, რათა გაიგოს, რას აკეთებენ ისინი და დარწმუნდეს რამდენად შეესაბამება სწავლა/სწავლებასთან დაკავშირებით მათ მიერ მიღებული გადაწყვეტილებები სკოლაში დამკვიდრებულ კონცეფციებს. აი, რა არჩევნის გაკეთების საშუალება აქვს დირექტორს:

1. უშუალო ზედამხედველობა გაუწიოს მასწავლებლებს, რათა დარწმუნდეს, რომ ისინი იმას გააკეთებენ, რაც მიიჩნიეს, რომ კარგია სწავლებისთვის. გამოიყენოს პირისპირ მიდგომა;
2. შეეცადოს სამუშაო პროცესის სტანდარტიზაციას; დაავალოს მასწავლებლებს, რომ მათ ერთი და იგივე სახელმძღვანელოები და მასალები და ერთი განრიგი გამოიყენონ სავალდებულო სასწავლო პროგრამის სწავლებისას;
3. მოახდინოს შედეგების სტანდარტიზაცია, ხოლო ის, თუ როგორ მიაღწევენ შედეგს მასწავლებლები, მათვე მიანდოს, თუმცა იმის აღბათობა, რომ ისინი გამოიყენებენ დამტკიცებულ მეთოდებს, მაღალია. მიზანი თავისთავად განსაზღვრავს მიზანთან მისასვლელ გზას, ამიტომ მიზნების გაკონტროლება თავისთავად გულისხმობს საშუალებების (ხერხების) გაკონტროლებას;
4. გამოიყენოს პროფესიული სოციალიზაციის სტრატეგია და ფაქტორები; ეს ავალდებულებს მასწავლებლებს, პროფესიული ვალდებულებიდან გამომდინარე, ერთიანი მიზნების ერთგული იყვნენ;
5. იყოს მიზნისა და საერთო ფასეულობების იმედად: ეს უბიძგებს მასწავლებლებს, შექმნან პროფესიონალ პრაქტიკოსთა სოციუმი, რომელიც სამუშაოს შესრულებისას ჯგუფში დამკვიდრებულ ნორმებს დაეფუძნება;
6. იყოს კოლეგიურობისა და ურთიერთდამოკიდებულების იმედად: ეს გრძნობა აქვთ მასწავლებლებს და ეს ეხმარება მათ, გახდნენ თანამშრომლური კულტურის წევრი, რომელიც პრაქტიკულ სოციუმში ფუნქციონირებს.

* ეს დისკუსია მენეჯმენტის სტრატეგიებზე ეფუძნება მინცბერგის (1979) მიერ შემოთავაზებულ ტიპოლოგიას. მის ტიპოლოგიაში ასახულია მარჩისა და საიმონის (1958) და საიმონის (1957) დასკვნები. ამ დისკუსიის კონტექსტში არანაკლებ მნიშვნელოვანია პეტერსისა და უოტერმანისა (1982) და უეიკის (1982) ნაშრომები. იხ, ასევე, სერჯიოვანი (1987; 1990).

სხვადასხვა დროს ექვსივე სტრატეგიამ ცალ-ცალკე შეიძლება წარმატებით იმუშაოს, მაგრამ არსებითია, ამ ექვსიდან რომელ სტრატეგიას გამოიყენებს საბაზო სტრატეგიად დირექტორი სასკოლო საქმიანობაში ერთიანობისა და კონტროლის მისაღწევად და შესანარჩუნებლად. არჩევანი იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა სახის და რა მოცულობის სირთულე დევს იმ სამუშაოში, რომლის შესრულებაც მასწავლებლებს აკისრიათ.

ამგვარად, მენეჯმენტის ახალ თეორიაში დირექტორებისთვის უპირველესი ყურადღება უნდა დაეთმოს იმას, რომ კონტროლის საფუძველს შეადგენდეს პროფესიული სოციალიზაცია, საერთო ფასეულობები, კოლეგიალობა და ურთიერთდამოკიდებულება, ვინაიდან ეს ის ასპექტებია, რომელიც ეხმარება სწავლა/სწავლების ურთულეს პროცესს, რასაც ვერ ვიტყვით კონტროლის სტრატეგიის სხვა სახეობებზე. სხვა სტრატეგიები სწავლა/სწავლების გამარტივებას იწვევს. როგორც მინცბერგი (1979) მიუთითებს, უშუალო ზედამხედველობა ეფექტურია მარტივ სამუშაოსთან დაკავშირებით, მაგრამ მრავალწახნაგიანი სამუშაოს შესრულების დროს უშუალო ზედამხედველობიდან სამუშაოს, შედეგების სტანდარტიზაციაზე უნდა გადავიდეთ; დაბოლოს, აქცენტი პროფესიულ სოციალიზაციაზე, ერთიან მიზანზე, კოლეგიალობასა და ბუნებრივ ურთიერთდამოკიდებულებაზე უნდა გაკეთდეს. დამოკიდებულება კონტროლის სტრატეგიასა და სწავლების ტიპს შორის ნაჩვენებია ცხრილში 4.2.

როდესაც აქცენტი პროფესიულ სოციალიზაციაზე, ერთიან მიზანზე, კოლეგიალობასა და ბუნებრივ ურთიერთდამოკიდებულებაზე კეთდება, ეს ყველაფერი ერთად ლიდერობას ენაცვლება. ანუ დირექტორს აღარ სჭირდება უშუალო ხელმძღვანელობის გაწევა, როგორც ეს კონტროლის სხვა ტიპის სტრატეგიების დროს იქნებოდა საჭირო. ხელმძღვანელობა ნაკლებად ინტენსიურია, უფრო არაფორმალურ ხასიათს ატარებს, ვინაიდან კონტროლი და კოორდინირება ბუნებრივად ხორციელდება.

უშუალო ზედამხედველობა, სამუშაოსა და შედეგების სტანდარტიზაცია მარტივი იდეებია, მაგრამ მოითხოვს კომპლექსური მმართველობითი სისტემების ამოქმედებას. ამ მარტივმა იდეებმა სწორად რომ იმუშაოს, სახეზე უნდა გვექონდეს სათანადო სტრუქტურები, ხოლო ფუნქციები განსაზღვრული და მკვეთრად გამიჯნული. მოლოდინები გარკვეული და არაორაზროვანი, ხოლო მონიტორინგის სისტემები სახეზე უნდა იყოს, რათა ყველა ელემენტის გამართული მუშაობა უზრუნველყოფილი იყოს. როდესაც მმართველობითი სისტემა რთულდება, მასწავლებელთა არჩევანის უფლება ვიწროვდება. შედეგად სახეზე გვაქვს გამარტივებული, უფერული და სტანდარტული სწავლება.

საქმე სრულიად საპირისპიროა სოციალიზაციის, საერთო ფასეულობებისა და კოლეგიალობის შემთხვევაში. ეს რთული იდეებია, რომელთა განსახორციელებლად მარტივი მმართველობითი სისტემებია საჭირო. აღნიშნული სიმარტივის გამო, მასწავლებლები კომპლექსურად მუშაობას ახერხებენ; შედეგად ისინი ოპერატიულად იღებენ განსაკუთრებული ვითარებისთვის შესაფერის

გადაწყვეტილებებს. მოკლედ რომ ვთქვათ, კომპლექსური სტრუქტურები მარტივ ქცევით ნორმებს მოითხოვს, ხოლო მარტივი სტრუქტურები – ქცევის კომპლექსურ ნორმებს. უფრო მეტიც, მარტივი იდეების განსახორციელებლად კომპლექსური სისტემებია საჭირო, ხოლო კომპლექსური იდეებისთვის – მარტივი. პირველ შემთხვევაში სწავლება – გამარტივებული, ხოლო მეორე შემთხვევაში უფრო კომპლექსურია. მენეჯმენტის ახალი და უფრო ეფექტური პრაქტიკის დასამკვიდრებლად, აუცილებელია ყოველივე ეს კარგად გავიაზროთ.

ცხრილი 4.2 კონტროლის სტრატეგიები და შედეგები

	უშუალო ზედამხედველობა	სტანდარტიზებული სამუშაო	სტანდარტიზებული შედეგები
სტრატეგიული კონცეფცია	მარტივი	მარტივი	მარტივი
მენეჯმენტის მახასიათებლები	კომპლექსური	კომპლექსური	ზომიერი
მასწავლებელთა ქცევა	მარტივი	მარტივი	ზომიერი
ლიდერობის ძალაუფლება	ბიუროკრატიული წესები; ლიდერის პიროვნება	ბიუროკრატიული წესები; ლიდერის პიროვნება; მმართველობითი სისტემები	ლიდერის პიროვნება; მმართველობითი სისტემები
	პროფესიული სოციალიზაცია	მიზნები და საერთო ფასეულობები	კოლეგიალობა და ერთმანეთზე დამოკიდებულება
სტრატეგიული კონცეფცია	კომპლექსური	კომპლექსური	კომპლექსური
მენეჯმენტის მახასიათებლები	მარტივი	მარტივი	მარტივი
მასწავლებელთა ქცევა	კომპლექსური	კომპლექსური	კომპლექსური
ლიდერობის ძალაუფლება	პროფესიული ნორმები და ფასეულობები	მორალური ფასეულობები და ნორმები	პროფესიული ფასეულობები და ნორმები; მორალური ფასეულობები და ნორმები

ახალი თეორია და სკოლის ორგანიზაცია

კარგი ორგანიზაცია შედგება ადმინისტრაციული სტრუქტურების, ღონისძიებათა და კოორდინაციისთვის საჭირო მექანიზმებისგან, რომელთა გარეშე შეუძლებელია სწავლა/სწავლება. რა გავლენა შეიძლება იქონიოს მენეჯმენტის ახალმა თეორიამ სკოლების ორგანიზებაში?

ორგანიზების რამდენიმე ძირითადი პრინციპი

მიუხედავად იმისა, რა გადაწყვეტილება იქნება მიღებული ორგანიზების შესახებ, ახალი თეორიის თანახმად ამ გადაწყვეტილებებში უნდა აისახოს შემდეგი ძირითადი პრინციპები:

1. *თანამშრომლობის* პრინციპი: ერთობლივი სწავლება ხელს უწყობს სწავლებისა და სწავლის პროცესის გაუმჯობესებას. ის ეხმარება იზოლაციის, რაც ასე დამახასიათებელია დღევანდელი სკოლისთვის, დამანგრეველი ეფექტის გადალახვაში. წარმატებულ სკოლებში ისეთი საორგანიზაციო სტრუქტურაა დამკვიდრებული, რომელიც ხელს უწყობს მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის გაძლიერებას.
2. *უფლებამოსილების* პრინციპი: როდესაც მასწავლებელს გარკვეული უფლებამოსილებები გადაეცემა, ეს ამადლებს მის პასუხისმგებლობას და საკუთრების გრძნობას, შესაბამისად იზრდება სამუშაოსადმი მისი მოტივაცია. როდესაც მასწავლებლები თავს პაიკებად თვლიან და არა თავიანთი ქცევის ავტორებად, მათი ვალდებულებებისადმი გრძნობა სუსტდება, მათი ქცევა მექანიკური, ხოლო დამოკიდებულება ინდიფერენტული ხდება; ხოლო უფრო მძიმე შემთხვევებში – მათ ეუფლებათ უკმაყოფილებისა და გაუცხოების გრძნობა. წარმატებულ სკოლებში ისეთი ორგანიზაციული სტრუქტურაა, რომელიც ხელს უწყობს მასწავლებელთა შორის უფლებამოსილების გრძნობის გაძლიერებას.
3. *პასუხისმგებლობის* პრინციპი: მასწავლებელთა და სკოლის მუშაკთა უმრავლესობას სურს, რომ მათ პასუხისმგებლობა ჰქონდეთ. ეს ზრდის მათ მნიშვნელობასა და სტატუსს და ქმნის წარმატების აღიარების საფუძველს. წარმატებულ სკოლებში ისეთი ორგანიზაციული სტრუქტურაა, რომელიც ხელს უწყობს ამ გრძნობის გაძლიერებას.
4. *ანგარიშვალდებულების* პრინციპი: ანგარიშვალდებულება უშუალოდ უკავშირდება უფლებამოსილებისა და პასუხისმგებლობის პრინციპებს. ანგარიშვალდებულება გარკვეული ტიპის საზომია, რომელიც მასწავლებლისთვის გამოწვევაც არის და, ამავე დროს, ზრდის მის, როგორც პროფესიონალისა და მის მიერ შესრულებული სამუშაოს მნიშვნელობას. წარმატებულ სკოლებში ისეთი ორგანიზაციული სტრუქტურაა, რომელიც საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, მონაწილეობა მიიღონ შიდა სტანდარტებისა და ნორმების შემუშავებასა და დადგენაში, ხოლო შემდეგ, შესაბამისად, გააკეთონ ანგარიში მათ მიერ მიღებულ გადაწყვეტილებებთან და მიღწევებთან დაკავშირებით.

5. მნიშვნელობის პრინციპი: როდესაც მასწავლებლებს ესმით, რაოდენ მნიშვნელოვანი და აზრიანია მათი სამუშაო, სამუშაოც არსებითი ხდება და მასწავლებლებსაც შინაგანი კმაყოფილების გრძობა ეუფლებათ. წარმატებულ სკოლებში ისეთი ორგანიზაციული სტრუქტურაა, რომელიც უზრუნველყოფს აზრიანი სამუშაოს შექმნას.
6. უნარი – ძალაუფლების პრინციპი: ორგანიზაციული თეორიის ცნობილი თეორეტიკოსი ვიქტორ თომპსონი (1961) აღნიშნავდა თანამედროვე ორგანიზაციების უმთავრეს პრობლემას – დრმა უფსკრულის არსებობას ადამიანთა ორ კატეგორიას შორის. მათგან ერთს აქვს ძალაუფლება, რომ იმოქმედოს, მაგრამ არ შესწევს უნარი, მეორეს – აქვს მოქმედების უნარი, მაგრამ არ ფლობს ძალაუფლებას. ეს პრინციპი საშუალებას იძლევა, ის ადამიანები განათავსოს გადაწყვეტილების მიღების წინა ხაზზე, ვისაც მოქმედების უნარი აქვს. წარმატებულ სკოლებში ისეთი ორგანიზაციული სტრუქტურაა, რომელიც ხელს უწყობს იმ ადამიანთა ძალაუფლებაში მოსვლას, რომლებსაც მოქმედების უნარი აქვთ. სკოლებსა და სასკოლო ოლქებში, სადაც აუცილებელია, რომ ძალაუფლება ფორმალურად მიმაგრებული იყოს ორგანიზაციული სტრუქტურის კონკრეტულ თანამდებობაზე, ყოველდღიური პრაქტიკული საქმიანობა იმით ხასიათდება, რომ ძალაუფლების ფორმალური და ზოგჯერ არაფორმალური დელეგირება ხდება იმ ადამიანებზე, რომლებსაც ძალუძთ რეალური მოქმედებების განხორციელება.

აღწერილი პრინციპები გვიხვენებს, რომ თუ საორგანიზაციო სტრუქტურა ამგვარად არის მოწყობილი, სკოლებს უკეთ შეუძლია რეაგირება პრობლემებზე, სკოლის დირექტორები კი უფრო ეფექტიანად მოქმედებენ, ხოლო ამის ფონზე ძლიერდება სწავლების პროცესი და იზრდება სწავლის დონე.

ახალი მოდელის შექმნა

იმის გამო, რომ მენეჯმენტის ტრადიციული თეორია ვერ მუშაობს არასწორხაზოვან და თავისუფალი სტრუქტურის მქონე სიტუაციებში ანდა ისეთ ვითარებაში, რომლის დროსაც არაორდინალური პასუხისმგებლობა და სამუშაოს შესრულებაა საჭირო, ახალი და უფრო მორგებული თეორიის შემუშავებისას ბევრი რამ საფრთხის წინაშე დგას. ახალი თეორია რომ შემუშავდეს, საჭიროა მენეჯმენტთან, ლიდერობასთან და სწავლებასთან დაკავშირებული მოდელები შეიცვალოს. უპირველეს ყოვლისა, „ინსტრუქციაზე დაფუძნებული სისტემა“ უფრო მრავლისმომცველი და სტრატეგიულად გამართლებული „მსწავლელთა სოციუმის“ სისტემის ტაქტიკური შემადგენელი ნაწილი უნდა გახდეს. როგორი იქნებოდა სკოლა, თუ აქცენტს სოციუმზე გავაკეთებდით? ამის შესახებ მომდევნო თავში ვისაუბრებთ.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. დაგეგმვის პროცესში ადამიანთა ადგილთან დაკავშირებით ორი შეხედულება არსებობს:
 - ა) უპირველეს ყოვლისა, აქცენტი მიზანზე გააკეთეთ და უპირატესობა ამოცანის განსაზღვრას მიანიჭეთ. შემდეგ აქცენტი საშუალებებზე (გზებზე) გადაიტანეთ და გაიაზრეთ, როგორ უნდა მიხვიდეთ შედეგამდე. დაბოლოს, მახვილი საშუალებებზე (გზებზე) დასვით, რისთვისაც აუცილებელია, რომ განსაზღვროთ კონტიგენტი, მოამზადოთ ის, სათანადო ადგილი მიუჩინოთ და ზედამხედველობა გაუწიოთ.
 - ბ) უპირველეს ყოვლისა, მახვილი საშუალებებზე დასვით, რისთვისაც ყურადღების ცენტრში ადამიანები უნდა გყავდეთ, შემდეგ ისინი ერთმანეთთან უნდა დააკავშიროთ, მიზანი განუსაზღვროთ და დაეხმაროთ რომ საკუთარი თავის მართვა თვითონვე შეძლონ. შემდეგ აქცენტი კვლავ საშუალებებზე გააკეთეთ, მაგრამ ამჯერად მიეცით ადამიანებს შანსი, რომ თვითონვე მოიფიქრონ, რა გააკეთონ და როგორ. დაბოლოს, აქცენტი მიზანზე გადაიტანეთ; ამისთვის დაიხმარეთ ადამიანები, რათა მიზნის შესაბამისი ამოცანები დაისახონ.

შეარჩიეთ 10 ადამიანი და სთხოვეთ მათ, ორივე შეხედულება ყურადღებით განიხილონ, შემდეგ ათი ქულა ორივე შეხედულებაზე გადაანაწილონ იმისდა მიხედვით, რომელი მიდგომა უფრო გამართლებულად მიაჩნიათ. თუ ორივე შეხედულება ერთნაირად გამართლებულად ჩაითვლება, მაშინ თითოეულს 5-5 ქულა მიანიჭონ. თუ ერთ შეხედულებას ყოველთვის მეტ უპირატესობას მიანიჭებენ, ვიდრე მეორეს, მაშინ სთხოვეთ მათ, ათივე ქულა ერთ შეხედულებას მიანიჭონ, ხოლო ნული ქულა – მეორეს. თქვენ როგორ გადაანაწილებდით თქვენს ხელთ არსებულ ათ ქულას?

ბიბლიოგრაფია

- Deal, Terrence E., and Allan A. Kennedy. 1982. *Corporate Cultures*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Etzioni, Amitai. 1961. *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press.
- Etzioni, Amitai. 1988. *The Moral Dimension: Toward a New Economics*. New York: Free Press.
- Greene, David, and Mark R. Lepper. 1974. "How to Turn Play into Work," *Psychology Today* 8(4).
- Habermas, Jurgen. 1987. *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Trans. T. McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Hayes, Robert H. 1985, November-December. "Strategic Planning—Forward in Reverse?" *Harvard Business Review*.

- Heifetz, Ronald A. 1994. *Leadership without Easy Answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kelly, Robert E. 1988, November–December. "In Praise of Followers," *Harvard Business Review*.
- Lambert, Linda. 2002. "Toward a Deepened Theory of Constructivist Leadership," in Linda Lambert, Deborah Walker, Diane P. Zimmerman, Joanne E. Cooper, Morgan Dale Lambert, Mary E. Gardner, and Margaret Szabo, *The Constructivist Leader* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- March, James G. 1984. "How We Talk and How We Act: Administrative Theory and Administrative Life," in T. J. Sergiovanni and J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture* (pp. 18–36). Urbana: University of Illinois Press.
- March, James G., and Herbert A. Simon. 1958. *Organizations*. New York: Wiley.
- Mintzberg, Henry. 1979. *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Peters, Tom. 1989a, July 25. "Structure vs. Spirit Battle Lines Are Drawn," *San Antonio Light*.
- Peters, Tom. 1989b, January 24. "Business Can Learn from Military Strategy," *San Antonio Light*.
- Peters, Thomas J., and Robert H. Waterman. 1982. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row.
- Sergiovanni, Thomas J. 1987. *The Principals' Perspective: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, Thomas J. 1990. *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, Thomas J. 1992. *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2001. *Leadership: What's in It for Schools?* London: Routledge/Falmer.
- Sergiovanni, Thomas J. 2005. *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2007. *Rethinking Leadership: A Collection of Articles* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: NSDC/Corwin Press.
- Shils, Edward A. 1961. "Centre and Periphery," in *The Logic of Personal Knowledge: Essays Presented to Michael Polanyi*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Simon, Herbert A. 1957. *Administrative Behavior* (2nd ed.). New York: Free Press.
- Staw, Barry. 1984. "Leadership and Persistence," in T. J. Sergiovanni and J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Thompson, Victor A. 1961. *Modern Organizations*. New York: Knopf.
- Weick, Karl E. 1982. "Administering Education in Loosely Coupled Schools," *Phi Delta Kappan* 27(2), 673–676.
- Weick, Karl E. 1986, December. "The Concept of Loose Coupling: An Assessment," *Organizational Theory Dialogue*.

5

სკოლა, როგორც მორალური სოციუმი

ლიდერობა ბევრ საკითხს მოიცავს. ამ საკითხებიდან უპირველესი სკოლის, როგორც ორგანიზაციის ტიპის დაცვაა. თითქმის ყველა მოქალაქეს სურს, რომ სკოლა ასახავდეს და გამოხატავდეს მათთვის ღირებულ ფასეულობებს. სკოლის, როგორც ორგანიზაციის ტიპისთვის, ძირითადია ის იდეები და ვალდებულებები, რაც ანიჭებს ადამიანებს საქმიანობის განხორციელების უფლებამოსილებას. სწორედ უფლებამოსილება აყალიბებს ფასეულობების ფორმასა და შინაარსს და იმ მიზნებს, რომლებიც განსაზღვრავს სკოლის დანიშნულების მიღწევაზე ორიენტირებულ ზრახვებს.

სოციუმი განსაზღვრავს სკოლის ბუნებას. სოციუმი ქმნის კულტურის ჩამოყალიბებისთვის საჭირო კონცეფციისა და მნიშვნელობის რეალურ საფუძველს. წარმოიდგინეთ სოციუმი, როგორც ანტიოქსიდანტი, რომელიც იცავს სკოლას და ეხმარება მას მიზნის მიღწევაში. სოციუმი წარმოადგენს ინდივიდების ერთობას, რომლებიც ერთიანდებიან იმიტომ, რომ აქვთ საერთო პასუხისმგებლობები, იდეები და ფასეულობები. სკოლა შეიძლება მოვიხილოთ, როგორც:

- მსწავლელი სოციუმი, სადაც მოსწავლეები და სკოლის სოციუმის სხვა წევრები მონდომებული არიან, იფიქრონ, განვითარდნენ და გაიგონ მეტი. ხოლო იქ, სადაც სწავლა არის არა მხოლოდ საქმიანობა, არამედ დამოკიდებულებაც, იგი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ცხოვრების წესი და პროცესი ერთად.
- თანამშრომლობაზე ორიენტირებული სოციუმი, სადაც წევრები ერთმანეთთან დაკავშირებული არიან ორმხრივი სარგებლობის მისაღებად და საერთო მიზნის მისაღწევად ურთიერთდამოკიდებულებისა და ორმხრივი ვალდებულებების ჩამოყალიბებით.
- მზრუნველი სოციუმი, სადაც წევრები პასუხისმგებლობას იღებენ ერთმანეთის მიმართ და, სადაც მათი ურთიერთობების დამახასიათებელი ნიშანი არის მორალურობა.
- ინკლუზიური სოციუმი, სადაც ეკონომიკური, რელიგიური, კულტურული და სხვა სახის განსხვავებები ერთიანდება ერთ, ურთიერთპატივისცემით გამსჭვალულ მთელში.

- მაძიებელი სოციუმი, სადაც დირექტორები და მასწავლებლები პასუხისმგებლობას იღებენ კოლექტიურ მოქმედებაზე პრაქტიკული საქმიანობების განხილვის და მათ წინაშე არსებული პრობლემების ერთობლივი გადაწყვეტის გზით.
- პასუხისმგებლობის მქონე სოციუმი, სადაც დირექტორები, მასწავლებლები და მოსწავლეები გრძნობენ მორალურ ვალდებულებას, აქციონ ერთობლივი პასუხისმგებლობები და საქმის კეთების შეთანხმებული გზები საკუთარი ფუნქციის ნაწილად.
- საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი, რომლის შიგნით მასწავლებლების ინდივიდუალური საქმიანობა ისეა ერთმანეთთან დაკავშირებული, რომ ყალიბდება სწავლების ერთი, საერთო პრაქტიკა.

სწავლების თემა ცენტრალურ ხაზად გაჰყვება სკოლების სოციუმის განსაზღვრებას, რაც ქმნის სწავლასთან დაკავშირებულ რამდენიმე კვეთას, სადაც სწავლება განსაკუთრებით სწრაფი და ღრმაა. ერთ-ერთი ასეთი კვეთა მასწავლებლებისთვის არის ის წერტილი, სადაც ერთმანეთს ხვდება ზემოთ ხელშეწყობილი და ჩამოყალიბებული ერთიანი კულტურა და ქვემოთ, ნებაყოფლობით აღმოცენებული საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი. ასეთი ნებაყოფლობით, ქვედა დონეზე აღმოცენების გარეშე, თანამშრომლობა ხელოვნური იქნება (პარგრივსი, 1989).

კიდევ ერთი ასეთი კვეთა, რომელიც ძირითად როლს თამაშობს ეფექტურ სწავლებასა და სწავლაში, არის ის ადგილი, სადაც მსწავლელთა და მზრუნველთა სოციუმები ერთიანდებიან, რომ შექმნან ზრუნვისა და პერსონალიზაციის სწორი ერთიანობა, რაც უზრუნველყოფს მოსწავლეების აკადემიურ ჩართულობას სწავლის პროცესში და მათი მცდელობების წარმატებით დაგვირგვინებას.

სოციუმის ისტორია

რომ გავიგოთ, რა არის სოციუმი, უნდა ვიცოდეთ მისი ისტორია. როგორია ეს ისტორია? რით განსხვავდება ეს ამბავი სკოლის სხვა ამბებისა და ისტორიებისგან? რას მოიცავს ისტორია სოციუმის შესახებ? სოციუმის ისტორია შეიცავს ურთიერთობების უნიკალურ მიმართულებებს. სკოლების უმეტესობაში ურთიერთობა მოიაზრება, როგორც სოციალური კონტრაქტი. სკოლაში, რომელიც ცდილობს, ჩამოყალიბდეს სოციუმად, ურთიერთობა მოიაზრება, როგორც ორმხრივი სოციალური შეთანხმება ან კონტრაქტი (იხ. სერჯიოვანი, 2000).

სოციალური კონტრაქტის მთავარი ელემენტია გარიგება. კონტრაქტის მონაწილე ყველა მხარე თმობს რაღაცას მეორე მხარის სასარგებლოდ იმ მიზნით, რომ მიიღოს სხვა რამ, რაც მისთვის ფასეულია. ასეთ შემთხვევაში, მასწავლებლები,

მშობლები და სხვები ახორციელებენ საკუთარი ნიჭისა და ენერჯის ინვესტიციას სკოლასა და შვილებში გარკვეული სარგებელის სანაცვლოდ. ასევე, მოსწავლეები გადიან სწავლების რიტუალს, რომ მიიღონ ოქროს ვარსკვლავები და შექება მასწავლებლებისგან, ყურადღება – მშობლებისგან და ქულები, რომლებიც სჭირდებათ კოლეჯში შესასვლელად. ასეთი სოციალური კონტრაქტი მოქმედებს მანამ, სანამ კონტრაქტში მონაწილე ყველა მხარე იღებს იმას, რაც სურს. თუ მასწავლებლებს შეუწყვიტეს ის სარგებელი, რაც მათ ამ კონტრაქტით ჰქონდათ გათვალისწინებული, ისინი ნაკლებად მონდომებული ხდებიან, განახორციელონ ინვესტიცია სკოლაში. ასევე, თუ ასეთი სარგებელი შეუწყდებათ მოსწავლეებს, ისინი აღარ ეგუებიან სწავლების რიტუალს. ასეთ შემთხვევაში საქმე გვაქვს გარიგების ისეთ გათვლაზე, რომელიც დამორჩილების სანაცვლოდ წარმოშობს გარკვეულ სტიმულს. მნიშვნელოვანია საკუთარი თავიდან გამომდინარე ინტერესი და მიზანი, რომ მოხდეს გარიგება.

სწორედ სოციალური კონტრაქტით გათვალისწინებულმა გარიგებამ განაპირობა ლოკის დაწყებითი სკოლის დირექტორის საქციელი. იგი შეჰპირდა მოსწავლეებს, რომ თუ ოქტომბერში მათ მიერ წაკითხული წიგნების საერთო რაოდენობა იქნებოდა 2000, ის ჰელოუინის დამეს ჯადოქრის ფორმაში გამოეწეობოდა და სკოლის შენობის სახურავზე ღორს აკოცებდა. მოსწავლეთა სასიხარულოდ, გარიგება შესრულდა – დანაპირები ორივე მხარემ შეასრულა. ლოკის დირექტორი ფიქრობს, რომ კონტრაქტი მნიშვნელოვანი მასტიმულირებელი მექანიზმია. მისი აზრით, არც მასწავლებლები, არც მოსწავლეები და არც მშობლები არ მონდომებენ არაფრის გაკეთებას, თუ ისინი არ მიიღებენ რაიმე ხელშესახებ სარგებელს მათი მცდელობის სანაცვლოდ. არ შეიძლება კარგად მართოს მენეჯერმა, გულმოდგინედ იმუშაონ მუშებმა ან ფესბურთელებმა ითამაშონ მთელი დატვირთვით, თუ მათ რამეს არ შეჰპირდები. იგი სვამს კითხვას: როგორ უნდა მოვთხოვოთ მასწავლებელს, ასწავლოს კარგად, მშობლებს – მოუარონ შვილებს კარგად, მოსწავლეებს – ისწავლონ კარგად და სკოლებს – გახდნენ უკეთესი სასწავლო დაწესებულებები, თუ მათ არ ექნათ ამის სტიმული? როგორ უნდა მოვთხოვოთ მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს სწორი ქცევა, თუ არ მივაწოდებთ წესების სიას ან მოთხოვნებს და არ ეცოდინებათ, რა მოხდება მათი შეუსრულებლობის შემთხვევაში?

სოციალური შეთანხმება

სოციალური შეთანხმების ძირითადი არსი ნაკლებად არის პირობაზე დამყარებული. სოციალურ შეთანხმებაში კავშირები ყალიბდება მორალიდან და არა გათვლებიდან გამომდინარე. ქორწინება, ოჯახები, სამოქალაქო ასოციაციები, ზრუნვის ჯგუფები და მეგობრობა არის ისეთი კუთვნილების მაგალითები, რომლებსაც ახასიათებს შეთანხმებაზე დაფუძნებული ურთიერთობები. სოციალურ შეთანხმებებში ადამიანებს შორის კავშირი ყალიბდება, როცა ისინი ერთიანდებიან საერთო

იდებისა და ფასეულობების გარშემო. როცა ასეთი კავშირი მიღწეულია, ადამიანების დაკავშირება იდებთან და ერთმანეთთან აყალიბებს ურთიერთსაპასუხო როლებს, მოვალეობებს და უფლებებს, რომლებსაც ათვითცნობიერებს ჯგუფის თითოეული წევრი. ეს არის კავშირი, რომლის დარღვევა ადვილი არ არის, თუნდაც მაშინ, როცა ადამიანს აღარ მოსწონს ეს იდეა. ეს არის კავშირი, რომელიც გრძელდება მაშინაც, როცა სიამოვნება აღარ არის, როცა საჭიროებები არ კმაყოფილდება და როცა საჭირო ხდება საკუთარი ინტერესების მსხვერპლად გაღება.

სწორედ სოციალური შეთანხმების პრინციპები უდევს საფუძვლად რუსოს დაწესებითი სკოლის დირექტორის ქმედებას. ის ხელს უწყობს მასწავლებლებს და მოსწავლეებს, ერთად შეიმუშაონ ნორმებისა და ფასეულობების კონცეფცია იმის შესახებ, როგორ წარმართონ ერთად ცხოვრება. როცა სკოლის მიზნებს ვუკავშირებთ ძირითად ფასეულობებს და პედაგოგიურ საკითხებს, სოციალური შეთანხმება აყალიბებს საფუძველს, რომ მიმდინარეობდეს მუდმივი საუბრები იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა განახორციელონ ადმინისტრატორებმა, მასწავლებლებმა, მშობლებმა და მოსწავლეებმა ერთმანეთის და სკოლის წინაშე აღებული ვალდებულებები. რუსოს სკოლის მოსწავლეები ფიქრობენ, რომ მასწავლებლებმა უნდა იმუშაონ ბევრი, იყვნენ მზრუნველნი და ასწავლონ კარგად. რამდენადაც ურთიერთობა ორმხრივია, მასწავლებლები, თავის მხრივ, ელიან, რომ მოსწავლეებიც შესაბამისად უპასუხებენ. მოსწავლეებს საკმაოდ დიდი თავისუფლება აქვთ მინიჭებული მნიშვნელოვანი საკითხების მოგვარებაში. ისინი მონაწილეობას იღებენ პროცესში, რომელიც ადგენს, თუ როგორ უნდა მიაღწიონ სასწავლო მიზნებს და როგორ უნდა გაატარონ მოსწავლეებმა თავისუფალი დრო. თუმცა, გადაწყვეტილებები უნდა იყოს პასუხისმგებლობით აღსავსე და უნდა ითვალისწინებდეს სკოლის მიერ დადებული შეთანხმების პუნქტებს. მასწავლებლები და მოსწავლეები ბევრს მუშაობენ, რომ კითხვა გახდეს სასიამოვნო და სასარგებლო პროცესი, რომლის მეშვეობით მოსწავლეები გააუმჯობესებენ კითხვის უნარს.

რუსოს სკოლის დირექტორი ფიქრობს, რომ თუ სკოლის მასწავლებლებს და მოსწავლეებს მიეცემათ შესაძლებლობა, მონაწილეობა მიიღონ სკოლის მიზნების, ამოცანების, ფასეულობების და სხვა საკითხების გადაწყვეტაში, მათ გაუჩნდებათ ამ გადაწყვეტილებების ცხოვრებაში გატარების მორალური ვალდებულების შეგრძნება. სკოლის წევრების ასეთი გაერთიანება და დაკავშირება საერთო იდეებისა და იდეალების გარშემო ხელს უწყობს ნორმატიულად განსაზღვრული გარემოს შექმნას, რაც, თავის მხრივ, აყალიბებს მორალურ პასუხისმგებლობას. მისი აზრით, სოციალურ კონტრაქტს დიდი გავლენა და როლი აქვს მორალურ ცხოვრებაში, მაგრამ ზუსტად ასეა სოციალური შეთანხმება. მისი აზრით, სკოლა არის ის ადგილი, სადაც სწავლობენ სოციალურ შეთანხმებას, ავითარებენ მას და იყენებენ საკითხების დასარეგულირებლად.

სოციალური კონტრაქტისა და შეთანხმების შედარების დროს საქსი (1997) აღნიშნავს, რომ სოციალური კონტრაქტი ხორციელდება სარგებლის შეპირების ან

დასჯის მუქარის გამოყენებით. სოციალური შეთანხმება კი ეფუძნება ლოიალურობას, თავდადებას, მეგობრობას, იდენტობის შეგრძნებას, ვალდებულებას, უფლებას, პასუხისმგებლობას და ერთმანეთისთვის სამსახურის გაწევას. იგი ამბობს, რომ სოციალური კონტრაქტი საგულისხმოა, რადგან ემსახურება მნიშვნელოვან პოლიტიკურ და კორპორატიულ მიზნებს, რაც საბოლოო ჯამში ნაციონალურ ინტერესებს წარმოადგენს. სოციალური შეთანხმება კი სრულიად განსხვავებულ ინსტიტუციებს ეხმაურება, როგორცაა ოჯახი, სოციუმი, მეგობრული ჯგუფები და ნებაყოფლობითი ასოციაციები. სოციალური შეთანხმება ქმნის სამოქალაქო საზოგადოების საფუძველს. ჯანსაღი სამოქალაქო საზოგადოება სწორედ ნაციონალური ინტერესის სფეროა, რადგან იგი არის მიზნობრიობის, ერთიანობისა და სიძლიერის მორალური საყრდენი, ძირითადი პრინციპი და უწყვეტი წყარო. სოციალური კონტრაქტი არის იმის საფუძველი, რაც ადამიანებს აკავშირებს ერთმანეთთან ფორმალურ ორგანიზაციებში, ხოლო სოციალური შეთანხმება არის იმის საფუძველი, რაც ადამიანებს აკავშირებს ერთმანეთთან სოციალურ ორგანიზაციებში. ფორმალური ორგანიზაციები წესებზეა ორიენტირებული, ხოლო სოციალური ორგანიზაციები – ნორმებზე.

თეორია სოციუმის შესახებ

სოციუმი ყალიბდება ურთიერთობების გარშემო და ურთიერთდამოკიდებულების შეგრძნებაზე, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია მისი წევრებისთვის (ბლაუ და სკოტი, 1962). ადამიანები ქმნიან სოციალურ სტრუქტურებს, რაც აერთიანებს მათ საერთო ფასეულობებისა და იდეების გარშემო. სოციუმს განსაზღვრავს ის, თუ სად არის ამ ადამიანების ფასეულობების, შეხედულებების და რწმენის ცენტრი, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია იმისთვის, რომ შეიქმნას სათანადო პირობები „მე“-დან „ჩვენ“-ზე გადასასვლელად.

სოციუმის წევრებს მსგავსი მიდგომები და გეგმები აქვთ. ჩვეულებრივ ორგანიზაციაში ურთიერთობები ყალიბდება სხვების მიერ და შემდეგ ხდება მათი იერარქიულ სისტემაში და ფუნქციებში დანერგვა. ორივე, ჩვეულებრივი ორგანიზაცია და სოციუმიც დგას ისეთი საკითხის წინაშე, როგორცაა კონტროლი. თუმცა, სოციუმში იყენებენ კონტროლის არა მხოლოდ გარე დონისძიებებს, არამედ ნორმებს, მიზნებს, ფასეულობებს, პროფესიულ სოციალიზაციას, კოლექტივობას და ბუნებრივ ურთიერთდამოკიდებულებებს. როდესაც სკოლაში ყალიბდება კავშირები სოციუმის წევრებს შორის, ისინი ხდებიან ზედამხედველობისა და შეფასების სისტემების ჩამნაცვლებლები, რომელთა დანიშნულებაა მასწავლებლების საქმიანობის სწორად და მართებულად წარმართვა. ისინი, ასევე, ხდებიან მენეჯმენტისა და იმ ორგანიზაციული სტრუქტურების ჩამნაცვლებლები, რომელთა დანიშნულებაა მასწავლებელთა საქმიანობისა და მათი ერთობლივი მუშაობის კოორდინაცია. დაბოლოს, ისინი ანაცვლებენ თავად ხელმძღვანელობას.

სოციუმში ჩამოყალიბებული კავშირები ახლებურად განსაზღვრავს უფლებამოსილებას და კოლეგიალობას. ჩვეულებრივ ორგანიზაციაში უფლებამოსილება მოიაზრება, როგორც მონაწილეობა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, მენეჯმენტში და მსგავს საქმიანობებში. სოციუმში კი უფლებამოსილების ცნება ნაკლებ ყურადღებას ამახვილებს უფლებებზე, თვითნებობასა თუ თავისუფლებაზე და მეტად არის კონცენტრირებული პასუხისმგებლობაზე, ვალდებულებაზე და მოვალეობაზე, რომლებსაც ადამიანები ერთმანეთის და სკოლის მიმართ გრძნობენ. კოლეგიალობა ჩვეულებრივ ორგანიზაციაში ყალიბდება ადმინისტრაციული მითითებების შედეგად, როგორცაა დირექტორების მიერ ჯგუფური მუშაობის შემოტანა, რაც აიძულებს ადამიანებს იმუშაონ ერთად და, ასევე, დირექტორების უნარ-ჩვევები, ჩამოყალიბონ გუნდი. სოციუმში კოლეგიალობა ადამიანების შინაგანი მოთხოვნილებაა. სოციუმის წევრები ერთმანეთთან დაკავშირებული არიან და გრძნობენ ამ ურთიერთკავშირს, ორმხრივ ვალდებულებებს და სხვა ემოციურ თუ მორალურ ნორმატიულ კავშირებს.

სოციუმს ხშირად სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს სხვადასხვა სფეროში. მაგალითად, სოციოლოგები საუბრობენ აფროამერიკულ სოციუმზე; პოლიტოლოგები – დედაქალაქიდან მოცილებული დასახლებების სოციუმზე; თეოლოგები – სულიერ სოციუმზე, ხოლო ფსიქოლოგები – ემოციურ სოციუმზე. ამ განსხვავებული გამოყენების მნიშვნელობა რომ გავაერთიანოთ, მე განვსაზღვრე სოციუმი შემდეგნაირად: „სოციუმი წარმოადგენს იმ ინდივიდების გაერთიანებას, რომლებიც იკრიბებიან ერთად, რადგან ფიქრობენ, რომ ასეთი ურთიერთობაა მათთვის მნიშვნელოვანი და სასურველი; ისინი დგებიან ერთად, რომ ჩამოყალიბონ ერთობლივი იდეები და იდეალები. ასეთი შეკავშირება და ერთად დგომა იმდენად მჭიდროა, რომ შეუძლია მოახდინოს მრავალი ინდივიდის „მე“-ს ტრანსფორმაცია კოლექტიურ „ჩვენ“-ად. სოციუმის წევრები – „ჩვენ“, წარმოადგენენ მჭიდროდ შეკავშირებული, მნიშვნელოვანი ურთიერთობების ქსელის ნაწილს. სწორედ ეს „ჩვენ“ დგას ერთად და დროთა განმავლობაში ხდება ერთობლივი შეხედულებებისა და ტრადიციების მატარებელი.

სოციუმისა და საზოგადოების თეორიები დაგვეხმარება გავიგოთ ის განსაზღვრება და ფორმები, რომლებიც შესაძლოა, სკოლამ მიიღოს, როცა იგი სოციუმად ჩამოყალიბდება. 1887 წელს ფერდინანდ ტონისმა გამოიყენა ეს ტერმინები (*gemeinschaft* – სოციუმი, საერთო ინტერესების გარშემო შექმნილი ერთობა და *gesellschaft* – პრაქტიკული მოსაზრებების გამო შექმნილი ერთობა), რათა აღეწერა ფასეულობებისა და ორიენტაციების ცვლილება საზოგადოებაში – მონადირე და საკვების ამგვარად მომპოვებელი საზოგადოების ჯერ მიწათმოქმედ, შემდეგ კი ინდუსტრიულ საზოგადოებად გარდაქმნის პროცესში. მისი აზრით, საზოგადოების ყოველი ასეთი ტრანსფორმაცია შედეგად იძლეოდა საზოგადოების სოციუმისკენ სვლას, ანუ რელიგიურიდან უფრო საერო საზოგადოებად გარდაქმნას. თუმცა, ეს ფორმები ზუსტად ასე არ არსებობენ რეალურ ცხოვრებაში, ორივე ეს მოდელი მიგვანიშნებს ორ იდეალურ კატეგორიაზე, აზროვნებისა და ცხოვრების ორ

განსხვავებულ სახეზე, ორ განსხვავებულ კულტურაზე და ცხოვრების ორ განსხვავებულ ხედვაზე.

ტონისის ძირითადი არგუმენტი იყო ის, რომ როცა საზოგადოება ვითარდება პრაქტიკული მოსაზრებების გამო შექმნილი ერთობის მიმართულებით, ხდება სოციუმის ფასეულობების ჩანაცვლება კონტრაქტით განსაზღვრული ფასეულობებით. სოციუმისთვის დამახასიათებელი ურთიერთობები ვერ ყალიბდება ინდივიდების ნებისმიერი გაერთიანების დროს. ინდივიდები იღებენ გადაწყვეტილებას, დაუკავშირდნენ ერთმანეთს, მაგრამ აქ დიდი მნიშვნელობა აქვს გაერთიანების მიზეზს. Gemeinschaft-ის, საერთო ინტერესების გარშემო შექმნილ სოციუმში ინდივიდები იღებენ გადაწყვეტილებას გაერთიანების შესახებ, რადგან ესმით მისი მნიშვნელობა და აქვთ ასეთი ქმედების შინაგანი მოთხოვნილება. ასეთი ურთიერთობისას არცერთ მხარეს არ ამოძრავებს არანაირ ეგოისტურ მიზანსა და სარგებელზე ფიქრი. Gesellschaft-ის, პრაქტიკული მოსაზრებების გამო შექმნილ ერთობაში მთავარი მამოძრავებელი ძალაა რაციონალური სურვილი და მოსაზრება. ინდივიდები ერთმანეთს უკავშირდებიან საკუთარ ცხოვრებას და ქმედებას გარკვეული მიზნისა და სარგებლის მისაღწევად. ამგვარი სარგებლის არარსებობის შემთხვევაში გაერთიანება ასრულებს თავის არსებობას. პირველ შემთხვევაში ადამიანებს შორის კავშირები ძლიერი და სიმბოლური მნიშვნელობებით არის დატვირთული; ეს კავშირები მორალს ეფუძნება. მეორე შემთხვევაში კი ადამიანებს შორის ურთიერთობები სუსტია და იგი საშუალებას წარმოადგენს; ასეთი კავშირები გათვლითია.

თანამედროვე ფორმალური ორგანიზაციები სწორედ პრაქტიკული მოსაზრებების გამო შექმნილი ერთობის მაგალითია. ორგანიზაციის შიგნით არსებული ურთიერთობები ფორმალური და დისტანციურია, რომლებსაც განსაზღვრავს წესები და მოლოდინები. შემთხვევები ფასდება უნივერსალურ კრიტერიუმებზე დაყრდნობით, რომლებიც გაწერილია პოლიტიკის, წესებისა და პროტოკოლის დოკუმენტებში. მიღება ორგანიზაციის მიერ გარკვეულ პირობებს ეფუძნება. რაც უფრო მეტად თანამშრომლობს ადამიანი ორგანიზაციასთან და აღწევს მის მიზნებს, მით უფრო მეტი შესაძლებლობაა, რომ იგი მიიღოს ორგანიზაციამ. ასეთ ორგანიზაციაში ურთიერთობები კონკურენტულია. ვინც მეტს აღწევს, მეტად არის დაფასებული. თანამშრომლების ყველა მოთხოვნა არ ითვლება ლეგიტიმურად. მოთხოვნების ლეგიტიმაციას განსაზღვრავს წესები და არა საჭიროება. ასეთ ორგანიზაციაში სუბიექტურობა მიუღებელია, რაციონალურობა – დაფასებული, დომინირებს საკუთარი ინტერესები.

მსგავსი ნიშნები ხშირად მოიძიება სკოლის სტრუქტურის, სწავლება-სწავლის პროცესის, მოსწავლეების შეფასების, ზედამხედველობის განხორციელების, დირექტორებისა და მოსწავლეების წახალისებისა და მოტივაციის პროცესის დროს გამოყენებულ პოლიტიკაში, ხელმძღვანელობის რაობაში და მის მუშაობაში. ბევრი დაგვეთანხმება, რომ პრაქტიკული მოსაზრებების გამო შექმნილი ერთობის ფასეულობები მისაღებია, როცა გინდა ისეთი ორგანიზაციის ჩამოყალიბება, როგორებიცაა კორპორაცია, ბანკი, არმია, კვლევითი უნივერსიტეტი და

საავადმყოფო, რომლებმაც ეფექტურად უნდა იფუნქციონირონ. თუმცა, იგივე ფასეულობების გამოყენება ოჯახის, ეკლესიის, სამეზობლოს, სოციალური კლუბის და სკოლის მიმართ აჩენს მნიშვნელოვან ეპისტემოლოგიურ კითხვებს. არის კი პრაქტიკული მოსაზრებების გამო შექმნილი ერთობის ფასეულობები მისაღები? თუ არ არის და ჩვენ მაინც ვიყენებთ მათ, ვდგებით თუ არა ქცევის იმ სტანდარტებისა და ნორმების შექმნის საშიშროების წინაშე, რომლებიც არ არის თავსებადი სკოლასთან?

Gemeinschaft - საერთო ინტერესების გარშემო შექმნილი სოციუმი

ტონისის განმარტების მიხედვით, Gemeinschaft-ი, ანუ საერთო ინტერესების გარშემო შექმნილი სოციუმი, სამ ფორმაში ვლინდება: ურთიერთობების მიხედვით ჩამოყალიბებულ სოციუმში, ადგილის მიხედვით ჩამოყალიბებულ სოციუმსა და აზროვნების მიხედვით ჩამოყალიბებულ სოციუმში. ურთიერთობების მიხედვით ჩამოყალიბებული სოციუმი არის სპეციფიკური ურთიერთობა ადამიანებს შორის, რომელიც ქმნის ერთიანობას, რაც ძალიან წააგავს ოჯახურ და სხვა, მჭიდროდ დაკავშირებულ, ურთიერთობებს. ადგილის მიხედვით ჩამოყალიბებული სოციუმი ყალიბდება საცხოვრებელი ან მოქმედების ადგილის მიხედვით. ასეთი ერთიანობა დიდი ხნის განმავლობაში აყალიბებს კონკრეტულ იდენტობას და კუთვნილების ერთიან გრძნობას, რაც აერთიანებს ადამიანებს განსაკუთრებული ფორმებით. აზროვნების მიხედვით ჩამოყალიბებული სოციუმი ყალიბდება იმ შემთხვევაში, როცა ადამიანები ერთმანეთს უკავშირდებიან საერთო მიზნების, ფასეულობების და ყოფისა და კეთების ერთგვარი აღქმის საფუძველზე. სამივე ფორმა ერთად წარმოადგენს იმ ქსელებს, რომლებიც აკავშირებს ადამიანებს კუთვნილებისა და იდენტობის ძლიერი შეგრძნების ფორმირებით.

როცა სკოლები იწყებენ მოძრაობას სოციუმად ჩამოყალიბების მიზნით, ისინი დგებიან შემდეგი საკითხების მოგვარების წინაშე: რა უნდა გაკეთდეს ერთიანობის, მეზობლობის და კოლევიალობის შეგრძნების გაძლიერების მიზნით სკოლაში? როგორ შეიძლება კათედრა უფრო მეტად გახდეს პროფესიული სოციუმი, სადაც ყველა ზრუნავს ერთმანეთზე და ეხმარება ერთმანეთს გაზრდასა და განვითარებაში, ერთად სწავლასა და ხელმძღვანელობაში? მშობლებთან ურთიერთობების რა ფორმების განვითარებას უნდა შევეუწყოთ ხელი, რომ დავეხმაროთ მათ ჩართვას ახალ სოციუმში? როგორ უნდა განისაზღვროს ურთიერთობების ის ქსელი, რომელიც არსებობს მასწავლებლებს შორის და მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის ისე, რომ ასახავდეს სოციუმს? როგორ უნდა ჩამოყალიბდეს სწავლა-სწავლების გარემო ისე, რომ სულ უფრო მეტად წააგავდეს ოჯახურს? როგორ შეიძლება, რომ სკოლა, როგორც ოჯახების ერთობა, უფრო მეტად დაემსგავსოს სამეზობლოს? რა არის ის საერთო ფასეულობები და ვალდებულებები, რაც საშუალებას აძლევს სკოლას, ჩამოყალიბდეს აზროვნებაზე დაფუძნებულ სოციუმად? როგორ შეიძლება ამ ერთობლივი ფასეულობებისა და ვალდებულებების სტანდარტების დაფიქსირება, რომელიც გამოყენებული იქნება

სოციუმის წევრების ცხოვრების, სწავლების და ერთმანეთის მიმართ მოპყრობის სახელმძღვანელო პრინციპებად? რა არის ის ორმხრივი პასუხისმგებლობები და უფლებები, რომლებიც წარმოიშევა სკოლის სოციუმად ჩამოყალიბების შედეგად?

მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა, ცვლილებას განიცდიდეს, სოციუმის პრინციპები სტაბილურობით ხასიათდება. ამ პრინციპებს ასწავლიან ახალ წევრებს, ხდება მათი საზეიმო აღნიშვნა და აისახება იმ სტანდარტებში, რომლითაც ხელმძღვანელობს კონკრეტული სოციუმი. ამასთანავე, ისინი საკმაოდ მოქნილია და ადვილად უძლებს ადამიანების ცვლასაც და დროის ცვალებადობასაც. როგორც ბელა და მისი კოლეგები (1985) ამბობენ, სტაბილური პრინციპები ქმნის სოციუმის მეოთხე ტიპს – *მეხსიერებაზე* დაფუძნებულ სოციუმს. დროთა განმავლობაში, ურთიერთობების მიხედვით, ადგილის მიხედვით და აზროვნების მიხედვით ჩამოყალიბებული სოციუმები მეხსიერებაზე დაფუძნებულ სოციუმად გარდაიქმნება და თავისი წევრების მეხსიერებას გადასცემს მოგონებებს ერთიანი წარმოსახვისა და ერთიანი სწავლების შესახებ. ასეთი სოციუმის წევრობა გვეხმარება მძიმე პერიოდების გადატანაში, გვაკავშირებს მაშინაც კი, თუ ფიზიკურად ერთად არ ვართ, არ გვრჩება შეგრძნება, რომ რაღაც გამოგვრჩა და გვეძლევა ცოდნა, რაც გვეხმარება აზრისა და მნიშვნელობის ფორმირებაში.

ურთიერთობების მნიშვნელობა

ურთიერთობების ქსელი, რომელიც შესამჩნევია სოციუმში, განსხვავებულია კორპორაციების, ბანკებისა და სხვა ტიპის ორგანიზაციებისგან. ისინი ბევრად სპეციფიკური, მნიშვნელოვანი და პერსონიფიცირებულია. მათ შედეგად ფორმირდება ხარისხიანი კავშირები, რასაც მორალური დატვირთვა აქვს. გარდა ამისა, ამ ნიშნის გამო, წევრებს აქვთ მოვალეობის განსაკუთრებული შეგრძნება, რაც იწვევს ერთმანეთზე ზრუნვას.

ზოგადად მიღებულია, რომ ურთიერთობების ხარისხი კარგი სკოლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელი ნიშანია. განათლებისა და ტრანსფორმაციის ინსტიტუტის მიერ გამოქვეყნებული ანგარიში (1992), რომელიც კლერმონტის სკოლასთან არსებობდა, ამბობს, რომ ურთიერთობების ხარისხი და სხვა მახასიათებლები სკოლის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტებია: „როცა ურთიერთობები არასწორად არის აგებული მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის, რაც უნდა იყოს მიზეზი, მისი გამოსწორება სწრაფად შეიძლება, მაგრამ ეს არ იქნება ტრანსფორმაცია“ (როზმანი, 1992).

კლერმონტის მკვლევარებმა თვრამეტი თვე დახარჯეს ოთხი განსხვავებული კულტურის სკოლის შესწავლაში. ორი დაწყებით, ერთ საბაზისო და ერთ საშუალო სკოლაში მათ ინტერვიუები ჩამოართვეს მასწავლებლებს, მოსწავლეებს, მეურვეებს, მდივნებს, კაფეს თანამშრომლებს, მშობლებს და სხვებს, შეაგროვეს და გააანალიზეს 24 000-ზე მეტ გვერდიანი მონაცემები. „ჩვენი მონაცემების მიხედვით,

– წერდნენ მკვლევარები, – აშკარაა, რომ დადგენილი პრობლემები (გაუარესებული მოსწრება, სკოლის დატოვების მაღალი რიცხვი და პრობლემები მასწავლებლების კადრებში) წარმოადგენს უფრო ღრმა და ფუნდამენტური პრობლემების შედეგებს. ამ ღრმა და ფუნდამენტურმა პრობლემებმა გამოავლინა შვიდი საკითხი, რომლებიც მუდმივად იკვეთებოდა კვლევის მანძილზე. თითოეული ამ თემის ნაწილია ურთიერთობა, ხოლო ურთიერთობები თავად არის ყველაზე მნიშვნელოვანი თემა. ინსტიტუტის ანგარიშიდან შეჯამებული ეს შვიდი საკითხი ასე გამოიყურება:

1. *ურთიერთობები.* მონაწილეები გრძნობენ, რომ სკოლაში არსებული კრიზისი პირდაპირ კავშირშია ადამიანებს შორის ურთიერთობებთან. ყველაზე ხშირად ეს ეხება მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის ურთიერთობებს. სკოლაში მიმდინარე მოვლენების შესახებ დადებითი პოზიციები გამოხატულია იმ ინდივიდების ანგარიშებში, ვისთვისაც არ არის ყველაფერი სულერთი, ვინც უსმენს და იგებს, ვინც პატივს სცემს სხვებს, ვინც წესიერი, გახსნილი და ემოციურია. მასწავლებლების გადმოცემით, სკოლაში მათი საუკეთესო გამოცდილებაა იმ მოსწავლეებთან ერთად მუშაობა, ვისთვისაც გარკვეული სახის დახმარების გაწევა შეუძლიათ. თუმცა, ისინი, ასევე, აღნიშნავენ, რომ ნაკლები დრო რჩებათ დღის განმავლობაში ინდივიდუალური მოსწავლეების მოსაძიებლად... ფერადკანიანი მოსწავლეები, განსაკუთრებით, მაღალ კლასებში, ხშირად ამბობენ, რომ მათ მასწავლებლებს, სკოლის თანამშრომლებს და სხვა მოსწავლეებს არც მოსწონთ ისინი და არც ესმით მათი. ბევრი მასწავლებელი თავადაც აღიარებს, რომ მათ არ ესმით ეთნიკურად და რასობრივად განსხვავებული მოსწავლეების. როცა ურთიერთობები სკოლაში არცთუ ისე მყარია, წარმოიშევა შიში და ძალმომრეობა, ადგილი აქვს დამამცირებელი სახელების შერქმევას, მუქარას, თან ეს ყოველივე იწვევს დებრესიასა და უიმედობას. ამ საკითხს განსაკუთრებით გაუსვეს ხაზი კვლევის მონაწილეებმა. ურთიერთობების თემა იმდენად უკავშირდება მონაცემებში არსებულ სხვა თემებს, რომ, ჩვენი აზრით, ის წარმოადგენს სკოლაში კრიზისის დარეგულირების ორიდან ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან საკითხს.
2. *რასობრივი, კულტურული და კლასობრივი კუთვნილება.* თემა, რომელიც, ურთიერთობების მსგავსად, ყველა სხვა საკითხს უკავშირდება, არის რასა, კულტურა და კლასი. ეს არის საკითხი, რომლის გარშემო ხშირია დებატები და ცოტაა კონსენსუსი. ბევრი ფერადკანიანი და ზოგიერთი თეთრკანიანი მოსწავლე ფიქრობს, რომ სკოლა, თანამშრომლებიდან დაწყებული, სასწავლო გეგმით დამთავრებული, არის რასისტული, წინასწარი განწყობების მატარებელი ორგანიზაცია. ზოგ მოსწავლეს ეჭვი შეაქვს იმაშიც კი, რასაც ასწავლიან... მასწავლებლებს აბსოლუტურად განსხვავებული მოსაზრებანი აქვთ მსგავს საკითხებთან დაკავშირებით. ზოგი ფიქრობს, რომ მოსწავლეები სიმართლეს ამბობენ რასისტობასთან დაკავშირებით, ზოგი კი ეწინააღმდეგება ამ მოსაზრებას. მოსწავლეები ამჟღავნებენ დიდ ინტერესს,

რომ გაეცნონ ერთმანეთის კულტურას, მაგრამ იღებენ ძალიან მწირ ინფორმაციას როგორც ოჯახში, ისე სკოლაში.

3. *ფასეულობები.* ამერიკის შეერთებულ შტატებში ხშირად საუბრობენ, რომ ფერადკანიან, ეკონომიკურად შეჭირვებულ რაიონებში მცხოვრებ ადამიანებს სხვა ძირითადი ფასეულობები აქვთ, ვიდრე მათ, ვინც მდიდარი და თეთრკანიანია და რომ სწორედ ეს განსხვავებები წარმოშობს კონფლიქტებს სკოლასა და საზოგადოებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ფასეულობების განსაზღვრისა და მათ შორის პრიორიტეტების დადგენის პროცესში ნამდვილად იჩენს თავს კულტურული სხვაობა, ჩვენს მონაცემებში არ არსებობს არანაირი მტკიცებულება, რომ სკოლაში მათ ფუნდამენტურად განსხვავებული ფასეულობები აქვთ. ჩვენი მონაცემების მიხედვით, ყველა ეროვნებისა და კლასის მშობლები, მასწავლებლები, მოსწავლეები, თანამშრომლები და ადმინისტრატორები აფასებენ, პატივს სცემენ და ითხოვენ განათლებას, პატიოსნებას, ინტეგრირებულობას, სილამაზეს, მზრუნველობას, სამართლიანობას, სიმართლეს, სიმამაცეს და მიზანმიმართულ, ბეჯით შრომას. კვლევის მონაწილეების ნაწერები და საუბრები ხშირად ეხება ძირითად ფასეულობებს. მიუხედავად ამისა, ძალიან ცოტა დრო ეთმობა ამ საკითხების განხილვას საკლასო ოთახებში, გარკვეული შეზღუდვებიც კი არსებობს ამ კუთხით. კვლევის დასაწყისში ბევრ მონაწილეს ეგონა, რომ სხვას მისგან განსხვავებული ფასეულობები ჰქონდა. რაც უფრო მეტ დროს ვატარებდით ერთად საუბრებში, მით მეტად იცვლებოდა ეს შეხედულება. მოსწავლეებს სურთ მოზრდილების ქსელი (მშობლების და მასწავლებლების სახით), რომლებთანაც ისაუბრებენ მნიშვნელოვან საკითხებზე და ეს საუბრები უნდა იყოს ფასეულობებზე.
4. *სწავლება და სწავლა.* მოსწავლეები, განსაკუთრებით, მეხუთე კლასის ზევით, ხშირად აღნიშნავენ, რომ სკოლა მოსაწყენია და რომ ის, რასაც მათ ასწავლიან, შეუსაბამოა რეალურ ცხოვრებასა და მათ მომავალთან. მასწავლებლები გრძნობენ ზეწოლას, ასწავლონ ის, რაც აუცილებელია, ამიტომ, მოსწავლეების ეჭვი ხშირად სამართლიანია. ხშირად, მასწავლებლებსაც ბეზრდებათ იმის სწავლება, რასაც სთხოვენ... დაწყებითი და საშუალო სკოლების მოსამზადებელი თუ დამამთავრებელი კლასების ყველა მოსწავლე ამბობს, რომ სწავლების პროცესში სურთ სიმკაცრეც და გართობაც, ერთდროულად. ისინი მიესალმებიან სასწავლო პროცესს, რომელიც რთული, მაგრამ გასაგები და მნიშვნელოვანია, დატვირთულია საუბრებით იმ ფასეულობების შესახებ, მათგან ქმედებას რომ ითხოვს და რომელთა შორის მათ უნდა გააკეთონ არჩევანი.
5. *უსაფრთხოება.* ეს საკითხი უკავშირდება ურთიერთობების არსებობას და იმ განსხვავებების არცოდნას, რომელიც არსებობს ადამიანებს შორის. სკოლაში ძალიან ცოტა ადამიანი და, ასევე, ცოტა მშობელი ფიქრობს, რომ სკოლა უსაფრთხო ადგილია. მასწავლებლებს, მოსწავლეებს და თანამშრომლებს აქვთ ძალადობის შიში. იგრძნობა ნარკოტიკების, ბანდებისა და ცალკეული

ძალადობის შემთხვევების გავლენა. მოსწავლეები თავს ფიზიკურად უსაფრთხოდ გრძნობენ კლასში და არა შესვენებაზე თავშეყრისას ან სკოლის გარეთ.

6. *ფიზიკური გარემო.* მოსწავლეებს სურთ, იხილონ სკოლა, სადაც სუფევს წესრიგი, სილამაზე, არის სივრცე, ბევრი სასწავლო მასალა და საშუალება. ყველა გამოხატავს სურვილს, რომ სკოლა იყოს სუფთა, ესთეტიკურად სასიამოვნო და კომფორტული ადგილი. მოსწავლეების კვება მუდმივი პრეტენზიების საგანია. ბევრს ისეთი საჭმელი უნდა, როგორც სახლში აქვს. ნებისმიერი სახის ინდივიდუალურად მოსახმარი ნივთის ნაკლებობა ან არარსებობა, მაგალითად, საკუთარი კარადის, მოსწავლისთვის პრობლემის წყაროა და მასში იგნორირებას ხედავს. ბევრი სკოლის შეუფერებელი ფიზიკური გარემო, განსაკუთრებით სოციალ-ეკონომიკურად დაბალ დონეზე განვითარებულ ადგილებში, მონაწილეების აზრით, გამოხატავს საზოგადოების დაბალპრიორიტეტულ დამოკიდებულებას ბავშვებისა და მათი განათლების მიმართ.

7. *სასოწარკვეთა, იმედი და ცვლილების პროცესი.* ბევრი მონაწილე უიმედოდ არის განწყობილი სკოლის მიმართ, რაც აისახება ფართო საზოგადოების განწყობაში, პარადოქსულია, მაგრამ შესამჩნევია, რომ იმედი ჩნდება კოლექტიური სასოწარკვეთილების შესახებ გულახდილი დიალოგების შედეგად. მონაწილეებს სურთ ცვლილებები და ისეთი ცვლილების პროცესში მონაწილეობა, რომლებსაც ისინი სათანადოდ მიიჩნევენ. გვაქვს სერიოზული მინიშნებები, რომ სკოლებში ცვლილებების განხორციელების საუკეთესო გზა თანამონაწილეობითი პროცესია. კვლევის პროცესში მონაწილეები გულახდილად საუბრობდნენ საკუთარი იმედებისა და ოცნებების შესახებ. სწორედ ეს პროცესი დაგვეხმარა, გაგვეგო, რომ არსებობს საერთო ფასეულობები, რომლის გარშემოც შესაძლებელია გავაერთიანოთ ჩვენი წარმოდგენა იდეალური სკოლის შესახებ.

კვლევის ანგარიშში აღწერილი პრობლემური ურთიერთობები არის ის ურთიერთობები, რომლებიც უეჭველად ყალიბდება სკოლაში, როგორც ფორმალურ ორგანიზაციაში. უფრო მეტიც, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ სკოლებში ურთიერთობები გაუმჯობესდება მანამ, სანამ სკოლა არ გარდაიქმნება სოციალურად.

ურთიერთობების მოდელის ცვლადები

სოციოლოგმა ტალკოტ პარსონსმა (1951) გამოიყენა ტონისის (1957) კონცეფცია *gemeinschaft*-ის, საერთო ინტერესების გარშემო შექმნილი ერთობისა და *gesellschaft*-ის, პრაქტიკული მოსახრებების გამო შექმნილი ერთობის შესახებ, რათა აღეწერა სოციალური ურთიერთობების სხვადასხვა ფორმები. იგი ამტკიცებდა, რომ ნებისმიერი ურთიერთობა შეიძლება წარმოვიდგინოთ, როგორც ერთი მოდელი, რომელიც მოიცავს ცვლადების ხუთ წყვილს, რომელთა შორისაც კეთდება არჩევანი, გამომდინარე ფასეულობების ალტერნატიული ორიენტაციისგან. ასეთი ურთიერთობების მონაწილე მხარეები განიხილავენ მრავალ გადაწყვეტილებას, თუ რა ორიენტაციას აირჩევენ ერთმანეთის მიმართ ურთიერთობის დროს. ეს გადაწყვეტილებები, ერთად აღებული, წარმოადგენს მოდელს, რომელიც საფუძვლად დაედო პარსონსის ცნობილ „ურთიერთობების მოდელის ცვლადებს“.

ემოციური-ემოციურად ნეიტრალური

პარტიკულარიზმი-უნივერსალიზმი

დიფუზიურობა-სპეციფიკურობა

მიკუთვნება-წარმატება

კოლექტიური ორიენტაცია-თვითორიენტაცია

სკოლებში, მაგალითად, დირექტორები, მასწავლებლები და მოსწავლეები დგებიან გადაწყვეტილების მიღების აუცილებლობის წინაშე იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ უნდა შეასრულონ საკუთარი როლები სხვებთან ურთიერთობებში. მასწავლებლებმა უნდა გადაწყვიტონ: უნდა იყოს თუ არა მათი ურთიერთობა მოსწავლეებთან ისეთი, როგორც არის კონსულტანტის ურთიერთობა კლიენტთან (ემოციურად ნეიტრალური)? თუ, ეს ურთიერთობა უნდა იყოს მშობლების დამოკიდებულების მსგავსი, როცა მოსწავლეებს ექცევიან, როგორც ოჯახის წევრებს (ემოციური)? ეს ურთიერთობა უნდა იყოს თუ არა დაფუძნებული თანაბარ მოპყრობაზე, რომელიც შესაბამისობაშია უნივერსალურ სტანდარტებთან, წესებთან და მითითებებთან (უნივერსალიზმი), თუ მოსწავლეებთან მოპყრობა შერჩევითი და ინდივიდუალური უნდა იყოს (პარტიკულარიზმი)? უნდა განსაზღვრავდეს თუ არა როლთა ურთიერთობებისა და სამუშაო ფუნქციების აღწერილობა ყურადღების გასამახვილებელ და განსახილველ სპეციფიკურ საკითხებს (სპეციფიკურობა), თუ ეს ურთიერთობები ისეთ მოვლენად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც არ განისაზღვრება როლების მიხედვით და, შესაბამისად, არის უფრო ინკლუზიური და მთლიანი (დიფუზიურობა)? უნდა მოიპოვონ თუ არა მოსწავლეებმა უფლება, რომ ჩაითვალოს „კარგ მოსწავლედ“ და ასე დაიმკვიდრონ საკუთარი ადგილი სკოლაში (მიღწევა)? თუ ყველა მოსწავლე ერთნაირად უნდა იყოს მიღებული, რადგან მან ეს სკოლა აირჩია სასწავლებლად (მიკუთვნება)? საჭიროა თუ არა მასწავლებლებისთვის გარკვეული დისტანციის შენარჩუნება, რომ მოხერხდეს პროფესიული ინტერესების

დაცვა (თვითორიენტაცია)? თუ, საკუთარი თავი უნდა განიხილონ, როგორც „ჩვენ“-ის ნაწილი, რომელიც შედგება მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისგან, რაც აიძულებს, იმუშაონ მოსწავლეებთან და განსაზღვრონ საერთო ინტერესები, პრობლემები და გადაწყვეტილების მიღების სტანდარტები (კოლექტიური ორიენტაცია)?

გარდა პარსონსის ხუთი ცვლადისა, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ კიდევ ორი ერთმანეთის საწინააღმდეგო ცვლადი: რეალური და ინსტრუმენტული, ალტრუისტული სიყვარული და ეგოცენტრული სიყვარული. რეალური და ინსტრუმენტული ეხება მიზნებსა და საშუალებებს. ორგანიზაციაში სრულიად ცხადია განსხვავება მიზნებსა და საშუალებებს შორის, მაგრამ საზოგადოებაში ეს განსხვავება ბუნდოვანია; მიზნები რჩება მიზნებად, მაგრამ საშუალებებიც მოიაზრება, როგორც მიზნები.

ალტრუისტული და ეგოცენტრული სიყვარული აგვარებს მოტივაციის საკითხს. რუსო (1991), როგორც ტონისი, ამბობს, რომ სწორედ მოტივია ის, რის გამოც ერთიანდებიან ადამიანები და რაც მნიშვნელოვანია სოციუმის ფორმირებაში. რუსოსთვის ალტრუისტული სიყვარულია გადამწყვეტი ფაქტორი. ალტრუისტული სიყვარული არის სხვების მიმართ დიდი ზრუნვის გამოხატულება, რაც წარმოიშობა ერთგულებისა და ვალდებულებისგან. ეს უფრო კულტურული მოვლენაა, ვიდრე ფსიქოლოგიური. ეგოცენტრული სიყვარული, რაც ორგანიზაციებისთვის უფროა დამახასიათებელი, თვითკმაყოფილების მომგვრელია. ურთიერთობები წარმოადგენს ფსიქოლოგიური სიამოვნების ორმხრივი მიღების მიზნით დადებულ კონტრაქტს.

საბოლოო ჯამში, ცვლადების ეს შეიდი წყვილი სხვადასხვანაირი ფორმით აკავშირებს ადამიანებს ერთმანეთთან და სამსახურთან. სკოლაში, როგორც სოციუმში:

- ურთიერთობები ახლო და არაფორმალურია;
- მნიშვნელობა აქვს კონკრეტულ ვითარებას;
- ინდივიდის მიღება უპირობოა;
- ურთიერთობები თანამშრომლობაზეა დამყარებული;
- სოციუმის წევრების პრობლემების ჩამონათვალი შეუზღუდავია და, შესაბამისად, საჭიროების არსებობის შემთხვევაში, ითვლება ლეგიტიმურად;
- სუბიექტურობა დაშვებულია;
- ემოციების გამომჟღავნება მისაღებია;
- საკუთარი ინტერესების შეწირვა საერთო ინტერესებისთვის ჩვეულებრივი მოვლენაა;

- წევრები ერთად დგანან, რადგან ამგვარი ქმედება მნიშვნელოვანი მიზანია;
- ცოდნა დაფასებულია, როგორც ადამიანის მახასიათებელი და არა როგორც რაღაცის მიღების ან სადმე წასვლის საშუალება;
- ბავშვებს იღებენ და უყვართ, რადგან ეს არის ის ქცევა, რაც დამახასიათებელია სოციუმის წევრებისთვის;
- ურთიერთობები და კავშირები ეხმარება სკოლას ურთიერთობებზე დაფუძნებულ და ადგილის მიხედვით ჩამოყალიბებულ სოციუმად გარდაქმნაში;
- იდეის გარშემო გაერთიანება ეხმარება სკოლას აზროვნებაზე დაფუძნებულ სოციუმად ჩამოყალიბებაში.

დროთა განმავლობაში, ეს კოლექტიური შეხედულებები აერთიანებს ადამიანებს, როგორც მესხიერების სოციუმს და რჩება ასეთად მაშინაც კი, როცა ისინი ერთმანეთს სცილდებიან.

სწორი ბალანსის პოვნა

როცა სკოლის ფენომენის გაგებას ვცდილობთ, შეცდომა იქნებოდა ამა თუ იმ კონკრეტული პოზიციის დაკავება. თუმცა, აუცილებელია გადავწყვიტოთ, თუ რომელი თეორია ჩვენი ცხოვრების რომელ სფეროს განსაზღვრავს. თითქმის ყველა დაგვეთანხმება, რომ ოჯახში, ნათესაობასა და მეზობლობაში დომინანტი არის *gemeinschaft* – საერთო ინტერესების გარშემო შექმნილი ერთობა და მისი ღირებულებები. თუმცა, კორპორაცია, კვლევითი ინსტიტუტები და სასამართლო სისტემა უფრო იხრება *gesellschaft*-სკენ, პრაქტიკული მოსაზრებების გამო შექმნილი ერთობისა და მისი ღირებულებებისკენ. თანამედროვე სკოლა *gesellschaft*-ს წარმოადგენს, თუმცა ამას სავალალო შედეგები მოაქვს მისთვის. დადგა დრო, როცა საჭიროა სკოლა *gesellschaft*-დან *gemeinschaft*-სკენ გადავიდეს.

გაერთიანება და დაკავშირება

თეორია სოციუმის შესახებ არ არსებობს პრობლემების გარეშე. მიუხედავად იმისა, რომ მისი მიზანი ადამიანების გაერთიანებაა, მისი განზომილებები შესაძლოა, მოიცავდეს ისეთ შემადგენლებს, რომლებიც ქმნიან „მოსისხლეოა“ სისტემებს, რაც განაცალკევებს და ყოფს ადამიანებს (სერჯიოვანი, 1992). მძიმე რეალობა არის ის, რომ სოციუმი შეიძლება იყოს სასარგებლოც და ზიანის მომტანიც. თავისი ბუნებით, სოციუმი არის ინკლუზიური და ექსკლუზიური. მას შეუძლია

გაერთიანოს ადამიანები და მოიტანოს კარგი შედეგი და, ამავე დროს, არ მიიერთოს სხვები. გარდა ამისა, სოციუმში შესაძლებელია, მოხდეს ერთმანეთს შორის განსხვავების გადაჭარბებით შეფასება, რაც იწვევს დაყოფას, გარიყვას და კონფლიქტს. თუმცა, ასეთი რამ ნაკლებად მოსალოდნელია, როცა სკოლაში ერთად მუშაობს და ფუნქციონირებს გაერთიანებისა და დაკავშირების სოციუმები.

გაერთიანება და დაკავშირება (პუტნამი, 2000) არის გზები, რომელთა საშუალებით სკოლა აღწევს იმ ურთიერთობებს, რაც საჭიროა მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისთვის. გაერთიანება შიდა პროცესია და, ამიტომ, იგი ექსკლუზიისკენ იხრება, ხოლო დაკავშირება გარედან შემოსვლას ეხება და, ამიტომ ინკლუზიით ხასიათდება. სკოლა, რომელიც გაერთიანებულ სოციუმად ყალიბდება, შესაძლოა იმდენად გაერთოს საერთო კონცეფციის შემუშავებით, რომ ეს საერთო მისთვის იგივეობის/ერთგვაროვნების სინონიმი გახდეს. თუ ასე მოხდება, სოციუმის მკაცრად განსაზღვრული ნორმები აიძულებს წევრებს, იფიქრონ ერთნაირად და გახდნენ ერთნაირები, როგორც, მაგალითად, ყველასთვის ერთია სკოლაში შესვლის საფასური. სოციუმი, როგორც შესამსაწინააღმდეგო საშუალება საზოგადოებაში არსებული ურთიერთობის პრობლემების მოსაგვარებლად, შემდეგ თავად იქცევა საწამლადად (სერჯიოვანი, 1992). თუმცა, ასეთი რამ არ მოხდება, როცა სოციუმი ნამდვილია. სოციუმს ბევრი მნიშვნელობა აქვს, თუმცა, მისი ძირითადი ფუძე ლათინურია: *communis* და *communitas*, რაც შესაბამისად, ერთობას და მეგობრულ ურთიერთობას ნიშნავს. კერიმ და ფროჰნენმა (1998) ასე განსაზღვრეს სოციუმი:

„ნამდვილი სოციუმი, რომელიც ამართლებს ამ სიტყვას, არის ის, სადაც მის წევრებს აერთიანებს რაღაც საერთო – რაღაც იმდენად მნიშვნელოვანი, რომ იგი აყალიბებს პროფესიულ ან მეგობრულ ურთიერთობას და ინარჩუნებს მას. სოციუმი შესაძლოა იყოს მრავალგვარი, განსხვავებული მიზნებითა და ამოცანებით. მთავარია, ეს მიზნები და ამოცანები ჩამოყალიბებული იყოს იმ მახასიათებლების, გამოცდილების, საქმიანობის და რწმენის გარშემო, რომლებიც იმდენად მნიშვნელოვანია, ისე აკავშირებს წევრებს, რომ ისინი მზად არიან ერთმანეთისთვის თავი გაწირონ, როგორც მეგობრებმა ან როგორც საერთო ბედის გამზიარებლებმა“.

ერთობა და მეგობრული ურთიერთობა სოციუმს უფრო მთლიანს და მნიშვნელოვანს ხდის, ვიდრე მისი ყველა წევრის ჯამია.

როცა ინდივიდები (მასწავლებლები, მოსწავლეები, მშობლები) ერთიანდებიან საერთო იდეების, ფასეულობების, რწმენისა და კონცეფციების გარშემო, წარმოიშვება კავშირები, რომელიც აყალიბებს მორალურ მხარეს, რაც წევრებს განიხილავს ერთ მთელად. სკოლაში ასეთ ერთიანობას ორი განზომილება აქვს: კოლეგიალობის შეგრძნება კათედრის წევრებს შორის, რაც მოგვაგონებს საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმს და ლიდერობის შესახებ არისტოტელეს შეხედულებას, სადაც განსაზღვრულია სხვებზე ზრუნვისა და მათი განვითარების მორალური ვალდებულება. მოსწავლეებისთვის ეს წარმოადგენს სასწავლო სოციუმს, რომლისთვისაც დამახასიათებელია ზრუნვა, ზრდილობა და ერთობლივი სწავლება.

არისტოტელე ამბობდა, რომ გაერთიანების მოტივი შესაძლოა იყოს მრავალგვარი: ადამიანის მოწონება, მისი გამოსადეგობა ან, უბრალოდ, მისი სიკარგე. სოციუმის წევრებს მოსწონთ ერთმანეთი, ურთიერთობა ორმხრივად მომგებიანია; ისინი მორალურ ვალდებულებას გრძნობენ, მიიღონ და იზრუნონ ერთმანეთზე. მიუხედავად იმისა, რომ სამივე მოტივი შეიძლება არსებობდეს, მეგობრობა და შეკრულობა შესაძლოა არ ჩამოყალიბდეს მორალური მოტივის გარეშე. ამასთან დაკავშირებით დიურკჰიმს მოჰყავს რუსოს ციტატა:

სოციუმი არის „მორალური ერთეული, რომელსაც აქვს კონკრეტული ბუნება, რომელიც განსხვავდება იმ ადამიანების ბუნებისგან, რომლებიც ამ სოციუმის წევრებს შეადგენენ. ისევე, როგორც ქიმიურ ნივთიერებას შესაძლოა ჰქონდეს თვისება, რომელიც არ გააჩნია არცერთ მის ელემენტს. ასეთი ბუნდოვანი ურთიერთობებით წარმოქმნილმა გაერთიანებამ მართლაც რომ შექმნას სოციალური ერთეული, შეიქმნება მგრძობელობის საერთო ცენტრის (სენსორიუმის) მსგავსი რამ, რომელიც უფრო სიცოცხლისუნარიანი იქნება, ვიდრე მისი შემადგენელი ნაწილები. საზოგადოებრივი სიკეთე და ბოროტება არ იქნება ინდივიდების სიკეთისა და ბოროტების მარტივი ჯამი, როგორც ეს უბრალო გაერთიანების დროს მოხდებოდა, არამედ ეს ჩაიდება იმ ურთიერთობებში, რომელიც მათ აერთიანებს. ეს უფრო მეტი იქნება, ვიდრე უბრალო ჯამი და საზოგადოების კეთილდღეობა იქნება არა ცალკეული ინდივიდების ბედნიერების შედეგი, არამედ მისი წყარო”.

რუსოს ბოლო ფრაზას – საზოგადოებრივი სიკეთე არის ბედნიერების წყარო და არა შედეგი – მივყავართ კიდევ სხვა მოსაზრებამდე. სოციუმში ჩადებულია ინდივიდების სურვილი, სოციუმის კეთილდღეობას შესწირონ საკუთარი ინტერესები. ასეთი მიდგომის ჩამოყალიბება სოციუმს აძლევს ძალას, საერთო მიზნის გარშემო გააერთიანოს მშობლები, მოსწავლეები და მასწავლებლები. სწორედ საერთო მიზანი ქმნის ძალთა იმ კონცენტრაციას, რაც ხელს უწყობს სკოლის ეფექტიანობას (იხ. ბრიკი და დრისკოლი, 1988; ჰილი, ფოსტერი და ჯენდლერი, 1990; ჰილი და ჩელიო, 1998; სერჯიოვანი, 1994, 2000).

რატომ არის სოციუმი მნიშვნელოვანი?

სოციუმი აყალიბებს სკოლებისთვის იმ კონცეფციას, რომლის გამოყენების შედეგად მათ შეუძლიათ გააძლიერონ საკუთარი პოზიციები და კავშირების, ერთიანობის, შესაძლებლობების, ვალდებულებისა და თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართული მცდელობები. ზემოჩამოთვლილი ხუთი მცდელობა დიდად უწყობს ხელს მოსწავლეთა სწავლების პროცესის გაუმჯობესებას და მათ განვითარებას. განვიხილოთ თითოეული ცალ-ცალკე:

კავშირები

კავშირები ძალიან მნიშვნელოვანია, თუ გვსურს წარმატებული სკოლის ჩამოყალიბება. თუ მოსწავლეები არ არიან დაკავშირებული სკოლასთან და მის მიზნებთან, სწავლის პროცესი იქნება ძალიან სუსტი. კავშირები მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისთვისაც. მასწავლებლები, რომლებიც არ არიან დაკავშირებული, ვერ გამოამუშავენ თავდადებას და ცოდნას, რომელიც საჭიროა მოსწავლეების მაღალი აკადემიური მიღწევებისთვის.

პერსონალიზაცია მოსწავლეთა შეკავშირების მნიშვნელოვანი საშუალებაა. სებრინგმა და ბრიკმა, მაგალითად, დაადგინეს, რომ პერსონალიზაციისა და აკადემიური ზეწოლის ერთობლიობა შედეგად იძლევა მოსწავლეების უკეთ სწავლას. პერსონალიზაციის გასაზომად მოსწავლეებს დაუსვეს მრავალგვარი კითხვა მასწავლებლებთან ურთიერთობის შესახებ: „ფიქრობთ, რომ მასწავლებელი გიცნობთ და ამჩნევს, როცა არ ესწრებით გაკვეთილს?“, „ფიქრობთ, რომ მასწავლებელს აღეგებს თქვენი პიროვნება და იზიარებს თქვენს პრობლემებს?“, „ამჩნევს თქვენი მასწავლებელი, რომ გაქვთ სირთულე სწავლასთან დაკავშირებით და გეხმარებათ თუ არა პირადი პრობლემების დარეგულირებაში?“ და ა. შ. განსაკუთრებით საინტერესო იყო პასუხები კითხვებზე, იცნობდნენ თუ არა მასწავლებლები საკუთარ მოსწავლეებს, სჯეროდათ თუ არა მათი შესაძლებლობების, ეხმარებოდნენ, გაცდენების შემდეგ კლასს რომ დასწვოდნენ და ერიდებოდნენ თუ არა მოსწავლის დამცირებას კლასელების წინაშე. სებრინგმა და ბრიკმა აკადემიური ზეწოლა განმარტეს, როგორც სკოლის მოლოდინი და პოზიცია, რომ „მოსწავლეებს ემუშავათ რთულ ინტელექტუალურ საკითხებზე, კლასში მოსულიყვნენ მომზადებულები და შეესრულებინათ ყველა საშინაო დავალება“. მოსწავლეები ამბობდნენ, რომ მასწავლებლები მათგან ელიან კარგ სწავლას, არ იზარებენ, დამატებით ამეცადინონ მოსწავლეები, დაეხმარონ მათ საჭიროების შემთხვევაში და შეაქონ, როცა ისინი ამას იმსახურებენ.

ზემოაღნიშნული კვლევებიდან ნელ ნოდინგსმა (1992) და უფრო მოგვიანებით ანჯელა ვალენზუელამ (1999) გააკეთეს დასკვნა, რომ მოსწავლეები სკოლასა და სწავლაზე ზრუნავენ მაშინ, როცა თუნდაც ერთი ზრდასრული ადამიანი სკოლაში ზრუნავს მათზე. ეს საკმაოდ მნიშვნელოვანი წინაპირობაა იმისთვის, რომ მოსწავლეებს უყვარდეთ სკოლა და ბეჯითად ისწავლონ. ნოდინგსის მოსაზრებით, ზრუნვა ჩნდება, როცა სკოლაში სუფევს მუდმივობა/უწყვეტობა. იგი ამბობს:

„იმისთვის, რომ სკოლაში მზრუნველი გარემო შევქმნათ, უნდა უზრუნველყოთ მუდმივობა:

1. *მიზნის მუდმივობა.* სრულიად ნათელი უნდა იყოს, რომ სკოლა ზრუნვის ადგილია, რომ უპირველესი მიზანი ერთმანეთზე ზრუნვაა. ეს კი ნიშნავს, დავეხმაროთ ყველა მოსწავლეს ადამიანური მზრუნველობის ძირითადი საკითხების გააზრებაში და განუფიქროთ სპეციალური სახის მზრუნველობის გაწევის უნარი.

2. *სკოლის მდებარეობის მუდმივობა.* მოსწავლეები უნდა იმყოფებოდნენ სკოლის ერთ შენობაში დიდი ხნის მანძილზე, რომ ჩამოუყალიბდეთ კუთვნილების შეგრძნება. მიუხედავად იმისა, რომ მე მცირე ზომის სკოლა მირჩევნია, სოციუმის ჩამოყალიბება დიდ სკოლაშიც შეიძლება, თუ ეს პრიორიტეტი იქნება. მოსწავლეები ერთ შენობაში უნდა იყვნენ სამ წელზე დიდი ხნის განმავლობაში, სასურველია ექვსი წელი მაინც.
3. *მასწავლებლებისა და მოსწავლეების სოციუმის მუდმივობა.* მასწავლებლები, როგორც ცალ-ცალკე, ისე ჯგუფურად, უნდა ასწავლიდნენ მოსწავლეებს (ორმხრივი შეთანხმებით) სამი ან მეტი წლის მანძილზე.
4. *სასწავლო პროგრამის მუდმივობა.* აქ მთავარია, ვახვენოთ ჩვენი ზრუნვა და პატივისცემა ადამიანის შესაძლებლობების მიმართ ერთნაირად მაღალი დონისა და უნივერსალურ სასწავლო გეგმაში ასახული მრავალფეროვანი პროგრამის არჩევის შეთავაზებით”.

საშუალო სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის ანგარიში – სრულიად ახალი მიდგომები II: საშუალო სკოლის რეფორმის სტრატეგიები – შეჯამებული დანართში 2.1., შეიცავს რეკომენდაციებს, რომლებიც ეხება პერსონალიზაციას და შემდეგ თემებს:

- მცირე ერთეულების შექმნა დიდი ზომის სკოლებში, რაც ხელს შეუწყობს ანონიმურობის თავიდან აცილებას;
- საშუალო სკოლის ყველა მასწავლებელი პასუხისმგებელი იქნება არა უმეტეს 90 მოსწავლესთან ურთიერთობაზე ერთი სემესტრის განმავლობაში, რაც საშუალებას მისცემს მათ, მეტი ყურადღება დაუთმონ თითოეულ მოსწავლეს.
- ყველა მოსწავლეს ექნება პროგრესის ინდივიდუალური გეგმა, რომლის გადახედვა მოხდება რეგულარულად, რაც უზრუნველყოფს ინდივიდის საჭიროებების სათანადო გათვალისწინებას და საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს, მონაწილეობა მიიღონ საკუთარი სწავლის დაგეგმვასა და მონიტორინგში.
- საშუალო სკოლის თითოეულ მოსწავლეს ეყოლება პერსონალური დამცველი, რომელიც დაეხმარება მას, მოარგოს განათლება საკუთარ ინტერესებსა და შესაძლებლობებს;
- მასწავლებლებისგან მუდმივად უნდა მოდიოდეს ზრუნვა;
- საშუალო სკოლები შეიმუშავებენ მოქნილ განრიგს და მოსწავლეთა დაჯგუფების ფორმებს, რაც უზრუნველყოფს მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებას;

- საშუალო სკოლა ჩართავს მოსწავლეთა ოჯახებს განათლების პროცესში, როგორც პარტნიორებს;

ერთიანობა

კავშირები ხაზს უსვამს მოსწავლეების, მასწავლებლების და სხვების გაერთიანებას სკოლის მიზნისადმი საერთო პასუხისმგებლობის გარშემო და სკოლის ფუნქციონირების პროცესში მათ დანიშნულებისამებრ ჩართვას. ერთიანობა პირდაპირ უკავშირდება კავშირებს და ხაზს უსვამს თავმოყრას ურთიერთდაკავშირებული პროგრამებისა, რომლებიც ეფუძნება სასწავლო პროგრამის საერთო კონცეფციას, სწავლებას და შეფასებებს და გამოიყენება ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში (ნიუმანი, 2001).

მნიშვნელოვანია, როგორც სასწავლო, ასე ორგანიზაციული ერთიანობა. პირველი ნიშნავს სწავლებისა და სწავლის სხვადასხვა კომპონენტების აზრიან გაერთიანებას; ორგანიზაციული ერთიანობა კი ნიშნავს თავმოყრას იმ საჭირო სტრუქტურებისა და პროგრამებისა, რომლებიც ხელს უწყობს სასწავლო პროცესს. ნიუმანი, სმიტი, ალენსუორსი და ბრიკი (2001) განსაზღვრავენ სასწავლო ერთიანობას, როგორც ერთი საერთო კონცეფციის მქონე ურთიერთდაკავშირებული პროგრამების კომპლექტს. ეს კონცეფცია მოიცავს სასწავლო გეგმის, სწავლების, შეფასებისა და სასწავლო გარემოს შესახებ ძირითად შეხედულებებს, მოლოდინებსა და მაგალითებს. ქვემოთ მოყვანილია კვლევის მაგალითები, რომლებიც ნიუმანმა და მისმა კოლეგებმა (2001) გამოიყენეს სასწავლო ერთიანობის გაზომვის მიზნით:

- შეგიძლიათ დაინახოთ რეალური უწყვეტობა სკოლაში ერთი პროგრამიდან მეორეზე გადასვლისას;
- როცა ვიწყებთ ახალ პროგრამას, ჩვენ თვალყურს ვადევნებთ, რომ მან სწორად იფუნქციონიროს;
- სასწავლო გეგმა, სწავლება და სასწავლო მასალა კარგად კოორდინირებულია სხვადასხვა კლასებს შორის;
- სასწავლო გეგმის, სწავლებისა და სასწავლო მასალების გამოყენება მასწავლებლების მიერ არის ურთიერთშესატყვისი პარალელურ კლასებში;
- სკოლაში განხორციელებული ნებისმიერი ცვლილება ემსახურება სკოლის სწავლასთან დაკავშირებულ მიზანს.

როცა მიღწეულია სასწავლო ერთიანობა, მასწავლებლები ერთმანეთისგან ელიან კონცეფციის განხორციელებას, იღებენ გადაწყვეტილებას პროფესიული განვითარების საკითხებთან დაკავშირებით, რომლებიც შეესაბამება კონცეფციას, გეგმავენ შეფასებებს, ასევე შესაბამისს კონცეფციასთან და ამზადებენ და

ერთმანეთს უზიარებენ გაკვეთილებს, რომლებიც ასწავლის კონცეფციას. ეს ძლიერი და დისციპლინებული კონცენტრაცია მნიშვნელოვანია სასწავლო ერთიანობისთვის, რომელიც დაკავშირებულია მოსწავლეების წარმატებებთან, როგორც ეს დაამტკიცა ტესტების ქულებმა და სხვა ინდიკატორებმა.

დირექტორის მხრიდან ლიდერობის განხორციელება ძალიან დიდ როლს თამაშობს სასწავლო ერთიანობის გაძლიერებაში. ნიუმანი და მისი კოლეგები აღნიშნავენ, რომ მათ კვლევაში „სასწავლო პროგრამის ძლიერი ერთიანობა გამომდინარეობდა დირექტორის გადაწყვეტილებიდან, მიელო და დამტკიცებინა სასწავლო პროგრამის კონცეფცია და ექცია ის პრიორიტეტად“ (2001). მათი რეკომენდაცია არის შემდეგი: „სკოლის დირექტორებმა ყურადღება უნდა გაამახვილონ მათი ფუნქციონირების გაუმჯობესების გეგმებზე, პროფესიულ განვითარებაზე და სასწავლო მასალების შექმნაზე, რომლებიც გამიზნული იქნება განათლების მთავარი მიზნების მისაღწევად“.

სასწავლო ერთიანობის მიმართ არსებული კითხვები ამით არ მთავრდება. საკითხავია ისიც, თუ რა გავლენა ექნება მსგავს ერთიანობას დირექტორის უნარზე, წარუძღვეს სკოლას და მასწავლებლების უნარზე, ასწავლონ მოსწავლეებს. როგორც საქმის წაძღოლა, ისე სწავლება საკმაოდ დიდ თავისუფლებას მოითხოვს. უფრო კონკრეტულად რომ ვთქვათ, თუ არ არის მოქმედების თავისუფლება, შეუძლებელია არსებობდეს ლიდერი და შეუძლებელია სათანადო, მიზანმიმართული სწავლება.

უამრავი განსხვავება არსებობს სასწავლო და სხვა სახის ერთიანობის ფორმირებისთვის გამიზნულ სტანდარტულ სტრატეგიებსა და ჰიპერრაციონალურობას შორის. ამის მაგალითია მასწავლებლების შეფასების სისტემები, რომლებიც ეყრდნობა მათ მიერ სწავლების პროცესში გამოყენებულ ქცევის ფორმებს. მასწავლებელთა უმეტესობა იქცევა მოთხოვნების შესაბამისად, როცა მათ აკვირდებიან, მაგრამ რა ხდება, როცა დამკვირვებლები გაკვეთილებს არ ესწრებიან? როგორც შეგიძლიათ წარმოიდგინოთ, როცა არავინ აკვირდება, მასწავლებლები იყენებენ სწავლების მეთოდს, რომელსაც ისინი თვლიან მისაღებად. ნიუმანი (2001) აღნიშნავს: „სკოლაში ძლიერი ლიდერობა უმნიშვნელოვანესია სასწავლო პროგრამის ერთიანობის გაძლიერებისთვის. თუმცა, ადმინისტრაციული მითითების შედეგად მიღწეული ერთიანობა ვერ იქნება სათანადო ფასეულობის, თუკი იგი ზღუდავს სწავლების პროცესისთვის ისევე მნიშვნელოვან მხარდაჭერას, როგორცაა მასწავლებლების პროფესიული სოციალური და სასწავლო პროგრამის ერთობლივი საკუთრება“.

ეფიქრობთ, პასუხი არის სათანადო ბალანსის პოვნა კონტროლს დაფუძნებულ ერთიანობის ბიუროკრატიულ ვერსიასა და ერთიანობის უფრო პროფესიულ ვერსიას შორის, რომელიც *პასუხისმგებლობებს* ეფუძნება (როუანი, 1990). სკოლის ერთიანობის სტრატეგიას უნდა ჰქონდეს ნათლად გამოკვეთილი იდენტობა და მისი განხორციელება უნდა მოხდეს განწყობით – აუცილებლად გავაკეთებთ. კონტროლის სტრატეგიები გვეხმარება უზრუნველყოთ სწავლების რუტინული

პროცესის მიმართ სისტემატური და მიზნობრივი კონტროლი, ხოლო პასუხისმგებლობების სტრატეგიები უზრუნველყოფს სწავლის შინაარსისა და პროცესის სრულყოფას.

საბოლოო ჯამში, სოციუმი ვერ იარსებებს ერთიანობის რეალური შეგრძნების გარეშე. ინდივიდის თავისუფლებასა და სოციუმის ერთიანობას შორის სწორი ბალანსის პოვნა მნიშვნელოვანია წარმატებული ლიდერობისთვის.

შესაძლებლობა/უნარი

წარმატებულ სკოლებში სოციუმი და შესაძლებლობა/უნარი ერთად განიხილება. სასწავლო სოციუმი აწევს წარმატებას ან განიცდის მარცხს, გამომდინარე იქიდან, რამდენად აქვთ მათ ადაპტაციის უნარი. ადაპტაციის უნარი კი მოითხოვს სწავლის მიმართ მუდმივ ვალდებულებას და თავდადებას. მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებაში დროის, რესურსებისა და ენერჯის ინვესტირება უზრუნველყოფს სკოლის შესაძლებლობის გაძლიერებას სამომავლოდ. ეჭვგარეშეა, რომ სკოლისთვის დამახასიათებელი ცვლადები მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებაში. მარცანომ (2000) საკუთარი და სხვების კვლევებზე დაყრდნობით დაადგინა სკოლის დონეზე მოქმედი რვა ფაქტორი, რომლებიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებებს. ქვემოთ მოცემულია ეს ფაქტორები მოსწავლეთა აკადემიურ ცოდნაზე მათი ზეგავლენის მოხდენის ხარისხის მიხედვით: მოსწავლეთა მიერ სწავლის შესაძლებლობა, მოსწავლეების მიერ სწავლაზე დახარჯული დრო, მოსწავლეთა პროგრესის მონიტორინგი, ზომიერი ზეწოლა მოსწავლეებზე წარმატების მიღწევის მიზნით, მშობლების ჩართვა, ხელშემწყობი გარემო სკოლაში, ლიდერობა და თანამშრომლობა. თუმცა, ყველაფერი ისე როდი ხდება, როგორც ეს ერთი შეხედვით ჩანს. ლიდერობა, მაგალითად, სხვადასხვა მიმართულებას იყენებს. ერთ-ერთი არის ლიდერობა, როგორც ფაქტორი, რომელიც პირდაპირ უწყობს ხელს და მოქმედებს მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებებზე. მეორე არის მიმართულება, როცა ლიდერობა აძლიერებს სკოლისა და მასწავლებლების დონის ცვლადებს ისე, რომ გაძლიერდეს მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება.

მარცანო (2000) აღნიშნავს, რომ სკოლის დონეზე მოქმედი ცვლადების ჯგუფი იწვევს მოსწავლეების აკადემიური მოსწრების ცვლილების 7 პროცენტს. მასწავლებლების დონეზე მოქმედ ცვლადებზე, როგორებიცაა: სწავლების სტრატეგიები, სასწავლო გეგმა და კლასის მართვა, ამ ცვლილების 13 პროცენტი მოდის, მოსწავლეების ცვლადებზე კი, როგორებიცაა: გარემო სახლში, წინა პერიოდში შექმნილი ცოდნა, მოტივაცია, შესაძლებლობა და ინტერესი – 80

პროცენტი. მათგან, სახლში არსებულ გარემოს ყველაზე დიდი გავლენა აქვს მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებაზე.

როცა სკოლისა და მასწავლებლების ცვლადებს ვადარებთ მოსწავლეების ცვლადებს, გვიჩნდება აზრი, რომ ის უმნიშვნელოა. თუმცა, ეს არ შეეფერება სიმართლეს. მარცანო აღნიშნავს, რომ: „კვლევის შედეგი, რომ სკოლის ცვლადები მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე მხოლოდ 10 პროცენტით ახდენს ზეგავლენას, ნიშნავს 23 პროცენტულს, რაც, თავის მხრივ, ნიშნავს, რომ თუ მოსწავლე დადის წარმატებულ სკოლაში, მისი ქულები იქნება 23 პროცენტით მაღალი იმ მოსწავლესთან შედარებით, რომელიც დადის სუსტ სკოლაში. ამ გადასახედიდან, სკოლებს დიდი გავლენა აქვთ მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევაზე.“ როცა ჩვენ მხედველობაში ვიღებთ ლიდერობის არაპირდაპირ ზეგავლენას მასწავლებლებზე, მოსწავლეებსა და სკოლის დონის ცვლადებზე, შედეგი სხვანაირია. ლიდერობა წარმოჩნდება, როგორც მძლავრი ძალა, რომელიც ქმნის ყველა პირობას და ხელს უწყობს სკოლისა და მასწავლებლების წარმატებას. ლიდერობის სწორი ფორმის განხორციელებით მასწავლებლების ზეგავლენა მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებაზე იზრდება.

მარცანოსა და სხვების ნაშრომების დასკვნაში ნათქვამია, რომ ხშირად ხელმძღვანელობა პრაქტიკაში ნაკლებად შესამჩნევია და, ამდენად, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ სტატისტიკაში გამოჩნდეს მისი გავლენა. მიუხედავად ამისა, ხელმძღვანელობა ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორია წარმატების მიღწევის გზაზე და ეს კარგი ახალი ამბავია სკოლის დირექტორებისთვის (მარცანო, 2003). რეალურად, ყველა ცვლადი, რომელსაც ზეგავლენა აქვს მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე, თავის მხრივ, განიცდის გავლენას ხელმძღვანელობის მხრიდან – დირექტორისგან ან სხვებისგან. სკოლის ხელმძღვანელობის ხარისხობრივ და რაოდენობრივ ზრდასთან ერთად, იზრდება სკოლისა და მასწავლებლების ცვლადების გავლენა, როგორც მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე, ისე, სკოლის წარმატებაზე. ცხადია, რომ მასწავლებლების ყველა წარმატება დამოკიდებულია მათ ცოდნაზე. ამდენად, მასწავლებლების შესაძლებლობისა და უნარის გაძლიერება გახლავთ ის მძლავრი ბერკეტი, რომელიც არის დირექტორის ხელში, თუკი მას სურს მოსწავლეების აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესება. მოსწავლის გამოსწორების ნებისმიერი მცდელობის ფორმულა, როგორც ამ მოსწავლის აკადემიური წარმატების გაძლიერების საშუალება, აუცილებლად შეიცავს ხელმძღვანელობას. როგორც კენტ პეტერსონი (2002) ასკვნის: „იმისთვის, რომ სკოლა სწავლის ეფექტური ცენტრი გახდეს, აუცილებელია ძლიერი დირექტორი, რომელმაც უნდა ჩამოაყალიბოს კულტურა და გარემო“.

ვალდებულება

ვალდებულება არის როგორც მიზეზი, ისე შედეგი. მორალზე დაფუძნებულ საზოგადოებაში ვალდებულების შეგრძნება ძალიან მაღალია სწორედ ადამიანებს შორის კავშირების და იმ ერთიანი პოზიციების გამო, რაც მათ აერთიანებთ. რაც მეტია პასუხისმგებლობის გრძნობა საერთო მიზნებისა და კონცეფციის მიმართ, მით უფრო მეტ ვალდებულებას გრძნობენ ადამიანები პრაქტიკაში მათ განსახორციელებლად. შედეგი კიდევ უფრო მაღალი ხარისხის პასუხისმგებლობის გრძნობაა. პასუხისმგებლობის ზრდასთან ერთად, კავშირი სკოლასთან და მის მიზნებთან სულ უფრო მეტად ეფუძნება შეთანხმებას და არა კონტრაქტს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, შეთანხმება უფრო მეტია, ვიდრე კონტრაქტი. შეთანხმება არის პირობა. პირობა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მორალზე დაფუძნებულ სოციუმში. განსხვავებით იურიდიული დოკუმენტებისგან, რომლებშიც დეტალურად არის გაწერილი ყველა წვრილმანი, შეთანხმება ადამიანების გულებში იკვეთება, მორალურად აკავშირებს მათ და მორალურადვე ავალდებულებს შეთანხმების ანუ დადებული პირობის შესრულებას. კულტურული კავშირები და შეთანხმებაზე დაფუძნებული ურთიერთობები წარმოადგენს თანამშრომლობითი კულტურის ფუნდამენტურ საყრდენს.

თანამშრომლობა

წარმატებული სკოლის ერთ-ერთი მახასიათებელია მისი უნარი, ჩამოაყალიბოს თანამშრომლობის კულტურა ადამიანებს შორის და ეფექტურად გამოიყენოს ის. სწორედ ეს კულტურა არის დინამიკური სასწავლო გარემოს ხერხემალი, რომელიც აერთიანებს ხელმძღვანელობას და სწავლას. ამ ორის გაერთიანება არის არა მხოლოდ სკოლის ყოველდღიური ფუნქციონირების სტრატეგია, არამედ სტრატეგია შემუშავებული ცვლილებების განხორციელებისა და უწყვეტი გაუმჯობესების მიზნით. მიუხედავად თანამშრომლობის უდიდესი მნიშვნელობისა, სკოლების უმეტეს ნაწილში სწავლება ინდივიდუალურ საქმიანობად ითვლება. ამგვარად, ერთ სკოლაში მომუშავე ოცდაათი მასწავლებელი მოიაზრება, როგორც ოცდაათი ინდივიდუალური საქმიანობის ერთობლიობა. ეს რეალობა ძლიერ განსხვავებულია სხვა პროფესიების რეალობებთან შედარებით. აქ არის ის, რის გამოც შესაძლოა დაფიქრდეთ, რადგან „არცერთი ორგანიზაციის კომპეტენციის დადგენა არ შეიძლება ერთი ადამიანის კომპეტენციის მიხედვით. ორგანიზაციის კომპეტენცია, როგორც წესი, დევს მის ურთიერთობებში, ნორმებში, მეხსიერებაში, ჩვევებსა და ადამიანების კოლექტიურ უნარსა და შესაძლებლობებში” (უილკინსი, 1989). ორგანიზაციის კომპეტენცია არის იმ ყველაფრის ცოდნა, რაც ყველასათვის ცნობილია და რასაც იყენებენ სწავლის პროცესის გაუმჯობესების მიზნით (სტიუარტი, 1997). ეს კომპეტენცია იზომება არა მხოლოდ იმით, თუ რა ვიცი, არამედ რამდენი ვიცი, რამდენმა იცის, რამდენად სარწმუნოა წყარო, რამდენი გამოიყენება კოლექტიურად და მისი რა ნაწილია ფორმირებული სხვებთან თანამშრომლობის შედეგად.

ძალიან ხშირად კომპეტენციებს სხვადასხვა ადამიანი ინაწილებს. ამგვარი ფრაგმენტაციის შემთხვევაში ხდება თითოეული ინდივიდის კომპეტენციის მოძიება და კოლექტიური ცოდნის იგნორირება, რაც სხვა შემთხვევაში შესაძლებელი იქნებოდა. სკოლაში შესაძლებელია ბევრი გონიერი ადამიანი იყოს, მაგრამ ვერ მივიღებთ გონივრულ სკოლას, თუ არ მოხდება ამ ადამიანების ცოდნის გაერთიანება.

თანამშრომლობის კულტურა როცა ფუნქციონირებს, ყველა ხდება იმ როლისა და ფუნქციის ნაწილი, რომელიც განსაზღვრავს მათ ვალდებულებას; ყველა ხდება ურთიერთდაკავშირებული როლების ურთიერთობების ნაწილი, რაც დეტალურად განსაზღვრავს ორმხრივ ვალდებულებებს. ერთმანეთთან დაკავშირებული როლების ურთიერთობები ყალიბდება იმ როლებსა და ფუნქციებში, რომლებიც სკოლაში აყალიბებს საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა არაფორმალურ სოციუმს და ხელს უწყობს თანამშრომლობაზე დაფუძნებული კულტურის ფორმირებას. როცა საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა არაფორმალური სოციუმი ხდება თანამშრომლობაზე დაფუძნებული კულტურის ნაწილი, ჩნდება ის ბალანსი, რომელიც საჭიროა ინდივიდის დამოუკიდებლობასა და კოლექტიურ მუშაობას შორის.

საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა არაფორმალური სოციუმი ყალიბდება მასწავლებლების მიერ თანამშრომლობის საჭიროების გათვითცნობიერების შედეგად. თანამშრომლობაზე დაფუძნებული კულტურა უფრო წინასწარ დაგეგმილი მოვლენაა, რომლის ინიცირება და მხარდაჭერა ხორციელდება ზევიდან, ხელმძღვანელის მიერ. ის საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა არაფორმალური სოციუმისგან იმით განსხვავდება, რომ ხდება მისი ინსტიტუციონალიზაცია, როგორც სკოლის ნორმების სისტემის შემადგენელი კომპონენტის და მისი ორგანიზაციის სტრუქტურის ნაწილისა. როცა სოციუმი სწორი მიმართულებით ფუნქციონირებს, ეს ორი რამ ერთიანდება და ქმნის მჭიდრო ერთობას იმ ადამიანებს შორის, რომლებიც მზად არიან თავდადებით იმუშაონ ერთობლივად საერთო მიზნებისა და ამოცანების მისაღწევად. თუ ეს გაერთიანება მოხდა, საფუძველი ჩაეყრება სკოლის, როგორც ჭეშმარიტი სოციუმის ჩამოყალიბებას, რომელსაც აქვს მორალურ საფუძველზე გაერთიანების ნიშნები.

საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი, გარკვეულწილად, ემსახურება ინდივიდების საჭიროებებსა და ინტერესებს. მისგან განსხვავებით, ინსტიტუციონალიზებული თანამშრომლობის კულტურა აუმჯობესებს ინდივიდების პიროვნულ შესაძლებლობებს და ახდენს ამ შესაძლებლობების გადაცემას ორგანიზაციის გაერთიანებულ კომპეტენციაში, რაც, ასევე, სკოლის მიზნებს ემსახურება. რიჩარდ ელმორი (2002) იმას, რაც ემსახურება ინდივიდუალურ ინტერესებს და აძლიერებს ინდივიდების შესაძლებლობას, უწოდებს კერძო სიკეთეს. აღნიშნულისგან განსხვავებით, გაერთიანებული ორგანიზაციული კომპეტენცია, რომელიც ემსახურება სკოლის მიზნებს, არის საზოგადოებრივი სიკეთე. ერთად ისინი ქმნიან ძლიერ შესაძლებლობას და ვალდებულებებს, რაც

გვეხმარება, ჩამოვაყალიბოთ მოსწავლეების სწავლის გაუმჯობესების უფრო ეფექტური გზები.

მოსწავლეთა სწავლების გზები

ექსპერტები თანხმდებიან, რომ მოსწავლეების მაღალი ხარისხით ჩართვა სკოლის ცხოვრებაში დამოკიდებულია მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე, რაც იზომება ნიშნებით, სტანდარტიზებულ ტესტებში მიღებული ქულებით და სხვა ინდიკატორებით, როგორცაა სასწავლო გამოფენები და პროექტები. ამ მოსახრების იდეა მდგომარეობს იმაში, რომ განათლების გარემოს სწორი ფორმირება უდრის მაღალ ჩართულობას, ხოლო მაღალი ჩართულობა უდრის მოსწავლეთა მაღალი ხარისხის განათლებას და ცოდნას.

რას წარმოადგენს განათლების გარემოს სწორი ფორმირება? სკოლისა და კლასის რა ასპექტები უწყობს ხელს მოსწავლეების ჩართულობას? ფრედრიკსმა, ბლუმენფელდმა და პარისმა (2004) ლიტერატურის მიმოხილვაში მოსწავლეების ჩართვის წინაპირობები დააჯგუფეს ორ ძირითად კატეგორიად:

- 1 *სკოლის დონეზე არსებული წინაპირობები* – მოიცავს არჩევანს, კონცენტრაციას ნათლად ჩამოყალიბებულ და თანმიმდევრულ მიზნებზე, მცირე ზომის სკოლას, რაც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, ჩართულები იყვნენ სკოლის ცხოვრებაში და საქმიანობებში, მოსწავლეების ჩართულობის შესაძლებლობას სკოლის პოლიტიკის შემუშავებასა და მართვაში, მასწავლებელთა შორის, მოსწავლეთა შორის და მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის თანამშრომლობის შესაძლებლობებს, სტრუქტურას და ორგანიზებას, რომელიც ხელს უწყობს საერთო მიზნის მიმართ ერთობლივი პასუხისმგებლობისა და ვალდებულებების ფორმირებას, სხვებზე ზრუნვისა და სხვებისგან ზრუნვის მიღების შესაძლებლობას და სერიოზულ საგანმანათლებლო მუშაობას, რასაც შედეგად მოაქვს სერიოზული სასწავლო არტეფაქტები და შედეგები. „ლიმ და სმიტმა (1993, 1995), გამოიყენეს რა განათლების სისტემის ნაციონალური ხანგრძლივადიანი კვლევა, დაადგინეს, რომ იმ სკოლის მოსწავლეები, სადაც სოციუმის მეტი ნიშნები შეიმჩნევა, უფრო აქტიურად არიან ჩართულები და დროთა განმავლობაში უფრო მეტ სარგებელს იღებენ ასეთი ჩართულობისგან“ (ფრედრიკსი, ბლუმენფელდი და პარისი, 2004).
- 2 *საკლასო ოთახის დონეზე არსებული წინაპირობები* – მოიცავს, როგორც სასწავლო, ისე ურთიერთობის ხელშეწყობას. ეს დასკვნა შეესაბამება სებრინგისა და ბრიკის კვლევის დასკვნებს (1996), რომლებმაც დაადგინეს, რომ „აკადემიური ზეწოლა“ და „პერსონალიზაცია“ ერთად ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეთა სწავლის პროცესზე. ვერცერთი მათგანი ცალ-

ცალკე ამ ზეგავლენას ვერ ახორციელებს. საკლასო ოთახში აზროვნების ხარისხის რეალური მაჩვენებელია სწავლის პროცესში სერიოზული და ღრმა ჩართულობა. ნიუმანი აღნიშნავს, რომ მსგავსი ჩართულობა, „სავარაუდოდ, იმ კლასებშია, სადაც დასახული ამოცანები: (ა) ნამდვილია; (ბ) შესაძლებლობას აძლევს მოსწავლეებს, გამოხატონ და იყენონ საკუთარი მოსაზრების, საქმიანობისა და შეფასების ავტორები; (გ) უზრუნველყოფს თანამშრომლობისთვის აუცილებელ შესაძლებლობებს; (დ) არ თრგუნავს სხვადასხვა სახის ნიჭის გამოვლენას; (ე) იძლევა გართობისა და მხიარულების საშუალებას” (ნიუმანი, 1991; ნიუმანი, უელაგი და ლამბორნი, 1992).

პროცესში ჩაურთველობა, კავშირების უქონლობა და გაუცხოების სხვა ფორმების გამოვლენა ხელს უშლის ისეთი სკოლის ჩამოყალიბებას, როგორც ჩვენ გვსურს და ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნას, რომელიც ხელს უწყობს მაღალ აკადემიურ მოსწრებას. ეს გახლავთ პრობლემა. თუმცა, კვლევები და სკოლის პრაქტიკა მიგვანიშნებს, რომ ამ პრობლემის მოგვარება შესაძლებელია. მოსწავლეების ჩართულობის ნებისმიერი, ჩვენს მიერ განხილული წინაპირობა ძლიერდება სოციუმის ჩამოყალიბებასთან ერთად. სოციუმის ჩამოყალიბება, თავის მხრივ, აძლიერებს ამ წინაპირობებს. *სოციუმის გაძლიერებასთან ერთად, ძლიერდება წინაპირობები და პირიქით, წინაპირობების გაძლიერება ხელს უწყობს სოციუმის გაძლიერებას.* ყველასთვის, ვინც სერიოზულად არის ორიენტირებული სკოლაში რეფორმის გატარებაზე, უმნიშვნელოვანესი წესია სოციუმის, როგორც სასწავლო პროცესის მოდელის სრულყოფილი და ღრმა გააზრება.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. მოიყვანეთ იმ გადაკვეთის წერტილების მაგალითი, რომელიც ჩამოყალიბდა თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სოციუმისა და საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმის გაერთიანებით.

რამდენად შეესაბამება სიმართლეს ქვემოთ მოყვანილი წინადადებები თქვენს კათედრაზე, კლასში, გუნდში ან სკოლაში?

1. *მაქსიმიზაციის პრინციპი.* ჩვენ ისევე ვსწავლობთ მარცხისგან, როგორც წარმატებისგან.

არასოდეს

ზოგჯერ

ყოველთვის

	არასოდეს	ზოგჯერ		ყოველთვის
1	2	3	4	5

მოიყვანეთ მაგალითი: _____

7. პროფესიონალიზმის პრინციპი. გვჯერა, რომ უწყვეტი სწავლება პროფესიული მიდგომაა. დარწმუნებული ვართ, რომ აუცილებელია ამ მიდგომის დანერგვა პრაქტიკაში.

	არასოდეს	ზოგჯერ		ყოველთვის
1	2	3	4	5

მოიყვანეთ მაგალითი: _____

ნახაზი 5.1 მსწავლელი სოციუმის შესაფასებელი კითხვარის ნიმუში

წყარო: მსწავლელი სოციუმის შესაფასებელი კითხვების ნიმუშები აღებულია წიგნიდან *მაჯისცემის ვადლიერება: ერთად ლიდერობა და ერთად სწავლა სკოლებში* (გვ. 132-133), სერჯიოვანი, 2005. ანალოგიური სია იხილეთ წიგნიდან *ნადირობა სტრატეგიაზე: მოგზაურობა სტრატეგიული მენეჯმენტის ჯუნგლებში* (გვ. 214-215), ჰენრი მინცბერგი, ბრიუს ალსტრანდი და ჯოზეფ ლამპელი, 1998.

2. იხილეთ ფრაზა „ხელოვნური კოლეგიალობა“ ენდრიუ ჰარგრივსის ნაშრომში. თქვენი აზრით, კოლეგიალობა თქვენს სკოლაში ხელოვნურია მუდამ, უმეტესწილად, დროდადრო თუ არასოდეს? მოიყვანეთ მაგალითები.

3. Gemeinschaft-ის შესახებ მსჯელობისას აღვნიშნეთ, რომ სკოლებმა სოციუმად გადაქცევის გზაზე რამდენიმე შეკითხვაზე უნდა გაამახვილონ ყურადღება. ერთი მათგანია: „რა შეიძლება გაკეთდეს დაკავშირებულობის განცდის, მეზობლურობის და კოლეგიალობის დასამყარებლად თქვენს სკოლაში?“ მარტომ, ან ერთი-ორ კოლეგასთან ერთად უპასუხეთ ამ შეკითხვას და თქვენი მოსაზრება ჯგუფის ან კათედრის წევრებს გაუზიარეთ.

4. იმ ადგილას, სადაც საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი ერთიანდება თანამშრომლურ კულტურასთან, მსწავლელთა სოციუმი ჩნდება. მსწავლელთა სოციუმში სწავლა მაქსიმუმამდეა აყვანილი. მისი წევრები სწავლობენ როგორც საკუთარ მარცხზე, ისე წარმატებებზე. მათ ახასიათებს უწყვეტი სწავლა და ცოდნის ერთმანეთისთვის გაზიარება, განსაკუთრებით იმ სფეროებში, სადაც ეს ყველაზე მეტად საჭიროა. მსწავლელთა სოციუმში სჯერათ კოლეგების პროფესიული ცოდნისა და განათლებისა. ისინი მუდმივად ეძიებენ სწავლის შესაძლებლობებს ცოდნის გაფართოების მიზნით. მათ სჯერათ თანამშრომლობის პრინციპების და სწავლას პროფესიულ ვალდებულებად თვლიან. რამდენად შეესაბამება თქვენი სკოლა ამ დახასიათებას? ამის გასარკვევად

გამოყენეთ ნახაზ 5.1-ში მოცემული მსწავლელი სოციალისტური შესაფასებელი კითხვარის ნიმუში. მოიყვანეთ მაგალითები და გაუზიარეთ კოლეგას თქვენი მოსაზრებები.

ბიბლიოგრაფია

- Aristotle. 1962. *Nicomachean Ethics*. Trans. M. Ostwald. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Association for Supervision and Curriculum Development. 2003, Winter. "An 'Insider's' View of ASCD: What's behind ASCD's What Works in Schools Program." *Associate News*.
- Bellah, Robert N., Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler, and Steven M. Tipton. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. New York: Harper & Row.
- Blau, Peter M., and W. Richard Scott. 1962. *Formal Organizations: A Comparative Approach*. San Francisco: Chandler.
- Bryk, Anthony S., and M. E. Driscoll. 1988. *The School as Community: Theoretical Foundations, Contextual Influences and Consequences for Teachers and Students*. Madison, WI: National Center for Effective Secondary Schools.
- Carey, George W., and Bruce Frohnen (Eds.). 1998. *Community and Tradition: Conservative Perspectives on the American Experience*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Durkheim, Emile. 1960. "Rousseau's Social Contract," in *Montesquieu and Rousseau: Forerunners of Sociology* (pp. 65–138). Trans. R. Manheim. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Elmore, Richard. 2002. *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Fredricks, Jennifer A., Phyllis C. Blumenfeld, and Alison H. Paris. 2004, Spring. "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence," *Review of Educational Research* 74(1), 59–109.
- Hargreaves, Andrew. 1989. Contrived collegiality and the culture of teaching. Presentation at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Quebec City, Canada.
- Hill, Paul T., and Mary Beth Celio. 1998. *Fixing Urban Schools*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hill, Paul T., Gail E. Foster, and Tamar Gendler. 1990. *High Schools with Character*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

- Institute for Education and Transformation. 1992. "Voices from the Inside. A Report on Schooling from inside the Classroom, Part I: Naming the Problem," Claremont, CA: Claremont Graduate School.
- Lee, Valerie E., and J. B. Smith. 1993. "Effects of School Restructuring on the Achievement and Engagement of Middle School Students," *Sociology of Education* 66, 164–187.
- Lee, Valerie E., and J. B. Smith. 1995. "Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement," *Sociology of Education* 68, 241–270.
- Marzano, Robert J. 2000. *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Educational Learning.
- Marzano, Robert J. 2003. *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- National Association of Secondary School Principals. 2004. *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform*. Reston, VA: Author.
- Newmann, Fred. 1991. "Student Engagement in Academic Work: Expanding the Perspective on Secondary School Effectiveness," in J. R. Bliss and W. A. Firestone (Eds.), *Rethinking Effective Schools: Research and Practice* (pp. 58–76). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Newmann, Fred M., BetsAnn Smith, Elaine Allensworth, and Anthony S. Bryk. 2001, Winter. "Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23(4), 297–321.
- Newmann, Fred, G. G. Wehlage, and S. D. Lamborn. 1992. "The Significance and Sources of Student Engagement," in Fred Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel. 2005. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Parsons, Talcott. 1951. *The Social System*. Glencoe, Peterson, Kent. 2002, Winter. "The Necessary Principal, The Importance of Instructional Leadership." *Curriculum Update*.
- Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rothman, R. 1992, December 2. "Study 'From Inside' Finds a Deeper Set of Problems," *Education Week* 12(13).
- Rousseau, Mary F. 1991. *Community: The Tie That Binds*. New York: University Press of America.
- Rowan, B. 1990. "Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools," *Review of Research in Education* 16, 353–389.
- Sacks, Jonathan. 1997. "Rebuilding Civil Society: A Biblical Perspective," *Responsive Community* 7(1), 11–20.
- Sebring, Penny, and Anthony Bryk. 1996. "Student-Centered Learning Climate," in Penny Sebring and Associates, *Charting Reform in Chicago: The Students Speak*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Sergiovanni, Thomas J. 1992. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 1994. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stewart, Thomas A. 1997. *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. New York: Doubleday.
- Tonnies, Ferdinand. 1957. *Community and Society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. Trans. and Ed. C. P. Loomis. New York: Harper & Row. (Originally published 1887.)
- Valenzuela, Angela. 1999. *Subtractive Schooling: U.S.–Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- Wilkins, Alan L. 1989. *Developing Corporate Character: How to Successfully Change an Organization without Destroying It*. San Francisco: Jossey-Bass.

6

ლიდერობის შემადგენელი ძალები და სკოლის კულტურა

დირექტორს დიდი მნიშვნელობა აქვს! მართლაც, არ არსებობს სხვა თანამდებობა, რომელსაც აქვს სკოლის ხარისხის შენარჩუნებისა და გაძლიერების უფრო დიდი პოტენციალი. ეს მოსაზრება გამომდინარეობს კვლევების შედეგად გაკეთებული დასკვნების და შედარებით წარმატებული სკოლების არაოფიციალური დაკვირვებების საფუძველზე. ცხადია, რომ თუ სკოლები განსაკუთრებით კარგად ფუნქციონირებენ და სკოლის მიღწევები მაღალია, ძირითადად, ეს ითვლება დირექტორის დამსახურებად (მარცანო, 2000; მარცანო, უოტერსი, მაკნალტი, 2005). ეს მოსაზრება არსებობს არა მხოლოდ ჩვენს დროში; იგი რამდენიმე ათწლეულის მანძილზე ვითარდებოდა. 1972 წელს მთავრობის მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგად გაკეთდა დასკვნა, რომ:

„ნებისმიერ სკოლაში დირექტორი ითვლება ყველაზე მნიშვნელოვან და გავლენიან პიროვნებად... სწორედ მისი ხელმძღვანელობა სძენს სკოლას საკუთარ მანერას, ქმნის სწავლის გარემოს, პროფესიულ დონეს, მასწავლებლების მორალს და განსაზღვრავს, რამდენად ფიქრობენ სკოლაში, თუ რა გამოვა ან რა ვერ გამოვა მოსწავლეებისგან... თუ სკოლა ენერგიული, ინოვაციური და მოსწავლეებზე ორიენტირებულია, თუ შესანიშნავი განათლების მიმცემი ორგანიზაციის რეპუტაცია აქვს და თუ მოსწავლეები მაქსიმალურად კარგად სწავლობენ, როგორც წესი, ამ წარმატების ძირითად გარანტად ყველა დირექტორს მიიჩნევს.“ (აშშ-ის სენატი, 1972)

მიუხედავად იმისა, რომ დირექტორი მნიშვნელოვანია, მისი არსებობა ავტომატურად არ ნიშნავს სკოლისთვის საჭირო ლიდერობას. ხშირად გარემო არ აძლევს საშუალებას დირექტორს, გახდეს ისეთი ლიდერი, როგორც მას უნდა, რომ იყოს. ნახეთ, რას ამბობს ერთი-ერთი დირექტორი ასეთი ხელისშემშლელი გარემოებების შესახებ:

„თითქმის ყოველ წელს დავდივარ დირექტორების შეხვედრაზე, სადაც ყოველთვის ვიღაც გამოდის სიტყვით და გვეუბნება, რომ უნდა ვიყოთ განათლების სფეროს ლიდერები და არა, უბრალოდ, მენეჯერები. იდეა შესანიშნავია. თუმცა, თავად სისტემა არ იძლევა ლიდერობის საშუალებას. ყველას, განათლების განყოფილება იქნება ეს, პროფკავშირები, საბჭო, მშობლები თუ სპეციალური ინტერესების

ჯგუფები, უნდა სკოლის მართვის ძალაუფლება. დირექტორს ბევრს არაფერს უტოვებენ გადასაწყვეტად. მისი კონტროლის ქვეშ ძალზე მცირე რამ არის; არც ცვლილებებისთვის აქვს მოქმედების დიდი არეალი. ძალა, უფლებამოსილება სადღაც სხვაგან არის, თუმცა ეს სულაც არ ეხება პასუხისმგებლობას.“ (ბოიერი, 1983)

როგორც უკვე ვისაუბრეთ მე-2 თავში, ბევრი დირექტორი ახერხებს ამგვარი სირთულეების გადალახვას. დირექტორად მუშაობის დროს ლიდერის პოტენციალის სრულად რეალიზებისთვის საჭიროა გავაცნობიეროთ და ვაღიაროთ, რომ სკოლას აქვს ლიდერობის უნიკალური ფორმით განხორციელების შესაძლებლობები. ეს შესაძლებლობები სკოლის სპეციფიკური მახასიათებლებიდან გამომდინარეობს.

ბლუმბერგმა და გრინფილდმა (1980) საკუთარი კვლევის შედეგად დაასკვნეს, რომ „დირექტორები, რომლებიც ლიდერობენ, გამოირჩევიან მიზანზე მკაცრი ორიენტაციით და ზუსტად იციან, რა არის მათი მიზანი“. ისინი აღნიშნავენ, რომ წარმატებული დირექტორები მონდომებული არიან მოიძიონ ან შექმნან შესაძლებლობები, რომლებიც გამოამჟღავნებს სკოლაზე მათი ზეგავლენის უნარს. მიუხედავად იმისა, რომ, ძირითადად, გრძელვადიან სამოქმედო მიზნებს აყალიბებენ, ისინი ხაზს უსვამენ ყოველდღიურ საქმიანობასაც. მათ კარგად იციან, რა უნდათ, მშვიდად გრძნობენ თავს სამსახურში, როგორც პიროვნებები და როგორც დირექტორები. ისინი მარცხს იღებენ იდეის მარცხად და არა მათ პიროვნულ დამარცხებად. ასეთი დირექტორები გამოირჩევიან გაუგებრობის მიმართ დიდი მოთმინების უნარით და შეუძლიათ კარგად იმუშაონ თავისუფალი სტრუქტურის გარემოში. რაც შეეხება უფლებამოსილებას, ისინი ზუსტად ადგენენ საზღვრებს და არასოდეს ეყრდნობიან დაშვებებს იმასთან დაკავშირებით, თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ და რისი – არა. ისინი საკმაოდ მგრძობიარენი არიან სასკოლო ოლქისა და სკოლის სოციუმის შიგნით ძალაუფლების დინამიკის მიმართ და ცდილობენ, ჩამოაყალიბონ კავშირები და კოალიციები, რაც საშუალებას აძლევს მათ, გამოიყენონ ეს ძალაუფლება სკოლის სასარგებლოდ. ისინი პრობლემებს უდგებიან ანალიტიკურად და არასოდეს ხდებიან მათი მსხვერპლი, რადგან ახერხებენ, მთლიანად ჩათრეულები რომ არ აღმოჩნდნენ ამ პრობლემებსა და არასახარბიელო სიტუაციებში.

წარმატებული სკოლების ყველა დირექტორი, მთავარზე საუბრისას, გეტყვით, რომ ასეთი სკოლის ფორმირებისთვის ძალზე მნიშვნელოვანია შესაბამისი კულტურის ჩამოყალიბება და ყურადღების მიქცევა, თუ როგორ განსაზღვრავენ მშობლები, მასწავლებლები და მოსწავლეები სკოლის დანიშნულებას. თუმცა, რჩება სტანდარტები, სასწავლო გეგმა, მასწავლებლების განვითარება, ტესტები, რესურსები, მოსწავლეების ჩართვა სწავლის პროცესში და სათანადო მენეჯმენტის ჩამოყალიბება, რაც, ასევე, საჭირო და მნიშვნელოვანია. თუმცა, ისინი დიდ როლს ვერ თამაშობენ, თუ სათანადო კულტურა ჩამოყალიბებულია და მოსწავლეებს, მშობლებს და მასწავლებლებს აქვთ სკოლასთან ურთიერთობის სწორი და აზრიანი ფორმა.

ამ თავში ჩვენი მიზანია ყურადღება გავამახვილოთ დირექტორის ლიდერობაზე, როგორც იმ ხელმისაწვდომ ძალთა ერთობლიობაზე, რაც აუცილებელია სკოლის ხარისხის გაუმჯობესებისა და მისი შენარჩუნებისთვის. მოცემულია რეკომენდაციები, თუ როგორ შეუძლია დირექტორს გამოიყენოს ლიდერობის განსახორციელებლად საჭირო ძალები.

ლიდერობის შემადგენელი ძალები

ლიდერობა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც სხვადასხვა ძალის შემცველი მოვლენა. თითოეული „ძალა“ შეიძლება გამოიყენოს დირექტორმა იმისთვის, რომ ხელი შეუწყოს სკოლის წინსვლას ეფექტურობისკენ და არ დაუშვას მისი უკუსვლა. სხვადასხვა ძალას სხვადასხვაგვარი შედეგი მოაქვს სკოლის ეფექტურობისთვის (სერჯიოვანი, 1984).

ლიდერობის „ხუთი ძალა“ – ტექნიკური, ადამიანური რესურსების, საგანმანათლებლო, სიმბოლური და კულტურული – განხილული იქნება ჩვენს მიერ. ხუთივე მნიშვნელოვანია. ტექნიკური, ადამიანური რესურსების და საგანმანათლებლო ძალები ფუნდამენტურია სკოლის ფუნქციონირების თვალსაზრისით, სიმბოლური და კულტურული კი ის ძალებია, რომლებსაც სკოლა აჰყავს პასუხისმგებლობისა და ფუნქციონირების არაჩვეულებრივ სიმაღლეებამდე.

ტექნიკური ძალები

უპირველესი ძალა დირექტორის ხელში არის ლიდერობის ძალა, რომელიც გამომდინარეობს ჯანსაღი მენეჯმენტის მეთოდების გამოყენებიდან და დაკავშირებულია ლიდერობის ტექნიკურ ასპექტებთან. როდესაც დირექტორი იყენებს ტექნიკურ ძალას, იგი მოიაზრება „მენეჯმენტის ინჟინრის“ როლში, რომელიც კონცენტრაციას ახდენს ისეთ საკითხებზე, როგორცაა დროის დაგეგმვა და მართვა, სიტუაციური ლიდერობის თეორიები და ორგანიზაციული სტრუქტურები. დირექტორი, როგორც მენეჯმენტის ინჟინერი, გეგმავს, ორგანიზებას უკეთებს, კოორდინაციას უწევს საქმიანობას, ადგენს გრაფიკს და ოსტატურად ახორციელებს სტრატეგიებითა და სიტუაციებით მანიპულაციას, რათა უზრუნველყოს ოპტიმალური ეფექტიანობა. ტექნიკური ლიდერობის ძალა ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან მისი არსებობა და კომპეტენტური განხორციელება ხელს უწყობს სკოლის სათანადო მენეჯმენტს.

ყველა ორგანიზაციის მიმართ მთავარი მოთხოვნაა სათანადო მენეჯმენტი, თუ მას უნდა ყოველდღიური შესაბამისი ფუნქციონირება და მხარდაჭერის მიღება სკოლის გარედან. სკოლის საბჭო და სხვა საზოგადოებრივი სეგმენტები არ მოითმენენ სკოლებს, რომლებსაც არაეფექტიანად და არასწორად მართავენ. უფრო მეტიც,

კვლევებიდან სრულიად ცხადად ჩანს, რომ ცუდად მართულ ორგანიზაციებში თანამშრომლების დონე დაბლდება. ჰეკმანმა (1969), მაგალითად, დაადგინა, რომ „სამუშაოს ცუდი ორგანიზება“ შედეგად იძლევა ისეთ უარყოფით ემოციებს თანამშრომლებში, როგორცაა აგრესია და იმედგაცრუება, გაღიზიანება, პერსონალური არაადეკვატურობა და სოციალური ურთიერთობების უარყოფა. ნათელია, რომ სამუშაო ადგილი უნდა ხასიათდებოდეს გარკვეული წესრიგით და საიმედოობით, რაც ადამიანებში აყალიბებს დაცულობის შეგრძნებას და საშუალებას აძლევს მათ მთელი ყურადღება გაამახვილონ ძირითად საქმიანობებსა და მთავარი მიზნის მიღწევაზე. სწორედ ამას ემსახურება ლიდერობის ტექნიკური ძალა.

ადამიანური რესურსების ძალა

მეორე ძალა, რომელსაც დირექტორი იყენებს, არის ძალა, რომელიც ეფუძნება სკოლის სოციალურ და ადამიანებს შორის ურთიერთობების პოტენციალს, ანუ მის ადამიანურ რესურსებს. ეს ძალა ლიდერობის ადამიანურ ასპექტებთან არის დაკავშირებული. დირექტორები, რომლებიც იყენებენ ამ ძალას, მოიაზრებიან, როგორც „ადამიანური რესურსების ინჟინრები“ და ხაზს უსვამენ ადამიანურ ურთიერთობებს, მათ შორის ურთიერთობების მნიშვნელობას და მოტივაციის ტექნიკას. დირექტორი, როგორც ადამიანებს შორის ურთიერთობების ინჟინერი, მასწავლებლებს და სხვებს უზრუნველყოფს მხარდაჭერით, წახალისებით და პროფესიული ზრდის შესაძლებლობებით.

რთულია წარმოიდგინო ეფექტურად ფუნქციონირებადი სკოლა ლიდერობის ადამიანური რესურსების ძალის გარეშე. ბოლოს და ბოლოს, სკოლა ხომ დიდ ადამიანურ რესურსებს იყენებს, სადაც მასწავლებლებისა და მოსწავლეების ურთიერთდამოკიდებულება იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ მათ უარყოფას აუცილებლად მოჰყვება სწავლების პროცესთან დაკავშირებული პრობლემები. კარგი სწავლების წინაპირობაა, ჰქონდეთ მოსწავლეების სწავლის, მასწავლებლების კი სწავლების მოტივაცია, რასაც დირექტორმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს. ეს ძალა იმდენად ფუნდამენტურია, რომ ადამიანური რესურსების განვითარება ამ წიგნის ყველა თავის ძირითადი ან მნიშვნელოვანი თემაა.

საგანმანათლებლო ძალა

მესამე ძალა, რომელსაც დირექტორი იყენებს, არის ძალა, რომელიც ეფუძნება განათლებისა და სწავლების შესახებ საკითხების ექსპერტულ ცოდნას. ეს ძალა ლიდერობის საგანმანათლებლო ასპექტებს უკავშირდება. იყო დრო, როცა საგანმანათლებლო საკითხებს ყველაზე დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა განათლების სფეროს ადმინისტრირებისა და ხელმძღვანელობის შესახებ არსებულ ლიტერატურაში. დირექტორები მოიაზრებოდნენ, როგორც საგანმანათლებლო

სფეროს ლიდერები და მათ მოსამზადებელ საუნივერსიტეტო პროგრამებს სწავლებაზე აქცენტი ახასიათებდა. XX ს-ის 50-იანი წლების ბოლოს და 60-იანი წლების დასაწყისში ლიტერატურაში განათლების სფეროს ადმინისტრირებისა და ხელმძღვანელობის შესახებ შემოიტანეს მენეჯმენტისა და სოციოლოგიის საკითხების თეორია, რამაც დიდი მნიშვნელობა მიანიჭა ლიდერობის ტექნიკური და ადამიანური რესურსების ასპექტებს. მართლაც, საგანმანათლებლო საკითხები ხშირად უგულვებელყოფილი რჩებოდა, რის შედეგადაც, სკოლის დირექტორი განიხილებოდა, როგორც სკოლის მენეჯერი, რომელსაც არანაირი კავშირი არ ჰქონდა სწავლებასთან. ამ პერიოდის განმავლობაში დაიკარგა „დირექტორის“ პირვანდელი მნიშვნელობა – „უფროსი მასწავლებელი“. ჯონ გუდლენდი (1978) მუდმივად აკრიტიკებდა ლიდერობის საგანმანათლებლო საკითხების უგულვებელყოფას და ტექნიკური და ადამიანური რესურსების ასპექტების წამოწევას. იგი ამბობს:

„ამ საკითხების (ტექნიკურისა და ადამიანური რესურსების) ცენტრალურ საკითხებად აღიარება, რაც, სრულიად გასაგებია, რომ ხშირად თავის გადარჩენის ან მიზანშეწონილობის გამო ხდება, ფუნდამენტური შეცდომაა, რომელიც საბოლოო ჯამში უარყოფით შედეგს მოუტანს როგორც განათლებას, ისე, ადამიანის კარიერას. *სამუშაო, რისთვისაც ჩვენ პასუხისმგებლები ვართ, არის ბავშვებისა და ახალგაზრდებისთვის ჯანსაღი და სრულყოფილი სასწავლო პროგრამების შემუშავება, მათი დასაბუთება და გამოყენება*”.

შემდეგ გუდლენდი განაგრძობს: „დროა, რომ მნიშვნელოვანი საკითხები კვლავ მოექცეს ჩვენი ყურადღების ცენტრში. მნიშვნელოვანი საკითხები კი მოიცავს სრულყოფილი, ხარისხიანი პროგრამების შემუშავებას ჩვენი იურისდიქციის ქვეშ მყოფი თითოეული სკოლისთვის”.

განათლება და სწავლება კვლავ მნიშვნელოვანი საკითხები გახდა. ლიდერობის ადამიანური რესურსების ასპექტზე ყურადღების ხელმეორედ გამახვილება სკოლებისა და სწავლების ეფექტურობის შესახებ კვლევების და მათი ანგარიშების შედეგია (გუდი და ბროფი, 2003; მარცანო, 2003; მარცანო, პიკერინგი და პოლოკი, 2001; ნიუმანი და კოლეგები, 1996). ბევრმა ნაციონალურმა კვლევამ განათლების სისტემის ახლანდელ და სამომავლო მდგომარეობაზე, როგორცაა სრულიად ახალი მიდგომები II (2004), დარლინგ-ჰამონდის (1977) და რეზნიკის კვლევები (2001/2002), ასევე შეიტანეს წვლილი ლიდერობის საგანმანათლებლო ასპექტებზე ყურადღების გამახვილებაში. ქვემოთ მოყვანილია ციტატა ბოიერის წიგნიდან (1983), რომელიც ეხებოდა დირექტორების მომზადებას:

„საჭიროა დირექტორების მოსამზადებელი და შესარჩევი ახალი პროგრამები. დირექტორები ვერ გახდებიან სკოლის ლიდერები, თუ არ ექნებათ გამოცდილება და არ ეცოდინებათ, რა ხდება საკლასო ოთახებში. კონკრეტულად, ჩვენი რეკომენდაციაა, რომ დირექტორების მოსამზადებელი სისტემა გამოვიყენოთ მასწავლებლების მოსამზადებელი სისტემის შემდეგ. საკლასო ოთახში არსებულ რეალობაში სერიოზული ორიენტაციის გარეშე, დირექტორები ვერ იგრძნობენ

თავს კომფორტულად და ადეკვატურად საგანმანათლებლო ლიდერის როლში. უფრო მეტიც, მასწავლებლებს არ ექნებათ მათი ნდობა სასწავლო საკითხებთან დაკავშირებით”.

მოგვიანებით, შტატთაშორის სკოლის ლიდერების ლიცენზირების კონსორციუმმა (შტატის სკოლების ხელმძღვანელების საბჭო, 1996), განაცხადა: „სკოლის ეფექტური ლიდერი საგანმანათლებლო სფეროს ძლიერი სპეციალისტია, რომელიც საკუთარ საქმეს აფუძნებს სწავლის, სწავლების და სკოლის გაუმჯობესებასთან დაკავშირებულ მნიშვნელოვან საკითხებზე”. პირველი იმ შვიდი პრინციპიდან, ლიცენზირების სტანდარტებად რომ გამოიყენებოდა, ამბობდა: „სტანდარტების მთავარი ყურადღება გამახვილებული უნდა იყოს მოსწავლეების სწავლებაზე”. თანამედროვე სტანდარტები მოცემულია დანართში 2.1. თვალის გადავლება კი საკმარისია, რომ გავიაზროთ, რამდენად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება საგანმანათლებლო საქმიანობის ფაქტორს. მართლაც, დღეს დიდი მნიშვნელობა აქვს ლიდერის საგანმანათლებლო საქმიანობას.

როდესაც ლიდერი ახორციელებს საგანმანათლებლო საკითხებთან დაკავშირებულ საქმიანობას, იგი მოიაზრება, როგორც „უფროსი მასწავლებელი”, რომელიც იყენებს პროფესიულ, ექსპერტულ ცოდნას სწავლების პროცესში, პროგრამების ჩამოყალიბებაში და ზედამხედველობაში. დირექტორი, როგორც უფროსი მასწავლებელი, განსაზღვრავს განათლების სფეროსთან დაკავშირებულ პრობლემებს, რეკომენდაციას უწევს მასწავლებლებს, ახორციელებს ზედამხედველობას, შეფასებას, ხელს უწყობს თანამშრომლობის განვითარებას და სასწავლო პროგრამების შექმნას.

ზოგჯერ საგანმანათლებლო საკითხების ცოდნის ძალა დირექტორს აყალიბებს სასწავლო პროცესის ლიდერად, ზოგჯერ კი – მცოდნე კოლეგად ან ლიდერთა შორის ლიდერად, რომელიც მასწავლებელთან ერთად თანაბრად მსჯელობს სწავლებისა და სწავლის საკითხებზე. ზემოთ ნახსენებიდან პირველი შესაძლოა, კარგი იყოს ახალი მასწავლებლებისთვის ან მათთვის, ვისაც ნაკლები კომპეტენტურობა ან პასუხისმგებლობის საეჭვო დონე აქვთ, მეორე კი უფრო გამოცდილი, კომპეტენტური და პასუხისმგებლობით აღსავსე მასწავლებლებისთვის არის განკუთვნილი. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო პროცესის ლიდერობა კონკრეტული შემთხვევებისთვის და დროის გარკვეული პერიოდისთვის ითვლება მისაღებად, დირექტორების წინაშე არსებული მთავარი მიზანი ლიდერთა შორის ლიდერად ჩამოყალიბებაა. ლიდერობის ფორმირებასთან ერთად, დირექტორი ცდილობს დაეხმაროს სკოლას, გახდეს ლიდერთა სოციალური.

ლიდერობის ტექნიკური, ადამიანური რესურსებისა და საგანმანათლებლო საკითხების ცოდნის ძალები, გაერთიანებული სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით, აყალიბებს იმ კრიტიკულ მასას, რომელიც საჭიროა სკოლის კომპეტენტურობისთვის. ზემოაღნიშნული სამიდან თუნდაც ერთი ძალის ნაკლებობა ზიანს აყენებს კრიტიკულ მასას და შედეგად ვიდებთ სწავლების ნაკლებად ეფექტურ პროცესს. ორგანიზაციებში წარმატებული შემთხვევების კვლევა ადგენს,

რომ მიუხედავად ლიდერობის ტექნიკური, ადამიანური რესურსებისა და საგანმანათლებლო საკითხების ცოდნის ძალების კავშირისა კომპეტენტურობასთან, სამივე ძალის არსებობა არ წარმოადგენს წარმატების გარანტიას. საუკეთესო ორგანიზაციები, სკოლების ჩათვლით, ხასიათდება ლიდერობის სხვა მახასიათებლებით, როგორცაა ლიდერობის სიმბოლური და კულტურული ძალები.

სიმბოლური ძალა

მეოთხე ძალა, რომელიც დირექტორის ხელთ არსებობს, არის ლიდერობის ძალა, რომელიც წარმოიშობა, როცა სხვების ყურადღებას ვამახვილებთ სკოლისთვის მნიშვნელოვან საკითხებზე. ეს ძალა ეხება ლიდერობის სიმბოლურ ასპექტებს. ამ ძალის გამოყენების დროს, დირექტორი მოიაზრება, როგორც „უფროსი“, რომელიც არჩევს, თუ რაზე უნდა ვამახვილდეს ყურადღება, ასევე, არჩევს მნიშვნელოვან მიზნებსა და ქცევის ფორმებს და მიაწვდის სხვებს, თუ რა არის მნიშვნელოვანი სკოლისთვის. სკოლის შემოვლა, საკლასო ოთახებში შესვლა, მოსწავლეებთან ურთიერთობა, მენეჯერულთან შედარებით საგანმანათლებლო საკითხების პრიორიტეტად დასახვა, ცერემონიების, რიტუალების და სხვა მნიშვნელოვანი ღონისძიებების წარმართვა და სკოლის ერთიანი ხედვის გახშიანება შესაბამისი სიტყვებისა და საქმიანობების მეშვეობით, დირექტორის ამ ძალასთან ასოცირებული ქმედებების მაგალითებია.

სიმბოლური ლიდერობის მთავარი ასპექტია სკოლის *მიზნისა და დანიშნულების განსაზღვრა*, რასაც ვეილი (1984) ასე აყალიბებს: „ორგანიზაციის ფორმალური ლიდერის მიერ მუდმივად განხორციელებული საქმიანობები, რომელიც ნათელს ჰფენს, აყალიბებს კონსენსუსს და ვალდებულების შეგრძნებას ორგანიზაციის ძირითადი მიზნის მიმართ“. მის მიერ შესწავლილი ძლიერი ორგანიზაციების ლიდერებს ჰქონდათ სწორედ მიზნისა და დანიშნულების განსაზღვრის შესანიშნავი უნარი.

ლიდერობის სიმბოლური ძალა, ძირითადად, ეფუძნება იმას, რომ თანამშრომლებს გააზრებული უნდა ჰქონდეთ, თუ რა არის მნიშვნელოვანი და რა წარმოადგენს ფასეულობას. სწორედაც რომ, მასწავლებლებსაც და მოსწავლეებსაც სურთ, იცოდნენ, რა არის ფასეული სკოლისთვის და მისი ხელმძღვანელისთვის; მათ უნდა იცოდნენ, რომ არსებობს წესრიგი და სწორი მიმართულება. მათ სიამოვნებას გვრით ამ შეგრძნების ერთმანეთისთვის გაზიარება. როცა ეს პირობა დაკმაყოფილებულია, მათი თავდადება და ვალდებულების გრძნობა იზრდება.

სიმბოლური ძალის უკეთ გააზრების მიზნით, უნდა გავიგოთ, რას აკეთებს დირექტორი და რას ნიშნავს მისი ესა თუ ის ქმედება. სიმბოლური ლიდერობისთვის ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს იმას, რას ემხრობა დირექტორი, რას ამბობს და რას მიაწვდის სხვებს თავისი სიტყვებით და ქცევით. ასევე, მნიშვნელოვანია ისიც, თუ რას ეუბნება იგი სკოლის მნიშვნელობისა და ძირითადი

მიზნის შესახებ მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და მშობლებს და როგორ აერთიანებს მათ. როგორც პონდიმ აღნიშნა (1978):

„რა აზრი შეიძლება გამოვიტანოთ, როცა ვამბობთ, რომ ლიდერის ეფექტიანობა დამოკიდებულია მის უნარზე, გახადოს თანამშრომლების საქმიანობა აზრიანი და მიზანმიმართული. აქ თანამშრომლების ქცევის შეცვლა კი არ იგულისხმება, არამედ მათი ქმედების კარგად გააზრება და, რაც მთავარია, ამის იმდენად კარგად ახსნა, რომ თანამშრომლებმა თავად შესძლონ საკუთარი ქცევის მიზნის ჩამოყალიბება და გამოხატვა“.

ჯეიმს მარჩი (1984), მართვის საკითხების ცნობილი თეორეტიკოსი, შემდგენაირად ეხმაურება პონდის ამ მოსაზრებას:

„ადმინისტრატორები ისე ახორციელებენ მართვას, რომ ინდივიდების ორგანიზაციასთან დაკავშირებული დამოკიდებულებები, მოლოდინები, პასუხისმგებლობები და რწმენა შესაბამისობაში იყოს შეხედულებებთან ორგანიზაციის სოციალური ასპექტების შესახებ. ადმინისტრირების თეორია სათანადოდ ვერ აფასებს ამ შეხედულებების მნიშვნელობას ორგანიზაციის ეფექტიანად მართვისთვის. შედეგად, ვერ ხერხდება გარკვევა, რამდენად წარმოადგენს სიმბოლოებით მართვა ეფექტური ადმინისტრირების ნაწილს. თუ გვსურს, დავადგინოთ ერთადერთი ფორმა, რომლითაც ადმინისტრატორი ზეგავლენას ახდენს ორგანიზაციაზე, უნდა შევიწავლოთ მისი გავლენა იმ მოსაზრებებზე, რომლებიც შეეხება ორგანიზაციას და მის ცხოვრებას. ასეთი ზეგავლენის მართვა კი შეიძლება ყურადღების გამახვილებით ორგანიზაციის და მისი ადმინისტრაციის რიტუალებზე და სიმბოლურ მახასიათებლებზე. ორგანიზაციის მართვის ფორმა გამოხატავს სიმბოლურ განცხადებას იმის შესახებ, რა გვსურს – სისტემის შენარჩუნება თუ შეცვლა“.

ლიდერობის ტექნიკური მხარე მოიცავს სტრუქტურების და მოვლენების მართვას; ადამიანური რესურსების ასპექტი ეხება ისეთი ფსიქოლოგიური ფაქტორის მართვას, როგორცაა მოთხოვნილებები; საგანმანათლებლო ასპექტები მართავენ ჩვენს საქმიანობას. მათგან განსხვავებით, სიმბოლური ასპექტები ეხება დამოკიდებულებებს, მოლოდინებს, პასუხისმგებლობას და რწმენას. რადგან სიმბოლური ლიდერობა გავლენას ახდენს, რომ ადამიანებმა ირწმუნონ სკოლის, იგი აძლევს დირექტორს მნიშვნელოვან ძალას, რომ ზეგავლენა მოახდინოს სკოლის საქმიანობაზე.

კულტურული ძალა

დირექტორის ხელთ არსებული მეხუთე ძალა არის ლიდერობის ძალა, რომელიც გამომდინარეობს სკოლის უნიკალური კულტურის ჩამოყალიბებიდან და ეხება ლიდერობასთან დაკავშირებულ კულტურულ ასპექტებს. წარმატებული სკოლების შესახებ ნაშრომების წაკითხვისას ცხადი ხდება, რომ ისეთი *კულტურის*

ფორმირება, რომელიც ხელს უწყობს და ავითარებს სკოლის არსს, წარმატების საწინდარია. როცა დირექტორი იყენებს კულტურულ ძალას, იგი მოიაზრება, როგორც „მოძღვარი“, რომელიც ცდილობს განსაზღვროს, გააძლიეროს და გაახშიანოს ფასეულობები, მოსაზრებები და კულტურული მიმდინარეობები, რომლებიც ქმნის სკოლის იდენტობას დროთა განმავლობაში. დირექტორი, როგორც მოძღვარი, ჩართულია ორგანიზაციის ისტორიის ჩამოყალიბებაში, მოვლასა და სწავლებაში (კლარკი, 1972), რაც სკოლას განსაზღვრავს, როგორც გამორჩეულ ერთეულს, მისთვის დამახასიათებელი კულტურით, რომელიც აყალიბებს ინსტიტუციურ ბუნებას.

ლიდერის საქმიანობები, რომლებიც უკავშირდება კულტურულ ასპექტს, მოიცავს სკოლის მიზნისა და მისიის გახშიანებას; სკოლის ახალი წევრების სოციალიზაციას; სკოლის ისტორიების გახსენებას და ტრადიციებისა და რწმენის გაძლიერებას; სკოლის ფუნქციონირების წესების ახსნას; სიმბოლოების სისტემის შექმნას და დემონსტრირებას; იმ ადამიანების წახალისებას, ვინც თავის საქმიანობაში ასახავს ამ კულტურას. ლიდერობისთვის საჭირო კულტურული ძალის უმთავრესი შედეგია მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და სხვების შეკავშირება და მათი გაერთიანება იმგვარად, რომ ხელი შეეწყოს სკოლის მიმდევრებად ჩამოყალიბებას და ერთად მუშაობას. აუცილებელი ხდება სკოლისა და მისი მიზნის პატივისცემა. ზოგჯერ, გარკვეულ ასპექტებში ეს მოგვაგონებს იდეოლოგიურ სისტემებს, რომლებიც საკრალურ მისიებს ემსახურება. როცა ადამიანები ხდებიან ამ ძლიერი და შემაკავშირებელი კულტურის წევრები, მათ ეძლევათ შესაძლებლობა, ისიამოვნონ პიროვნული მნიშვნელობისა და დანიშნულების შეგრძნებით. მათი ცხოვრება და მუშაობა ახალ მნიშვნელობას იძენს და შესამჩნევად მდიდრდება. იდენტობა, რომელსაც წევრები განიცდიან ბევრად ფართოდება. მათ უყალიბდებათ კუთვნილების შეგრძნება რაღაც განსაკუთრებულის მიმართ. ეს ყველაფერი კი სერიოზული მოტივაციის საფუძველია (პეტერსი და უოთერმენი, 1982).

კულტურა შესაძლოა აღვწეროთ, როგორც გონების კოლექტიური დაპროგრამება, რომლის მიხედვით ერთი სკოლა განსხვავდება მეორისგან (ჰოფსტიდი, 1980). სკოლების კულტურული ცხოვრება მშვენიერი რეალობაა და სკოლის დირექტორებს შეუძლიათ გადამწყვეტი როლი ითამაშონ ამ რეალობის ფორმირებაში. სკოლის კულტურაში შედის ფასეულობები, სიმბოლოები, რწმენა, ნდობა და მასწავლებელთა, მშობელთა, მოსწავლეთა ჯგუფების ერთობლივი ქმედება. სწორედ კულტურა განსაზღვრავს, რა არის მნიშვნელოვანი ამა თუ იმ ჯგუფისთვის და როგორ უნდა ფიქრობდნენ, რას უნდა გრძნობდნენ და როგორ უნდა იქცეოდნენ მისი წევრები. კულტურა მოიცავს სკოლის ტრადიციებს, ჩვევებს, ისტორიას, გაცხადებულ და გაუცხადებელ მოსაზრებებს, ნორმებს და მოლოდინებს, საერთო მნიშვნელობებს და ერთობლივ მოსაზრებებს. რაც უფრო მეტად მიღებული და ერთიანია სკოლის კულტურა, მით ადვილია იდეალებისა და სკოლის მიერ დასახული მიზნების მიღწევა. საბოლოო ჯამში, კულტურაზე დაფუძნებული ლიდერობის მიზანი არის სკოლის, როგორც ბევრი „მე“-სგან

შემდგარი ორგანიზაციის გარდაქმნა მორალურ სოციუმად (იხ. სერჯიოვანი, 2000 და სერჯიოვანი, 2005). ეს საკითხები განხილულია მე-5 თავში.

სიმბოლური და კულტურული ლიდერობის პრაქტიკაში განხორციელება

სკოლებში კულტურის ჩამოყალიბება და მისი დანიშნულებისა და მიზნებისკენ სწრაფვა წარმოადგენს ლიდერობის სიმბოლურ და კულტურულ ძალებს, რომელთა განხორციელებისთვის საჭიროა ხედვის ჩამოყალიბება და ყოველდღიური საქმიანობების მნიშვნელობის გააზრება.

სიმბოლური ლიდერობის განხორციელება. როცა დირექტორები ახორციელებენ ლიდერობის სიმბოლურ ასპექტებს, ისინი, როგორც წესი, ეხებიან მოვლენებისა და საქმიანობების ღრმა შრეებს, ცდილობენ, გაიგონ მათი უფრო ღრმა მნიშვნელობები და ძლიერი ფასეულობები. როგორც სტარატი (1973) ამბობს, ლიდერები ცდილობენ დაადგინონ მნიშვნელობების წარმოშობის ფესვები, სკოლის ყოველდღიური ცხოვრების წარმატება-წარუმატებლობა და მოსწავლეებს, მასწავლებლებსა და სოციუმის სხვა წევრებს ჩაუნერგონ მნიშვნელოვნების განცდა, აუხსნან ხედვა და მიზანი უფრო ღრმად და დეტალურად, ვიდრე ეს ზედაპირზე ჩანს. მართლაც, ისინი მუშაობენ, რომ სკოლაში სრულად გააცნობიერონ ადამიანების ცხოვრების დრამა, რაც საშუალებას აძლევს მათ, დადგენენ ყოველდღიურ რუტინაზე მაღლა. ყოველდღიური რუტინა მათი საქმიანობის დამახასიათებელი ნიშანია. სიმბოლურ ლიდერს შეუძლია დაინახოს ის, რასაც ჯგუფი აკეთებს და ისიც, რისი გაკეთებაც მას რეალურად შეუძლია. მას აქვს უნარი, ყველა სიტუაციაში დაინახოს შესაძლებლობები და დაარწმუნოს ადამიანები, გადააჭარბონ რუტინულ მიდგომას, სტატიკურიდან გადავიდნენ დინამიკურზე და მშფოთვარეზე. დაბოლოს, სიმბოლურ ლიდერს შეუძლია ისაუბროს ხედვის შესახებ სიტყვებით და მაგალითებით. ის იყენებს ენობრივ სიმბოლოებს, რომლებიც ადვილად გასაგებია და, იმავდროულად, ორიგინალური, ახალი და აღფრთოვანების გამომწვევი. მისი ძალისხმევა უქმნის შესაძლებლობებს სხვებს, რომ იმუშაონ ხედვის განხორციელების მიზნით, გაიგონ, რა არის მიზანი და გაითავისონ, რომ ისინი არიან სკოლის რეალური მესაკუთრეები.

ლიბერმანმა და მილერმა (1984) განათლების სფეროს ლიდერობის საკითხებზე მუშაობის შედეგად აღმოაჩინეს, რომ დირექტორები ხშირად მიმართავენ სიმბოლურ ლიდერობას სიტუაციებში, რომლებიც სწორ ინტუიციურ გადაწყვეტილებებს ითხოვს:

„როცა ადმინისტრატორი კომპლიმენტს ეუბნება მასწავლებელს კარგად აგებული და ჩატარებული გაკვეთილის გამო, ამით მიანიშნებს, რომ აღიარებს და ახალისებს მას კარგად შესრულებული სამუშაოსთვის. როცა ადმინისტრატორი ესაუბრება მასწავლებელს, რომლის კლასში არეულობაა, ის გამოთქვამს შეშფოთებას და აკეთებს მინიშნებას, რომ განსხვავებით წინა ადმინისტრატორისგან, არ მისცემს მასწავლებელს მაღალ შეფასებას, რადგან მისი საქმიანობა კორექტირებას

მოითხოვს. როცა დირექტორი ესწრება შეხვედრებს, სადაც განიხილება სასწავლო პროგრამის საკითხები, ის მხარს უჭერს დიალოგს და ინფორმირებულ ქმედებებს. ყველა ეს საქმიანობა ექცევა განათლების სფეროს მართვის ჩარჩოებში და არ არის რაციონალური, სწორხაზოვანი, თეორიული და დაგეგმილი საქმე. ეს არის სიტუაციიდან გამომდინარე და რეალისტური საქმიანობა. საგანმანათლებლო სფეროში ლიდერობა ხორციელდება, როცა სასწრაფო გადაწყვეტილებაა მისაღები, როცა ბეწვის ხიდია გასავლელი”.

ბენისი (1984) ამბობს, რომ რეალისტური და დამაჯერებელი ხედვა იყო მის მიერ გამოკვლეული წარმატებული ორგანიზაციების ხელმძღვანელების მნიშვნელოვანი ფაქტორი. ხედვა მიანიშნებს სასურველი სიტუაციისა და საქმიანობების ჩამოყალიბებისა და გახმიანების უნარს, რასაც შედეგად მოაქვს ორგანიზაციაში მომუშავე ადამიანების ვალდებულებისა და პასუხისმგებლობის შეგრძნების გაზრდა. ლიდერობის სიმბოლური ასპექტების ხაზგასმის შედეგად, ხედვა ყალიბდება, როგორც ნათქვამის ძირითადი არსი. აი, როგორ გასაზღვრავს ხედვას სკოლის დირექტორი ტომ დევისი:

„ვფიქრობ, რომ პირველი, რასაც, ჩემი აზრით, გავაკეთებდი კარგად, არის ის, რომ ჩამოვყალიბებდი ხედვას, როგორი უნდა იყოს სკოლა და, კონკრეტულად, ჩემი სკოლა... ვფიქრობ, ეს მნიშვნელოვანია რამდენიმე მიზეზით. ის მნიშვნელოვანია თანამშრომლების როგორც ემოციური, ისე ინტელექტუალური სულისკვეთებისთვის – ნამდვილად მნიშვნელოვანია ამ მიზნისთვის. მე რეალურად ვიღვწი, რომ დავაბრუნო ფართო ხედვა, ფართო გააზრება... რომ არ გამომრჩეს არცერთი პატარა დეტალი. ეს არის ის, რაზეც ბევრს ვმუშაობ... ასეა. და, რადგან მე მყავს ეს ნახევრად დამოუკიდებელი, ნამდვილად შესანიშნავი ადამიანები, ერთადერთი მთავარი ფუნქცია მათი ერთი მიმართულებით წაყვანაა”.

შემდეგ იგი აგრძელებს:

„მაშ ასე, ხედვა... მან უნდა მიაწოდოს საბჭოს, მშობლებსა და თანამშრომლებს მთელი ინფორმაცია ურთიერთობების შესახებ. ეს არის სოციუმი, ამიტომ ყველა მისი ნაწილი უნდა იყოს. ხედვაში ჩამოყალიბებული უნდა იყოს არა მხოლოდ მოსაზრება იმის შესახებ, თუ რის გაკეთებას აპირებ ბავშვებისთვის, არამედ ისიც, თუ კონკრეტულად რას აკეთებ იმ პროცესში, როცა რაღაცას აკეთებ ბავშვებისთვის. ეს ყველაფერი ერთი ძაფით უნდა იყოს ნაკერი.” (პრუნტი და ჰაიელი, 1982).

ლიბერმანი და მილერი (1984) საუბრობენ დირექტორზე, როგორც სკოლის „მორალურ ავტორიტეტზე და ხელმძღვანელზე”, რომელიც თავისი საქმიანობით, განცხადებებით და ქმედებებით აკეთებს სიმბოლურ განცხადებებს. ამ ძალის ისეთ რეალური ცხოვრებისეული მაგალითის აღწერისას, რომელშიც მოსწავლეების დისკრიმინაციაზეა საუბარი, ისინი ამბობენ:

„დირექტორებს შეუძლიათ შეინარჩუნონ ნეიტრალიტეტი და მიუშვან საქმე დინებაზე, როგორც ყოველთვის ხდებოდა; მიუხედავად იმისა, რომ საქმე მორალის

სფეროს ეხება. თუმცა, მათ შეუძლიათ აირჩიონ აქტიური პოზიცია, დაუპირისპირდნენ თანამშრომლების პოზიციებს და წაიყვანონ სკოლა პროგრესული ან რეგრესული მიმართულებით. დირექტორები ეგუებიან ან კიცხავენ კონკრეტული სახის ქცევებს და დამოკიდებულებებს. მუშაობის პროცესში ისინი ქმნიან მორალური პრინციპების მოდელებს. როცა ალბიონის სკოლის ადმინისტრატორებმა დაიჭირეს უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების მხარე სასაბუღალტრო ოთახში შექმნილი კონფლიქტური სიტუაციის დროს, ამით მათ ყველას გაუგზავნეს სრულიად ნათლად გამოკვეთილი გზავნილი, რომ რასობრივი დისკრიმინაცია იყო მიუღებელი. ეს იყო სერიოზული გზავნილი. ამ დროს თავი რომ ეჩინა ადმინისტრაციის აპათიას, გაკეთდებოდა ასეთივე სერიოზული, მაგრამ საპირისპირო შინაარსის გზავნილი.”

დირექტორებს, უნდათ მათ ეს თუ არა, ენიჭებათ ძლიერი, სიმბოლური როლი. უმოქმედობა გარკვეულ სიტუაციებში, შესაძლებელია, ისეთივე მძლავრი სიმბოლური განაცხადი იყოს, როგორც ქმედება.

კულტურული ლიდერობის სემანტიკა. იმისთვის, რომ გავიაზროთ და განვახორციელოთ სიმბოლური და კულტურული ლიდერობა, ყურადღება უნდა გავამახვილოთ ლიდერობის სემანტიკაზე და არა მის ფონეტიკაზე. ის, რასაც ლიდერი აკეთებს, ფონეტიკაა, მისი საქმე და ქცევა – სემანტიკა. სემანტიკაზე კონცენტრაცია გვეხმარება გავიგოთ, რომ სშირად წვრილ-წვრილი დეტალებია ყველაზე მნიშვნელოვანი.

სიმბოლური ლიდერი რომ იყო, არ არის საჭირო მაინც და მაინც თეთრ ცხენზე ამხედრებულმა ინავარდო. სწორად წარმართულმა მარტივმა და რუტინულმა საქმიანობამ შესანიშნავად შეიძლება მოახდინოს მნიშვნელოვანი გზავნილებითა და მაღალი იდეებით კომუნიკაცია.

საფიერი და კინგი (1985) აღნიშნავენ, რომ არ არის საჭირო კულტურული და სიმბოლური ლიდერობის შინაარსი განსხვავებული იყოს ტექნიკური, ადამიანური რესურსების და საგანმანათლებლო ლიდერობისგან: „კულტურას აყალიბებს სკოლის ყოველდღიური საქმიანობა. საქმიანობაში აისახება კულტურა... კულტურა იქმნება, როდესაც ადამიანები იყენებენ ყოველდღიურ საქმიანობაში საგანმანათლებლო, ადამიანური რესურსების და ტექნიკურ უნარ-ჩვევებს და ადგენენ რეგულარული საქმიანობის ფორმებს”. დუაიერიც (1983) აკეთებს მსგავს დასკვნას, როცა ამბობს:

„დირექტორების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელია მათი საქმიანობის რუტინული ხასიათი. ნაცვლად ფართო გაქანებისა და დრამატული ინოვაციების უნარის მქონე ლიდერებისა, ჩვენ ვნახეთ ქალები და მამაკაცები, რომლებიც გაფაციცებულ ყურადღებას იჩენდნენ დეტალების მიმართ. ჩვენ ვნახეთ, თუ როგორი ყურადღება ეთმობოდა სკოლის გარემოს ფიზიკურ და ემოციურ ელემენტებს, ურთიერთობებს სკოლის სოციალურში, მასწავლებლებს, სკოლის მოსწავლეთა ერთიან და ინდივიდუალურ მიღწევებს. მათი ყველაზე მნიშვნელოვანი საქმიანობა მოიცავდა მონიტორინგის სხვადასხვა ფორმას, ინფორმაციის გაცვლას

და კონტროლს, დაგეგმვას, მოსწავლეებთან პირდაპირ ურთიერთობებს, სამსახურში აყვანას და თანამშრომელთა პროფესიული ღონის განვითარებას, შენობის ექსპლუატაციის მეთვალყურეობას.“ (1984).

სწორედ ამ რუტინულ საქმეებში მქლავნდება, რაზე ამახვილებს დირექტორი ყურადღებას, რის მიმართ იჩენს პასუხისმგებლობას და როგორ „აწარმოებს ნელ, მაგრამ მტკიცე კამპანიას კონსენსუსის მისაღწევად შეხედულებებში ორგანიზაციის ფასეულობებისა და რწმენის შესახებ.“ (დუაიერი, 1989). დანართი 6.1. გვიჩვენებს, როგორ მოახერხა ფრენსის ჰეჯისმა, ერთ-ერთმა დირექტორმა, რომელიც მონაწილეობდა დუაიერისა და მისი კოლეგების მიერ განხორციელებულ კვლევაში, განხორციელებინა სიმბოლური და კულტურული ლიდერობა თავისი საქმიანობის რუტინული და მრავალფეროვანი ასპექტების გამოყენებით. ცხრილი 6.1. აჯამებს ურთიერთობას ლიდერობის ხუთ ძალასა და სწავლების წარმატებულ პროცესს შორის.

სკოლის კულტურის დინამიკური ასპექტები

დანართი 6.2. – სკოლის კულტურის ძირითადი საკითხები – მიმოიხილავს სკოლის კულტურას და მის განზომილებებს. ასევე, მოცემულია დიალოგი, თუ რატომ არის კულტურა სკოლის ცხოვრების განუყოფელი შემადგენელი ნაწილი, სკოლის კულტურის რა დონეები არსებობს, როგორ შეიძლება კულტურის განვითარება და რა ბნელი მხარეები აქვს სკოლის კულტურას.

კულტურა აქვს ყველა სკოლას, მაგრამ წარმატებულს აქვს ძლიერი და რეალურად მოქმედი კულტურა, რომელიც უკავშირდება ხედვას მაღალი ხარისხის სწავლების შესახებ. კულტურა ფუნქციონირებს, როგორც კომპასი, რომელსაც ადამიანები ერთი მიმართულებით მიჰყავს. იგი აყალიბებს ნორმებს და განსაზღვრავს, რას და როგორ უნდა მიაღწიონ ადამიანებმა. იგი მნიშვნელოვანია მასწავლებლების, მოსწავლეების, ადმინისტრატორების და სხვებისთვის. ძლიერი და მოქმედი კულტურა ორგანიზაციის შიგნით ძალისხმევის შედეგად ჩნდება და მის დამკვიდრებას მცდელობას არ აკლებენ სკოლის ხელმძღვანელები და წევრები.

მას შემდეგ, რაც სკოლაში ჩამოყალიბდება და დამკვიდრდება, ძლიერი კულტურა მოქმედებს როგორც აზროვნების სოციალიზაციის და ქცევის პროგრამირების საშუალება. თუმცა, ასეთი კულტურის ჩამოყალიბება და დანერგვა უცერად არ ხდება. ის სკოლის მხარეებს შორის მოლაპარაკებების შედეგად მიღებულ პროდუქტია.

ცხრილი 6.1. ლიდერობის ძალები და წარმატება სწავლებაში

ძალა	ლიდერობის მოდელი	თეორიული კონცეფციები	მაგალითი	რეაქცია	კავშირი წარმატებასთან
ტექნიკური	„მენეჯმენტის ინჟინერი“	დაგეგმვის და ღრობის მენეჯმენტის სტრატეგიები სიტუაციური ლიდერობის თეორიები ორგანიზაციული სტრუქტურა	დაგეგმვა, ორგანიზაცია, კოორდინაცია, განრივი სტრატეგიებით და სიტუაციებით მანიპულაცია ოპტიმალური ეფექტიანობის უზრუნველსაყოფად	ადამიანები იმართებიან, როგორც მექანიკური სისტემის ნაწილები. ისინი ეფექტურ მართვას ინდიფერენტულობით პასუხობენ, მაგრამ ნაკლებად ითმენენ არაეფექტურ მართვას	არსებობა მნიშვნელოვანია სკოლის რუტინული კომპეტენტურობის მიღწევისა და შენარჩუნებისთვის, მაგრამ არ არის საკმარისი წარმატების მისაღწევად. არარსებობა იწვევს სკოლის არაეფექტურობას და დაბალ მორალს
ადამიანური რესურსების	„ადამიანური რესურსების ინჟინერი“	ადამიანების ურთიერთობების ზედამხედველობა მოტივაციის ფსიქოლოგიური თეორიები პიროვნებათშორისი ურთიერთობების უნარი კონფლიქტის მართვა ჯგუფის შეკავშირება	საჭირო მხარდაჭერის გაწევა განვითარების და შემოქმედებითობის ხელშეწყობა მორალის ჩამოყალიბება და შენარჩუნება მონაწილეობრივი გადაწყვეტილების პროცესის გამოყენება	ადამიანები აღწევენ საკუთარი საჭიროებების სრულ დაკმაყოფილებას. მათ მოსწონთ ლიდერი და სკოლა და პასუხობენ პოზიტიური ქცევით. არსებობს სასიამოვნო ატმოსფერო, რაც ხელს უწყობს სკოლის ფუნქციონირებას.	
საგანმანათლებლო	„უფროსი მასწავლებელი“	პროფესიული ცოდნა და თავის დაჭერა სწავლების ეფექტიანობა სასწავლო პროგრამის დიზაინი ობიექტური ზედამხედველობა	განათლების სფეროს პრობლემების დიაგნოსტიკა მასწავლებლებისთვის რჩევის მიცემა ზედამხედველობა და შეფასება შიდა სამსახური სასწავლო	ადამიანებს აქვთ დადებითი რეაქცია ლიდერის ექსპერტული ცოდნის მიმართ და აქვთ შრომის მოტივაცია. მათ მოსწონთ მის მიერ გაწეული დახმარება და მხარდაჭერა.	მნიშვნელოვანია რუტინული კომპეტენტურობისთვის. მჭიდრო კავშირშია, მაგრამ არ არის საკმარისი წარმატებული სწავლებისათვის. არარსებობა იწვევს

			გემის შემუშავება		არაეფექტიანობას.
სიმბოლური	„უფროსი“	შერჩევითი ყურადღება მიზნის დადგენა მოდელირება	სკოლის შემოვლა კლასებში შესვლა მოსწავლეების ცნობა ცერემონიების და რიტუალების წარმართვა ერთიანი ხედვის ჩამოყალიბება	ადამიანები სწავლობენ, რა არის ღირებული ლიდერისთვის და სკოლისთვის, უნდათ წესრიგის და მიმართულების განცდა, რომელსაც სხვებსაც უზიარებენ. იზრდება მათი მოტივაცია და ვალდებულება.	მისი არსებობა მნიშვნელოვანია სწავლების პროცესის წარმატების- თვის. თუმცა, არარსებობა არ მოქმედებს ნეგატიურად რუტინულ კომპეტენტუ- რობაზე.
კულტურული	„მოძღვარი“	გარემო, ჯგუფი, კულტურა ღირებულება თა მჭიდრო სტრუქტურა – სისტემის თავისუფალი სტრუქტურა იდეოლოგია „შემაკავშირე ბელი“ მოტივაციის თეორია	სკოლის მიზნისა და მისიის გახმიანება ახალი წევრების სოციალიზაცია ამბების და მითების მოყოლა სტანდარტული პროცედურების ახსნა უნიკალურობის განსაზღვრა სიმბოლოების სისტემების შექმნა და განხორცილება იმ ადამიანების წახალისება, ვინც ქცევაში ასახავს სკოლის კულტურას	ადამიანებს სჯერათ სკოლის, როგორც იდეოლოგიური სისტემის. ისინი არიან ძლიერი კულტურის წევრები, რომელიც მათ ანიჭებს საკუთარი პიროვნების მნიშვნელობის შეგრძნებას, უსხნის სამუშაოს მნიშვნელობას, რაც იწვევს მაღალ მოტივაციას.	

სკოლაში არსებულ კონკურენტულ მოსაზრებებსა და იდეოლოგიებს შორის რომელიმეს უპირატესობის დამტკიცებას გარკვეული ბრძოლა სჭირდება. ღირეპქტორებს ამ ბრძოლის შედეგის გადაწყვეტაში უპირატესი პოზიცია აქვთ,

რადგან სწორედ ისინი აკონტროლებენ სკოლის საკომუნიკაციო სისტემას და, შესაბამისად, შეუძლიათ გადაწყვიტონ, თუ ვის და რა ინფორმაცია გაუზიარონ. უფრო მეტიც, ისინი აკონტროლებენ რესურსების განაწილებას და შეუძლიათ, წახალისონ სასურველი ან დასაჯონ არასასურველი ქცევა. ბეიტსი (1981) ასე აყალიბებს დირექტორის გავლენას სკოლის კულტურის ჩამოყალიბებაზე:

„სკოლის კულტურა არის სიტუაციების განსაზღვრის გარშემო არსებული კონფლიქტებისა და მოლაპარაკებების, შეთანხმების პროდუქტი. სკოლის კულტურის განსაზღვრის მთავარი ფაქტორია ადმინისტრაციის გავლენა სკოლის მეტყველებაზე, მოდელზე, მითებსა და რიტუალებზე. ის ფაქტი, თუ რაზეა კულტურა დაფუძნებული – კაპიტალის დაგროვების მოდელზე, იერარქიასა თუ დომინანტობაზე – ნაწილობრივ განისაზღვრება მოლაპარაკებების დროს ადმინისტრაციის მიერ არჩეული პოზიციით, რა ჩაითვალოს სკოლის კულტურად“.

შესაძლოა თუ არა ჩამოყალიბდეს კულტურა სკოლაში, რომელიც დაეფუძნება შეთანხმებას უარის უფლების შესახებ, უპირატესობის მინიჭებას გაურკვევლობისთვის და არა ჭეშმარიტებისთვის, უწესრიგობასა და არა წესრიგს? კულტურის კონცეფციისთვის მთავარია კოლექტიური იდეოლოგია, ერთობლივი შეხედულებები და ფასეულობები და მისაღები ქცევის განსაზღვრის ნორმები. კულტურის რეალური არსი ნაკლებად მნიშვნელოვანია (სერჯიოვანი, 1994). ამგვარად, ძლიერი კულტურის მქონე ყველა სკოლას როდი ახასიათებს „ჰარმონია“. მართლაც, შეთანხმება უარზე, შესაძლოა, წარმოადგენდეს კონკრეტული სკოლის ძირითად ფასეულობას. ეს ხშირად ხდება კოლეჯებსა და უნივერსიტეტებში, სკოლების სამეცნიერო კვლევით დაწესებულებებში.

სკოლის კულტურის ფორმირება

კულტურის ფორმირება სკოლის დირექტორებისგან მოითხოვს ყურადღების გამახვილებას სკოლის ცხოვრების არაფორმალურ, ფაქიზ და სიმბოლურ საკითხებზე. მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები ითხოვენ პასუხებს შემდეგ კითხვებზე: როგორია ეს სკოლა? რა არის მნიშვნელოვანი სკოლაში? რისი გვჯერა? რატომ ვმუშაობთ ისე, როგორც ვმუშაობთ? რით გამოვირჩევით? როგორ ვესადაგები მე ამ სქემას? ამ კითხვებზე პასუხების გაცემა აყალიბებს გარკვეულ წესრიგს სკოლის ცხოვრებაში, რომელიც ეყრდნობა მიზანს და დანიშნულებას. მიზანი და დანიშნულება მნიშვნელოვანად ეხმარება სკოლას, გარდაიქმნას გონიერ სოციალურად. როგორც გრინფილდი (1973) ამბობს:

„ბევრი ადამიანი სკოლისგან ითხოვს, რომ ჰქონდეს ფასეულობები, რომლებსაც უმთავრესი ადგილი აქვთ მათ ცხოვრებაში. თუ ეს სწორი აზრია, მაშინ სკოლა წარმოადგენს კულტურულ არტეფაქტს, რომლის მისადაგებასაც ცდილობენ ადამიანები საკუთარ წარმოდგენასთან. მხოლოდ ამ შემთხვევაში ენდობიან ისინი სკოლას და მხოლოდ ამ შემთხვევაში მონაწილეობენ კომფორტულად სკოლის საქმიანობაში“.

რა არის კულტურაზე ორიენტირებული ლიდერობის მიზანი? „ლიდერობის ამოცანა არის ისეთი მორალური წესრიგის ჩამოყალიბება, რომელიც აკავშირებს და აერთიანებს ლიდერსა და ორგანიზაციის თანამშრომლებს“ (გრინფილდი, 1981). ქუინი (1981) ამბობს: „ლიდერს აქვს დირიჟორობის და ფორმირების ფუნქცია: იგი იღებს იმას, რისი მიღებაც შეიძლება პროცესისგან და აძლევს მას ისეთ ფორმას, რომლითაც პროცესს ხანგრძლივი პასუხისმგებლობა ექნება ახალი სტრატეგიის მიმართ – როგორც წესი, ეს ხდება პოსტ ფაქტუმ. მოკლედ, ლიდერი განსაზღვრავს მნიშვნელობებს“. ლიდერობა, როგორც კულტურის ფორმირება, არ არის ახალი იდეა. იგი ისტორიის ნაწილია და კარგად არის ცნობილი წარმატებული სკოლისა და სხვა ლიდერებისთვის. ფილიპ სელზნიკი 1957 წელს ამბობდა:

„შემოქმედი ლიდერის ხელოვნება არის ინსტიტუციის ფორმირება, ადამიანური და ტექნოლოგიური რესურსების ხელახალი დამუშავება ახალი ორგანიზმის ჩამოყალიბების მიზნით, რომელსაც ექნება განსხვავებული და მისეული ფასეულობები... ინსტიტუციონალიზაცია ნიშნავს ისეთი ფასეულობების დანერგვას, რომლებიც არ არის აუცილებელი კონკრეტული ხელთ არსებული ამოცანის შესასრულებლად. სოციალური მექანიზმის დაფასება მის ტექნიკურ ფუნქციაზე მეტად არის იმ უნიკალური გზის გამოვლენა, რომლითაც ორგანიზაცია აკმაყოფილებს ინდივიდების და ჯგუფების მოთხოვნილებებს. როცა ინდივიდები ეჯახტებიან ორგანიზაციის ან საქმის შესრულების კონკრეტულ გზას, როგორც ადამიანები და არა როგორც ტექნიკური პერსონალი, სწორედ მაშინ ჩნდება ამ ორგანიზაციის დაფასების გრძნობა. თავდადებული და პასუხისმგებლობის გრძნობით სავსე ადამიანის თვალთახედვიდან ორგანიზაცია ერთჯერადი მოხმარებისთვის გათვლილი საშუალებიდან გარდაიქმნება პერსონალური კმაყოფილების მიღების ფასეულ წყაროდ... ინსტიტუციური ლიდერი ხდება ფასეულობების პოპულარიზაციის და დაცვის ექსპერტი“.

1938 წელს გამოჩენილი თეორეტიკოსი ჩესტერ ბერნარდი ამბობდა: „უმნიშვნელოვანესია შემდეგი ფუნქციები: პირველი – კომუნიკაციის სისტემის უზრუნველყოფა; მეორე – აუცილებელი ძალისხმევის განხორციელების უზრუნველყოფა; მესამე – მიზნის ფორმირება და განსაზღვრა. უკვე სრულიად ცხადია, რომ მიზანს უკეთ განსაზღვრავს საქმიანობა და არა სიტყვები“.

წარმატებული სკოლა და ცენტრალური ზონა

ერთ-ერთი დასკვნა, რომელიც გამოვლინდა წარმატებულ სკოლებთან დაკავშირებით და სოციუმის ფორმირებასთან არსებული ლიტერატურის ანალიზის შედეგად, არის ის, რომ სკოლას აქვს ცენტრალური ზონა, ანუ ის ფასეულობები და მოსაზრებები, რომლებიც მისი საკრალური მახასიათებლებია. მართლაც, კარგი იქნებოდა, გვეფიქრა მათზე, როგორც ოფიციალურ „სარწმუნოებაზე“, რომელიც განსაზღვრავს და წარმართავს სათანადო საქმიანობას. აღნიშნული ცენტრალური ზონა, როგორც ფასეულობების შემნახველი სეიფი, წარმოადგენს მასწავლებლების და მოსწავლეების იდენტობის წყაროს, რომლის საშუალებითაც მათი ცხოვრება

და საქმიანობა სკოლაში იძენს კონკრეტულ მნიშვნელობას. სწორედ ამიტომ, კულტურაზე ორიენტირებული ლიდერობის ყურადღება გამახვილებულია ამ ცენტრალური ზონების განვითარებასა და ხელშეწყობაზე, რათა საბოლოო ჯამში მათი გამოყენებით ჩამოყალიბდეს ნორმატიული ბაზა, რომელიც განსაზღვრავს საქმიანობას სკოლის ფარგლებში.

გარკვეულ ასპექტებში, ცენტრალური ზონის კონცეფცია მიგვანიშნებს, რომ წარმატებული სკოლების სტრუქტურა მტკიცეა, რაც ნიშნავს, რომ ის კარგად არის ორგანიზებული იმ ძირითადი ფასეულობების გარშემო, რომლებიც ზუსტად და დეტალურად აყალიბებს, თუ როგორ უნდა იქცეოდნენ ადამიანები სკოლაში. ეს წინააღმდეგობაში მოდის ორგანიზაციული თეორიის ბოლოდროინდელ მიდგომებთან, რომლებიც სკოლას განსაზღვრავს, როგორც თავისუფალი სტრუქტურის მქონე ორგანიზაცია. კოენი, მარჩი და ოლსენი (1972), მაგალითად, ამბობენ, რომ საგანმანათლებლო ორგანიზაციები წარმოადგენენ „ორგანიზებულ ანარქიებს“. უეიკი (1982) კი სკოლის ორგანიზების მიმართ იყენებს ფრაზას „თავისუფალი დაწყვილება“. უეიკის აზრით, სკოლების არაეფექტიანობის მიზეზია მათი არასწორი თეორიის მიხედვით მართვა, რაც ადამიანების გონებაშია.

უეიკი (1982) ამბობს, რომ თანამედროვე მოსაზრებით სკოლები ხასიათდება ოთხი ნიშნით: ეს ნიშნებია: თვითმაკორექტირებელი რაციონალური სისტემის არსებობა იმ ადამიანებს შორის, რომელთა საქმიანობაც ურთიერთკავშირშია; კონსენსუსი მიზნებისა და ამ მიზნების მიღწევის საშუალებების შესახებ; კოორდინაცია ინფორმაციის გავრცელების გზით; პრობლემების და პრობლემების გადაჭრის გზების წინასწარი განჭვრეტა. იგი აგრძელებს და ამბობს, რომ რეალურად არცერთი ამ მახასიათებლებიდან არ წარმოადგენს სკოლის და მისი ფუნქციონირების რეალურ ნიშან-თვისებას. იგი ამბობს, რომ თავისუფალი სტრუქტურის სკოლის დირექტორმა უნდა გამოიყენოს სიმბოლური მენეჯმენტი, რომ მოახერხოს სისტემის გაერთიანება. იგი ამბობს: „ადამიანები უნდა იყვნენ გონივრული პროექტების ნაწილი. მათი საქმიანობა ხდება უფრო ფართო, მტკიცე და სიამოვნების მომგვრელი, როცა ის ეხება მნიშვნელოვან თემებს, ფასეულობებს და მიმართულებებს... ადმინისტრატორებმა ყურადღება უნდა მიაქციონ იმ „წებოს“, რომელიც იჭერს და აკავებს თავისუფალ სტრუქტურას, რადგან ეს ფორმა ნაკლებად ითვლება სისტემად“ (1982). დაბოლოს, უეიკი ამბობს:

„ადმინისტრატორი, რომელიც მართავს სიმბოლოებს, თავის კაბინეტში მჯდარი არ უნდა იგონებდეს ლამაზ ლოზუნგებს. მჭევრმეტყველებას მსმენელი სჭირდება. რადგან გავრცელების საშუალებები უამრავია და წინასწარ განჭვრეტა რთული, ადმინისტრატორი უნდა გავიდეს კაბინეტიდან და მეტი დრო გაატაროს ადამიანებთან პირისპირ – შეახსენოს მთავარი ხედვა და დაეხმაროს მათ მის გამოყენებაში პრაქტიკული საქმიანობის დროს. ადმინისტრატორი ასწავლის ადამიანებს მათი ნაკეთები საქმის მარტივი ენით ინტერპრეტაციას.“

წარმატებული სკოლის შესახებ არსებულ ლიტერატურაში ზოგი მიმომხილველი აღნიშნავს, რომ სკოლები თავისუფალი სტრუქტურები კი არა, არამედ, პირიქით,

მკაცრი და მჭიდრო სტრუქტურის ორგანიზაციებია (კოენი, 1983). აღნიშნული ლიტერატურის მეტი ყურადღებით შესწავლას მივყავართ დასკვნამდე, რომ წარმატებულ სკოლაში შეინიშნება ორივე სტრუქტურა – თავისუფალიც და მჭიდროც. იგივე დასკვნაა გაკეთებული პეტერსის და უოთერმანის (1982) კვლევის შედეგად, რომელიც მოიცავდა ამერიკის საუკეთესო ორგანიზაციებს. წარმატებულ სკოლაში არის ძლიერი კულტურა და ნათლად განსაზღვრული მიზანი, რაც აყალიბებს ამ ორგანიზაციის წევრების ცხოვრების წესს. ამავე დროს, მასწავლებლებს და სხვებს აქვთ საკმაოდ დიდი თავისუფლება, რომ გადაწყვიტონ, როგორ განახორციელონ და დაიცვან სკოლის მთავარი ფასეულობები. მტკიცე სტრუქტურის (სკოლის კულტურის ძირითადი ასპექტების გარშემო გაერთიანება) კომბინაცია თავისუფალ სტრუქტურასთან (ასპექტებისა და ფასეულობების დაცვა ისე, როგორც ეს მისაღებია თანამშრომლებისთვის) არის სწორედ ამ სკოლების წარმატების მიზეზი.

მტკიცე და თავისუფალი სტრუქტურების კომბინაცია შეესაბამება ადამიანების საჭიროების სამ მნიშვნელოვან მახასიათებელს, რომლებიც უკავშირდება მოტივაციას, ენთუზიაზმს და ერთგულებას სკოლის მიმართ:

1. მასწავლებლების, მოსწავლეების და სხვა თანამშრომლების მოთხოვნილება, რომ სამუშაო იყოს მნიშვნელოვანი, აზრიანი, გონივრული და დანიშნულების მატარებელი;
2. მასწავლებლების, მოსწავლეების და სხვა თანამშრომლების მოთხოვნილება, რომ ჰქონდეთ გარკვეული კონტროლი თავის საქმიანობაზე და შეძლონ გარკვეული დოზით ზემოქმედება სამუშაო მოვლენებსა და სიტუაციებზე.
3. მასწავლებლების, მოსწავლეების და სხვა თანამშრომლების მოთხოვნილება, განიცადონ წარმატება, სიამაყე წარმატების აღიარებით და გამარჯვებით გამოწვეული სიხარული.

ადამიანები სიამოვნებით ახორციელებენ დროის, ტალანტის და ენერჯის ინვესტირებას ზემოაღნიშნული სამი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სანაცვლოდ (ჰეკმანი და ოლდჰამი, 1980; პეტერსი და უოთერმანი, 1982). თავისუფალი და მტკიცე კავშირების სტრუქტურის არსებობა სკოლაში უფრო დეტალურად არის განხილული ამ წიგნის IV ნაწილში. ყურადღების გამახვილება ფასეულობების, ერთობლივი კონცეფციების, შეთანხმებების და სხვა პოზიციების ცენტრალურ ზონებზე მნიშვნელოვანია გონიერებაზე დაფუძნებული და ორიენტირებული სოციუმის ჩამოყალიბების მიზნით.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. გამოიყენეთ ქვემოთ მოცემული ცხრილი და მოიყვანეთ დირექტორების და დირექტორის თანაშემწეების მიერ ლიდერობის ხუთი ძალის გამოყენების მაგალითები.

	ტექნიკური	ადამიანური რესურსები	საგანმანათლებლო	სიმბოლური	კულტურული
თქვენი დირექტორი					
სხვა დირექტორი					
თქვენი დირექტორის თანაშემწე					
სხვა დირექტორის თანაშემწე					

ლიდერობის რომელ ძალას ანიჭებს უპირატესობას თქვენი დირექტორი, დირექტორის თანაშემწე? ლიდერობის რომელ ძალას ანიჭებს უპირატესობას სხვა დირექტორი, სხვა დირექტორის თანაშემწე? პასუხები ჩაწერეთ შესაბამის უჯრებში. რაიმე სქემა ხომ არ გამოიკვეთა? განსხვავდებიან დირექტორები და თანაშემწეები თავისი შეხედულებებით? რომელ ძალაზე ყველაზე ნაკლებად გამახვილებული ყურადღება?

2. საგანმანათლებლო, სიმბოლური და კულტურული ლიდერობის რა მაგალითები შეგიძლიათ მოიყვანოთ ფრენსის ჰეჯისის დირექტორობის გამოცდილებიდან? იხ. დანართი ნ.1. „ფრენსის ჰეჯისი და ორჩარდ პარკის დაწესებულები სკოლა“.

3. უნდა ვენდოთ თუ არა ლოიალურ ოპოზიციას? ხომ არ არსებობს ოპოზიცია ოპოზიციისთვის? იყო თუ არა შემთხვევები, როცა თქვენ და დირექტორს გქონდათ საერთო მიზნები, მაგრამ ძალიან განსხვავებული მოსაზრებები ამ მიზნების მიღწევის გზების შესახებ? როგორ მოგიაზრებდათ დირექტორი, როგორც ოპოზიციას თუ, როგორც ლოიალურ ოპოზიციას? მიუხედავად ნდობისა და პატივისცემისა ერთმანეთის მიმართ, რა მოხდება, რომ არც მიზნები იყოს საერთო და არც მათი მიღწევის გზები? საკმარისია თუ არა თქვენთვის კარგი ურთიერთობა დირექტორთან იმისთვის, რომ იყოთ ლოიალური ოპოზიცია, თუ განწირული ხართ ოპოზიციის რიგებში ჩასარიცხად? როგორ შეიძლება ლოიალური ოპოზიცია დაგეხმაროთ, რომ გახდეთ უკეთესი დირექტორი?

- Barnard, Chester I. 1938. *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bates, Richard. 1981. "Management and the Culture of the School," in Richard Bates and Course Team (Eds.), *Management of Resources in Schools: Study Guide 1* (pp. 37–45). Geelong, Australia: Deakin University.
- Bennis, Warren. 1984. "Transformation Power and Leadership," in Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Blumberg, Arthur, and William Greenfield. 1980. *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boyer, Ernest. 1983. *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper & Row.
- Clark, Burton R. 1972. "The Organizational Saga in Higher Education," *Administrative Science Quarterly* 17(2), 178–184.
- Cohen, Michael. 1983. "Instructional Management and Social Conditions in Effective Schools," in Allan Odden and L. Dean Webb (Eds.), *School Finance and School Improvement: Linkages in the 1980's*. Yearbook of the American Educational Finance Association.
- Cohen, Michael D., James G. March, and Johan Olsen. 1972. "A Garbage Can Model of Organizational Choice," *Administrative Science Quarterly* 17(1), 1–25.
- Council of Chief State School Officers. 1996. *Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders*. Washington, DC: Author.
- Darling-Hammond, Linda. 1997. *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dwyer, David. 1984. "The Search for Instructional Leadership: Routines and Subtleties in the Principal's Role," *Educational Leadership* 41(5).
- Dwyer, David. 1989. "School Climate Starts at the Curb," *School Climate—The Principal Difference* (pp. 1–26). Monograph Series #1. Hartford: Connecticut Principals' Academy.
- Dwyer, David, Ginny Lee, Brian Rowan, and Steven Bossert. 1983. *Five Principles in Action: Perspectives on Instructional Management*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Good, Thomas L., and Jere E. Brophy. 2003. *Looking in Classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goodlad, John L. 1978. "Educational Leadership: Toward the Third Era," *Educational Leadership* 35(4), 322–331.
- Greenfield, Thomas B. 1973. "Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions about Change," *Journal of Applied Behavioral Science* 9(5).
- Greenfield, Thomas B. 1984. "Leaders and Schools: Willfulness and Non-Natural Order in Organization," in Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Hackman, J. Richard, and Greg R. Oldham. 1980. *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, Ray C. 1969. *The Motivated Working Adult*. New York: American Management Association.

- Hofstede, G. 1980. *Cultures Consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lieberman, A., and L. Miller. 1984. *Teachers, Their World, and Their Work*. Arlington, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- March, James G. 1984. "How We Talk and How We Act: Administrative Theory and Administrative Life," in Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture* (pp. 18–35). Urbana: University of Illinois Press.
- Marzano, Robert J. 2000. *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Educational Learning.
- Marzano, Robert J. 2003. *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, Robert J., Debra J. Pickering, and Jane E. Pollock. 2001. *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, Robert J., Timothy Waters, and Brian A. McNulty. 2005. *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; Aurora, CO: Mid-continent Research for Educational Learning.
- National Association of Secondary School Principals. 2004. *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform*. Reston, VA: Author.
- Newmann, Fred M., and Associates. 1996. *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, Thomas J., and Robert H. Waterman, Jr. 1982. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row.
- Pondy, Louis. 1978. "Leadership Is a Language Game," in Morgan W. McCall, Jr., and Michael M. Lombardo (Eds.), *Leadership: Where Else Can We Go?* Durham, NC: Duke University Press.
- Prunty, John J., and Wells Hively. 1982, November 30. "The Principal's Role in School Effectiveness: An Analysis of the Practices of Four Elementary School Leaders." National Institute of Education (G 8-01-10) and CEMRL, Inc.
- Quinn, James B. 1981, Winter. "Formulating Strategy One Step at a Time," *Journal of Business Strategy*.
- Resnick, Lauren. 2001/2002, Fall/Winter. "Learning Leadership on the Job," *Wallace-Readers Digest Funds Leaders Count Report* 1(2).
- Saphiro, John, and Matthew King. 1985. "Good Seeds Grow in Strong Cultures," *Educational Leadership* 42(6), 67–74.
- Selznick, Philip. 1957. *Leadership and Administration: A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
- Sergiovanni, Thomas J. 1984, February. "Leadership and Excellence in Schools," *Educational Leadership* 41(5), 4–13.
- Sergiovanni, Thomas J. 1992. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 1994. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2005. *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Starratt, Robert J. 1973. "Contemporary Talk on Leadership: Too Many Kings in the Parade?" *Notre Dame Journal of Education* 4(1), 5–14.
- United States Senate, Select Committee on Equal Educational Opportunity. 1972. "Revitalizing the Role of the School Principal," in *Toward Equal Educational Opportunity* (pp. 305–307). Senate Report No. 92-0000.
- Vaill, Peter B. 1984. "The Purposing of High Performing Systems," in Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture* (pp. 85–104). Urbana: University of Illinois Press.
- Weick, Karl E. 1982. "Administering Education in Loosely Coupled Schools," *Phi Delta Kappan* 27(2), 673–676.

დანართი 6.1. ფრენსის ჰეჯისი და ორჩარდ პარკის დაწესებულებითი სკოლა

1982 წელს, ქალაქ ჰილსდეილში ორჩარდ პარკის დაწესებულებითი სკოლის დაარსების ოცდამეთხუთმეტე წლისთავი აღნიშნეს. სკოლის გარშემო თეთრი, რუხი, ღია მწვანე და ბაცი ყვითელი ფერის სახლები იდგა. სახლების ეზოებში ბალახს კარგად კრეჭდნენ და გვიან ზაფხულში ჩალისფერს იღებდა, რაც წყლის ნაკლებობით იყო გამოწვეული. მოსახლეობა მშვიდი იყო, თუმცა ხმაური, ახლომდებარე გზატკეცილიდან რომ ისმოდა, ამ ადგილის ურბანიზაციაზე მეტყველებდა. დასახლების მნიშვნელოვანი ნაგებობა იყო ძველი ეკლესია, რომელიც სკოლის კუთხის მიმდებარე ტერიტორიაზე იდგა. მისი სამი გუმბათი წლების განმავლობაში უყალიბებდა მოსახლეობას მუდმივობის შეგრძნებას.

თუმცა, სიტყვას „მუდმივობა“ შესაძლოა არასწორი მნიშვნელობა ჰქონდეს ამ ადგილისთვის. 1960 წლამდე ეს ტერიტორია ძირითადად დასახლებული იყო თეთრკანიანი, საშუალო კლასის, იტალიური წარმოშობის მოსახლეობით. ბოლო წლების განმავლობაში ეთნიკური უმცირესობის დიდი ნაწილი ქალაქის ღარიბი დასახლებიდან ორჩარდ პარკსა და მის მსგავს დასახლებებში გადმოვიდა საცხოვრებლად, რადგან შვილებისთვის უკეთეს სკოლას და საცხოვრებელ პირობებს ეძებდა. სწორედ ამის შედეგად, ორჩარდ პარკის რაიონმა დაკარგა მისთვის დამახასიათებელი ჰომოგენურობა და სიმშვიდეც, ვინაიდან რასობრივ ნიადაგზე წარმოქმნილი კონფლიქტები მოხშირდა. ამ სიტუაციამ სკოლაზეც მოახდინა გავლენა და სკოლის თანამშრომლები ცდილობდნენ, ეპოვათ გზები და პროგრამები ახალი მოსწავლეების საჭიროებებისთვის მისასადაგებლად.

ორჩარდ პარკის დაწესებულებითი სკოლის მოსწავლეები სხვადასხვა რასის და ეთნიკური წარმოშობის ბავშვები იყვნენ. ოლქის რეესტრის ინფორმაციის მიხედვით, სკოლაში სწავლობდნენ ათ განსხვავებულ ენაზე მოლაპარაკე ბავშვები, რომელთაგან 59 პროცენტი შავკანიანი იყო, ცამეტი – ესპანური წარმოშობის, თექვსმეტი – აზიური (ჩინელები, ფილიპინელები, სამოელეები, ლაოსელები და ვიეტნამელები), თერთმეტი პროცენტი – თეთრკანიანი, დარჩენილი ერთი პროცენტი კი – სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლები. მოსწავლეების ოჯახების უმეტესობა დაბალი კლასის და საშუალო კლასის დაბალი ფენის წარმომადგენლები იყვნენ. ენერგიული და აქტიური მოსწავლეები ხშირად იქცეოდნენ აგრესიულად, მოჭარბებული ენერჯის და არა სხვა რაიმე საფუძვლიანი მოტივის გამო. თამაშის დროს ჯგუფში სხვადასხვა ეთნიკური კუთვნილების მოსწავლეები მონაწილეობდნენ, რომლებსაც დიდი სურვილი ჰქონდათ მასწავლებლების და დირექტორის მოწონება და ყურადღება დაემსახურებინათ. ხელის გადახვევით სიტბოს გამოხატვა ჩვეულებრივი მოვლენა იყო თანამშრომლებსა და მოსწავლეებს შორის.

ორჩარდ პარკის სკოლაში 25 მასწავლებელი მუშაობდა და მათი უმრავლესობა ძალიან გამოცდილი იყო. მიუხედავად იმისა, რომ სწავლების მიმართ მათ საკმაოდ განსხვავებული მიდგომები ჰქონდათ, ნეგატიური დამოკიდებულება, კრიტიკა და კონფლიქტი ძალზე იშვიათად შეიმჩნეოდა. ზოგადად, ისინი მხარს უჭერდნენ

სკოლის ხაზს და, განსაკუთრებით, დირექტორის საქმიანობას. ერთმა მასწავლებელმა გვითხრა, რომ ორჩარდ პარკში თანამშრომლების დენადობის ერთადერთი მიზეზი არსებობდა და ეს იყო პენსიაზე გასვლა. ჩვენი კვლევის დასასრულს სტატუს კვოთი მათი კმაყოფილების კიდევ ერთი დამადასტურებელი ფაქტი გამომუქავდა. თანამშრომლებმა, საზოგადოებასთან ერთად, დიდი მანიფესტაცია მოაწვეეს დირექტორის გადაყვანის საწინააღმდეგოდ. ისინი შეიკრიბნენ „დირექტორის მხარდასაჭერად“ და ჰეჯისის ხელმძღვანელობისადმი პატივისცემის გამოსახატავად.

ამ შეკრების დროს ყურადღების ცენტრში იყო ფრენსის ჰეჯისი, სამოცი წლის შავკანიანი ქალბატონი, რომელიც ორჩარდ პარკის სკოლის დირექტორად ექვს წელიწადნახევარი მუშაობდა. ეს ქალბატონი, კარგად მორგებული ტანისამოსით, ოქროს საყურეებით, სათვალეებით და ლამაზად დავარცხნილი ჭადარა თმით ყველას პატივისცემას იმსახურებდა. ის ყველანაირად გამოირჩეოდა თანამშრომლებისგან და ერთი შეხედვითაც კი ცხადი იყო, რომ ეს ქალბატონი იყო პასუხისმგებელი პირი.

დიდი ხნით ადრე, სანამ ორჩარდ პარკში დაიწყებდა მუშაობას, ჰეჯისმა თავის ქალაქში მასწავლებლების კოლეჯი დაამთავრა. დასაწყისში მას ბავშვთა ფსიქოლოგობა სურდა. თუმცა, ეკონომიკური მდგომარეობის გამო, მან ეს სურვილი გვერდზე გადადო. ამის ნაცვლად, მან 21 წელი მასწავლებლად იმუშავა იმ სასკოლო ოლქში, რომელშიც ორჩარდ პარკის სკოლაც შედიოდა. განათლების სფეროს ადმინისტრირებაში მაგისტრის წოდების მიღების შემდეგ დაიწყო მისი კარიერული წინსვლა. ის ჯერ კითხვის მასწავლებლად, შემდეგ სასკოლო ოლქის პროგრამის კოორდინატორად და ბოლოს დირექტორის მოადგილედ დანიშნეს.

მოსწავლეებთან და მასწავლებლებთან ჰეჯისის ურთიერთობის მანერა მშვიდი და სასიამოვნო იყო. მიუხედავად იმისა, თუ რაზე მსჯელობდა, პროფესიულ საკითხებზე თუ უმნიშვნელო თემებზე, ყოველთვის იღიმებოდა და იცინოდა, მისგან სიტბო და მეგობრული დამოკიდებულება გამოსჭვოდა, არც კომპლიმენტებს იშურებდა მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მიმართ. მის საკომუნიკაციო არსენალში ხშირად გამოიყენებოდა ხელის შეხება, გადახვევა და მოხვევა. მასწავლებლებიც და მოსწავლეებიც მას ხშირად „დედადაც“ კი მოიხსენიებდნენ.

ჰეჯისის ქცევა შესაბამისი იყო მისი ფილოსოფიისა, რომელსაც განათლების შესახებ „ჰუმანური“ მოსაზრებას უწოდებდა და მის თანახმად იქცეოდა. ქალბატონმა ჰეჯისმა აღნიშნა:

„ჩემი ფილოსოფია ასეთია: ჩვენ ვართ თბილი, ჰუმანური და მზრუნველი ადამიანები; ვცდილობთ, მაქსიმალურად გავაუმჯობესოთ სწავლება და სწავლა. ამ ორს ვერანაირად ვერ დავაცილებთ ერთმანეთს“.

ჰეჯისს სჯეროდა, რომ იყო „საოცარი პასუხისმგებლობით სავსე მოსწავლეების და მოზრდილების საჭიროებების მიმართ“ და ცდილობდა, რომ სოციუმში ყველა

„შესაბამისად ბედნიერი” ყოფილიყო და მუშაობდა, რომ დახმარებოდა მათ თვითშეფასების გაუმჯობესებაში.

მოსწავლეების მნიშვნელოვან საჭიროებებზე ზრუნვამ ჰეჯისის ყურადღება ლოგიკურად გაამახვილა სკოლაში უსაფრთხოებისა და წესრიგის საკითხებზე. იგი მკაცრად იცავდა დისციპლინას და არ უფრთხოდა მოსწავლეებისთვის შენიშვნის მიცემას არასწორი ქცევის შემთხვევაში. თუმცა, მის მკაცრ სიტყვებს ყოველთვის მოჰყვებოდა მცდელობა, დახმარებოდა მოსწავლეებს, გაეაზრებინათ შეცდომა და მეტი პასუხისმგებლობა გამოეჩინათ თავიანთი საქციელის მიმართ. როგორც ჰეჯისმა აღნიშნა:

„მე მჯერა, რომ შევძლებთ ჩვენი მოსწავლეების ქცევის შეცვლას. არ შეიძლება, უბრალოდ ვუთხრათ – „ნუ იქცევი ასე”, თუ ამას არ მოჰყვება კიდევ ერთი ნაბიჯი და გულახდილი საუბარი იმაზე, თუ რა გააკეთა მან, რა მოხდა, რატომ და რა ალტერნატივები არსებობს”.

განათლების შესახებ მისი ფილოსოფია შეიცავდა გარკვეულ პრინციპებს სწავლების შესახებ. მას მტკიცედ სჯეროდა საბაზისო ცოდნის მიღების აუცილებლობა, განსაკუთრებით, ეს კითხვას ეხებოდა:

„კითხვის სწავლება და სწავლა ჩვენი უპირველესი პრიორიტეტია. დარწმუნებული ვარ, თუ ბავშვებმა არ იციან კითხვა, ისინი ვერაფერს გააწეობენ ამ ცხოვრებაში”.

ამგვარად, ჰეჯისის დამოკიდებულება განათლების მიმართ გამოხატავდა მის შეხედულებას მოსწავლეების, როგორც სოციალურ, ისე, აკადემიურ კეთილდღეობასთან მიმართებაში. სწორედ ამიტომ, ჩვენთვის არ იყო მოულოდნელი, სწორედ ეს შეხედულებები რომ იყო ასახული სკოლის მიზნებში.

ორჩარდ პარკის სკოლის მიზანი, ჰეჯისის მიერ ჩამოყალიბებული, იყო ისეთი პროგრამის შემუშავება, რომელიც ხელს შეუწყობდა მოსწავლეების სოციალურ და ემოციურ განვითარებას. იგი მოითხოვდა თანამშრომლებისგან, რომ თითოეული მოსწავლისთვის შთაენერგათ სწავლის სიყვარული და სოციალური პასუხისმგებლობის გრძნობა. მასწავლებლებისგან მტკიცედ მოითხოვდა, ემუშავათ მოსწავლეების თვითშეფასების ამაღლებაზე. ეს მიზნები, მისი აზრით, იყო უპირველესი, რადგან ქმნიდა საფუძველს, რომელიც იძლეოდა წარმატებული აკადემიური საქმიანობის განხორციელების შესაძლებლობას.

ღირექტორის მოსაზრება მისი მოსწავლეების აკადემიური განვითარების შესახებ ყოველთვის გამომდინარეობდა მოსწავლისყოველმხრივი განვითარების პერსპექტივიდან. საკუთარი აკადემიური მიზნების განსაზღვრისას, მან აღნიშნა:

„ჩვენ ძალიან ბევრს ვშრომობთ, რომ დარწმუნებული ვიყოთ, რომ დაწყებით სკოლაში გატარებული ექვსი თუ შვიდი წელი მისცემს ბავშვებს ამ ეტაპის შესაბამის და უფრო მაღალ განათლების დონეს... მინდა, რომ ეს დონე შენარჩუნდეს, სულ მცირე, დაწყებითი სკოლის ბოლო ორი წლის მანძილზე, რაც

მათ საშუალებას მისცემს გააგრძელონ სწავლა საშუალო სკოლაში, როგორც ბევრად ძლიერმა და საკუთარ თავში დარწმუნებულმა ბავშვებმა”.

ჰეჯისი აქტიურად უწევდა პროპაგანდას სკოლაში როგორც სოციალურ, ისე, აკადემიურ მიზნებს. ჩვენი კვლევის პერიოდში მან განახორციელა სასკოლო ოფისის მიერ მინიჭებული უფლება, შეემუშაებინა და განეხორციელებინა ინტეგრირებული, სამწლიანი სასწავლო გეგმა, რომელიც წარმოადგენდა თანამშრომლებთან კომუნიკაციის მთავარ მექანიზმს. მისი მეშვეობით თანამშრომლებს უნდა შეეტყვოთ დირექტორის მიზნების შესახებ და გარკვეული პასუხისმგებლობა აეღოთ მათ შესრულებაზე. შესამჩნევი იყო ის პროგრესი, რასაც ჰეჯისმა მიაღწია მისი საქმიანობის ამ კონკრეტულ ასპექტში, რისი ფაქტობრივი მტკიცებულებაც იყო ჩვენი ინტერვიუები მასწავლებლებთან მათი შეხედულებებისა და მიზნების შესახებ. თითქმის ყველა სფეროში მათი გამონათქვამები ეხმიანებოდა ჰეჯისის მოსაზრებებს.

როგორ მოახერხა ფრენსის ჰეჯისმა თბილი და პროდუქტიული გარემოს შექმნა ორჩარდ პარკის სკოლაში? მან მიაღწია პირდაპირ, უშუალო ურთიერთობას თანამშრომლებთან და მოსწავლეებთან. მათთან სხვადასხვა ხანგრძლივობის საუბრებს მისი საქმიანობის 51 პროცენტი ეძღვნებოდა. კიდევ ერთი აშკარად შესამჩნევი ფაქტი სკოლაში იყო ის, რომ დირექტორის რუტინული საქმიანობა, ორჩარდ პარკის გარემოზეც ახდენდა ზეგავლენას და ხელს უწყობდა სწავლებისა და სწავლის პროცესს.

ჰეჯისის აშკარა ფასეულობა – მოსწავლეების ემოციური კეთილდღეობა და სიმშვიდე და მისი მიზანი – მოსწავლეების თვითშეფასების გაძლიერება, ხელს უწყობდა სკოლის ხედვის ჩამოყალიბებას სკოლის გარემოს შესახებ, რომელიც თავისთავად მნიშვნელოვანი იყო. გარდა ამისა, მისი შეხედულება სკოლისა და სწავლის შესახებ სკოლაში არსებულ გარემოს რამდენიმე მიმართულებით უკავშირებდა სწავლების პროცესს: მისი აზრით, მოსწავლეების ემოციური სიმშვიდე სწავლის წინაპირობა იყო, მოწესრიგებული და დისციპლინებული გარემო კი – სწავლებისა და სწავლის აუცილებელი პირობა; მას მიაჩნდა, რომ მასწავლებლების მიერ სწავლების პროცესის გაუმჯობესება ყველაზე ადვილად მიიღწეოდა მათი პოზიტიური უნარ-ჩვევების განვითარებით. ამგვარად, ჰეჯისი ცდილობდა შეექმნა და შეენარჩუნებინა გარემო, რომელიც ხელს უწყობდა სკოლის პროცესში მონაწილე ყველა ადამიანის ბედნიერებას, უსაფრთხოებასა და პროდუქტიულობას.

ჰეჯისის ყოველდღიურ რუტინულ საქმიანობაში ჩვენ შევამჩნიეთ ძირითადი ელემენტები, მიმართული ორჩარდ პარკის სკოლის სოციალური გარემოს განვითარებისკენ. მოსწავლეების ზედამხედველობა შენობაში და სათამაშო მოედანზე, მისი ყოველდღიური საქმიანობის ერთ-ერთი ნაწილი, ხელს უწყობდა სკოლაში წესრიგისა და უსაფრთხოების უზრუნველყოფას და მოსწავლეების თვითშეფასების ჩამოყალიბებას. იგი მონიტორინგს უწევდა მათ ქცევას, შეჰქონდა შესწორებები აუცილებლობის შემთხვევაში და უზიარებდა მათ საკუთარ აზრს პასუხისმგებლობით აღსავსე ქცევისა და სკოლის წესების დაცვის შესახებ. იგი

მუდმივად ახსენებდა მოსწავლეებს, რომ სასადილო ოთახში, სადილის დასრულების შემდეგ აეკრიფათ ნარჩენები და ადგილზე მიეტანათ ლანგრები, ეთამაშათ ამისთვის გამოყოფილ ადგილებში, არ ერბინათ დერეფანში, ხელი არ ეკრათ ერთმანეთისთვის და დაეცვათ სიჩუმე გაკვეთილებზე. სოციალური მიზნის მისაღწევად იგი იყენებდა შემდეგ მეთოდებს: ხშირად ჩერდებოდა და ესაუბრებოდა მოსწავლეებს, გამოხატავდა სიხარულს მათი დანახვისას და კომპლიმენტს ეუბნებოდა ან შენიშვნას აძლევდა ჩაცმულობის შესახებ. მოსწავლეები ხშირად უყვებოდნენ მას მათ ცხოვრებაში მომხდარ მნიშვნელოვან მოვლენებზე. ბევრი ასეთი საუბარი სრულდებოდა ღირეპქტორისა და მოსწავლის გადახვევით და ჩახუტებით.

მოსწავლეების ზედამხედველობის პროცესში ჰეჯისის მიერ დამატებით გამოყენებული სტრატეგია გახლდათ სათანადო ქცევის მოდელირება. მაგალითად, მას შეეძლო აეღო ნაგავი და ჩაეგდო ნაგვის ყუთში ან აეღო ლანგარი და მიეტანა სამზარეულოში. ამ საქციელით ის ახსენებდა მოსწავლეებს წესებს და ხშირად ეუბნებოდა მათ, რომ ისევე უნდა დაიცვან სისუფთავე სკოლაში, როგორც ამას სახლში აკეთებენ.

მოსწავლეებთან ურთიერთობისას დიდი ნაწილი მათთვის რჩევის მიცემას ეთმობოდა, განსაკუთრებით, მაშინ, როცა ვინმე სკოლის წესს არღვევდა. ჩვენ თავად ვიყავით მოწმენი შემთხვევებისა, როცა ის რჩევებს აძლევდა მოსწავლეებს, რომლებმაც დაარღვიეს სკოლის წესები, იჩხუბეს, მოიპარეს, შეუფერებლად მოიქცნენ კლასში ან ვერ შეასრულეს დავალება. ყოველი ასეთი შემთხვევის დროს ღირეპქტორი ყურადღებით უსმენდა მოსწავლეების ახსნა-განმარტებას. ჰეჯისმა მისი სტრატეგია საკუთარი ჰუმანური ფილოსოფიის პერსპექტივიდან აგვისსნა:

„თუ რამეს არ იღონებ, მოსწავლეებს შეექმნებათ შთაბეჭდილება, რომ მათი პრობლემა არავის აინტერესებს. მე ყოველთვის ვაფრთხილებ თანამშრომლებს: უნდა გამონახოთ დრო, მოუსმინოთ მოსწავლეს, ახსნას, თუ რა მოხდა, მოუსმინოთ, მიუხედავად იმისა, უნდა თუ არა ამ კონკრეტულ მოსწავლეს ეს... მთავარია, რომ ვიღაცამ მოგისმინოს”.

მოსწავლეები დარწმუნებული იყვნენ, რომ მათი არასწორი ქცევის შემთხვევაში ჰეჯისი ყოველთვის სწრაფად და სათანადოდ იმოქმედებდა და მათაც მოუსმენდა. როცა დარღვევები სერიოზულ სახეს იღებდა, ჰეჯისი ეუბნებოდა მოსწავლეებს, რომ დაურეკავდა მათ მშობლებს და შეატყობინებდა მომხდარის შესახებ... ასეც იქცეოდა. ორხარდ პარკის სკოლის მოსწავლეებმა იცოდნენ, რომ ღირეპქტორი არ ხუმრობდა დისციპლინასთან დაკავშირებით და ყოველთვის ასრულებდა თავის სიტყვას.

ჩვენ აღვნიშნეთ, რამდენად დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა ჰეჯისი სკოლაში ადამიანების დადებითი თვისებების აქცენტირებას და წახალისებას. ეს მიდგომა ყველაზე აშკარად იკვეთებოდა პრობლემურ მოსწავლეებთან მისი ურთიერთობის დროს. ამ დროს ჰეჯისი ეუბნებოდა მათ, რომ, მიუხედავად ცუდი საქციელისა, ისინი ღირსეული ადამიანები არიან და ნამდვილად შეუძლიათ მოიქცნენ მეტი

პასუხისმგებლობით. ჩვენ იმასაც კი შევესწარით, რომ დირექტორმა სკოლაში წესების ყველაზე ურჩი დამრღვევი მოსწავლეები „სკამების კაპიტნებად“ დანიშნა და ნება მისცა, ჩამოეყალიბებინათ საკუთარი ბრიგადები, რომლებიც პასუხისმგებელი იქნებოდნენ საკლასო ოთახში სკამების განლაგებასა და დალაგებაზე. ახალგაზრდებმა ეს აღიქვეს, როგორც მნიშვნელოვანი და სახალისო დავალება და პასუხისმგებლობა, რაც მათ გარკვეულ სტატუსს უქმნიდა თანატოლებში. იყო სხვა შემთხვევაც, როცა ჰეჯისმა მოითხოვა, რომ მოსწავლისთვის, რომელსაც განსაკუთრებით უარყოფითი დამოკიდებულება ჰქონდა სკოლის მიმართ, დაევალებინათ ინფორმაციის მიწოდების უზრუნველყოფა. მოგვიანებით, მისმა მასწავლებელმა აღნიშნა, რომ ამან ბიჭის საქციელში და მის დამოკიდებულებაში სკოლის მიმართ სასიკეთო ცვლილებები გამოიწვია.

სერიოზული დარღვევების შემთხვევაში, ჰეჯისი დამრღვევებს ხშირად ამუშავებდა ისეთ პროექტებში, სკოლის კეთილდღეობას რომ ემსახურებოდა. დირექტორი ჯიუტად ეძებდა სკოლიდან დროებითი დათხოვნის ალტერნატიულ გზებს. ერთ-ერთმა მასწავლებელმა ასე აღწერა დირექტორის მცდელობები მოსწავლეების პრობლემების დარეგულირებისთვის:

„ჰეჯისს ურთიერთობა აქვს თითქმის ყველა ბავშვთან, ვინც რეგულარულად იმპულსურად იქცევა, ვინც შავ სიაშია... თუ ასეთი მოსწავლე გყავს, გინდა, რომ ბოლოს და ბოლოს თქვა: „ჯანდაბას მისი თავი! მოვრჩეთ, მასთან არაფერი გამოვა“. თუმცა, ის ამას არასოდეს აკეთებს, არასოდეს ამბობს ამ სიტყვებს”.

ჰეჯისი არა მხოლოდ შემოქმედებითად უდგება პრობლემურ მოსწავლეებთან მუშაობას, არამედ ამაღლებს ორჩარდ პარკის სკოლის ყველა მოსწავლის პასუხისმგებლობის გრძნობას. მაგალითად, მან გააცნო მისწავლეთა საბჭოს ყველა წევრს ლიდერობისთვის აუცილებელი თვისებები და ასწავლა მათი გამოყენება.

ჰეჯისი მუდმივად ეხმარება მასწავლებლებს, რომ ხელი შეუწყონ პოზიტიური სოციალური ფასეულობების დანერგვას საკლასო ოთახში მიმდინარე პროცესების საშუალებით. ერთ შემთხვევაში, ჰეჯისმა გადაუხვია საკუთარი პოლიტიკის პრინციპს, რომელიც შეეხებოდა თანამშრომლების დამოუკიდებლობას სასწავლო მასალის შერჩევის პროცესში და მთელი სკოლის მასშტაბით ყურადღება გაამახვილა ისეთ მასალაზე, რომელიც ხელს უწყობდა მოსწავლეების თვითშეფასების ამაღლებას. იმ წელს, კათედრის პირველ შეხვედრაზე ჰეჯისმა წარმოადგინა მასალა და სთხოვა მასწავლებლებს, გამოეყენებინათ ის, როგორც ჩვეულებრივი სასწავლო პროგრამის ნაწილი. მიუხედავად იმისა, რომ ამ მასალის გამოყენების მონიტორინგი არ ხორციელდებოდა რეგულარულად, მისი ნათქვამი სრულიად ნათლად აღიქვეს მასწავლებლებმა. მას შემდეგ დაიწვეს თვითშეფასების გაძლიერებაზე ორიენტირებული მასალის გამოყენება. ეს პროექტები სტიმულირებას უწევდა საუბრებს შეგრძნებებისა და დამოკიდებულებების შესახებ თოკებით თამაშის, წარწერებიანი ბარათებისა თუ ხატვის დახმარებით.

ყოველდღიურ საქმიანობაში და საუბრებში საკუთარი ფასეულობების დემონსტრირების საშუალებით ჰეჯისი ენერგიულად ცდილობდა პოზიტიური

გარემოს შექმნას ორხარდ პარკის დაწყებით სკოლაში. იგი ხელს უწყობდა ისეთი გარემოს ჩამოყალიბებას, სადაც თანამშრომლები სრულად იზიარებდნენ მოსწავლეზე ორიენტირებულ, მისეულ მიდგომებს. სკოლის თანამშრომლები კმაყოფილებას გამოხატავდნენ როგორც პირდაპირი, ისე არაპირდაპირი საშუალებებით: სკოლაში ნაკლებად შეიმჩნეოდათ ვანდალიზმის შემთხვევები, მასწავლებლები ბედნიერები იყვნენ იქ მუშაობით და სკოლას მხოლოდ პენსიაზე გასვლის გამო ტოვებდნენ. სასკოლო ოლქში დიდი სია იყო იმ მასწავლებლებისა, რომლებსაც სწორედ ორხარდ პარკის სკოლაში სურდათ მუშაობის დაწყება.

პირდაპირი თუ არაპირდაპირი მანიპულაციის საშუალებით ჰეჯისი არეგულირებდა ორგანიზაციის ისეთ მნიშვნელოვან ელემენტებს, როგორებიცაა კლასში მოსწავლეების რაოდენობა და შემადგენლობა, განრიგი, მასწავლებლების გამოყოფა, სასწავლო პროგრამა, სასწავლო მასალის განაწილება და სწავლების სტილი. ერთი შეხედვით, სკოლის გარემოსა და სასწავლო პროცესის ფორმირებაში აქტიურად ჩართული წარმატებული დირექტორი ჩვეულებრივი მოვლენა უნდა იყოს – სასწავლო პროცესს ის უნდა ხელმძღვანელობდეს, ასე არ არის? თუმცა, ჩვენ ისიც ვიცით, რომ მასწავლებლებს მოსწონთ და ელიან საკლასო ოთახში მოქმედების თავისუფლებას. ხშირად ხდება, როცა მასწავლებლები აქტიურად თუ პასიურად ეწინააღმდეგებიან დირექტორის მიერ წარმართულ სასწავლო პროცესის გაუმჯობესების კამპანიას.

ჰეჯისმა ამ პრობლემების თავიდან აცილება და საკლასო ოთახებში მიმდინარე პროცესებზე წარმატებული ზეგავლენის მოხდენა შეძლო ორი ფაქტორის წყალობით: ერთი ის იყო, რომ მასწავლებლად ოცდაერთწლიანმა მუშაობამ თანამშრომლების თვალში მისი გამოცდილების ლეგიტიმაცია გამოიწვია; მეორე ფაქტორი კი იყო ჰეჯისის უნარი, ჩამოეყალიბებინა სწავლების კულტურა სკოლაში, რასაც ახერხებდა იმით, რომ ყურადღებას ამახვილებდა ადამიანების თვითშეფასების გაძლიერებასა და მათი პოზიტიური თვისებების წარმოჩენაზე. ამგვარად, გამოცდილებამ და მუშაობის სტილმა ჰეჯისს საშუალება მისცა დაემყარებინა მასწავლებლებისთვის ინფორმაციის მიწოდების ფორმა, რომელიც არ იწვევდა მათ გაუცხოებას. თანამშრომლები ჰეჯისს კომპეტენტურ და საიმედო ადამიანად მიიჩნეოდნენ. ისინი არა უბრალოდ ემორჩილებოდნენ მის მითითებებს, არამედ თავად სთხოვდნენ, გაეწია რეკომენდაცია და მიეცა რჩევა.

მიუხედავად იმისა, რომ ჰეჯისი მრავალნაირ სტრატეგიას იყენებდა სასწავლო პროცესზე პირდაპირი და არაპირდაპირი ზეგავლენის მოსახდენად, კლასებში არაფორმალური შესვლა მისი ყველაზე მნიშვნელოვანი და ფართოდ გამოყენებული პრაქტიკა იყო. იგი მონიტორინგს უწევდა სწავლის პროცესს კლასების რეგულარული შემოწმებით. ასეთი შემოწმებები მას საშუალებას აძლევდა, გაეკეთებინა რეკომენდაციები და მიეწოდებინა თავისი მოსაზრებები. ეს პროცესი განსხვავდებოდა კლასების ოფიციალური შემოწმებისგან და ამის შედეგად გაცემული რეკომენდაციებისგან. ბევრჯერ, ჰეჯისის არაფორმალური შემოწმების დროს, იგი დახმარებას უწევდა მასწავლებლებს, მუშაობდა მოსწავლეებთან ან რომელიმე თანამშრომელს მოკლე, მაგრამ წამახალისებელ კომენტარს უკეთებდა.

ასეთი ქცევა, რომელსაც რეგულარული ხასიათი ჰქონდა, მისი სტრატეგიის მნიშვნელოვანი ნაწილი იყო. ჰეჯისმა აღნიშნა, რომ სანამ იგი მასწავლებლებს თავის მოსაზრებას გაუზიარებდა სასწავლო პრაქტიკაში ცვლილებების შეტანის შესახებ, იგი მათთან ამყარებდა დადებით პიროვნულ ურთიერთობებს:

„ჩემს საქმიანობაში მთავარი იდეა არის ის, რომ ჩვენ ვართ ერთი გუნდი. თუ მე საკმარისად წავახალისებ თანამშრომლებს იმ დადებითი ფაქტორების გამო, რაც მათ მუშაობაში ჩანს, შემდეგ შემიძლია ვისაუბრო იმაზეც, რაც არც თუ ისე კარგია”.

როცა დგებოდა მასწავლებლის ნაკლის აღნიშვნის აუცილებლობა, იგი ამას აკეთებდა რბილად, დამუქრების ელემენტების გარეშე, არ არცხვენიდა კოლექტივის წინაშე, არ უპირისპირდებოდა და არ ამცირებდა მას.

ჰეჯისმა, ასევე, შემოიღო მასწავლებლებს შორის გამოცდილების გაზიარების წესი. იგი არ თვლიდა, რომ მისი გამოცდილება ერთადერთი წყარო იყო ამ სფეროში. იგი ხშირად უმეორებდა მასწავლებლებს, გასაუბრებოდნენ ერთმანეთს და გაეცოთ ერთმანეთის აზრი კონკრეტულ საკითხებზე. ამ მიზნით იგი ხშირად სპეციალურად აწყობდა ისეთ ღონისძიებებს, რომ თანამშრომლები ერთად დამსხდარიყვნენ. მაგალითად, აწყობდა შეხვედრებს, სადაც კითხვის მასწავლებელი ეხმარებოდა სხვებს, შეექმნათ მკითხველთა ცენტრები კლასებში ან დახმარებოდნენ კლასის მასწავლებელს, შეეფასებინათ მოსწავლეები, რომლებიც წახმარებას საჭიროებდნენ. იმ მასწავლებლებს, ვისაც დახმარება ესაჭიროებდა, ახვედრებდა მათთან, ვინც წარმატებით იყენებდა ახალ სასწავლო მეთოდებს. ასეთ შემთხვევაში ის გამოდიოდა „დამაკავშირებელი აგენტის” და „ინფორმაციის ბროკერის” როლში. იმის გამო, რომ ჰეჯისი რეგულარულად აკეთებდა კლასების შემოვლას, მისი რეკომენდაციები ყოველთვის დროული იყო და დიდ დახმარებას უწევდა მასწავლებლებს. ასეთი შემოვლების დროს, ჰეჯისი ყოველთვის უხსნიდა მოსწავლეებს, რა დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა აკადემიურ წარმატებას, ინდივიდუალური თუ ჯგუფური წარმატებების გამო დაუზარებლად და საჯაროდ აქებდა მათ, რითიც არა მხოლოდ თვითშეფასებას უძლიერებდა, არამედ სწავლის სულისკვეთებასაც უღვივებდა.

მისი ფილოსოფია გამოხატულია მარტივ პრინციპში: ყველა ადამიანს კარგი საფუძველი აქვს; ყველა მოახერხებს ისწავლოს და განვითარდეს თბილ და მზრუნველ გარემოში; ნებისმიერი წარმატებული ორგანიზაცია არის გუნდური მუშაობის შედეგი; ყველას შეუძლია და ყველამ უნდა შეიტანოს წვლილი ორგანიზაციის, როგორც ერთი ორგანიზმის, წარმატებაში. გამომდინარე გამოცდილებიდან, ჰეჯისი ამ აღიარებულ შეხედულებებს უმატებს საკუთარ, მტკიცედ დაცულ ფასეულობას, რომელიც ეხება კითხვის, როგორც იმ უმნიშვნელოვანესი კომპონენტის მნიშვნელობას, რომელიც აუცილებელია იმისთვის, რომ მოსწავლეებმა გააცნობიერონ საკუთარი მაღალი პოტენციალი. ადამიანების შესახებ ამ მახასიათებლების ცოდნა საშუალებას იძლევა, დასახო გეგმები და

აგრძნობინო მასწავლებლებს და მოსწავლეებს პასუხისმგებლობა თავიანთ საქციელზე.

ჰეჯისი რუტინული საქმიანობით მუდმივად უსვამდა ხაზს საკუთარ პოზიციებს მშობლებთან, მოსწავლეებთან და მასწავლებლებთან, სიტყვითა და საქმით ახერხებდა თავისი ხედვის დემონსტრირებას კარგი სკოლის ფუნქციონირების შესახებ. ძირითადად, იგი იყენებდა ურთიერთობისა და კომუნიკაციის სათუთ, მომთმენ ფორმებს, შესხენებების ჩათვლით. ზოგჯერ, იგი სავალდებულოს ხდიდა ცვლილებებს ან ორგანიზაციული სტრუქტურის, პროცედურებისა და სასწავლო პროგრამების დამატებებს. თუმცა, მისი წარმატების უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი იყო მიზნისკენ უდრეკი სწრაფვა და სხვების დარწმუნების უნარი, გაეზიარებინათ იგივე ზრახვები.

ორხარდ პარკის სკოლაში მასწავლებლები წლების განმავლობაში იყენებდნენ ჰეჯისის მიერ რეკომენდებულ პროცედურებსა და ტექნიკას. მათ მუდამ მაგალითად ჰქონდათ მისი გონივრული მიდგომა საქმისადმი. წარმატების მოპოვებასთან ერთად, ისინი ამ პროცედურებსა და გონივრულ მიდგომებს თავიანთ საქმიანობაში იმეორებდნენ და მათი მოთხოვნის კვალად იცვლიდნენ პოზიციებსა და შეხედულებებს. ეტაპობრივად ჩამოყალიბდა სამუშაო კონსენსუსი სწავლების სწორი ფორმის ირგვლივ. ამგვარი რწმენისა და პოზიციების გაძლიერება-გათავისებასთან ერთად დაიბადა ორგანიზაციული კულტურა, რომლის დამფუძნებელი და მოთმინებით აღსავსე სულისჩამდგმელი გახლდათ ფრენსის ჰეჯისი.

დანართი 6.2. სკოლის კულტურის მოკლე მიმოხილვა

ყველა სკოლაში შეიმჩნევა ქცევის მახასიათებლები, რომლებსაც განსაზღვრავს ერთმანეთთან შეწყობის წესები. ეს წესები წარმოადგენს იმ ნორმებს, რომლებიც ადამიანებს განუსაზღვრავს, თუ რა არის კარგი და მართებული, მისაღები და რას მოელოდნენ მათგან. ნორმები გარკვეული ღირებულებებისა და რწმენის გამოხატვაა, რომელიც არსებობს თანამშრომლებს შორის. კულტურის მოდელი დაგვეხმარება ჩვენს მცდელობაში, გავიგოთ, თუ როგორ ფორმირდება და მუშაობს ნორმები. ზოგიერთმა ექსპერტმა შესაძლოა, იკამათოს, აქვს თუ არა საერთოდ სკოლას კულტურა. თუმცა, აქ მთავარი ის კი არ არის, რამდენად რეალურია სკოლის კულტურა, არამედ ის, რა შეგვიძლია ვისწავლოთ, თუ სკოლებს მოვიაზრებთ, როგორც კულტურას. მოდელი – *სკოლის კულტურა* – გვეხმარება, ჩვენი ყურადღება მივმართოთ სიმბოლოებისკენ, ქცევის კანონზომიერებისკენ, ცერემონიებისა და იმ მითებისკენაც კი, რომლებიც მიანიშნებს ორგანიზაციის წევრებს საერთო ფასეულობებსა და მოსაზრებებზე.

გარე მოვლენების მიღება და შიდა ინტეგრაცია

შაინი ამბობს, რომ ორგანიზაციის წევრებს აქვთ საერთო *ძირითადი მოსაზრებები* და *რწმენა*, რომლებიც გაუცნობიერებლად ფუნქციონირებენ და, როგორც მიღებულია ზოგადად, აყალიბებენ თავად ორგანიზაციის დამოკიდებულებას საკუთარი თავისა და მისი გარემოს მიმართ. სწორედ ამ ძირითადი მოსაზრებებისა და რწმენის უფრო ღრმა დონის აღსანიშნავად უნდა გამოვიყენოთ ტერმინი *კულტურა*. კულტურის კონცეფცია ძალზე მნიშვნელოვანია, რადგან მისი განზომილებები უფრო სერიოზულად ახდენს გავლენას ადამიანების აზროვნებისა და ქმედების მიმართულებებზე, ვიდრე ოფიციალური მენეჯმენტის სისტემა. როგორც ადრეც აღვნიშნეთ, სწავლების პროცესში მასწავლებლები უფრო მეტად კათედრის საერთო მოსაზრებებსა და მიდგომებს ასახავენ, ვიდრე იმას, რაც სურს ადმინისტრაციას, რასაც ამბობენ ზედამხედველები ან რა მოთხოვნებიც დაფიქსირებულია მასწავლებლების შეფასების ინსტრუმენტებში.

არგირისის (1964), მერტონის (1957) და პარსონსის (1951) შემდეგ შაინმა (1985) აღნიშნა, რომ სკოლამ და სხვა ტიპის ორგანიზაციებმა, თუ სურთ ეფექტიან ორგანიზაციებად ჩამოყალიბება, უნდა მოაგვარონ ორი ძირითადი ტიპის პრობლემა: გარე მოვლენების მიღება და გადარჩენა და შიდა ინტეგრაცია. *გარე მოვლენების მიღებას* და *გადარჩენას* ხსნის შემდეგი საკითხები:

- მისია და სტრატეგია (როგორ მივალწიოთ სკოლის ძირითადი მისიის და მისი მთავარი ამოცანების ერთობლივ გააზრებას);
- მიზნები (კონსენსუსის მიღწევა იმ მიზნებზე, რომლებიც უკავშირდება ძირითად მისიას);

- საშუალებები (კონსენსუსი მიზნების მისაღწევი მენეჯერული და ორგანიზაციული საშუალებების გამოყენებაზე);
- სტანდარტები (კონსენსუსი კრიტერიუმებზე, რითაც ფასდება ჯგუფის საქმიანობა მიზნის მიღწევის პროცესში და ჯგუფის წევრების მიერ იმ ვალდებულებების შესრულება, რომლებიც მუშაობის დაწყებისას ჰქონდათ აღებული).
- კორექტირება (კონსენსუსი იმასთან დაკავშირებით, თუ რა უნდა გაკეთდეს, როცა მიზნები ვერ ხორციელდება);

შიდა ინტეგრაციის თემას უკავშირდება შემდეგი საკითხები:

- ერთიანი პოზიციები, რაც ხელს უწყობს კომუნიკაციას, ახდენს აღქმის ორგანიზებას და ხელს უწყობს საერთო აზრის ჩამოყალიბებას და კატეგორიებად დაყოფას;
- კრიტერიუმები, რომლებიც განსაზღვრავს, ვინ არის ჯგუფის წევრი და ვინ არა და რას ნიშნავს ჯგუფის წევრობა;
- კრიტერიუმები, რომლებიც აღგენს, ვინ იღებს, ვინ ინარჩუნებს და ვინ კარგავს ძალაუფლებას;
- კოლეგებთან ურთიერთობების წესები და ის ფორმა, რომელიც ხელს უწყობს ღია და მეგობრულ ურთიერთობებს ორგანიზაციის ამოცანების შესრულების პროცესში;
- ინფორმაცია ჯგუფის „გმირული და ცოდვილი ქცევის შესახებ; რა არის წახალისებელი მატერიალურად, სტატუსის ან ძალაუფლების გაზრდით; რა ისჯება წამახალისებელი საშუალებების შეჩერებით და, როგორც უკიდურესი საშუალება, ჯგუფიდან გაშვებით“ (შაინი, 1985);
- იდეოლოგიური და საკრალური საკითხები: „ყველა ორგანიზაცია, როგორც ყველა საზოგადოება, დგება აუხსნელი და გაუგებარი მოვლენების წინაშე, რომელიც უნდა აიხსნას, რათა საზოგადოების წევრებმა მათ პასუხი გასცენ და თავიდან აიცილონ ის შემოფოთება, რაც თან სდევს აუხსნელი და კონტროლს დაუქვემდებარებელი მოვლენის წინაშე დგომას“ (შაინი, 1985);

გარე მოვლენების მიღებისა და შიდა ინტეგრაციის საკითხების მოგვარების შემდეგ, სკოლა და სხვა ორგანიზაცია უკეთესად ახერხებს, უფრო მეტი ყურადღება დაუთმოს საკუთარი მიზნების მიღწევას და გამოიყენოს საშუალებები, რომლებიც შესაძლებლობას აძლევს ადამიანებს, გამოიტანონ დასკვნა და აზრი საკუთარი საქმიანობიდან. შაინი (1985), თავის შემაჯამებელ ნაწილში ამბობს, რომ კულტურა არის „ძირითადი პოზიციების მოდელი, რომელიც აღმოაჩინა, ჩამოაყალიბა ან მოიგონა რომელიმე ჯგუფმა გარე მოვლენების მიღებისა და შიდა ინტეგრაციის პრობლემების გადაწყვეტის პროცესში. ეს იმდენად მძლავრი პროცესია, რომ

მუშაობს დღესაც და ამიტომ ასწავლიან ახალ წევრებს, როგორც ამ პრობლემების გააზრების, შეგრძნებისა და აღქმის სწორ გზას”. ვინაიდან მოსაზრებებმა შედეგად მოიტანა გადაწყვეტილებები და ქცევა, რომლებიც მეორდებოდა, ამიტომ ჩაითვადა, როგორც მართებული და სწორი. ეს აზრი მნიშვნელოვანია, რადგან კულტურის ისეთი არტეფაქტები, როგორებიცაა: სიმბოლოები, ცერემონიები, ტრადიციები და ქცევა განსხვავდება კულტურის რეალური არსისა და შინაარსისგან; იმ ძირითადი მოსაზრებებისგან, რომლებიც მიგვითითებენ, თუ სად არის სიმართლე, რა არის მართებული და როგორია სკოლის რეალობა. როგორც ადრე აღვნიშნეთ, ცენტრალური ზონა, რომელზეც შილსი ჯერ კიდევ 1961 წელს საუბრობდა, შედგება მოსაზრებებისგან, ფასეულობებისა და რწმენისგან. ფასეულობები და რწმენა ხშირად ჩანს, ხოლო მოსაზრებები, როგორც წესი, უფრო იგულისხმება.

კულტურის დონეები

რადგან მოსაზრებები და ძირითადი რწმენა, როგორც წესი, იგულისხმება, ისინი გამოსჭვივის სკოლის კულტურის ისეთგამოხატულებაში, როგორიც არის გარემო (დეუაიერი, 1989) და რიტუალები (დიალი, 1985). ორივეს ასახსნელად კარგი იქნება, გავიაზროთ სკოლის კულტურის განზომილებების სულ მცირე ოთხი დონე (დაიერი, 1982; შაინი, 1981; 1985). ყველაზე მატერიალური და შესამჩნევი დონე წარმოდგენილია კულტურის *არტეფაქტებით* – ადამიანების საუბრებით, ქცევით და იმით, თუ როგორ გამოიყურება საგნები. ვერბალური არტეფაქტები მოიცავს ენის არსებულ სისტემებს, მოყოლილ ამბებს, რაიმეს ილუსტრირების მიზნით გამოყენებულ მაგალითებს. ქცევის არტეფაქტების დემონსტრირება ხდება ცერემონიების, რიტუალებისა და სხვა სიმბოლური საქმიანობის დროს. კულტურის მნიშვნელოვანი არტეფაქტებია ადამიანებს შორის სკოლაში არსებული დამოკიდებულებები, განსაზღვრული, როგორც სკოლის გარემო.

პერსპექტივების დონე ნაკლებად შესამჩნევი, თუმცა ფრიად მნიშვნელოვანია. პერსპექტივებში ვგულისხმობთ იმ საერთო წესებსა და ნორმებს, რომლებზეც ადამიანები რეაგირებენ, იმ მსგავსებას, რაც გამოიყენება ერთნაირი პრობლემების გადაწყვეტის დროს, ადამიანების მიერ მათ წინაშე არსებული სიტუაციების განსაზღვრას და მისაღები და მიუღებელი ქცევების საზღვრებს. ხშირად ეს პერსპექტივები მოცემულია სკოლის მიზნებში და შეთანხმებებში, როცა საქმე ეხება საერთო ფასეულობებს ან იმ ფორმებს, რომლებიც ადამიანებმა უნდა გამოიყენონ ერთად მუშაობის დროს.

მესამე დონეა *ფასეულობები*. ფასეულობები გამოიყენება ადამიანების წინაშე არსებული სიტუაციების, მათი ქმედებებისა და საქმიანობების მნიშვნელობის, პრიორიტეტების და თანამშრომელთა საქციელის გარჩევის ან შეფასების დროს. ფასეულობა არა მხოლოდ აკონკრეტებს, თუ რა არის ფასეული, არამედ იმასაც აღნიშნავს, თუ რა არის მნიშვნელოვანი. სკოლაში არსებული ფასეულობები მიგვანიშნებს იმ შეთანხმებაზე, რაც არსებობს დირექტორს, მასწავლებლებსა და სხვებს შორის. როგორც ეს განხილულია მე-10 თავში, ეს შეთანხმება შეიძლება

არსებობდეს საგანმანათლებლო ან მენეჯერული პლატფორმის, სკოლის ფილოსოფიის შესახებ განცხადების და მისიის განაცხადის ფორმით.

მეოთხე დონეა *მოსაზრებები*. მოსაზრებები არის „თანამშრომლების გაუმჯობესებელი აზრები საკუთარი თავისა და სხვების, მათი ურთიერთობებისა და იმ ორგანიზაციის შესახებ, რომელშიც ისინი მუშაობენ. მოსაზრებები არის პირველი სამი დონის გაუცნობიერებელი საყრდენი, ანუ იმპლიციტური, აბსტრაქტული აქსიომები, რომლებიც განსაზღვრავს მნიშვნელობების ბევრად უფრო ექსპლიციტურ სისტემებს” (ლუნდბერგი, 1985).

თქვენი სკოლის კულტურის იდენტიფიკაცია

კულტურის ოთხი დონე გვაძლევს სკოლის კულტურის ანალიზის ჩარჩოს. იმის გამო, რომ მოსაზრებების დადგენა უფრო რთულია, ისინი უნდა შევქმნათ იქიდან, რასაც მოვიძიებთ არტეფაქტების, პერსპექტივების და ფასეულობების დონეებიდან. ბევრი რამის სწავლა შეიძლება სკოლის ისტორიიდან. დიალი (1985), მაგალითად, აღნიშნავს, რომ

„ყველა სკოლას აქვს თავისი წარმოშობის ისტორია, ჰქონია სიტუაციები, რომლებმაც ხელი შეუწევს მის ჩამოყალიბებას და ჰყავს ადამიანები, ვინც მას წლების განმავლობაში ხელმძღვანელობდა. ევოლუციური განვითარების მანძილზე – კრიზისები და მათი დარეგულირება, შიდა ინოვაციები და გარე ზეწოლები, გეგმები და მოულოდნელი შესაძლებლობები – ჩამოყალიბდა თავდაპირველი კონცეფცია, რომელიც იცვლებოდა ტრადიციებისა და განმასხვავებელი ნიშნების მიხედვით. სკოლის ისტორიის განმავლობაში მოსწავლეები, მასწავლებლები, დირექტორები და მშობლები ქმნიან მის მეხსიერებას. დიდი წარმატებები ერწყმის დრამატულ წარუმატებლობებს და იქმნება შესანიშნავი პრაქტიკული და პროფესიული ცოდნა.

შემდეგი კითხვები დაგეხმარებათ სკოლის ისტორიის შესწავლაში:

- როგორ ერწყმის სკოლის წარსული მის აწმყოს?
- რა ტრადიციებია შენარჩუნებული?
- რა ამბებს ყვებიან მუდამ?
- სკოლის ისტორიის რა შემთხვევებია შეუმჩნეველი ან დავიწყებული?
- არსებობენ თუ არა მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის გმირები, რომელთა ინდივიდუალური მახასიათებლები და საქმეები დღესაც ახსოვთ?

- რა ფორმებით შეიცვალა სკოლის ტრადიციები და ისტორიული ამბები წლების განმავლობაში? შეგიძლიათ, გაიხსენოთ ისტორიული მოვლენა, რომელიც ფაქტიდან მითად გარდაიქმნა?

შაინს (1985) სჯერა, რომ ორგანიზაციის ძირითადი მოსაზრებები მისი რაობის შესახებ შეიძლება გავარკვიოთ მისივე წარსულიდან. ის ამბობს, რომ ორგანიზაციის ისტორიის გაანალიზება შეიძლება მისი ყველა ძირითადი კრიზისის, მნიშვნელოვანი გადასვლების და სხვა მაღალი ემოციებით დატვირთული მოვლენების გამოკვლევით. თითოეული ასეთი მოვლენის გამოაშკარავების შემთხვევაში, შეისწავლეთ, როგორ დაარეგულირა ეს საკითხი ხელმძღვანელობამ, როგორ განსაზღვრა საკუთარი როლი და ფუნქცია, რა და რატომ გააკეთა. ყოველი ასეთი მოვლენა და თემა უნდა გაანალიზდეს და შედარდეს არსებულ პრაქტიკას. შემდეგი ნაბიჯი უნდა იყოს იმ მოსაზრებების დადგენა, რომელთა საფუძველზეც განხორციელდა ქმედებები წარსულში, შემდეგ კი უნდა გაირკვეს, არსებობს თუ არა იგივე მოსაზრებები დღესაც.

რწმენის განსაზღვრის მიზნით, დაადგინეთ რა არის ის მოსაზრებები და პოზიციები, რომლებსაც იზიარებენ მასწავლებლები და სხვები, თუმცა, შესაძლოა, ისინი არ იყოს აშკარად გაცხადებული. ეს უკავშირდება სკოლის სტრუქტურის რაობას, სწავლების მიმდინარეობას, მასწავლებლებისა და მოსწავლეების როლს, შეხედულებას დისციპლინის შესახებ და მშობლების დამოკიდებულებას სკოლასთან. ზოგჯერ მოსაზრებები და პოზიციები სკოლის ფილოსოფიის ან ფასეულობების შესახებ ჩამოყალიბებულია წერილობითი ფორმით სხვა დოკუმენტებში. რწმენა და პოზიცია შეიძლება საუკეთესოდ დავადგინოთ არსებული პრაქტიკის მაგალითებიდან.

შაინის მიხედვით (1985), ძირითადი პოზიციების მნიშვნელოვანი ნაწილი გამომდინარეობს იქიდან, თუ როგორია წარმოდგენა ადამიანის ბუნებაზე და როგორ ზეგავლენას ახდენს ეს მოსაზრება პოლიტიკასა და გადაწყვეტილებებზე. ამ საკითხის გასაანალიზებლად იგი გვთავაზობს, შევეცადოთ, დავადგინოთ ორგანიზაციაში არსებული გმირები და უსაქმურები, წარმატებული და ნაკლებად წარმატებული ადამიანები და შევადაროთ ერთმანეთს მათ შესახებ მთარული ისტორიები. იგი, ასევე, გვთავაზობს, გადავხედოთ, ხომ არ იწვევს მიკერძოებას სამსახურში აყვანისა და დაწინაურების კრიტერიუმები კონკრეტული ტიპის ადამიანის დაქირავებისა და დაწინაურების დროს. იმის გაანალიზება, თუ ვისი წახალისება და დასჯა ხდება, ასევე, გვეხმარება დასკვნების გაკეთებაში. ყალიბდება თუ არა კანონზომიერების გარკვეული მოდელები ასეთი ანალიზის შედეგად? არსებობს თუ არა საერთო პოზიცია და შეხედულება ახალმოსული ადამიანების მიმართ?

ფასეულობების დადგენა შესაძლებელია კითხვის დასმით იმის შესახებ, თუ ვინ არის დაფასებული სკოლაში. რა ფასეულობებზე საუბრობენ მასწავლებლები და დირექტორები, როცა თემა სკოლას ეხება? პრობლემების წარმოშობის დროს, რა ფასეულობებს ეფუძნება გადაწყვეტილებების მიღება?

ნორმებისა და სტანდარტების დადგენა შესაძლებელია გამოკითხვით, თუ რა არის სასურველი, აუცილებელი, გასაკეთებელი და გაუკეთებელი, რაც გამოიყენება მასწავლებლების და დირექტორების ქცევის პრინციპებად. დაადგინეთ, რა ქცევაა წახალისებული და რა ისჯება. როგორია საქმის კეთების მიღებული ფორმები და გზები, უპირატესი ქცევის ფორმები, რიტუალები და ჩვევები?

ჰანსენი (1986) ამბობდა, რომ მასწავლებლები, როცა სურთ სკოლის კულტურის განსაზღვრა, სვამენ შემდეგ შეკითხვებს: აღწერეთ სამუშაო დღე სკოლაში და მის გარეთ; რაზე ხარჯავთ ყველაზე მეტ დროს და ენერჯიას? იმის გათვალისწინებით, რომ მოსწავლეების უმეტესობას ავიწყდება, რასაც სწავლობენ, როგორ ფიქრობთ, რას დაიმასხოვრებენ თქვენი მოსწავლეები თქვენს მიერ ნასწავლიდან? რა საერთო აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომელთა მიმართ დადებითი განწყობა გაქვთ, პატივს სცემთ, მოგწონთ, გსიამოვნებთ მათთან ურთიერთობა? რის ფასად ხდება მასწავლებელი წარმატებული თქვენს სკოლაში? რა რჩევას მისცემდით ახალ მასწავლებელს, რომელსაც უნდა იყოს წარმატებული? რა დაგამახსოვრდათ კათედრის ყოფილი წევრებისა და მოსწავლეების შესახებ? რომ გთხოვონ თქვენი სკოლის სურათის დახატვა, ფოტოს გადაღება ან კოლაჟის გაკეთება, როგორი იქნებოდა ის? როგორ ხდება მოსწავლეების დაჯილდოება და წახალისება?

სკოლის კულტურის ბნელი მხარე

სკოლის ძლიერი კულტურის პოზიტიური მხარეები აშკარაა. კულტურა თავისუფალ და არაერთმნიშვნელოვან სტრუქტურაში კოორდინაციისა და კონტროლის ეფექტური საშუალებაა. მისი შეთანხმებები, მიზნები და საერთო ფასეულობები მათთვის, ვინც სკოლაში მუშაობს, სულისკვეთების, დანიშნულებისა და მნიშვნელობის წყაროა. აღნიშნულ ნიშან-თვისებებს შედეგად მოაქვს იმდენად მაღალი დონის პასუხისმგებლობის გრძობა და სამუშაოს განხორციელების ხარისხი, რომელიც აჭარბებს მოლოდინებს. შედეგად, სკოლას აქვს უკეთესი შესაძლებლობები, მიაღწიოს მიზნებს.

თუმცა, სკოლის კულტურასთან დაკავშირებით არსებობს მისი ბნელი მხარეებიც. როგორც უეიკი (1985) აღნიშნავდა:

„ლოგიკური და ჰარმონიული ფორმულირება იმისა, თუ ვინ ვართ, ართულებს გარდაქმნის პროცესს. ძლიერი კულტურა შეკრული და მტკიცეა. იმის გამო, რომ შეკრული და მტკიცე კულტურა მოუქნელია და ძალიან ნელა ასერხებს ცვლილებებისა და შესაძლებლობების აღმოჩენას და, ასევე, ნელია ცვლილებების განხორციელებაში, იგი შეიძლება იქცეს ადაპტაციის ჩამორჩენილ და კონსერვატიულ ინსტრუმენტად“.

სკოლაში ნორმების ძლიერი სისტემის არსებობას შეუძლია გამოიწვიოს ადამიანების გონების კოლექტიური დაპროგრამება იმგვარად, რომ რეალობა კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენოს. შესაძლებელია მოხდეს ისე, რომ სკოლამ აღიქვას რეალობა ერთგვარად, ხოლო გარემო მეორენაირად. საბოლოოდ კი დგება რაციონალურობის საკითხი. რაც უფრო ძლიერდება ვალდებულება გარკვეული ტიპის მოქმედების მიმართ, მით ნაკლებად რაციონალურები ხდებიან ადამიანები თავიანთ საქმიანობაში. მტკიცე კულტურები ვალდებულების მქონე კულტურებია, გადაჭარბებული დოზით ვალდებულებები კი დაღს ასვამს რაციონალურ ქმედებას.

შაინი აღნიშნავს, რომ როცა ორგანიზაცია სიმწიფის სტადიაში შედის, დომინანტი კულტურა იმდენად ფესვებგადგმული ხდება, რომ იგი წინააღმდეგობას უწევს ნებისმიერ ინოვაციას. კულტურა ინახავს წარსულის დიდებას და, ამდენად, ხდება თვითშეფასების წყარო და თავდაცვის საშუალება.

ლოიალური ოპოზიციის მნიშვნელობა

თუ კულტურის ცენტრების მიზნები და შეთანხმებები დინამიკური და ცვალებადია, სკოლის კულტურა სუსტი და უშედეგოა. თუ ისინი გრანიტისებური გამძლეობისაა, მათ შეუძლიათ გაანადგურონ ინდივიდუალიზმი და ინოვაცია. ამ შემთხვევაში ალტერნატივას წარმოადგენს სიცოცხლისუნარიანი, მოქნილი კულტურის ფორმირება – ისეთის, რომლის შეცვლა ადვილი იქნება, მაგრამ რომელიც შეინარჩუნებს ერთიანობას; ისეთის, რომელსაც შეეძლება უკან დახევა, რომ მოიკრიბოს ძალები და სულისკვეთება და შეინარჩუნოს საკუთარი იდენტობა. მოქნილობის შესანარჩუნებლად მთავარია მცირე ზომის, მაგრამ ენერგიული და ლოიალური ოპოზიციის ხელშეწყობა, რომელიც შედგება:

„ადამიანებისგან, რომლებთანაც გვაქვს წესიერი, გულწრფელი ურთიერთობები, მაგრამ, რომლებსაც აქვთ საწინააღმდეგო მოსაზრებები, მიზნები და მეთოდები... ლოიალური ოპოზიციის ამოცანაა ჩვენში საუკეთესოს წამოწევა. ჩვენ მადლობელი უნდა ვიყოთ მათი, ვინც პატიოსნად გვეწინააღმდეგება, რადგან მათ ჩვენს გეგმებში შემოაქვთ რეალობის სურათი და პრაქტიკულობის შეგრძნება (ბლოკი, 1987).

ბლოკი ფიქრობს, რომ მნიშვნელოვანია, ლოიალურ ოპოზიციასთან მუშაობის დროს ლიდერს მათთან ჰქონდეს სათანადო დონის კომუნიკაცია. ბლოკის აზრით, ლიდერს ამის გაკეთება შეუძლია ურთიერთობების ხარისხის და ნდობის მეტი განმტკიცებით. ის ნათლად უნდა გამოხატავდეს საკუთარ პოზიციებს და მიზეზებს და უნდა შეეძლოს მათი ახსნა. მან, ასევე, გულახდილად უნდა განაცხადოს, რა აზრი აქვს ლოიალური მოწინააღმდეგეების პოზიციასზე. ლიდერი ასე მსჯელობს:

„ჩვენ განსხვავებული შეხედულებები გვაქვს მიზნებთან, დანიშნულებასთან და, შესაძლოა, ხედვასთან დაკავშირებითაც კი. ჩვენი ამოცანაა, გავიგოთ მათი პოზიცია. ამ ამოცანის შესრულების გზაა მათი არგუმენტების პოზიტიურ ჭრილში წარმოჩენა. მათ უნდა იცოდნენ, რომ ჩვენი გაგებით, მათ ჩვენგან განსხვავებული პოზიციები აქვთ, მაგრამ მათ უნდა იგრძნონ, რომ გვესმის და პატივს ვცემთ მათ (ბლოკი, 1987)“.

თუ ასეთი ურთიერთობა ჩამოყალიბდება, ლიდერი და ლოიალური ოპოზიცია შეძლებს მოლაპარაკებას განსხვავებული პოზიციების შესახებ.

- Argyris, Chris. 1964. *Integrating the Individual and the Organization*. New York: Wiley.
- Block, Peter. 1987. *The Empowered Manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, Terrence E. 1985. "The Symbolism of Effective Schools," *The Elementary School Journal* D85(5).
- Dwyer, David C. 1989. "School Climate Starts at the Curb," in *School Climate—The Principal Difference*. Hartford: Connecticut Principals' Academy.
- Dyer, W. G., Jr. 1982. *Patterns and Assumptions: The Keys to Understanding Organizational Culture*. Office of Naval Research, Technical Report TR-O NR-7.
- Hansen, Corwith. 1986. "Department Culture in a High-Performing Secondary School." Unpublished dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Lundberg, Craig C. 1985. "On the Feasibility of Cultural Intervention in Organizations," in Peter J. Frost, Larry F. Moore, Meryl Reis Louis, Craig C. Lundberg, and Joanne Martin (Eds.), *Organizational Culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Merton, Robert K. 1957. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Parsons, Talcott. 1951. *The Social System*. New York: Free Press.
- Schein, Edgar H. 1981. "Does Japanese Management Style Have a Message for American Managers?" *Sloan Management Review* 24(1), 55–68.
- Schein, Edgar H. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shils, Edward A. 1961. "Centre and Periphery," in *The Logic of Personal Knowledge: Essays Presented to Michael Polanyi*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Weick, Karl E. 1985. "The Significance of Culture," in Peter J. Frost, Larry F. Moore, Meryl Reis Louis, Craig C. Lundberg, and Joanne Martin (Eds.), *Organizational Culture*. Beverly Hills, CA: Sage.

ლიდერობის სტადიები: ევოლუციური შეხედულებები

ამ თავში გარჩეულია ორი ძირითადი თემა. პირველი თემაა მუდმივი განვითარება ლიდერობის სტადიების სწორი გააზრებით. სხვადასხვა სიტუაცია სხვადასხვა სტადიაზე არსებული საშუალებების გამოყენებას მოითხოვს. წარმატებულ დირექტორს შეუძლია სიტუაციების მართვა ლიდერობის იმ სათანადო სტადიის სწორად შერჩევით, რომელიც საჭიროა რომელიმე კონკრეტული სიტუაციისთვის. სიტუაციის შეცვლასთან ერთად უნდა შეიცვალოს ლიდერობის ტიპიც. მეორე თემა ეხება ლიდერობის სამ არქეტიპს: ხელოვანი, ოსტატი და ტექნოკრატი. სამივე ტიპს მისთვის დამახასიათებელი ძლიერი მხარეები აქვს. თუმცა, ისინი ერთნაირად საგულისხმო არ არის სკოლისთვის. ხელოვანს და ტექნოკრატს მნიშვნელოვანი როლები აქვთ, თუმცა სწორედ ოსტატია ის ლიდერი, რომელიც ხედვას რეალობად გარდაქმნის.

ლიდერის წინაშე არსებული სხვადასხვა სიტუაცია სხვადასხვა სტრატეგიას მოითხოვს. მაღალი კომპეტენტურობისა და მოტივაციის სკოლას განვითარებადი და ნაკლებად მოტივირებულისგან განსხვავებული სტრატეგია სჭირდება. არსებობს სფეროები, სადაც საჭიროა კონკრეტული პრაქტიკის შემუშავება კონკრეტულ სიტუაციებში, თორემ სხვანაირად საქმე წინ ვერ წავა. დირექტორებმა უნდა გამოიყენონ ლიდერობის ის ფორმები, რომლებიც კონკრეტულ გარემოს შეესაბამება. ამ თავში განვიხილავთ ლიდერობის ოთხ სტრატეგიას და ტაქტიკას, რომელთა გამოყენება შეუძლიათ დირექტორებს ეფექტური სკოლის განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე (სერჯიოვანი, 1990, 1994):

1. *ბარტერული გაცვლა.* დირექტორსა და მასწავლებლებს შორის დადებული გარიგების თანახმად, დირექტორი აძლევს მასწავლებლებს გარკვეულ უფლებამოსილებას იმის სანაცვლოდ, რაც მას უნდა. ამ დროს თანამშრომლობისა და შესაბამისობის მიზნით ხდება ვაჭრობა სურვილით და საჭიროებებით. ეს მიმართულება საუკეთესოდ მუშაობს, როცა მასწავლებლებს და დირექტორს არ აქვთ საერთო მიზნები და ინტერესები და მათი საფუძველი სრულიად განსხვავებულია.
2. *შენება.* დირექტორები აყალიბებენ გარემოს და ადამიანებს შორის ურთიერთობებს, რაც აძლიერებს მასწავლებლების მიერ ინდივიდების ისეთი საჭიროებების დაკმაყოფილების შესაძლებლობებს, როგორებიცაა: წარმატების მიღწევა, პასუხისმგებლობა, კომპეტენტურობა და საკუთარი თავის შეფასება. ეს მიდგომა ნაკლებად ეხება გარიგებას. იგი მიზნად ისახავს ისეთი პირობების შექმნას, რომლებიც ეხმარება მასწავლებლებს,

განიცადონ ფსიქოლოგიური კმაყოფილება. ამ მიდგომის გამოყენება რეკომენდებულია, როცა მიღწეულია ერთობლივი მუშაობის მინიმალური დონე.

3. *გაერთიანება*. დირექტორები და მასწავლებლები ერთად აყალიბებენ საერთო ფასეულობებს, რომელთა გაზიარებაც სურთ და იმ კავშირების შესახებ, რომელიც უნდათ რომ ჩამოაყალიბონ და გახდნენ მსწავლელთა და ლიდერთა – საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმი.
4. *შეკავშირება*. დირექტორები და მასწავლებლები დაკავშირებული არიან ერთმანეთთან სოციუმში, რომელიც ცვლის მათ ურთიერთობებს და პასუხისმგებლობებს იმგვარად, რომ ხდება სკოლის გაუმჯობესებაზე ზრუნვის დამკვიდრება და გაუმჯობესებული საქმიანობის გამოყენება სკოლის ყოველდღიურ ცხოვრებაში. შეკავშირება აქცენტს აკეთებს ურთიერთობებზე, რომლებიც ხასიათდება ორმხრივი ზრუნვით, ერთმანეთს შორის ისეთი დამოკიდებულებით, რომელიც ვითარდება ორმხრივი ვალდებულებების და პასუხისმგებლობების საფუძველზე. სწორედ შეკავშირების სტადიაზე ხდება ლიდერობის და გაუმჯობესებული მიდგომების გაფრთხილება და დაცვა. ადამიანების ურთიერთობა აყალიბებს აზროვნებაზე, გრძნობასა და საქმიანობაზე დაფუძნებულ სოციუმს, რაც ნიშნავს მორალური ძალაუფლების დამყარებას.

ეს სტრატეგიები ერთად ქმნიან განვითარების სტადიებს, რომელთაგან თითოეული შეესაბამება სკოლის კომპეტენტურობისა და ხარისხის გარკვეულ დონეს. ეს სტადიები მოცემულია ცხრილში 7.2. ახლა კი, ჩვენი ყურადღება შევაჩეროთ ლიდერობის წყაროზე – მოსაზრებებზე და იმ თეორიებზე, რომლებსაც დირექტორები იყენებენ ლიდერული საქმიანობის ლეგიტიმაციის მიზნით.

ლიდერობის უფლებამოსილების წყარო

როცა ლიდერობა განიხილება, როგორც განვითარების სტადიები, ყურადღება ექცევა არა იმას, თუ ლიდერობის რომელი სტრატეგიაა უკეთესი, არამედ იმას, თუ რომელი სტრატეგიაა უფრო მისაღები კონკრეტული სკოლის განვითარების დონის გათვალისწინებით. ბარტერულ გაცვლაზე დაფუძნებული ლიდერობის გამოყენება ყველაზე მართებულია ისეთ სკოლაში, რომელიც ვერ ფუნქციონირებს სრულყოფილად. გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერობა კი კარგია, როცა სკოლის ძირითადი საკითხები მოგვარებულია, ჯანსაღი ურთიერთობები ჩამოყალიბებულია და ადამიანები ერთობლივად იღვწიან ერთიანი კონცეფციის მიხედვით. თითოეული სტრატეგიის და სტადიების გააზრება შესაძლებელია ლიდერობის უფლებამოსილების წყაროს დადგენით და მათი დაკავშირებით ტრანსაქციული და ტრანსფორმაციული ტიპის

ლიდერობასთან (ბერნსი, 1978). დასაწყისში დირექტორების წინაშე არსებული გამოწვევაა შესაბამისი ტიპის ლიდერობა საბაზისო კომპეტენტურობის მიღწევის მიზნით, უკვე შემდეგ, პასუხისმგებლობის ჩამოყალიბების და სამუშაოს შესრულების მაღალი დონის მიღწევისას – ამ კომპეტენტურობის განვითარება არა მხოლოდ ჯილდოს არსებობის, არამედ არარსებობის პირობებშიც. პასუხისმგებლობისა და სამუშაოს სათანადოდ შესრულების გრძელვადიანი არსებობა მოითხოვს მიდგომას, რომელიც ადამიანებს მორალური მოსაზრებებიდან გამომდინარე აკავშირებს. მორალური მოსაზრებები წარმოიშობა მიზნებიდან, ფასეულობებიდან და ნორმებიდან, რაც ქმნის სკოლის კულტურულ ცენტრს. ეს ცენტრი აერთიანებს ადამიანებს საერთო მიზნის გარშემო. სწორედ ამიტომ, ასეთ შემთხვევაში საჭიროა გამაერთიანებელი ლიდერობა, რომელიც აუცილებელია მასწავლებლების თვით-მენეჯმენტის განვითარების მიზნით. ლიდერობის ეს ტიპი განსხვავებულია როგორც ტრადიციული, ასე ადამიანურ რესურსებზე ორიენტირებული ლიდერობისგან:

1. *ტრადიციული ლიდერობის* დროს ყურადღება გამახვილებულია იერარქიაზე, წესებზე, მენეჯმენტის პროტოკოლებზე. ტრადიციული ლიდერობა დამოკიდებულია ბიუროკრატიულ კავშირებზე, რაც მიმართულია სამუშაოს შესრულების მიზნით ადამიანების დაკავშირებისკენ და მათი, როგორც დაქვემდებარებულების, ამოქმედებისკენ.
2. *ადამიანურ რესურსებზე ორიენტირებული ლიდერობა* აყალიბებს მეგობრულ გარემოს, ურთიერთობების ჩვენებას და ეფუძნება ადამიანებს შორის ფსიქოლოგიურ კავშირს, რათა მოახდინოს მათი მოტივაცია, რომ საბოლოო ჯამში თვითრეალიზაცორებად ჩამოყალიბდნენ.
3. *გამაერთიანებელი ლიდერობა* ყურადღებას ამახვილებს იდეებზე, ფასეულობებზე და რწმენაზე. იგი ეფუძნება მორალურ კავშირებს და ამუშავებს ადამიანებს, როგორც მიმდევრებს.

ტრადიციული ლიდერობა ეფუძნება მისი უფლებამოსილების წყაროს – ბიუროკრატიულ ფასეულობებს. მასწავლებლები (ასევე, მოსწავლეებიც, რადგან, როცა ვსაუბრობთ უფლებამოსილების წყაროს სავარაუდო დაშვებებზე, ვგულისხმობთ ლიდერობას, რასაც მოსწავლეებთან მიმართებაში იყენებენ დირექტორებიც და მასწავლებლებიც) ან უნდა დაემორჩილონ წესებს და იმოქმედონ დაწერილი სცენარის მიხედვით, ან დადგინდნენ შესაბამისი შედეგების წინაშე. რეალურად, ისინი ემორჩილებიან წესებს, რათა თავიდან აიცილონ პრობლემები სისტემასთან. ბიუროკრატიული უფლებამოსილება საგრძნობია ყველაზე პროგრესულ სკოლებშიც კი. თუმცა, როცა ეს უფლებამოსილება პირველობს, ცხადი ხდება შემდეგი მოსაზრებები:

იერარქიულად აწყობილ სისტემაში მასწავლებლები დაქვემდებარებულები არიან;

დირექტორები არიან სანდონი, მაგრამ არ შეიძლება მასწავლებლების ნდობა;

დირექტორების და მასწავლებლების მიზნები და ინტერესები განსხვავებულია; ამიტომ დირექტორები ყურადღებით უნდა იყვნენ;

იერარქია გაიგივებულია პროფესიონალიზმთან; ამრიგად, იგულისხმება, რომ დირექტორებმა უფრო მეტი იციან ყველაფერზე, ვიდრე მასწავლებლებმა;

საუკეთესოდ მუშაობს გარეგანი ანგარიშვალდებულება (სერჯიოვანი და სტარატი, 1993).

სერიოზულად იქნა შესწავლილი ბიუროკრატიულ ძალაუფლებაზე დაფუძნებული ლიდერობის შედეგები. სათანადო მონიტორინგის გარეშე დირექტორები ხდებიან ნაკლებად დამოკიდებული ბიუროკრატიულ სისტემებზე და ემორჩილებიან მას მხოლოდ მაშინ, როცა იძულებული არიან (სერჯიოვანი, 1990, 1991). როცა მონიტორინგი ეფექტურია, მასწავლებლები რეაგირებენ და მოქმედებენ ტექნიკური პერსონალივით – ახორციელებენ წინასწარ დადგენილ სცენარს, რომლითაც მათ მიერ შესრულებული სამუშაო ვიწრო ჩარჩოებშია მოქცეული. ჟარგონის ენაზე რომ ვთქვათ, ისინი ხდებიან „მექანიზებული“ (მაკნელი, 1986; როზენჰოლცი, 1989; ვაისი, 1979). როცა მასწავლებლებს არ შეუძლიათ სრულად გამოიყენონ საკუთარი ტალანტი და როცა რუტინის ხაფანგში იხლართებიან, ხდება მათი გაუცხოება სამუშაოსგან და ისინი სწავლებას განიხილავენ, როგორც სამსახურს და არა, როგორც საკუთარ პროფესიას; მოსწავლეებს ექცევიან, როგორც შემთხვევას და არა, როგორც ადამიანებს.

ძალიან ცოტა ადამიანი ემხრობა და იცავს ბიუროკრატიულ ძალაუფლებაზე დამყარებულ ლიდერობას და არც იმ პოზიციებსა და მოსაზრებებს ითავისებენ, ამ საქმიანობის უკან რომ დგას. არცთუ ბევრ დირექტორს სჯერა, მაგალითად, რომ მასწავლებლებს, როგორც ჯგუფს, არ უნდა ენდო და რომ ისინი არ იზიარებენ დირექტორებისთვის მისაღებ მიზნებსა და ინტერესებს. კიდევ უფრო ცოტა ემხრობა მოსაზრებას, რომ მაღალ იერარქიულ საფეხურზე დგომა მაღალი დონის ცოდნას ნიშნავს და, რომ, შესაბამისად, დირექტორებმა უფრო მეტი იციან ყველაფრის შესახებ, ვიდრე მასწავლებლებმა. და მაინც, დირექტორების აზრით, იერარქიულ სისტემაში მასწავლებლები წარმოადგენენ დაქვემდებარებულ პირებს და მათი საქმიანობის მონიტორინგი საუკეთესო საშუალებაა მათივე პროდუქტიულობის გაუმჯობესების მიზნით. ამიტომ ხორციელდება ზედამხედველობა მონიტორინგის საშუალებით. დირექტორები ემხრობიან პრინციპს – „ენდე, მაგრამ გააკონტროლე“, მონიტორინგის წინასწარ დადგენილ სტანდარტებს და მასწავლებლების პირდაპირ ზედამხედველობას, რომლის მიზანია კონტროლი და არა შესაძლებლობებისა და უნარ-ჩვევების გაძლიერება.

ადამიანურ რესურსებზე ორიენტირებული ლიდერობა ძლიერ არის დამოკიდებული ლიდერის პიროვნულ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებზე ადამიანების მოტივირებისა და მათით მანიპულირებისთვის. ძირითადად, იდეა მდგომარეობს იმაში, რომ ლიდერმა გაარკვიოს, რომელ ლილაკს უნდა დააჭიროს თითო, როცა სურს მასწავლებლების

მოტივირება. თუ ღილაკი სწორად არის შერჩეული, მასწავლებლები თავიანთ მორჩილებას დირექტორის სურვილისადმი სიამოვნებით გაცვლიან საკუთარ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებაში. როცა დირექტორები ლიდერობის განხორციელების დროს პირველ ადგილას აყენებენ პიროვნულ უფლებამოსილებასა და ავტორიტეტს, თავს იჩენს შემდეგი პოზიციები:

დირექტორებისა და მასწავლებლების მიზნები და ინტერესები განსხვავებულია, რის შედეგადაც ისინი აწარმოებენ გარიგებას ისე, რომ ორივე მხარემ, ერთმანეთის სასარგებლოდ, კიდევ გასცეს და კიდევ მიიღოს.

მასწავლებლებს აქვთ მოთხოვნილებები და თუ ეს მოთხოვნილებები დაკმაყოფილებულია, ამის სანაცვლოდ ისინი სამუშაოს ასრულებენ ისე, როგორც საჭიროა.

სასიამოვნო გარემოში ჩამოყალიბებული ახლო ურთიერთობები უადვილებს მასწავლებლებს მუშაობას და განაწყოებს დირექტორთან სათანამშრომლოდ.

დირექტორები უნდა იყვნენ მასწავლებელთა მოთხოვნილებების განსაზღვრისა და ურთიერთობების ექსპერტები, რათა შექმნონ წარმატებული გარიგებების დადება მასწავლებლებთან მათი თანამშრომლობისა და პასუხისმგებლობის გრძნობის მოსაპოვებლად (სერჯიოვანი და სტარატი, 1993).

მასწავლებლების ტიპური რეაქცია პიროვნულ უფლებამოსილებასა და ავტორიტეტზე საქმის სათანადო დონეზე შესრულებაა მაშინ, როცა არსებობს ჯილდოს მიღების ალბათობა, მაგრამ არა სხვა შემთხვევაში. მასწავლებლები სამუშაოს ასრულებენ სანაცვლოდ რაიმეს მიღების გამო და ამიტომ, სამუშაოს შესრულების ხარისხის შენარჩუნება დიდი ხნის განმავლობაში რთულია, თუ მუდმივად არ მოხდება გარიგებები.

გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერობა ეფუძნება მორალურ ფასეულობებს, რაც მისი ძალაუფლების წყაროა. მორალური ძალაუფლება წარმოიშვება იმ ვალდებულებებისა და უფლებებისგან, რომლებსაც მასწავლებლები გრძნობენ ერთმანეთისა და სკოლის მიმართ სწორედ იმის გამო, რომ გაერთიანებული არიან ფასეულობების, იდეების და იდეალების გარშემო. როცა არსებობს მორალური ძალაუფლება, მასწავლებლები რეაგირებენ საერთო მიზნებზე და იზრდება მათი ურთიერთდამოკიდებულება. როცა დირექტორის საქმიანობის ცენტრი გადის მორალურ ძალაუფლებაზე, სკოლა ყალიბდება მორალურ სოციუმად. მორალური ძალაუფლება არის სოციუმის ჩამოყალიბების ძირითადი თემა. ძალაუფლების წყაროები და მათი ურთიერთდამოკიდებულება შეჯამებულია ცხრილში 7.1.

ლიდერობის სტადიები

1978 წელს, ჯეიმს მაკგრეგორ ბერნსმა საზოგადოებას შესთავაზა ლიდერობის თეორია, რომელიც საფუძვლად დაედო ლიდერობის დღევანდელ აღქმას. ბერნსის მიხედვით, ლიდერობა ხორციელდება, როცა კონკრეტული მოტივაციისა და მიზნების მქონე ადამიანები აკეთებენ რესურსების მობილიზაციას იმისთვის, რომ გამოიწვიონ და დააკმაყოფილონ მიმდევრების მოტივაცია. მან განსაზღვრა ლიდერობის ორი ფართო ტიპი: ტრანსაქციული და ტრანსფორმაციული. *ტრანსაქციული ლიდერობა* ორიენტირებულია ძირითად და გარეგან მოტივებსა და მოთხოვნილებებზე; *ტრანსფორმაციული ლიდერობა* კი – მაღალი დონის, ძირითადად, შინაგან და მორალურ მოტივებსა და მოთხოვნილებებზე. ეს მოსაზრება მნიშვნელოვანია ბერნსის პოზიციის გასარკვევად. ბერნსმა (1978) ტრანსფორმაციული ლიდერობა აღწერა, როგორც პროცესი, როცა „ლიდერებს და მიმდევრებს ერთმანეთი აჰყავთ მორალისა და მოტივაციის უფრო და უფრო მაღალ დონეზე“. ტრანსფორმაციული ლიდერობა ორ ეტაპად ხორციელდება. პირველი ეხება შეფასების, ავტონომიის და თვითრეალიზაციის ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებებს; მეორე კი – კარგთან, მართებულთან, უფლებასთან და მოვალეობასთან დაკავშირებულ მორალურ საკითხებს.

ეციონის (1988), მენეჯმენტისა და მოტივაციის განზომილებების საკუთარ ანალიზში, მოჰყავს მორალური უფლებამოსილების, როგორც მოტივაციის წყაროს და მენეჯმენტის საფუძვლების დამაჯერებელი ახსნა. ეციონი აღიარებს შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის მნიშვნელობას; თუმცა, იგი იქვე მიუთითებს, რომ, საბოლოო ჯამში, ადამიანებისთვის დიდი მნიშვნელობის მქონეა ის, რისიც მათ სჯერათ, რასაც გრძნობენ და ის ერთობლივი ნორმები და კულტურული გზავნილები, რომლებიც ჩნდება იმ ჯგუფებსა და სოციუმებში, რომლებთანაც საკუთარ თავს აიგივებენ. მორალი, ემოციები და სოციალური კავშირები, ეციონის აზრით, ბევრად უფრო ძლიერი მოტივებია, ვიდრე ტრანსაქციული ლიდერობის გარეგანი ფაქტორები და ტრანსფორმაციული ლიდერობის ადრეულ საფეხურზე არსებული შინაგანი ფსიქოლოგიური ფაქტორები.

ტრანსაქციული ლიდერობის მოქმედებისას, ლიდერები და მიმდევრები ახორციელებენ საჭიროებებისა და მომსახურების გაცვლას, რათა მიაღწიონ საკუთარ, ერთმანეთისგან დამოუკიდებელ მიზნებს. მიღებულია, რომ ლიდერებს და მიმდევრებს სხვადასხვა პოზიციები აქვთ ორგანიზაციაში და, ამიტომ, უნდა მოხდეს გარიგება. გარიგების მიღწევის პროცესზე უკვე ვისაუბრეთ *ბარტერული გაცვლის გზით განხორციელებული ლიდერობის* განხილვისას. მიმდევრების სურვილები და მოთხოვნილებები იცვლება ლიდერების სურვილებსა და მოთხოვნილებებზე და გარიგებაც დგება. სამუშაოს კარგად შესრულება პოზიტიურად ფასდება, მოქმედებს პრემიების სისტემა და დაწინაურება კარგი მუშაობისთვის, ყალიბდება კუთვნილების შეგრძნება და ა.შ.

ტრანსფორმაციული ლიდერობის მოქმედებისას კი, ლიდერები და მიმდევრები ერთიანდებიან უფრო მაღალი მიზნების მისაღწევად, რომლებიც ორივესთვის საერთოა. ორივეს სურს, გახდნენ საუკეთესონი. ორივეს სურვილია, სკოლა განავითარონ ახალი მიმართულებით. როცა ტრანსფორმაციული ლიდერობა წარმატებით ხორციელდება, დასაწყისში განცალკევებით არსებული მიზნები ერთიანდება.

ცხრილი 7.1. ლიდერობის ძალაუფლების წყაროები

წყარო	მოსაზრებები, ძირითადად როდის გამოიყენება ეს კონკრეტული წყარო	ლიდერობის/ზედამხედველობის სტრატეგიები	სავარაუდო შედეგები
<p>ბიუროკრატიული ძალაუფლება</p> <p>იერარქია</p> <p>წესები და ინსტრუქციები</p> <p>დავალებები</p> <p>როლური მოლოდინები</p> <p>მასწავლებლები ემორჩილებიან, სავალალო წინაშე დგებიან</p>	<p>იერარქიულ სისტემაში მასწავლებლები დაქვემდებარებულები არიან</p> <p>ზედამხედველები სანდონი არიან, რასაც ვერ იტყვიო დაქვემდებარებულებზე</p> <p>ზედამხედველებისა და დაქვემდებარებულების მიზნები და ინტერესები განსხვავებულია; ზედამხედველებს მართებთ ყურადღება.</p> <p>იერარქია ნიშნავს ცოდნას, ამიტომ ხელმძღვანელებმა იციან მასწავლებლებზე მეტი</p> <p>საუკეთესოდ მუშაობს გარეგანი ანგარიშვალდებულება</p>	<p>ძირითადი პრინციპია – „ენდე, მაგრამ შეამოწმე“.</p> <p>ეყრდნობა წინასწარ დადგენილ სტანდარტებს, რომლებსაც უნდა აკმაყოფილებდნენ მასწავლებლები; წინააღმდეგ შემთხვევაში, ისინი ისჯებიან.</p> <p>პირდაპირი და სშირი ზედამხედველობა მასწავლებლების საქმიანობაზე წესების დაცვის უზრუნველყოფის მიზნით.</p> <p>დადგენა, როგორ შეიძლება მასწავლებლების მოტივირება და შეცვლა.</p>	<p>სათანადო მონიტორინგის პირობებში, მასწავლებლები იქცევიან, როგორც ტექნიკური შემსრულებლები, რომლებიც მიჰყვებიან დადგენილ სცენარს.</p>
<p>პერსონალური ძალაუფლება</p> <p>მოტივაციის ტექნოლოგიები</p> <p>ურთიერთობების უნარ-ჩვევები</p> <p>ადამიანებს შორის ურთიერთობების ხელმძღვანელობა</p> <p>მასწავლებლებს სურთ წესების დაცვა, რადგან შექმნილია მეგობრული გარემო და, წესების დაცვის სანაცვლოდ, უზრუნველყოფილია წახალისება.</p>	<p>მასწავლებლებისა და ზედამხედველების მიზნები და ინტერესები განსხვავებულია, მაგრამ შესაძლებელია ბარტერული გაცვლა, რაც ორივეს აძლევს იმას, რაც სურთ.</p> <p>მასწავლებლებს აქვთ მოთხოვნილებები და თუ ისინი კმაყოფილდება სამსახურში, სანაცვლოდ ხდება სამუშაოს ხარისხიანი შესრულება.</p> <p>მეგობრული ურთიერთობები და ჰარმონიული გარემო მასწავლებლებში</p>	<p>სკოლის გარემოს ფორმირება, რომელიც უზრუნველყოფს მეგობრობასა და კეთილგანწყობას როგორც მასწავლებლებს, ისე მასწავლებლებსა და ზედამხედველებს შორის.</p> <p>„ენდე და წახალისე“</p> <p>„კეთდება ის, რაც წახალისებულია“.</p>	<p>მასწავლებლები იქცევიან სათანადოდ, როცა არსებობს წახალისების შესაძლებლობა. პროცესში მათი მონაწილეობა ეფუძნება გათვლებს და, შესაბამისად, სამუშაოს შესრულებაც ჩარჩოებშია მოქცეული.</p>

	ადვილებს კმაყოფილების შეგრძნებას, ადვილი ხდება მათთან მუშაობა, ურთიერთობა და თანამშრომლობა.		
<p>მორალური ძალაუფლება</p> <p>სოციუმის ერთიანი ფასეულობები, იდეები და იდეალები აყალიბებენ ვალდებულებებისა და უფლებების შეგრძნებას</p> <p>მასწავლებლები იქცევიან საერთო ვალდებულებებისა და ურთიერთდამოკიდებულების მიხედვით</p>	<p>სკოლა პროფესიული საგანმანათლებლო სოციუმია</p> <p>სოციუმი განისაზღვრება მისი საერთო ფასეულობების, რწმენისა და პასუხისმგებლობის დონის მიხედვით</p> <p>სოციუმში ის, რაც ჩათვლილია მისაღებად და მართებულად, ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც ის, რაც მუშაობს და რაც ეფექტურია.</p> <p>სოციუმში ადამიანების მოტივაცია ერთნაირად ხდება როგორც ემოციებით და რწმენით, ისე საკუთარი ინტერესებით</p> <p>კოლეგიალობა პროფესიული ღირსებაა</p>	<p>განსაზღვრავს და გამოყოფს ფასეულობებს და რწმენას, რომლებიც სკოლას აყალიბებს, როგორც სოციუმს</p> <p>ზემოხსენებული გადაწყვეტილება არაფორმალურ ნორმებში, რაც მართავენ ქცევას</p> <p>ხელს უწყობს კოლეგიალობის შინაგან გრძობად და მორალურ დამოკიდებულებად ჩამოყალიბებას.</p> <p>ეყრდნობა სოციუმის წევრების უნარს, შეასრულონ ვალდებულებები და განახორციელონ უფლებები.</p> <p>პროფესიული და საზოგადოებრივი ფასეულობების შემოტანის მიზნით, ეყრდნობა სოციუმის ნორმების არაფორმალურ სისტემას</p>	<p>მასწავლებლები იცავენ სოციუმის ფასეულობებს მორალური მოსაზრებებიდან გამომდინარე. მათი საქმიანობა ხდება კოლექტიური, ხოლო მათ მიერ სამუშაოს შესრულება მრავალმხრივობით და ხანგრძლივობით ხასიათდება</p>

დასაწყისში, ტრანსფორმაციული ლიდერობა ხორციელდება *შენებაზე ორიენტირებული ლიდერობით*, სადაც ყურადღება გამახვილებულია ადამიანის პოტენციალის გამომჟღავნებაზე, უპირველესი საჭიროებების დაკმაყოფილებაზე და ლიდერისა და მიმდევრების მოლოდინების იმგვარად ამაღლებაზე, რაც ხელს უწყობს მათ გაძლიერებულ პასუხისმგებლობას და სამუშაოს უკეთ შესრულებას. ბერნსი აღნიშნავს, რომ ტრანსფორმაციული ლიდერობა საბოლოო ჯამში იძენს მორალურ ფორმას, რადგან იგი აუმაჯობებს როგორც ლიდერის, ისე მიმდევრის ქცევას და ეთიკურ სულისკვეთებას და როცა ეს ხდება, ტრანსფორმაციული ლიდერობა იღებს *გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერობის* ფორმას. ასეთ შემთხვევაში, ლიდერი ყურადღებას ამახვილებს გაცნობიერებისა და ცოდნის ამაღლებაზე, რაც აძლიერებს სკოლის მიზნებს და აძლევს მათ შეთანხმების სახეს, რომელიც მორალური ვალდებულებებით ერთმანეთთან აერთიანებს ლიდერსა და მიმდევარს. გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერობა პასუხობს ადამიანის ისეთ შინაგან მოთხოვნილებებს, როგორცაა მიზნისკენ სვლის სურვილი, დანიშნულება და გააზრება იმისა, რომ, რასაც აკეთებს, მნიშვნელოვანია. გაერთიანებაზე

ორიენტირებული ტრანსფორმაციული ლიდერობის მთავარი კონცეფციებია კულტურული და მორალური ლიდერობა.

ბარტერულ გაცვლაზე, შენებაზე და გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერობა, ასეთივე თანმიმდევრობით აყალიბებს სკოლის გაუმჯობესების სტადიებს.

ბარტერული გარიგებები წარმოადგენს დასაწყებად საჭირო ბიძგს; შენება არის ბიძგი, რომელიც აყალიბებს ფსიქოლოგიურად მხარდამჭერ სისტემას, რაც აუცილებელია ადამიანების მოთხოვნილებების უფრო მაღალ დონეზე დასაკმაყოფილებლად; გაერთიანება წარმოქმნის სამუშაოს შესანიშნავად შესრულებისა და ვალდებულებების აღების მისწრაფებას.

შეკავშირებაზე ორიენტირებული ლიდერობა სკოლის გაუმჯობესების პროცესის მეოთხე ეტაპია. როდესაც ადამიანები ერთიანდებიან საერთო ფასეულობებისა და იდეების გარშემო, შესაბამისად იცვლება მათი ურთიერთობები. ისინი უფრო იხსნებიან, მეგობრობენ და ეხმარებიან ერთმანეთს. ჩნდება სანდო კავშირები, რაც აადვილებს თანამშრომლობას და, შესაბამისად, იზრდება საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციალური ჩამოყალიბების შესაძლებლობა.

როცა ხორციელდება შეკავშირებაზე ორიენტირებული ლიდერობა, დირექტორი ხელს უწყობს სკოლის და ადამიანების საჭიროებების დაკმაყოფილებას იმგვარად, რომ მათ უკეთ შეძლონ საკუთარი პასუხისმგებლობების განხორციელება. გარდა მენეჯერის, შემსრულებლის და მსახურის ფუნქციებისა, ლიდერი იღებს „მოძღვრის“ ფუნქციას, რაც გამოიხატება მის მიერ სკოლის ფასეულობების დაცვაში. მოძღვრის ფუნქცია არის ლიდერობის კულტურული ძალის გამოვლინება, რაც განხილული იყო მე-6 თავში.

ლიდერობის ყველა სტადია განიხილება, როგორც სკოლის გაუმჯობესების სხვადასხვა სტრატეგია. თუმცა, ტაქტიკური თვალსაზრისით, ბარტერული გაცვლა, შენება, გაერთიანება და შეკავშირება შეიძლება გავიაზროთ, როგორც ლიდერობის სტილი, რომელთაც ერთდროულად გამოვიყენებთ სხვადასხვა მიზნებისთვის. მაგალითად, ჯიუტი და დაუმორჩილებელი მასწავლებლის მიმართ, მიუხედავად სტრატეგიისა, კარგად მოქმედებს ბარტერულ გაცვლაზე დაფუძნებული ლიდერობა.

ბარტერულ გაცვლაზე დაფუძნებული ლიდერობა განსაკუთრებით ეფექტური სტრატეგიაა, როცა საქმე კომპეტენტურობას ეხება. თუმცა, კომპეტენტურობის მიღწევის შემდეგ, საჭიროა შენებისა და გაერთიანების სტრატეგიასა და ტაქტიკაზე გადასვლა, რაც საშუალებას იძლევა, კომპეტენტურობიდან გადავიდეთ ვალდებულებებისა და სამუშაოს შესრულების სულისკვეთებაზე. ლიდერობის სტადიები და მათი კავშირი სკოლის გაუმჯობესებასთან მოცემულია ცხრილში

რატომ მუშაობს გაერთიანებაზე და შეკავშირებაზე ორიენტირებული ლიდერობა?

გაერთიანებაზე და შეკავშირებაზე ორიენტირებული ლიდერობა მუშაობს, რადგან:

- მასში დევს რეალისტური მოსაზრება იმის შესახებ, თუ როგორ ფუნქციონირებს ფაქტიურად სკოლა და ამიტომ ის ნამდვილად პრაქტიკულია.
- ის ეფუძნება ადამიანების რაციონალურობის თეორიას, რაც აძლიერებს როგორც ინდივიდუალურ, ისე ორგანიზაციულ გონიერებას და სამუშაოს შესრულების ხარისხს.
- ის პასუხობს მაღალი დონის ფსიქოლოგიურ და სულიერ მოთხოვნილებებს, რასაც შედეგად მოაქვს პასუხისმგებლობის გამძაფრება, სამუშაოს შესრულების ხარისხი და კმაყოფილება.

დასაწყისში, როცა სკოლის ლიდერი აკეთებს არჩევანს, რომელი თეორია გამოიყენოს, ჩნდება რაციონალურობის გარკვეული ფორმა, მიუხედავად იმისა, შეესაბამება იგი რეალობას თუ არა. თეორია და პრაქტიკა მეტ ჰარმონიაშია, როცა დაწყება ხდება პირიქით – ლიდერი ირჩევს რაციონალურობას, რომელიც შეესაბამება რეალობას და შემდეგ ეძებს თეორიას ამ კონკრეტული რაციონალურობის შესაბამისს.

ცხრილი 7.2. ლიდერობის სტადიები და სკოლის გაუმჯობესება

ლიდერობის ტიპი	ლიდერობის სტილი	სკოლის გაუმჯობესების სტადიები
ტრანსაქციული ლიდერობა	ბარტერულ გარიგებაზე ორიენტირებული ლიდერობა	იწყება ადამიანური საჭიროებების, მოთხოვნილებებისა და ინტერესების გაცვლა-გამოცვლით, რაც აკმაყოფილებს ინდივიდების (ლიდერის და მიმდევრის), მაგრამ ორგანიზაციასთან დაკავშირებულ მიზნებს.
ტრანსფორმაციული ლიდერობა	შენებაზე ორიენტირებული ლიდერობა გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერობა	ფუნქციონირებს არაეფექტურად, ხელს უწყობს ადამიანების პოტენციალის წარმოჩენას, მაღალი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას, ლიდერისა და მიმდევრების მიმართ მოლოდინების დონის ამაღლებას, რაც ხელს უწყობს ვალდებულებებისა და სამუშაოს შესრულების ხარისხის გაძლიერებას. პირველი ტრანსფორმაციული გარდევვა, რაც იწყება ცოდნისა და გააზრების ფორმირებით. აძლიერებს ორგანიზაციულ მიზნებს და ამოცანებს და აერთიანებს მათ ერთობლივ ხელშეკრულებებში, რომლებიც ლიდერსა და მიმდევრებს აკავშირებს მორალური ვალდებულებებით.

	შეკავშირებაზე ორიენტირებული ლიდერობა	თვით-მენეჯმენტის ხელშეწყობა სკოლის საჭიროებებისადმი ყურადღების გამახვილებით, სხვების სამსახურში ყოფნით, ფასეულობების დაცვით და, იმავდროულად, კოლეგიალობის გაძლიერებით და საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმის ჩამოყალიბების ხელშეწყობით.
--	--------------------------------------	---

შულმანი (1989) აყალიბებს ადამიანის რაციონალურობის სამ ფორმას. გარკვეულწილად სამივე შეესაბამება სიმართლეს. საქმე იმაშია, რომელი მათგანი ან მათი როგორი კომბინაცია წარმოადგენს ლიდერის საქმიანობის სტრატეგიულ საფუძველს. სამივე მოცემულია ქვემოთ. გაანაწილეთ ათი ქულა მათ შორის ისე, რომ გამოჩნდეს, რამდენად გჯერათ თითოეულის მართებულობა.

1. ადამიანი რაციონალური არსებაა; ის აზროვნებს და იქცევა საკუთარი მიზნების, ინტერესების და დაჯილდოების შესაბამისად. თუ გინდათ, რომ ისინი კონკრეტული ფორმით მოიქცნენ, ზუსტად აუხსენით, რა გინდათ, რომ გააკეთონ და აგრძნობინეთ, რომ ღირს ამის გაკეთება.
2. ადამიანი შეზღუდულია საკუთარ რაციონალურობაში; მას მხოლოდ მცირე რაოდენობით ფაქტებისა და ალტერნატივების აღქმა შეუძლია მოცემული დროის პერიოდში და ის ცდილობს, იმოქმედოს გონივრულად სწორედ ამ შეზღუდული ფაქტებისა და ალტერნატივების ფარგლებში. ამავდროულად, მან არა მხოლოდ პასიურად უნდა მიიღოს მისთვის მიწოდებული ინფორმაცია, არამედ უნდა ჩამოაყალიბოს სიტუაციების შესაბამისი კონცეფციები და განსაზღვრებები. თუ გსურთ მათი შეცვლა, აქტიურად ჩართეთ ისინი პრობლემის გადაწყვეტისა და მსჯელობის პროცესში – არ იქნება სწორი, უბრალოდ, მიუთითოთ, რა უნდა აკეთონ.
3. ადამიანები რაციონალურები არიან მაშინ, როცა მოქმედებენ ერთად; რადგან ინდივიდუალური მსჯელობა საკმაოდ შეზღუდულია, ადამიანები – ქალები და მამაკაცები – პოულობენ არსებით პრობლემებზე ერთად მუშაობის შესაძლებლობებს და ერთობლივი ძალისხმევით აღწევენ იმას, რასაც ერთი ინდივიდის მცდელობა ვერასოდეს შეძლებდა. თუ გინდათ, შეცვალოთ ისინი, შეიმუშავეთ გზები, რომელთა საშუალებითაც მათ ჩართავთ ცვლილების პროცესში კოლეგებთან ერთად (შულმანი, 1989).

რაციონალურობის პირველი ფორმა ყველაზე მეტად მიესადაგება ტრადიციული მენეჯმენტის თეორიებსა და ბარტერულ გარიგებებზე დაფუძნებულ ლიდერობას, მეორე და მესამე ფორმები კი – მენეჯმენტის შესახებ შემოქმედების შეხედულებას (მოცემულია მესამე თავში) და შენებასა და გაერთიანებაზე ორიენტირებულ ლიდერობას. მეორე და მესამე ფორმების ფარგლებში რაციონალურობა მიიღწევა ადამიანების დახმარებით, მათ ირგვლივ არსებული ფაქტების ერთად გააზრებით.

გააზრებასთან ერთად იმლება რაციონალურობის ზოგი საზღვარი. გააზრების უნარი ყალიბდება, როცა ადამიანებს თავად შეუძლიათ ჩამოაყალიბონ სიტუაციების განსაზღვრებები და ლიდერთან ერთად აქტიურად ჩაერთონ პრობლემის მოგვარებაში. ეს საქმიანობა, როგორც წესი, ძალზე ძნელია ერთი ადამიანისთვის. ამგვარად, აზრის აგების ძირითადი სტრატეგიაა ადამიანური რესურსების გაერთიანება და კოლექტიური ფასეულობების ჩამოყალიბების ხელშეწყობის მცდელობა, რაც აძლიერებს ინდივიდის წარმატებული საქმიანობის საფუძველს და უნარს.

ლიდერობა, როგორც ბარტერულ გაცვლაზე დაფუძნებული საქმიანობა, პასუხობს თანამშრომლების ფიზიკურ, უსაფრთხოებასთან დაკავშირებულ, სოციალურ და ეგოს მოთხოვნილებებს. ჰერცბერგი (1966) თავის ცნობილ თეორიაში მოტივაცი-პიგიენის შესახებ, აღნიშნავს, რომ ეს მოთხოვნილებები და მათი შესაბამისი სამუშაოს ფაქტორები უკავშირდება სამუშაოს ძირითადი მოთხოვნების დაკმაყოფილებას და არა ვალდებულებასა და სამუშაოს შესრულებას მოსალოდნელზე მაღალ დონეზე. მან, ასევე, აღნიშნა, რომ მოთხოვნილებების დაუკმაყოფილებლობის შემთხვევაში, სამუშაოს შესრულების ხარისხი და პასუხისმგებლობის გრძნობა დამაკმაყოფილებელ დონეზე დაბლა ჩამოდის. თუმცა, როცა მოთხოვნილებები კმაყოფილდება, მაქსიმალური შედეგია სამუშაოს ძირითადი მოთხოვნების დაკმაყოფილება. მიუხედავად ამისა, ისეთი სამუშაო ფაქტორების არსებობის შემთხვევაში, როგორებიცაა წარმატების შესაძლებლობები, გამოწვევები, პასუხისმგებლობა, აღიარება წარმატების შედეგად და კომპეტენტურობის დემონსტრირების შესაძლებლობები, მატულობს ისეთი მაღალი ხარისხის მოთხოვნების დაკმაყოფილების ალბათობა, როგორებიცაა: შეფასება, კომპეტენტურობა, დამოუკიდებლობა და თვითრეალიზაცია. აღნიშნული მოთხოვნილებები და ფაქტორები უკავშირდება შენებაზე ორიენტირებულ ლიდერობას. ეს ის ხიდებია, რომლებზეც ერთად უნდა გაიარონ და გადალახონ ლიდერმა და მიმდევრებმა სამუშაოს ჩვეულებრივ დონეზე შესრულებიდან მოსალოდნელზე მაღალ დონეზე შესრულებისთვის.

გაერთიანებაზე და შეკავშირებაზე ორიენტირებული ლიდერების ძლიერებას განაპირობებს მათი უნარი, ყურადღება გაამახვილონ და გაიაზრონ, რომ სკოლის მიზნებისა და მისწრაფებების ერთობლივი შეთანხმება აკავშირებს ლიდერსა და მის მიმდევრებს, აერთიანებს მათ მორალური ვალდებულებების შემცველი იდეების გარშემო. შეკავშირებაზე და გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერობა პასუხობს ისეთი დონის მოთხოვნილებებს, როგორებიცაა: მიზნის დასახვის და მიღწევის სურვილი, დანიშნულებისკენ სწრაფვა და საკუთარი საქმიანობის მნიშვნელობის დანახვა. ორივე იძლევა ისეთ აუცილებელ კულტურულ კავშირს, რაც აერთიანებს ადამიანებს და ორგანიზაციებს.

ლიდერობის სტილის მნიშვნელობა

პატრიცია პიტჩერი (1997) რვა წლის განმავლობაში სწავლობდა და აკვირდებოდა გლობალური ფინანსური კორპორაციის თხუთმეტ აღმასრულებელს. იგი დაინტერესებული იყო იმ კავშირში, რომელიც არსებობს ლიდერებს, პიროვნების ტიპებს და ორგანიზაციის ეფექტიანობას შორის. პიტჩერის აღმოჩენები ლიდერობის შესახებ სასარგებლოა, რადგან მის მიერ აღწერილი არქეტიპები, რომლებიც კორპორაციაში მუშაობდნენ, ფრიად ნაცნობია ჩვენთვის (ბლუმბერგი, 1988). ასევე, მისი დასკვნები იძენს ინტუიციურ აზრს ჩვენს სიტუაციებში გამოყენების დროს.

პიტჩერის კვლევამ ლიდერის სამი არქეტიპი აღმოაჩინა: ხელოვანი ლიდერი, რომელიც გამოირჩევა შესანიშნავი წარმოსახვის უნარით, ადამიანებზე ორიენტირებული, გონებაგახსნილი და ინტუიციით დაჯილდოებული; ლიდერი – ოსტატი, რომელიც მგრძობიარე და ეფექტურია, ეხმარება სხვებს განვითარებაში, ანიჭებს მათ უფლებამოსილებას და დახელოვებულია სხვა ადამიანების საუკეთესო თვისებების გამოვლენაში; ტექნოკრატი ლიდერი, რომელიც ხშირ შემთხვევაში შესანიშნავად აზროვნებს, მიდრეკილია დააყენოს ჰიპერრაციონალურობა ემოციებზე მაღლა და მიუხედავად იმისა, რომ მნიშვნელობას ანიჭებს დეტალებს და შესანიშნავად ახერხებს მენეჯერობას, მაინც უჭირს ადამიანების ეფექტური მართვა. როლებისა და პასუხისმგებლობების სწორად მისადაგების დროს, თითოეულს შეუძლია ორგანიზაციის ძლიერების გაზრდა, ხოლო არასწორი მისადაგება კი კატასტროფის მომგანია. ჩვენ ხშირად გვესმის ისტორიები დირექტორების შესახებ, რომლებიც წარმატებულნი იყვნენ ერთ სკოლაში, მაგრამ წარუმატებელი კარიერა ჰქონდათ სხვაგან, რაც ნიშნავს, რომ გარემოს დიდი მნიშვნელობა აქვს. ზოგი დირექტორი, მაგალითად, შესაძლოა, ვერ მუშაობდეს გარეუბნის სკოლაში, სადაც სწავლობენ პრივილეგირებული მოსწავლეები და მშობლებიც აქტიურად არიან ჩართული სასწავლო პროცესში. დირექტორს, შესაძლოა, არ ჰქონდეს არც მოთმინება, არც განწყობა და არც სურვილი ითამაშოს „საზოგადოებასთან ურთიერთობის“ დამამყარებლის როლი, რასაც ხშირად თხოულობს მსგავსი ტიპის სკოლა. ასეთი დირექტორის გადაყვანამ ქალაქის სამხრეთი ნაწილის პრობლემატურ სკოლაში, შესაძლოა, გამოიწვიოს ყველა მისი საუკეთესო თვისების გამოვლენა.

ამ სამი არქეტიპის აღწერისას პიტჩერი იყენებს ნაცნობ ენას. მაგალითად, თითქმის ყველამ იცის, რომ მნიშვნელოვანია, იყო ხელოვანი და წარმოსახვის უნარის მქონე ლიდერი, მაგრამ მხოლოდ ამ თვისებით საქმის გაძლოლა შეუძლებელია. თუმცა, ხელოვანი, რომელიც გვერდზე დაიყენებს ოსტატებს, შეძლებს, რომ ადამიანებმა ლიდერსა და მის ქარიზმაზე კი არა, იდეებზე, კონცეფციებზე და საქმის შესრულებაზე მოახდინონ ფოკუსირება.

ლიდერი – ოსტატები მნიშვნელოვანია

ოსტატმა ლიდერმა იცის, როგორ აქციოს ხედვა რეალობად, როგორ გახადოს მაღალი იდეები ადვილად გასაგები და როგორ გააერთიანოს ადამიანური რესურსები ისე, რომ შედეგად მიიღოს სკოლის სათანადო დონეზე ფუნქციონირება. პროფესიონალი ლიდერის როლის განხორციელების მიზნით, ადამიანს სჭირდება იმ რვა კომპეტენციის მაღალ დონეზე ათვისება, რომლებიც განხილული იყო I თავში. ესენია: დროის მართვა, მნიშვნელობის მართვა, ნდობის მართვა, საკუთარი თავის მართვა, პარადოქსების მართვა, ეფექტიანობის მართვა, შემდგომი კონტროლის მართვა და პასუხისმგებლობების მართვა. ხელოვან ლიდერს შეუძლია შექმნას ხედვა, მაგრამ სწორედ ამ რვა კომპეტენციით შეიარაღებული ლიდერი-ოსტატია ის, ვინც ასრულებს სამუშაოს და ინარჩუნებს სკოლის გაუმჯობესებულ პროცესს დროის დიდი პერიოდის განმავლობაში.

ბევრ სკოლაში ჩვენ ვხვდებით ძალიან დატვირთულ ხედვას, მაგრამ ადამიანების არასაკმარის რაოდენობას, რომ ჩამოაყალიბონ სტრატეგიები, პროგრამები და გაანაწილონ რესურსები ისე, რომ ხელი შეუწყონ სამუშაოს შესრულებას. სწორედ ამიტომ გვჭირდება უფრო მეტი რაოდენობის ოსტატი ლიდერი. ტექნოკრატი ლიდერებიც შეძლებენ იგივეს გაკეთებას, მათ მნიშვნელოვანი სამუშაოს შესრულება შეუძლიათ, მიუხედავად იმისა, რომ მათი ფუნქციები მაინც შეზღუდულია. ამ არქექტივის წარმომადგენელი ლიდერები, რომელთა არსენალში უამრავი წესები და ინსტრუქციებია, ცდილობენ ხელმძღვანელობა განახორციელონ იმ ტიპის მენეჯმენტის გამოყენებით, რომელიც შედგენილი და დეპერსონიფიცირებულია. იმას, რომ ტექნოკრატები ძლიერი ლიდერები არიან, ამტკიცებს სწავლებისა და სწავლის პროცესების უპრეცედენტო სტანდარტიზაცია და მათი ულტრარაციონალური შესაბამისობა სტანდარტებთან და ტესტებთან, რაც დღეს სწავლების პროცესში ყოველდღიური მოვლენაა. პიტჩერი აღელვებას გამოხატავს ტექნოკრატების ხელმძღვანელ თანამდებობებზე მოსვლის გამო. იგი ამბობს, რომ მიუხედავად ტექნოკრატების სარგებლიანობისა ორგანიზაციის დაბალ დონეზე, მათ გამოუსწორებელი ზიანის მოტანა შეუძლიათ ღირექტორად ან სკოლების ისპექტორად დანიშვნის შემთხვევაში.

არქექტიპების განხილვა

ხელოვანი ლიდერი ლიდერობას მოიაზრებს, როგორც *ხედვას*, რომელიც იდეებს აქცევს მიზნებად, ოსტატი – როგორც *ღიზაინს*, რომელიც იდეებს რეალობად აქცევს, ტექნოკრატი – როგორც *სცენარს*, რომელიც იდეებს წესებად, ნაბიჯებად და პროცედურებად გარდაქმნის. პიტჩერის (1997) აზრით, ხელოვანი ლიდერი მიდრეკილია, იყოს ემოციური, ჰქონდეს წარმოსახვის უნარი და განიხილოს სკოლა, როგორც მისი საქმე. ოსტატი ლიდერი, როგორც რეალისტი, მიდრეკილია

სტაბილურობის, გონიერებისა და პასუხისმგებლობისკენ. ტექნოკრატები, როგორც დეტალებზე ორიენტირებული ადამიანები, მიდრეკილებას იჩენენ საქმისადმი სერიოზული, დეტალური და მეთოდოლოგიური მიდგომისკენ.

ზემოაღნიშნული ყველა მოსაზრება ანუ ლიდერობა როგორც ხედვა, დიზაინი და სცენარი აუცილებელია იმისთვის, რომ სკოლაში საქმე გაკეთდეს. ამგვარად, საკითხი ისე კი არ დგას, უნდა გამოვიყენოთ თუ არა ეს ფორმები, არამედ – როგორ და სად უნდა გამოვიყენოთ ისინი სკოლისა და სასკოლო ოლქის ფარგლებში.

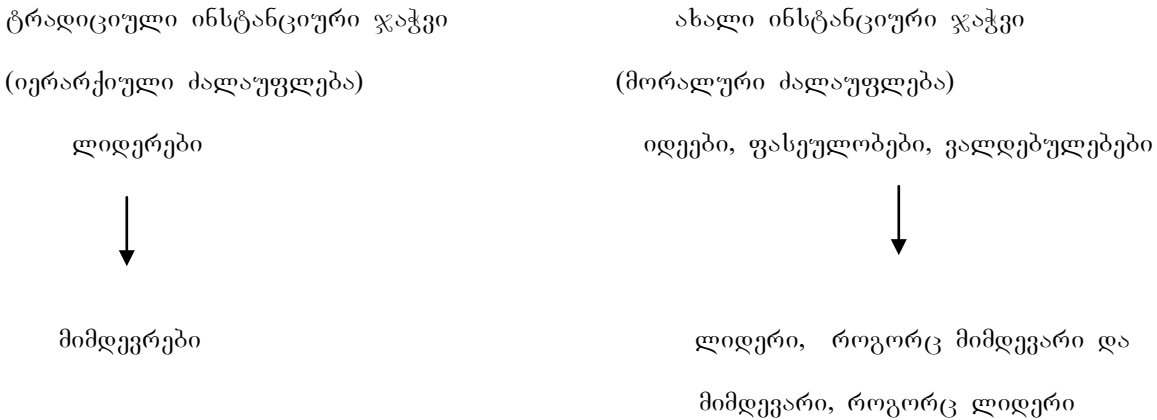
ხელოვან ლიდერს მნიშვნელოვანი როლი აქვს საწყის ეტაპზე ნაპერწკლის გაჩენის მიზნით; შემდეგ ეტაპზე, ოსტატი აყალიბებს დიზაინს, ანაწილებს რესურსებს და წარმართვს სკოლას. ის ტექნოკრატებსაც კი ეხმარება საკუთარი ქმედებების ერთიანი ფორმით განხორციელებაში იმით, რომ მათი მენეჯმენტის უნარი შესაბამისობაში მოჰყავს საქმიანობების დიზაინთან. თუ სკოლაში ბევრი ხელოვანი და ტექნოკრატია, ისინი ხელს შეუშლიან პროგრესს, რადგან ჩაძირავენ სკოლას თეორიებში და სცენარებში ან სხვა ფორმებით მოახერხებენ მისი ეფექტურობის შემცირებას.

ამ ინფორმაციის ყურადღებით გააზრება გვკარნახობს, რომ სკოლის რეალური გმირები არიან არა ხელოვანი ლიდერები, არამედ ისინი, ვინც ამ ხედვას რეალობად აქცევს. ზოგჯერ, ამას ერთი და იგივე ადამიანი აკეთებს, მაგრამ ხშირად ეს ასე არ არის. ოსტატი ლიდერი არ არის ის, ვინც პირველივე შეხედვისთანავე თვალში მოგხვდებათ. ის არ იღებს იმდენ ყურადღებას, რამდენსაც იმსახურებს და არც მასთან ყოფნა და მუშაობაა აღმაფრთოვანებელი. თუმცა, ყოველთვის შეგიძლიათ ენდოთ, რომ ის ყოველთვის და ყველაფერს გააკეთებს მოსწავლეების საკეთილდღეოდ.

იდეაზე დაფუძნებული ლიდერობა

როცა ხდება ფასეულობებისა და რწმენის ინსტიტუციონალიზაცია და დანერგვა სკოლის ყოველდღიურ ცხოვრებაში, მაშინ მენეჯმენტის ტექნოლოგიის ცოდნა, იერარქიული უფლებამოსილება, ურთიერთობის უნარ-ჩვევები და პიროვნული ნიშნები ბალანსდება, რადგან ლიდერი იწყებს ზრუნვას სკოლისა და მისი წევრების საჭიროებებზე. დირექტორი კვლავ მნიშვნელოვანია, მაგრამ სხვა ფორმით. ერთი მხრივ, ის ხდება სკოლის შეთანხმებებში ჩამოყალიბებული ფასეულობების დამცველი და, მეორე მხრივ, ეფექტური ადმინისტრატორი, რომელიც მუშაობს ბევრს, რომ დაეხმაროს სხვებს, შეასრულონ თავიანთი ვალდებულებები სკოლის წინაშე. ამ ეტაპზე ლიდერსა და მიმდევრებს შორის ახლო ურთიერთობები ყალიბდება. როგორც ადრე აღვნიშნეთ, მიმდევრები ეწევიან თვით-მენეჯმენტს, აკონტროლებენ თავიანთ საქმიანობას, იღებენ პასუხისმგებლობას და ვალდებულებას. მათ სწამთ იმის, რასაც აკეთებენ (კელი, 1988). ლიდერი და

მიმდევრები ერთი და იგივე მოვლენების შესახებ ერთნაირი შეხედულებების გარშემო ერთიანდებიან, იქნება ეს იდეები, ფასეულობები თუ ვალდებულებები. ამგვარად, დროთა განმავლობაში, ლიდერი ცდილობს ინსტანციური (იერარქიული) ჯაჭვის შეცვლას ისე, რომ მიმდევრები არ იყვნენ იერარქიულ დამოკიდებულებაში ლიდერთან. ლიდერის მიზანია, რომ მასაც და მიმდევრებსაც ჰქონდეთ ერთი და იგივე იდეები, ფასეულობები და ვალდებულებები.



როცა ეს ხდება, იერარქიული ძალაუფლება, პიროვნული ავტორიტეტი და ძალაუფლება იცვლება მიზნითა და მენეჯმენტით. ლიდერი არც შეფია და არც მესია. ის ადმინისტრატორია.

ლიდერის, როგორც შეფის ავტორიტეტი იერარქიული და ორგანიზაციულია. ლიდერის, როგორც მესიის ავტორიტეტი ქარიზმატული და ურთიერთობაზე დამყარებულია. ხოლო, ლიდერის, როგორც ადმინისტრატორის, ძალაუფლება ვალდებულებებზეა დაფუძნებული, რაც ერთობლივი ფასეულობებისა და მიზნების დაცვიდან გამომდინარეობს (სერჯიოვანი, 1990).

სკოლის დირექტორი პასუხისმგებელია, დაკმაყოფილდეს სკოლის საჭიროებები, რომლებიც ჩამოყალიბებულია სკოლის შეთანხმებებში ერთობლივი ფასეულობებისა და მიზნების სახით. დირექტორი ამას აღწევს მშობლების, მასწავლებლების და მოსწავლეებისთვის დახმარების გაწევით. ის თავის საქმიანობას ახორციელებს იმ ფორმით, რომელიც ხელს უწყობს სხვებს თავის საქმეში იყვნენ ლიდერები, დაიცვან და განახორციელონ სკოლის ფასეულობები და მიზნები. დირექტორი ერთგულია სკოლის მიზნის, მისიის და იდეების და იღებს პასუხისმგებლობას, ემსახუროს მათ აღსრულებას. საბოლოო ჯამში, დირექტორის წარმატება იზომება სკოლაში მიმდევრობის ხარისხით. მიმდევრობის ხარისხი არის ბარომეტრი, რომელიც მიანიშნებს, თუ რამდენად შეცვალა მორალურმა ძალაუფლებამ ბიუროკრატიული. როცა ლიდერობას მორალური ძალაუფლება მართავს, დირექტორი ხდება ლიდერებს შორის ლიდერი, იდეების მიმდევარი, ფასეულობების დამცველი და მიმდევრების მსახური.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. 1978 წელს ჯეიმს მაკგრეგორ ბერნსმა წამოაყენა ლიდერობის თეორია, რომელიც დღემდე არის სკოლის ლიდერობის შესახებ არსებული ლიტერატურის საფუძველი. მან განსაზღვრა ლიდერობის ორი ტიპი: ტრანსაქციული და ტრანსფორმაციული. ტრანსაქციული ლიდერობა ორიენტირებულია ძირითად გარეგან მოთხოვნილებებზე, ხოლო ტრანსფორმაციული ლიდერობა ყურადღებას ამახვილებს უფრო მაღალი დონის, შინაგან, მორალურ მოტივებზე და მოთხოვნილებებზე. მის წიგნს – „ლიდერობა“ – დღესაც არ დაუკარგავს აქტუალობა. წაკითხეთ ის და გაეცანით ტრანსაქციული და ტრანსფორმაციული ლიდერობის საკითხებს. რამდენად გამოდგება მისი შეხედულებები სკოლისთვის? ამ და განათლების სფეროს ადმინისტრირების შესახებ სხვა მასალების განხილვის შემდეგ როგორია თქვენი აზრი: რამდენად მოახდინა მათზე გავლენა ბერნსის მოსაზრებებმა?
2. მოცემული სამი არქეტიპიდან – ხელოვანი, ოსტატი და ტექნოკრატი – რომელი უფრო მიესადაგება თქვენს დირექტორს? გაანაწილეთ ათი ქულა ამ სამს შორის და შეაფასეთ მათი შესაბამისობის ხარისხი. მოიყვანეთ მაგალითები.
3. გადაიკითხეთ პირველ თავში მოცემული რვა ძირითადი კომპეტენცია. რამდენად შეესაბამება თქვენი დირექტორი თითოეულ კომპეტენციას?

- Blumberg, Arthur. 1988. *School Administration as a Craft: Foundation of Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burns, James MacGregor. 1978. *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Etzioni, Amitai. 1988. *The Moral Dimension: Toward a New Economics*. New York: Free Press.
- Herzberg, Frederick. 1966. *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World Publishing.
- Kelly, Robert E. 1988, November–December. "In Praise of Followers," *Harvard Business Review*.
- McNeil, Linda. 1986. *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Pitcher, Patricia. 1997. *The Drama of Leadership*. New York: Wiley.
- Rosenholtz, Susan. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Sergiovanni, Thomas J. 1990. *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, Thomas J. 1990–1991. "Biting the Bullet: Rescinding the Texas Teacher Appraisal System," *Teacher Education in Practice* 6(2), 89–93.
- Sergiovanni, Thomas J. 1994. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J., and Robert J. Starratt. 1993. *Supervision: A Redefinition* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shulman, Lee. 1989. "Teaching Alone, Learning Together: Needed Agenda for New Reforms," in T. J. Sergiovanni and J. H. Moore (Eds.), *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*. Boston: Allyn and Bacon.
- Weick, Karl E. 1976. "Educational Organization as Loosely Coupled Systems," *Administrative Science Quarterly* 21.
- Wise, Arthur E. 1979. *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom*. Berkeley: University of California Press.

ლიდერებისგან შემდგარი სოციუმის ჩამოყალიბება

სოციუმის იდეა ბევრი დირექტორისთვის არის მიმზიდველი და, შესაბამისად, ბევრი სკოლა ძალიან სწრაფად იწებებს მზრუნველი და სასწავლო სოციუმის იარღილს. მიუხედავად ამისა, როცა საუბარი ეხება სკოლას, როგორც ლიდერების სოციუმს, ბევრი დირექტორი თავს უხერხულად გრძნობს. ამ თემაზე არსებული ლიტერატურა, მაგალითად, ხშირად ხელს უწყობს დირექტორს, რომ სკოლის ეფექტიანი ფუნქციონირების მიზნით განახორციელოს ძლიერი და პირდაპირი ლიდერობა. სწორედ ამის შედეგია ის, რომ ლიდერობა არის ურთიერთობების ზეგავლენის სისტემის ნაწილი, რომლის ფარგლებშიც ლიდერი, რომელიც მოქმედებს მარტო, ურთიერთობას ამყარებს სხვებთან იმისთვის, რომ გავლენა მოახდინოს მათ აზროვნებასა და საქმიანობაზე.

როგორც განვიხილეთ მე-7 თავში, ასეთი ტიპის ლიდერობას ბარტერულ გარიგებაზე ორიენტირებული ლიდერობა ეწოდება. ეს არის შემთხვევა, როცა ლიდერი და მიმდევრები აწარმოებენ გარკვეულ გარიგებებს. ლიდერი მიმდევრებს აძლევს იმას, რაც სურთ, სანაცვლოდ კი მათგანაც იღებს მისთვის სასურველს. ამ თვალთახედვით, ლიდერს, შესაძლებელია, ჰქონდეს შორსმიმავალი ხედვა და უნდოდეს სწორი საქმის კეთება. თუმცა, ლიდერობის განხორციელება, იმავდროულად, ნიშნავს მოვლენებისა და ადამიანების კონტროლს იმგვარად, რომ მოვლენებმა მიიღოს ის ფორმა, რაც სასურველია ლიდერისთვის. თუმცა, პროგრესული ლიდერი არ შეიძლება იყოს დიქტატურაზე ორიენტირებული. პირიქით, ის მონდომებული უნდა იყოს, რომ საკუთარი პასუხისმგებლობის ნაწილი გადაუნაწილოს სხვებს და მოახდინოს ფუნქციების დელეგირება. თუ ლიდერი ასე იქცევა, მაშინ მეტია ალბათობა, რომ სხვების საპასუხო რეაქცია იქნება უკეთესი და, შესაბამისად, იზრდება იმის ალბათობაც, რომ ისინი გააკეთებენ იმას, რაც, ლიდერის აზრით, მისაღები და კარგია სკოლისთვის.

მიუხედავად მიმზიდველობისა, ერთობლივი ლიდერობის კონცეფციამ, შესაძლოა, გამოიწვიოს გარკვეული პრობლემებიც. ლიდერობის გადანაწილება, მაგალითად, მიგვანიშნებს, რომ ლიდერის ფუნქციები ენიჭება ერთ ადამიანს და მისი გადასაწყვეტი და ასარჩევია, გაანაწილებს თუ არა მას. ვებსტერის ლექსიკონი „განაწილებას“ განსაზღვრავს, როგორც „ნაწილის ბოძებას ან მიცემას“ სიამოვნებისთვის, ნაწილობრივი სარგებლობის მიზნით ან გასართობად. არსებობს ფართო წრეების შეთანხმება იმასთან დაკავშირებით, რომ ეფექტიანი საქმიანობა მოითხოვს დირექტორის და სხვა ლიდერების მიერ იმ პასუხისმგებლობების გადანაწილებას, რომელიც მათ წოდების ან თანამდებობის გამო აქვთ

დაკისრებული. თუმცა, როცა ლიდერობა ერთი პიროვნების ან ერთი ჯგუფის ხელშია მოქცეული, მას „ეკუთვნის“ და ნაწილდება სხვებზე, რომლებსაც ის არ „ეკუთვნის“, ხშირად ეს სხვები ხდებიან დამოკიდებულნი და ლიდერობასთან დაკავშირებული მათი პასუხისმგებლობები მნიშვნელობას და დატვირთვას კარგავს.

ლიდერობის ეფექტიანობის მისაღწევად საჭიროა რესურსები. ამ რესურსებს ქმნის ლიდერის პასუხისმგებლობისა და უფლებამოსილების ერთმანეთთან შესაბამისობა, რაც მაშინ მიიღწევა, როცა სხვებს ლიდერობის განსახორციელებლად საჭირო და საკმარისი მოქმედების თავისუფლება აქვთ. როცა არ არსებობს ასეთი თავისუფლება, ვერც ლიდერობა განხორციელდება საკმარისად, რომ საქმე შესრულდეს. ეს პრობლემა მხოლოდ მასწავლებლების წინაშე როდი დგას. არც დირექტორების ლიდერობა არის აღჭურვილი შესაბამისი რესურსებით. რეალურად, დირექტორების პასუხისმგებლობა ბევრად აღემატება მათთვის მინიჭებულ უფლებამოსილებას. მიუხედავად დიდი მცდელობისა, განახორციელონ ლიდერობა, მოქმედების არასაკმარისი თავისუფლების პირობებში მათი საქმიანობა წარმატებული ვერ იქნება.

თუმცა, ბრძოლა სკოლის სოციუმად ჩამოყალიბების მიზნით, ყველაფერს ცვლის. ბარტერულ გარიგებაზე ორიენტირებული ლიდერობა, შესაძლებელია, კარგი და გამოსადეგი იყოს საწყის ეტაპზე, მაგრამ მომდევნო ეტაპებზე ყურადღება აუცილებლად უნდა გადავიდეს შენებაზე, გაერთიანებასა და შეკავშირებაზე ორიენტირებულ ლიდერობაზე. სოციუმის მშენებლობის პროცესში ყველაზე მნიშვნელოვანია ის, თუ რა აქვს საერთო ამ სოციუმს, რისი სჯერა და რისი მიღწევა სურს მას. სწორედ ეს ერთობლივი აზრი და გონების ერთიანობაა ის, რაც წარმოადგენს იმ უფლებამოსილების წყაროს, რისთვისაც ხალხი იღვწის და შრომობს. დირექტორი და მასწავლებლები, ერთად, ხდებიან ოცნების მიმდევრები და განმახორციელებლები და თავდადებულად ცდილობენ ამ ოცნების სინამდვილედ ქცევას. ამ თვალთახედვით, ლიდერობა სხვა არაფერია, თუ არა ოცნების ახდენის საშუალება. იმის გამო, რომ არა მხოლოდ დირექტორს, არამედ მიმდევრებსაც სოციუმის ფასეულობების რეალიზების ერთნაირი ვალდებულებები აქვთ, დირექტორმა და მასწავლებლებმა უნდა გაინაწილონ მართვის ვალდებულება.

პრაქტიკული საკითხები

რაც უფრო მეტად ხდება ლიდერობის განვითარება სკოლაში, მით მეტად იზრდება შესაძლებლობა, რომ ყველამ სრულად გამოიყენოს თავისი ნიჭი და გახდეს უფრო მეტად თავდადებული და პასუხისმგებლობით სავსე. უფრო მეტიც, ჩვენთან არსებულ დემოკრატიულ გარემოში, რაც უფრო მეტად არის განაწილებული ლიდერობა, მით უკეთესად ხორციელდება იგი. ლიდერობის ყველას სასიკეთოდ განხორციელება არის ერთ-ერთი უპირველესი მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობა. გარდა ამისა, დღევანდელი რთული გარემოდან გამომდინარე, არსებობს მოსაზრება,

რომ ლიდერობის გადანაწილება აუცილებელია პრობლემებში გარკვევის და სკოლის სათანადო დონეზე ფუნქციონირების მიზნით. გადანაწილებული, ანუ ერთობლივი ლიდერობა არის ჩვენი ცოდნის გაერთიანების საშუალება.

სკოლების გაუმჯობესების შესაძლებლობების შესახებ ლიტერატურის მიმოხილვის შედეგად, ლიბერმანმა და მილერმა (1986) ასეთივე დასკვნა გააკეთეს. მათ აღმოაჩინეს, რომ სკოლის გაუმჯობესებისკენ მიმართული ნებისმიერი მცდელობა უნდა ეფუძნებოდეს საკლასო ოთახში არსებულ სოციალურ რეალობას. მათ აღნიშნეს, რომ:

„ის, რაც ჩვენ განმეორებით აღმოვაჩინეთ, არის გამოცდილი და მართებული მოსახრებები, რომლებიც დაიხვეწა და გაფართოვდა დროთა განმავლობაში. ასეთი მოსახრებებია:

მუშაობა ადამიანებთან ერთად და არა ადამიანებზე.

მასწავლებლების სამუშაოს სირთულისა და პროფესიულობის აღიარება.

ყველა სკოლაში არსებული უნიკალური კულტურული გარემოს, მათ შორის არსებული განსხვავებების და მათი გავლენის აღიარება განვითარებისკენ მიმართულ მცდელობებზე.

დროის გამოყოფა სწავლის მიზნით.

თანამშრომლობისა და საქმის ერთად კეთების მიდგომის ჩამოყალიბება, რომელიც მოიცავს ადამიანების ერთად მუშაობის, ერთმანეთთან საუბრის და პრობლემების გაზიარების შესაძლებლობას.

დაიწყეთ იქიდან, რაც სურს ხალხს და არა თქვენ.

გაგებით მოეკიდეთ მასწავლებლების იზოლაციის, ცდისა და შეცდომის მეთოდის ძალას და გახადეთ ინდივიდუალური, პრივატული ცოდნა საჯარო.

არ დაუშვათ რთული საკითხების მარტივი გადაწყვეტა; ივრძენით თავი კომფორტულად ერთი და იმავე საკითხების რამდენჯერმე გადახედვის დროს, რასაც შედეგად მოაქვს უკეთესი გააზრება და ცოდნის გამყარება.

გაიაზრეთ, რომ განვითარებისკენ მიმართული ძალისხმევა მრავალფეროვანია; არ არსებობს ერთადერთი საუკეთესო გზა.

გამოიყენეთ ცოდნა, რათა დაეხმაროთ ადამიანებს განვითარებაში და არა მათი ნაკლის მისათითებლად.

მხარი დაუჭირეთ განვითარებისკენ მიმართულ მცდელობებს იდეების განხორციელების ხელშეწყობით, მოლოდინის გამჟღავნებით და საჭირო რესურსების უზრუნველყოფით.

განაწილეთ ლიდერობის ფუნქციები ჯგუფში ისე, რომ ადამიანებმა განვითარონ დამატებითი უნარ-ჩვევები და მიიღონ გარკვეული ფუნქციების განხორციელების გამოცდილება.

კონკრეტული საკითხების განვითარებაზე მუშაობა.

შინაარსისა და პროცესის მნიშვნელობის გააზრება და იმის გაგება, რომ ერთი მეორის გარეშე ვერ იარსებებს.

მასწავლებლებსა და სკოლის შიგნით თუ გარეთ არსებულ ადამიანებს შორის განსხვავებების ცოდნა და გააზრება (ლიბერმანი და მილერი, 1986)".

სოციალური რეალობის ბოლოდროინდელ განხილვაში (1999) ლიბერმანი და მილერი აღნიშნავენ:

„უდიდესი გაკვეთილი, რაც გამოვიტანეთ ჩვენს მიერ მასწავლებლებისა და სკოლების შესახებ განხორციელებული კვლევებიდან ცვლილებების პროცესის შუაგულში, არის ის, რომ ჩამოყალიბდა ახალი მოსაზრება სწავლებისა და სოციუმის შესახებ. ეს არის ის, რაც ხდება არა მხოლოდ საკლასო ოთახში და სკოლაში, არამედ მის გარეთ და რომლის დროსაც პატივს სცემენ მრავალფეროვნებას, ის მგრძობიარეა მოსწავლეების ცხოვრების მიმართ და ხართულია მასში. ეს არის ახალი სასწავლო სოციუმის ჩამოყალიბება, რომელიც აერთიანებს და არ რიყავს, რომელიც არა მარტო იყენებს, არამედ ქმნის ცოდნას, რომელიც გაყენებს გამოწვევების წინაშე, გეხმარება და დიდი იმედია იმ მასწავლებლებისა, რომლებიც საკუთარი თავის, სამყაროს და სამუშაოს გარდაქმნის პროცესში არიან ჩაბმული“.

მასწავლებლების ახალი სასწავლო სოციუმის, როგორც ცვლილების მექანიზმის შექმნაზე ყურადღების გამახვილება იწვევს მასწავლებელთა განვითარებას, სკოლის გაუმჯობესებისთვის წარმართულ მუშაობასთან მათ კავშირს და სწავლების რვა ახალი მოსაზრების ჩამოყალიბებას:

ფასეულობების, პრაქტიკული საქმიანობისა და ორგანიზაციული სტრუქტურის ერთმანეთთან თავსებადი ქსელის შექმნა.

პროფესიული განვითარების, როგორც სკოლის ცხოვრების განუყოფელი ნაწილის მოაზრება.

მასწავლებლების განვითარების ხელშეწყობა სკოლის გარეთ.

ლიდერობა და სწავლა, როგორც კოლექტიური პასუხისმგებლობა.

ბალანსის შენარჩუნება კონკურენტულ მოთხოვნებს შორის.

ისეთი გარემოს ფორმირება, რომელიც ხელს უწყობს სწავლების ახალი სოციალური რეალობების შექმნას.

ცვლილების პროცესის შესწავლა და გააზრება.

იმედის, სწრაფვისა და ვალდებულების შეგრძნების მოვლა და გაფრთხილება (ლიბერმანი და მილერი, 1994).

ლიბერმანისა და მილერის მიერ შედგენილი ჩამონათვალი მიგვანიშნებს, რომ სკოლის გაუმჯობესებისკენ მიმართული მცდელობის წარმატებული დაგვირგვინება დამოკიდებულია სკოლის ცხოვრების შეუმჩნეველი ასპექტების გააზრებასა და მასწავლებლების ენერჯისა და ვალდებულების სრულად გამოყენებაზე. მასწავლებლებმა უნდა გამოიჩინონ ინიციატივა, აიღონ პასუხისმგებლობა და გახდნენ აქტიური ლიდერები. დირექტორებმა და მასწავლებლებმა ერთად უნდა ჩამოაყალიბონ ლიდერების სოციუმი.

ლიდერობა, როგორც პრაქტიკული საქმიანობა

ლიდერობის შესახებ ზემოჩამოთვლილ მოსაზრებებს შემდეგ კითხვამდე მივყავართ: აუცილებელია, რომ ლიდერობა ყოველთვის დაკავშირებული იყოს თანამდებობასთან, თუ შეგვიძლია გავიაზროთ ის, როგორც ფუნქცია? თანამდებობასა და ფუნქციას შორის განსხვავების მოშლის საშუალება არის დირექტორობის განხილვა, როგორც ადამიანის საქმიანობისა, რომლის პასუხისმგებლობის სფეროები, ფუნქციები და ქმედებები ნაწილდება დირექტორსა და მასწავლებლებს შორის. სწავლებაც, თავის მხრივ, შეიძლება, მოვიაზროთ, როგორც მასწავლებლების და დირექტორის ერთობლივი საქმიანობა. ამგვარად, განაწილება და გაზიარება ორივე შემთხვევაში საქმიანობის დამახასიათებელი ნიშნებია. ეს არ არის ერთი ადამიანის მიერ მიღებული ცალკეული გადაწყვეტილებების გაკონტროლების პროცესი. დირექტორი, მაგალითად, უფლებამოსილი და ვალდებულია თავის თავზე აიღოს უფროსი მასწავლებლის როლი, თუ მას აქვს სათანადო ცოდნა და პასუხისმგებლობის გრძნობა. მასწავლებლებიც, მათი მხრივ, ვალდებული და უფლებამოსილი არიან თავის თავზე აიღონ ლიდერის როლი, თუკი ის შეესაბამება მათი კომპეტენციის და პასუხისმგებლობის დონეს.

ამგვარად, ერთობლივი ლიდერობის შესახებ მოსაზრების ალტერნატიული ვარიანტი არის ლიდერობის, როგორც უფლებამოსილების, განხილვა, რომელიც დაკავშირებულია პრაქტიკულ საქმიანობასთან. ასეთი ლიდერობა არ ნაწილდება განურჩევლად ყველა ადამიანზე. მისი განაწილება ხდება მათთვის, ვისაც აქვს ლეგიტიმური უფლება, მოითხოვოს ის. ასეთი უფლების ლეგიტიმაცია, როგორც წესი, ხდება ცოდნისა და პასუხისმგებლობის გრძნობის გამოვლინებით. მას, ვინც უნდა მართოს, ვისაც აქვს ლიდერობის პასუხისმგებლობა, უნდა ჰქონდეს სურვილი, ცოდნა, სათანადო მოთმინება და უნარ-ჩვევები, რომ დაეხმაროს სხვებს, მიაღწიონ საკუთარ მიზნებს კონკრეტულ სფეროსა და კონკრეტულ ვადებში. სხვები უფლებამოსილი არიან, წარმოაჩინონ თავი ლიდერებად სხვა სფეროებში.

უფლებამოსილება არის გარკვეული გადაწყვეტილება უნარსა და ძალაუფლებას შორის ნაპრაღის არსებობის დროს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ მე-4 თავში, უნარისა და ძალაუფლების პრინციპი 1961 წელს შემოგვთავაზა ვიქტორ თომპსონმა. მისი თქმით, თანამედროვე ორგანიზაციების უპირველესი პრობლემა სწორედ ის უფსკრულია, რომელიც არსებობს მოქმედების უფლებამოსილების მფლობელ, მაგრამ ლიდერობის უნარის არმქონე ადამიანებსა და მათ შორის, ვისაც აქვს ლიდერობის უნარი, მაგრამ არ გააჩნია უფლებამოსილება. უფლებამოსილება იმ ადამიანებს, რომლებსაც აქვთ მოქმედების უნარი, ანიჭებს გადაწყვეტილების მიღების უფლებას. წარმატებულ სკოლებში და სასკოლო ოლქებში ორგანიზაციული სტრუქტურა ხელს უწყობს უნარზე დაფუძნებული ძალაუფლების განვითარებას. იმ სკოლებში და სასკოლო ოლქებში, სადაც ძალაუფლება ოფიციალურად აუცილებლად უნდა უკავშირდებოდეს ორგანიზაციის იერარქიულ სიმაღლეებს და თანამდებობას, ყოველდღიური საქმიანობა ხასიათდება ამ ძალაუფლების ფორმალური და არაფორმალური დელეგირებით მათზე, ვისაც აქვს სათანადო უნარი და პასუხისმგებლობის გრძნობა. გრძელვადიანი გადაწყვეტილებით ლიდერობა უნდა გამოცალკევდეს თანამდებობისგან ლიდერობის უნარით დაჯილდოებული ადამიანის უფლებამოსილებით აღჭურვილად.

თუმცა, გამოიწვევს თუ არა გაუგებრობას პირობების შეცვლა და გადაწყვეტილების მიღება იმის შესახებ, თუ ვინ იქნება ლიდერი? გაუგებრობისა და დაბნეულობის გამო ხომ არ დაიკარგება კონტროლი გასაკეთებელ საქმეზე, კეთების გზებზე და მათზე, ვინც უნდა აკეთოს ეს საქმე? პასუხი ამ კითხვებზე, სავარაუდოდ, არის – არა. ლიდერობის გამოცალკევება თანამდებობისგან არ უთხრის ძირს მასწავლებლის, დირექტორის ან ზედამხედველის ავტორიტეტს. თანამდებობას მაინც აქვს მნიშვნელობა, ისევე, როგორც სამართლებრივ ძალაუფლებას. თუმცა, ეს ნიშნავს, რომ მიუხედავად თანამდებობისა და ნორმატიული ძალაუფლებისა, ლიდერობა რჩება უფლებად. თუ ჩვენ არ გაგვაჩნია ლიდერობისთვის საჭირო და აუცილებელი უნარი ან საკმარისი პასუხისმგებლობის გრძნობა, მაშინ არც უფლება გვაქვს, ვიყოთ ლიდერი. თუმცა, პასუხისმგებლობა მაინც ჩვენზეა, ჩვენზეა დამოკიდებული საკმარისი რესურსების მოძიება და მენეჯმენტის მხარდაჭერა, საქმიანობის შეფასება და სკოლის თვალყურის დევნება სხვა ფორმებით. როგორც ბენისი და ნანუსი (1985) აღნიშნავენ, ლიდერის საქმიანობის მნიშვნელოვანი ნაწილია მენეჯმენტის მხარდაჭერა, რათა უზრუნველყოს ადამიანების მიერ სამუშაოს სათანადო დონეზე შესრულება, და ამავდროულად ყურადღების გამახვილება სწავლებისა და სწავლის პროცესის ხელშეწყობასა და სწორი საქმეების კეთებაზე.

ლიდერობის ახალი ფასეულობები ხელმძღვანელობისთვის

ლიდერების სოციუმად ჩამოყალიბება ნიშნავს ლიდერობის ახალი ფასეულობების მიღებას, როგორცაა მიზნის განსაზღვრა, მიმდევრობა, უფლებამოსილება, წარმატება, კოლეგიალობა, შინაგანი მოტივაცია, ხარისხის კონტროლი, სიმარტივე, ასახვა და გააზრება და პასუხის გაცემა დარღვევაზე. ფასეულობები ერთად ქმნის პრაქტიკული საქმიანობის განხორციელების საშუალებას გაერთიანებისა და შეკავშირების მეთოდების გამოყენებით. ისინი შემდეგ ქვეთავებში წარმოდგენილია, როგორც ლიდერობის პრინციპები.

მიზნის განსაზღვრა და ერთიანი ფასეულობები

აბრაჰამ ზელენიკს (1989), რომელიც ჰარვარდის ბიზნესსკოლის პროფესორია, სჯერა, რომ მენეჯმენტის წარუმატებლობის მიზეზი არის პროცესის ჩანაცვლება არსით. არ შეიძლება, დავაკნინოთ სკოლის ეფექტიანობისთვის საჭირო მენეჯმენტის პროცესის მნიშვნელობა, თუმცა ეს პროცესი ვერ ცვლის ძირითად არსს. მაგალითად, მნიშვნელოვანია, ვიცოდეთ, თუ როგორ უნდა მივიღეთ ერთი პუნქტიდან (ა) მეორეში (ბ), რაშიც სწორად გააზრებული მენეჯმენტი გვეხმარება. თუმცა, ადმინისტრაციული ლიდერობის არსია, გაარკვიოს, არის თუ არა მეორე პუნქტი (ბ) უკეთესი, ვიდრე პირველი (ა) და თუ არის – რაში გამოიხატება ეს. უფრო მეტიც, მიმართულების განსაზღვრის შემდეგ, არსი ხდება ის საშუალება, რომლითაც ერთიანდება სხვადასხვა სახის ადამიანური რესურსი, დვივდება პასუხისმგებლობის გრძნობა და იღვიძებს მოტივაცია, უკეთესად, ძალიან მაღალ დონეზე შესრულდეს სამუშაო.

ცალკე აღებული მენეჯმენტის პროცესი თანამშრომლებს აქცევს უბრალო დაქვემდებარებულებად. არსი კი, პირიქით, აყალიბებს მიმდევრობას. დაქვემდებარებული პირები ემორჩილებიან მენეჯმენტის მიერ დადგენილ წესებსა და პროცედურებს და ლიდერის მითითებებს, რის შედეგადაც სრულდება სამუშაო. მეორე შემთხვევაში კი, მიმდევრები რეაგირებენ იდეებზე, იდეალებზე, ფასეულობებსა და მიზნებზე, რის შედეგადაც სამუშაო სრულდება მაღალ დონეზე.

თავის კლასიკურ წიგნში, *ადმასრულებლის ფუნქციები*, ბერნარდი (1938) ამბობს: „ადმასრულებლის მთავარი ფუნქციაა, შთანერგოს რწმენა, რომ შესაძლებელია საერთო მიზნის რეალურად მიღწევა“. რწმენის შთანერგვა ხდება ლიდერის ქცევასა და საქმიანობაში გამოხატული მიზნის შედეგად, ან როგორც ვეილი (1984) ამბობს, მიზნის დასახვიდან. იგი ასე განმარტავს მიზნის დასახვას: „ეს არის ორგანიზაციის ფორმალური ლიდერის ის უწყვეტი ქმედება, რომელსაც ორგანიზაციის ძირითად მიზნებში შემოაქვს სიცხადე, კონსენსუსი და ვალდებულების გრძნობა“. ვეილმა ჩაატარა ამერიკის შეერთებული შტატების საზოგადოებაში არსებული და მოქმედი მაღალეფექტური სისტემების ხანგრძლივი კვლევები და განსაზღვრა ამ სისტემებისთვის დამახასიათებელი საერთო ნიშნები და ლიდერობის სახეობები.

აღმოჩნდა, რომ ძირითადი სწორედ მიზნის დასახვა და განსაზღვრა იყო. „მაღალეფექტური სისტემა სრულიად ნათლად განსაზღვრავს საკუთარ ფართო მიზნებს და მათ მისაღწევად საჭირო მოკლევადიან ამოცანებს. სრულად აქვს გააზრებული, თუ რატომ არსებობს და რის გაკეთებას ცდილობს. ორგანიზაციის წევრებს საკუთარ გონებაში აქვთ წარმოდგენილი სურათები, რომლებიც საოცრად ერთგვაროვანია“. შემდეგ იგი ამბობს: „ამ მიზნებისადმი პასუხისმგებლობისა და ვალდებულების გრძნობა არასოდეს არის ზერელე და ზედაპირული... მოტივაცია, როგორც წესი, ყოველთვის მაღალია“.

მიზნის განსაზღვრა – მთავარი მახასიათებელი აღმოაჩინეს სხვებმაც, რომლებიც იკვლევდნენ ამერიკის შეერთებული შტატების წარმატებულ სკოლებს. აღნიშნული კვლევები ადგენს მიზნების, მოლოდინებისა და ქცევის ერთიანი მოდელის მნიშვნელობას, რაც საბოლოო ჯამში აყალიბებს სკოლის კულტურას. ასეთი კულტურისთვის მნიშვნელოვანია ის ნორმები და ფასეულობები, რომლებიც იწვევს შეკავშირებას, დარაზმულობას, აყალიბებს იდენტობას და საერთო მორალურ წესრიგს, რის საფუძველზეც მასწავლებლები და მოსწავლეები ადგენენ მიმართულებებს, დანიშნულებას და მნიშვნელობას. ერთ-ერთი მაგალითი გახლავთ ჯოან ლიპსიცი (1984) მიერ განხორციელებული ოთხი წარმატებული საშუალო სკოლის კვლევა. მან დაადგინა, რომ ოთხმა სკოლამ მიაღწია, რომ არაჩვეულებრივად ცხადად განესაზღვრა სწავლებისა და მოსწავლეების მიზანი და ამის, ანუ მიზნების შესახებ, გააკეთეს სერიოზული განცხადებები, როგორც სიტყვიერი, ისე, საქმიანი. მიზანთან დაკავშირებით აზრთა განსხვავება ძალიან მცირე იყო; ასევე, მცირე იყო განსხვავება მათ მიერ ნათქვამ სიტყვასა და საქმეს შორის.

სწორედ მიზნის ზუსტად განსაზღვრა და საერთო ფასეულობებისა და შეთანხმებების ფორმირება აყალიბებს სკოლის კულტურას.

კულტურის კონცეფცია მოიცავს საზოგადოების ცხოვრების ყველა სფეროს, სოციალური და აკადემიური ცოდნის მემკვიდრეობითობას, რომელიც გადადის თაობიდან თაობაზე საზოგადოების წევრების საშუალებით. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, კულტურა არის ცხოვრების შესახებ ერთობლივი გეგმები, რომლებიც აუცილებლობის გამო შეიმუშავა წინა თაობამ, არსებობს ახლანდელი თაობის გონებაში და მას ასწავლიან პირდაპირი და ირიბი გზების გამოყენებით.

მიზნის განსაზღვრა მოიცავს როგორც ლიდერის ხედვას, ისე, იმ შეთანხმებებს, რომლებიც არსებობს ჯგუფში. ბენისი (1984) ასე აღწერს ხედვას: „ეს არის შესაძლებლობა და უნარი, ჩამოაყალიბო და გაახშირო მოვლენების სასურველი მიმდინარეობის დამაჯერებელი ხედვა, ის ხედვა, რომელსაც სიცხადე შეაქვს არსებულ სიტუაციაში და ნერგავს ვალდებულებას მომავლის მიმართ“. ხედვა მიზნის განსაზღვრის მნიშვნელოვანი განზომილებაა და მის გარეშე იკარგება ლიდერობის არსი. სკოლის ხედვა უნდა ასახავდეს პროცესში მონაწილე ყველა ადამიანის – მასწავლებლების, მშობლებისა და მოსწავლეების იმედსა და ოცნებას, საჭიროებებსა და ინტერესებს, ფასეულობებსა და რწმენას. დაბოლოს, ეს არის ის,

რისკენაც ილტვის სკოლა. წარმატებულ სკოლაში კონსენსუსი ღრმა და საფუძვლიანია. არ არის საკმარისი, უბრალოდ, გავარკვიოთ, თუ რა უნდათ ადამიანებს და რა უნდა გააკეთდეს. უნდა შეიქმნას გამაერთიანებელი და სერიოზული ხელშეკრულება, რომელიც წარმოადგენს ერთად ცხოვრების ფასეულობების სისტემას და, რომელიც ქმნის გადაწყვეტილების მიღებისა და საქმიანობის საფუძველს. სწორედ ეს სერიოზული და გამაერთიანებელი შეთანხმებაა სკოლისთვის მთავარი.

როცა სკოლა ჩამოაყალიბებს ხედვას და შეთანხმებას, მასწავლებლები და მოსწავლეები რეაგირებენ გაზრდილი მოტივაციით და ვალდებულების გრძნობით, მათი საქმიანობა მოსალოდნელზე მაღალი ხარისხით ხორციელდება. ფასეულობების დამტკიცება და მიღება, რაც მიზნის განსაზღვრასთან ერთად ხდება, მოტივაციის ძალაა, რომელიც ბევრად უფრო ძლიერია, ვიდრე გარიგებასა და შენებაზე ორიენტირებული ლიდერობისთვის დამახასიათებელი ბიუროკრატიული და ფსიქოლოგიური ტრანსაქციები. ეს ფასეულობები ხდება ის ფუნდამენტი, რომელზედაც შენდება რეალობა და, რომლისგანაც გამოგვაქვს აზრი და მნიშვნელობა. გარდნერი (1986) აღნიშნავს:

„დიდი ცივილიზაცია არის დრამა, რომელიც ადამიანების გონებაში არსებობს. ეს არის ერთიანი ხედვა; ერთიანი ნორმები, გეგმები და მიზნები... თუ ჩვენ შევხედავთ ადამიანების ჩვეულებრივ სოციუმს, დავინახავთ იგივე რეალობას: სოციუმში არსებობს მისი წევრების აზროვნებასა და გონებაში – ერთობლივ მოსაზრებებში, რწმენაში, ტრადიციებში, აზრით დატვირთულ და მოტივაციის გამომწვევ იდეებში”.

მიმდევრობის ფორმირება

მეიერსი (1971), თავის კლასიკურ წიგნში *ყველა თანამშრომელი მენეჯერია*, ამბობს, რომ რაც უფრო მეტად იყო მენეჯმენტის მსგავსი სამუშაო, მით მეტი ენთუზიაზმით იღებდნენ ადამიანები პასუხისმგებლობას და ასრულებდნენ მას გაზრდილი მოტივაციით. მენეჯმენტის მსგავს სამუშაოში იგი გულისხმობს დაგეგმვის, ორგანიზების, საკუთარი ცხოვრების კონტროლის, გადაწყვეტილების მიღების, პასუხისმგებლობების აღების და პასუხისმგებლობის სადარი ანგარიშვალდებულების თავისუფლებას. ლიდერის მიზანი უნდა იყოს თითოეული თანამშრომლის დონის გაუმჯობესება მენეჯერის დონემდე, რადგან სწორედ ამაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად დატვირთული იქნება მენეჯერის საქმიანობა. ლიდერის დატვირთულობა მიგვანიშნებს დონეს, რა დონეზეც ხდება ლიდერის ფუნქციების გადანაწილება და მისი განხორციელება. ლიდერობის დატვირთვის გასააზრებლად საჭიროა, გავიგოთ, თუ რამდენად ახლო კავშირშია ლიდერობა და მიმდევრობა და რა განსხვავებაა კარგ მიმდევარსა და კარგ დაქვემდებარებულს შორის. კარგი მიმდევრები კარგად მართავენ საკუთარ თავს და საქმიანობას, ისინი თავად ფიქრობენ საქმეზე, აკონტროლებენ თავიანთ საქმიანობას, მზად არიან აიღონ ვალდებულება და პასუხისმგებლობა, სწამთ იმის, რასაც აკეთებენ და მათთვის სულერთი არ არის ეს. ამიტომ, მათ შეუძლიათ, აკეთონ სკოლისთვის

სასარგებლო საქმე, თანაც აკეთონ კარგად, თანმიმდევრულად და, რაც მთავარია, მკაცრი ზედამხედველობისა და კონტროლის გარეშე (კელი, 1988). მიმდევრები თავდადებული ადამიანები არიან მიზნების, მიზეზის, სკოლის არსებული და სამომავლო ხედვის, სწავლებისა და სწავლის შესახებ შეხედულებების, ფასეულობებისა და სტანდარტების მიმართ.

კარგი დაქვემდებარებულები, მიმდევრებისგან განსხვავებით, აკეთებენ მხოლოდ იმას, რასაც მათგან მოითხოვენ, შესაძლოა, ოდნავ მეტს. მათთვის აუცილებელია, იცოდნენ, რას ითხოვენ მათგან და, სათანადო მონიტორინგისა და ზედამხედველობის ქვეშ, ზუსტად შეასრულებენ საქმეს. ისინი დამოკიდებული არიან ლიდერზე, რომ ჩამოუყალიბოს მიზნები და ამოცანები და მათ მისაღწევად აუცილებელი გზები და საშუალებები. მათ ზუსტად უნდა იცოდნენ თამაშის წესები და იცავენ ამ წესებს, რათა თავიდან აიცილონ პრობლემები. მათთვის და მათი ლიდერებისთვის ცხოვრება კომფორტული და ადვილია. თუმცა, სკოლისა და ბავშვებისთვის, რომლებსაც ისინი ასწავლიან, სამუშაოს საუკეთესოდ შესრულების ფორმა სრულიად იკარგება და საშუალო დონე ხდება ნორმა.

დაქვემდებარებულები თავდადებით არ ემსახურებიან მიზნებს, ფასეულობებსა და იდეებს. სამაგიეროდ, ისინი ექვემდებარებიან ძალაუფლებას, რომელიც გამოიხატება წესებით, ინსტრუქციებით, ზედამხედველობის მოლოდინით და სხვა მენეჯერული მოთხოვნებით. სწორედ ეს არის უმნიშვნელოვანესი განსხვავება მიმდევრებსა და დაქვემდებარებულებს შორის: დაქვემდებარებულები რეაგირებენ ძალაუფლებაზე; მიმდევრები იქცევიან იდეების შესაბამისად. მიმდევრის სტანდარტული განმარტება შეგიძლიათ მოიძიოთ ლექსიკონებში. ეს არის ადამიანი, რომელიც დგას საერთო საქმის ან იმ პირის სამსახურში, რომელიც თავად ემსახურება საერთო საქმეს; მიმდევარი არის ადამიანი, რომელიც დგას მიზნებისა და სწავლების სამსახურში და არის ამ საერთო საქმის მომხრე. იმის გამო, რომ მიმდევრობა უკავშირდება იდეებს, დირექტორებისთვის ძალიან რთულია, დაეხმარონ სხვებს, რომ მათ გადააბიჯონ დაქვემდებარებულობას და დაიკავონ მიმდევრების პოზიცია სკოლაში მიზნის სწორი და ზუსტი განსაზღვრის გარეშე.

მიმდევრობის კონცეფცია პარადოქსების მთელ სერიას გვთავაზობს. როგორც ჩანს, ეფექტიანი მიმდევრობა, რეალურად, ლიდერობის ერთ-ერთი ფორმაა (კელი, 1988). საერთო საქმის მიმართ თავდადება და საკუთარი საქმიანობის მართვა წარმოადგენს ეფექტური ლიდერობისა და მიმდევრობის მთავარ ნიშანს. აქედან გამომდინარე, წარმატებული ლიდერი არის ის, ვინც აყალიბებს სხვების ლიდერობას და ცდილობს, გახდეს ლიდერთა ლიდერი. წარმატებული ლიდერი, ასევე, ეფექტური მიმდევარია – ის არის იდეების, ფასეულობებისა და რწმენის მიმდევარი. როცა ფორმირდება მიმდევრობა, ბიუროკრატიული და ფსიქოლოგიური ავტორიტეტი იცვლება მორალური ავტორიტეტით. სკოლაში ყალიბდება იერარქიის ახალი ტიპი, რომელიც იერარქიის წვეროში ადგილს მიუჩენს მიზანს, ფასეულობებსა და ვალდებულებებს, ხოლო დირექტორებს, მასწავლებლებს, მშობლებს და მოსწავლეებს კი ქვევით, ამ მიზნის სამსახურში.

სხვების დამოუკიდებელი ფუნქციონირების ხელშეწყობა, ერთიანი მიზნებიდან გამომდინარე

არსებობს ხელშეწყობის და დახმარების სამი განზომილება: (1) დირექტორების, მასწავლებლების, მშობლების და სხვების უფლებამოსილების გაზრდა მათთვის თავისუფლების იმ ხარისხის მინიჭების საშუალებით, რაც აუცილებელია დამოუკიდებელი ფუნქციონირებისთვის, გამომდინარე სკოლის მიზნებიდან და საერთო საქმიდან; (2) დირექტორების, მასწავლებლების, მშობლების და სხვების დახმარება და მათი იმგვარი ტრენინგი, როგორც მათ სჭირდებათ ავტონომიური ფუნქციონირებისთვის; (3) იმ ბიუროკრატიული პრობლემების მოგვარება, რომლებიც ხელს უშლის მათ ავტონომიურობას.

ეფექტური ლიდერის საქმიანობა წარმოადგენს ძალაუფლების ინვესტიციის პრინციპს. ისინი უნაწილებენ ძალაუფლებას სხვებს იმ იმედით, რომ მიიღებენ უფრო დიდ უფლებამოსილებას. მათ კარგად იციან, რომ მთავარი ადამიანებზე და მოვლენებზე ძალაუფლების მოპოვება კი არ არის, არამედ მისი წარმართვა ერთიანი მიზნებისა და საერთო საქმის განხორციელებისკენ. სწორედ ამ პროცესზე კონტროლის მოპოვების გამო, ისინი აღიარებენ, რომ საჭიროა უფლებამოსილების დელეგირება. არასწორხაზოვან და თავისუფალი კავშირების სამყაროში ისინი კარგად ხვდებიან, რომ დელეგირება და უფლებამოსილების გაზრდა გარდაუვალია.

თუმცა, უფლებამოსილების მინიჭება და გაზრდა ზუსტად განსაზღვრული მიზნის გარეშე არ არის ის, რასაც განსაზღვრავს ფასეულობა. მიზანი და უფლებამოსილება ერთნაირად აუცილებელია. როცა იციან და ზუსტად არის განსაზღვრული მიზანი და, ამავდროულად, ხელს უწყობთ უფლებამოსილება, მასწავლებლები და სხვები ამჟღავნებენ არა მხოლოდ გაზრდილ მოტივაციას და ვალდებულების გრძნობას, არამედ გასაოცარ უნარს. ისინი ხდებიან უფრო გონიერები, სრულყოფილად იყენებენ საკუთარ ტალანტს და იზრდებიან სამუშაოს შესრულების პროცესში. ამგვარად, პირველი კითხვა, რაც უნდა დაისვას, როცა ვსაუბრობთ უფლებამოსილებაზე, შემდეგნაირად უნდა იყოს: *რისი კეთების უფლებამოსილება?* უფლებამოსილების წესი, რომელსაც იცავენ, არის შემდეგი: *ყველა თავისუფალია, აკეთოს ის, რასაც მიიჩნევს სწორად, ოღონდ უნდა გაითვალისწინოს, რომ მიღებული გადაწყვეტილება მოქმედების შესახებ ასახავდეს ერთიან ფასეულობებს.* უფრო მეტიც, უფლებამოსილების საუკეთესო სტრატეგია არის არა მასწავლებლებზე ან რომელიმე ჯგუფზე ყურადღების გამახვილება, არამედ სკოლის უფლებამოსილების გაზრდა. სწორედ ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებული და საერთო საქმის გარშემო გაერთიანებული მოსწავლეები, მასწავლებლები, მშობლებისა და დირექტორების ერთობლიობას ენიჭება სათანადო დონის მოქმედების თავისუფლება, რომელიც მათ სჭირდებათ ეფექტურად ფუნქციონირებისთვის. უფლებამოსილება ანგარიშვალდებულების ბუნებრივი დანამატია. არავის შეუძლია გახადოს მასწავლებელი, დირექტორი, მშობელი ან სკოლა ანგარიშვალდებული გადაწყვეტილების მისაღებად საჭირო უფლებამოსილების მინიჭების გარეშე. შეცდომა, რომელიც უკავშირდება

უფლებამოსილების გაიგივებას თავისუფლებასთან, თავიდან უნდა ავიცილოთ. უფლებამოსილება დაკავშირებულია ვალდებულებასთან და უფლებებთან. ადამიანი არ არის თავისუფალი, აკეთოს ის, რაც მას სურს, მაგრამ იგი თავისუფალია, ერთიანი ფასეულობების გათვალისწინებით, მიიღოს გონივრული გადაწყვეტილება.

ლიდერობა – საქმის შესრულების ძალაუფლება

წარმატებულმა ლიდერებმა კარგად იციან განსხვავება ორ ცნებას შორის: ძალაუფლება – რაღაცაზე და ძალაუფლება – რაღაცისთვის. არსებობს კავშირი ლიდერობასა და ძალაუფლებას შორის. მართლაც, ლიდერობა არის ძალაუფლების განსაკუთრებული ფორმა – გავლენის ძალაუფლება. თუმცა, არსებობს ძალაუფლების ორი კონცეფცია: ძალაუფლება – რაღაცაზე და ძალაუფლება – რაღაცისთვის. ძალაუფლება რაღაცაზე ნიშნავს კონტროლს და მიმართულია შემდეგი კუთხით: „როგორ შემიძლია გავაკონტროლო ადამიანები და მოვლენები ისე, რომ შედეგი მივიღო ჩემთვის სასურველი?“. ძალაუფლება – რაღაცაზე ნიშნავს დომინანტობას, კონტროლს და იერარქიას. ადამიანს უნდა ჰქონდეს დომინანტის, კონტროლის განხორციელებისა და იერარქიული პოზიცია იმისათვის, რომ განახორციელოს ძალაუფლება ვინმეზე ან რამეზე. მას სჭირდება წახალისებისა და დასჯის განხორციელების უფლება. რეალურად, დირექტორების უმრავლესობას ასეთი მექანიზმები არ გააჩნია. უფრო მეტიც, ადამიანებს არ მოსწონთ ეს მიდგომა და ეწინააღმდეგებიან ძალის გამოყენებას. ამრიგად, ეს მიდგომა არაეფექტურია.

რაღაცაზე ძალაუფლება წარმოშობს კონკრეტულ ეთიკურ კითხვებს, რომლებიც უკავშირდება დომინანტობას და მანიპულაციას. ხოლო ძალაუფლება – რაღაცისთვის არის არა უბრალოდ ინსტრუმენტი, არამედ მართვის სტილი. ეს მიდგომა არის რაღაცის კეთების ძალაუფლება და ძალაუფლება, რომელიც ეხმარება სხვებს რაღაცის გაკეთებაში, რასაც ისინი მნიშვნელოვნად თვლიან. რაღაცის გასაკეთებელი ძალაუფლება ბევრად ნაკლებ ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რას აკეთებენ ადამიანები და ბევრად მეტს – მათ მიღწევებზე.

კოლეგიალობა პირველ ადგილზე

როცა კოლეგიალობა ერთიანდება მიზნის ზუსტად განსაზღვრასთან, ლიდერის დატვირთულობასა და შეზღუდვების მოხსნასთან, ის ხდება მნიშვნელოვანი სტრატეგია იმ კავშირების ჩამოსაყალიბებლად, რაც ხელს უწყობს სკოლების კარგად ფუნქციონირებას არასწორხაზოვან და თავისუფალი კავშირების სამყაროში. თუმცა, ძალიან ხშირად, ხდება კოლეგიალობის აღრევა ურთიერთობებთან (ბარტი, 1986). ურთიერთობები, ამ შემთხვევაში, ნიშნავს მეგობრულ ადამიანურ დამოკიდებულებებს მასწავლებლებს შორის და ხასიათდება ლოიალურობით, ნდობით და თავისუფალი საუბრებით, რაც ახლო კავშირების მქონე სოციალური ჯგუფის ჩამოყალიბების შედეგია. კოლეგიალობა კი ნიშნავს

მაღალი დონის თანამშრომლობას მასწავლებლებს შორის და მასწავლებლებსა და დირექტორს შორის. მისთვის დამახასიათებელია ორმხრივი პატივისცემა, ერთიანი ფასეულობები, თანამშრომლობა და კონკრეტული საუბრები სწავლებისა და სწავლის შესახებ. როცა მეგობრული ურთიერთობები ძლიერია, სკოლაში ფორმირდება მძლავრი არაფორმალური კულტურა, რომელიც ეფუძნება სოციალურ ნორმებს; თუმცა, ეს ნორმები, შესაძლებელია, იყოს ან არც იყოს დაკავშირებული სკოლის მიზნებთან. ზოგჯერ, ეს ნორმები ხელს უწყობს და ზეგავლენას ახდენს ვალდებულების შეგრძნების ფორმირებაზე და სამუშაოს არაჩვეულებრივ დონეზე შესრულებაზე. როცა კოლეგიალობაა მაღალ დონეზე, სკოლაში ფორმირდება პროფესიული კულტურა, რომელსაც აძლიერებს ერთობლივი ნორმები. ნორმები დაკავშირებულია სკოლის მიზნებთან და ხელს უწყობს ვალდებულების გრძნობის გაძლიერებას და სამუშაოს არაჩვეულებრივ დონეზე შესრულებას.

კვლევა, რომელზეც ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად გააკეთეს ანგარიში ლითლმა (1981) და როზენჰოლცმა (1989) მიგვანიშნებს ერთი მხრივ, კოლეგიალობისა და სწავლების პროფესიული კულტურის ჩამოყალიბების მნიშვნელობაზე, მეორე მხრივ, კი ვალდებულების გრძნობისა და სამუშაოს შესრულების ხარისხის გაუმჯობესების სერიოზულ მხარდაჭერაზე. ორივე მკვლევარმა აღმოაჩინა, რომ დირექტორების მიერ განხორციელებული ლიდერობის ტიპი გავლენას ახდენს სკოლის კოლეგიური ნორმების სტრუქტურაზე. როზენჰოლცმა გააკეთა დასკვნა, რომ სკოლებში, სადაც მაღალია კოლეგიალობის ხარისხი, მასწავლებლები დირექტორს ახასიათებენ, როგორც მხარდაჭერ ადამიანს, რომელიც, იმავდროულად, პრობლემებს განიხილავს, როგორც სკოლის წინაშე არსებულ სირთულეს, რაც იძლევა გადაწყვეტილების კოლექტიური მიღების საშუალებას. ნაკლებად კოლეგიალურ სკოლაში მასწავლებლები და დირექტორები ერთმანეთისგან იზოლირებული და გაუცხოებული არიან. ლითლმა თავის კვლევაში აღმოაჩინა, რომ კოლეგიალობის ნორმები ყალიბდება, როცა დირექტორი ნათლად გამოხატავს თავის მოლოდინს მასწავლებლების თანამშრომლობის მიმართ; მასწავლებლებთან სკოლის გაუმჯობესების საკითხებზე მუშაობის დროს აყალიბებს კოლეგიალობის მოდელს; ახალისებს კოლეგიალობის ნიშნებს მასწავლებლების დამსახურების აღიარებით, თავისუფალი დროის მიცემით, ფულადი ჯილდოთი და სხვა რესურსებით; იცავს მასწავლებლებს, რომლებსაც სურდათ იზოლაციისა და პრივატულობის მოსალოდნელი ნორმების წინააღმდეგ წასვლა კოლეგიური ურთიერთობების მეშვეობით. მიუხედავად იმისა, რომ კოლეგიალობის ნორმების გაძლიერება შესაძლებელია სკოლის ტრადიციულად ორგანიზებული სტრუქტურის პირობებში, ეს სტრუქტურები ხშირად ქმნიან სირთულეებს, რომლებიც ხელს უშლის კოლეგიალობის სრულად განვითარებას. მე-5 თავში აღწერილი სკოლის, როგორც სოციუმის იმიჯის (მცირე ზომის, ერთიანი მიზნებით და მორალური კავშირებით) უპირატესობა არის ის, რომ ამ მახასიათებლებს შეუძლია შექმნას კოლეგიალობის ფორმირების შესაძლებლობა საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმში.

ხარისხის კონტროლის გააზრება

ჩვეულებრივი და წარმატებული ლიდერების მოსაზრებები სხვა საკითხებზე ერთმანეთისგან არ განსხვავდება იმდენად, რამდენადაც ხარისხის კონტროლზე. ჩვეულებრივი ლიდერისთვის ხარისხის კონტროლი არის მენეჯმენტის საკითხი, რომელიც რეგულირდება კონტროლის ისეთი მექანიზმებით, როგორებიცაა განრიგის შედგენა, დავალების განსაზღვრა, პროგრამის ჩამოყალიბება, ტესტირება და შემოწმება. მიუხედავად წარმატებული ლიდერის აღიარებისა, რომ ხარისხის კონტროლის ზემოაღნიშნულ კონცეფციებს საკუთარი ადგილი აქვთ, ისინი ამ პრობლემას განიხილავენ, უპირველეს ყოვლისა, როგორც კულტურულ და არა მენეჯერულ საკითხს. ხარისხის კონტროლი, მათი აზრით, თანამშრომლების გულსა და გონებაშია. ეს დაკავშირებულია იმასთან, თუ რისი სჯერათ მასწავლებლებს და სკოლის სხვა თანამშრომლებს, სამუშაოს ხარისხიანად შესრულების პასუხისმგებლობასთან, მათი სიამაყის შეგრძნებასთან, იმასთან, თუ რამდენად ახდენენ ისინი საკუთარი თავის იდენტიფიცირებას სამუშაოსთან, რამდენად თავისად მიიჩნევენ იმას, რასაც აკეთებენ და იმ შინაგანი კმაყოფილების შეგრძნებასთან, რასაც განიცდიან საქმის კეთების დროს. სწორედ ამიტომ არის, რომ კონტროლის ხარისხი არ მოიაზრება, როგორც, უბრალოდ, დაგეგმვა, ორგანიზება, განრიგის შედგენა და კონტროლი. ამის ნაცვლად, ხარისხის კონტროლი მოიაზრება, როგორც მიზნის ზუსტი განსაზღვრა, შეზღუდვების მოხსნა, ლიდერის საქმით დატვირთულობა, კოლეგიალობა და შინაგანი მოტივაცია – იდენტობისა და პასუხისმგებლობის ფორმირების საშუალება და გზა.

სიმარტივის ფასი

რეალურად წარმატებულ დირექტორს სჯერა, რომ უკეთესია მარტივი, საქმიანობაზე ორიენტირებული და ადვილად აღსაქმელი საორგანიზაციო სტრუქტურა. ასეთი ტიპის დირექტორისთვის პატარა ნიშნავს ლამაზს, ხოლო მარტივი – უკეთესს. ზომის სიმცირეს აქვს გარკვეული უპირატესობა, რადგან იგი ხელს უწყობს ჯგუფური ურთიერთობების ადვილად ჩამოყალიბებას მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის, უფლებამოსილების მიჭებას და ორგანიზაციის მიმართ კუთვნილების შეგრძნების განვითარებას. სიმარტივე კონკრეტულ საქმიანობაზეა ორიენტირებული. იგი ყურადღებას ამახვილებს კონკრეტული საჭიროებების იმგვარად დაკმაყოფილებაზე, რომ არ მოხდეს ზედმეტი კონცენტრაცია პროტოკოლებსა და პროცედურულ საკითხებზე.

ზომის სიმცირე ეხება, როგორც ადამიანების რაოდენობას, ისე ხარისხს. მიუხედავად იმისა, რომ ეს, შესაძლოა, გარკვეული გამოწვევა იყოს მისთვის, დიდი ზომის სკოლის ლიდერსაც შეუძლია, გამოიყენოს და განახორციელოს სიმცირე და სიმარტივე. ილინოისის შტატის ქალაქ ლინკოლნშიაიერში მდებარე ადღაი სტივენსონის საშუალო სკოლაში, მაგალითად, სწავლობს 4 000 მოსწავლე. სკოლაში არის საოცრად მზრუნველი გარემო და გამოყენებულია სიმცირისა და სიმარტივის მახასიათებლები. სტივენსონის სკოლის პასუხისმგებლობისა და

ვალდებულების გრძობა, მიმართული მზრუნველი გარემოს შექმნისკენ, ნამდვილად ლეგენდარულია. ზრუნვა ინსტიტუციონიზებულია, მაგალითად, ინტერვენციების პირამიდის საშუალებით, რომელიც წარმოადგენს დახმარებისა და მხარში დგომის თორმეტსაფეხურიან პროგრამას იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთაც აქვთ პრობლემები საშუალო სკოლაში სწავლის გაგრძელების და აკადემიურ თუ სოციალურ საქმიანობებში მონაწილეობის მხრივ. ინტერვენციების პირამიდა იწყება ზაფხულის სესიით იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთა იდენტიფიცირებაც მოხდა სტივენსონის სკოლისა და იმ სკოლების მიერ, საიდანაც გადმოვიდნენ მოსწავლეები. პროცესი იწყება თანატოლების მხარდაჭერით და სრულდება საოცარი წარმატებით, რაც გამოიხატება მოსწავლეების კავშირის ფორმირებით სკოლასთან და მათი ჩართვით სასწავლო პროცესში.

გააზრებული ქმედება

წარმატებული სკოლების ლიდერები ეჭვის თვალთ უყურებენ პრობლემის სწრაფ გადაწყვეტას, პრობლემის დარეგულირების უტყუარ მეთოდებს და სწავლებისა და სწავლის, ზედამხედველობისა და შეფასების ერთადერთი და საუკეთესო გზის არსებობას. ნაცვლად ასეთი მოსაზრებებისა, მათ სწავლის პროცესზე ბევრად რთული შეხედულება და მის მიმართ სხვადასხვა მიდგომა აქვთ (იხ. ბრანდტი, 1985; გლატჰორნი, 1984; ჯოისი და უეილი, 1980). შეუძლებელია სწავლების ერთი მეთოდის გამოყენება ყველა სიტუაციაში. საკითხი არ ეხება დიდაქტიკურისა და არაფორმალურის შედარებას სტრუქტურულსა და პირდაპირთან. მთავარია, განვიხილოთ და შევაფასოთ სწავლებისა და სწავლის მიმართ სხვადასხვა მიდგომის ხარჯი და სარგებელი. რას ვიღებთ და რას ვკარგავთ ან ვხარჯავთ ამა თუ იმ მეთოდის გამოყენების დროს? კონკრეტული სიტუაციიდან გამომდინარე, ის, რაც მივიღებთ, ღირს კი იმად, რაც დაკარგეთ და დავხარჯეთ? მსგავსად ზემოაღნიშნულისა, არ არსებობს ზედამხედველობისა და შეფასების ერთადერთი და განუმეორებელი მეთოდი ყველა მასწავლებლისა და სიტუაციისთვის.

წარმატებული დირექტორები ეწინააღმდეგებიან კვლევის შედეგების პირდაპირ გამოყენებას პრაქტიკაში. ისინი ამტკიცებენ, რომ კვლევის მიზანი ადამიანის ცოდნის გაღრმავებაა და არა პრაქტიკული საქმიანობისთვის მითითებების შემუშავება (ტაილერი, 1984). დირექტორები მნიშვნელოვან ყურადღებას უთმობენ თეორიას და კვლევას და იღებენ მათგან კონცეპტუალურ და არა ინსტრუმენტულ ცოდნას (კენედი, 1984). ინსტრუმენტული ცოდნა კონკრეტული საქმიანობის რეცეპტს იძლევა. კონცეპტუალური ცოდნა კი, აზროვნების სტიმულირების და პროფესიული დასკვნების გაკეთების მიზნით, იძლევა ინფორმაციას, რაც ქმედების წინაპირობაა.

ლიდერობა და ძლიერი ემოციები

ტრადიციული მენეჯმენტის სტანდარტული მიდგომით ლიდერი უნდა იყოს ცივი და თავდაჭერილი, ანგარიშიანი, აზრებს თავშეკავებულად უნდა გამოხატავდეს და ასევე მშვიდად საქმიანობდეს. წარმატებული ლიდერების კვლევა (ლიპსიცი, 1984; პიტერსი და უოთერმენი, 1982; სერჯიოვანი, 1990; ვეილი, 1984) კი სრულიად საპირისპირო სურათს გვიხატავს. მართლაც, წარმატებულ ლიდერს, როგორც წესი, ახასიათებს ემოციები და რისკიანობა, რაც მიანიშნებს სხვებს, რომ იმასთან, რაც ღირს, რომ იწამო და თავი დასდო, უნდა იყო გრძნობით და ემოციებით მიჯაჭვული. წარმატებული ლიდერების კვლევის დროს, ვეილმა (1984) აღმოაჩინა, რომ მათი პრაქტიკული საქმიანობა ხასიათდება სამი ფაქტორით: *დროით, ემოციითა და ყურადღების გამახვილებით*. წარმატებული ლიდერი ძალზე დიდ დროს უთმობს პროფესიულ საქმიანობას, მისი ემოციური განწყობა ორგანიზაციის მიზნების მიღწევასთან დაკავშირებით ძალიან ძლიერია, ის ყურადღებას ამახვილებს და ენერჯიას ხარჯავს მთავარ საკითხებსა და ცვლადებზე. ეს მახასიათებლები დიდ როლს თამაშობს ორგანიზაციის მიზნის ზუსტად განსაზღვრაში. ვეილის მიხედვით:

„მიზნის განსაზღვრა და მისკენ სწრაფვა თავს იჩენს მაშინ, როცა ბევრ დროს უთმობ მას, განიცდი და გამოხატავ ძლიერ ემოციურ დამოკიდებულებას ორგანიზაციის მიზნის მიღწევისა და სისტემის მნიშვნელობის მიმართ და როცა გაიაზრებ სისტემის წარმატებისთვის აუცილებელ ძირითად ცვლადებს. წარმატებული ორგანიზაციის ლიდერებში ინტეგრირებულია ეს სამი ფაქტორი და ეს ინტეგრირებულობა არის ინტენსიური და აშკარა“.

ვეილი აღნიშნავს, რომ ემოცია მნიშვნელოვანი როლია დროსა და ყურადღებას შორის. წარმატებული ლიდერები, რომლებსაც იგი აკვირდებოდა, სერიოზულად ზრუნავდნენ საკუთარი ორგანიზაციის კეთილდღეობაზე, მის მიზანზე, სტრუქტურაზე, ქცევაზე, ისტორიაზე, მომავალ უსაფრთხოებაზე, ფასეულობებსა და პასუხისმგებლობაზე. მათი ზრუნვის დონე იმდენად მაღალი იყო, რომ ჩანდა ემოციები და როცა საქმე არცთუ ისე კარგად მიდიოდა, ხდებოდა გრძნობების ამოფრქვევა, მათი ძლიერი გამოხატვა.

ემოციების ძლიერ გამოხატვაზე ორიენტირებული ლიდერობა არის სიმბოლური ქმედება, რაც მიანიშნებს საქმის მნიშვნელობასა და დანიშნულებაზე, და რაც ისე მოქმედებს ადამიანებზე, როგორც ეს შეუძლებელია ობიექტური და გათვლაზე დაფუძნებული ლიდერობის დროს. ლიდერი იყენებს ძლიერი ემოციების გამომჟღავნების ფორმას, რათა ხაზი გაუსვას იმ მიზნის მნიშვნელობას, რომელიც განსაზღვრულია სკოლის ერთობლივ შეთანხმებაში. ასევე, ძლიერი ემოციის გამოხატვა უფრო მეტ ძალას მატებს ლიდერის საქმიანობას.

ძალიან მნიშვნელოვანია ძლიერი ემოციის კავშირი მიზნებთან. გაერთიანებაზე ორიენტირებულმა ლიდერმა, მაგალითად, კარგად იცის, თუ რა განსხვავებაა ნამდვილ სიმკაცრესა და სიმკაცრის გარეგნულ გამოხატვას ან, უბრალოდ, მკაცრი ადამიანივით ქცევას შორის. ნამდვილი სიმკაცრე ყოველთვის ეფუძნება რეალურ ღირებულებებს და პრინციპებს. გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერისთვის

მნიშვნელოვანია მიმდევრების მიერ საერთო ფასეულობების დაცვა, თუმცა დიდ თავისუფლებას ანიჭებს ადამიანებს ამ ფასეულობების ცხოვრებაში და საქმიანობაში რეალიზების გზების ძიებაში (ის ხელს უწყობს შეზღუდვების მოხსნას და ხაზს უსვამს მიმდევრობის ჩამოყალიბების აუცილებლობას). ასეთი ლიდერი ამჟღავნებს ძლიერ ემოციას და სიბრაზეს, როცა ხდება ამ ფასეულობების იგნორირება ან მათგან გადახვევა. ძირითადი ფასეულობები არ ექვემდებარება განხილვას და წარმოადგენს კულტურულ მახასიათებელს, რომელიც განსაზღვრავს სკოლის ცხოვრების სტილს. მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად თავისუფლები არიან ადამიანები საკუთარ საქმიანობასა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, ისინი უნდა გამოხატავდნენ და საკუთარ ქმედებებში ასახავდნენ ერთიან ფასეულობებს, რომლებიც ქმნის სკოლის შეთანხმებას. ლიდერი გამოხატავს ძლიერ ემოციასა და გაბრაზებას, როცა ეს ასე არ ხდება.

ძლიერი ემოციების გამოწვევა სხვა ადამიანებში

ძლიერი ემოციისა და სიბრაზის გამოხატვა მხოლოდ დირექტორის უფლება როდია. როცა განსაზღვრულია მიზნები, გააზრებულია მიმდევრობის არსი, მოხსნილია შეზღუდვები, ჩამოყალიბებულია კოლექტიური დამოკიდებულებები და ამორჩეული ლიდერის მიერ გამოყენებულია ძლიერი ემოციის და სიბრაზის გამოხატვა სათანადო დროს, ასეთივე ემოციის გამოხატვას ვალდებულებად თვლის ყველა ის ადამიანი, რომელიც დაკავშირებულია სკოლასთან. ერთიანი იდეებისა და ვალდებულებების შელახვასა და იგნორირებას მოჰყვება ძლიერი ემოციების და სიბრაზის გამოხატვა. გაერთიანებაზე ორიენტირებული ლიდერები ბევრს მუშაობენ, რომ სათანადო დროს თანამშრომლებმაც გამოხატონ გაბრაზება.

გადანაწილებული ლიდერობა

ლიდერობის განხილვა როგორც ჯგუფური საქმიანობისა, რომელიც უკავშირდება არა ერთი ადამიანის ინდივიდუალურ, არამედ ჯგუფურ ქმედებას, გვეხმარება გაგაერთიანოთ ის ცოდნა და გამოცდილება, რაც არსებობს სკოლაში, რათა გადავწყვიტოთ ორგანიზაციის წინაშე არსებული პრობლემები. რა თქმა უნდა, აუცილებელია ლიდერობა, როგორც ინდივიდუალური და, როგორც ჯგუფური საქმიანობა. თუმცა, ჯგუფური საქმიანობა საშუალებას იძლევა გათავისუფლდეს ლიდერი ბევრი საქმისგან და ჩამოყალიბდეს კონცეფცია, რომელიც საჭიროა სკოლის გაუმჯობესების პროცესში მეტი ადამიანის ჩასართავად.

თუ ლიდერობას წარმოვიდგენთ, როგორც ბევრი ადამიანის საქმიანობას, მაშინ უნდა მოხდეს მისი განაწილება იმ ადამიანებს შორის, ვინც საჭირო დროს საჭირო ადგილას აღმოჩნდება (სიტუაცია) და მათ შორის, ვისაც აქვს უნიკალური თვისება და ძალუძს სწორად აკეთოს საქმე (უნარი). უნიკალური უნარის მიმართ არსებული

მოთხოვნები განსაზღვრავს, თუ როგორ უნდა გამოიჩინოს აუცილებელი უნარის მქონე ადამიანებისგან ის, ვინც აიღებს ლიდერობის პასუხისმგებლობას. ეს ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხია, რადგან პასუხისმგებლობა უფლებამოსილების მეორე მხარეა. ხელმძღვანელობის უფლების მქონე ადამიანი უნდა იყოს ხელმძღვანელობაზე პასუხისმგებელიც. თუ ადამიანი სერიოზული დასაბუთების გარეშე უარს ამბობს ამ უფლებაზე, იგი უარს ამბობს პასუხისმგებლობაზე, რაც აჩენს მორალთან დაკავშირებულ კითხვებს მის პატიოსნებაზე, ერთგულებასა და თავდადებაზე.

რამდენადაც, ლიდერისთვის საჭირო ფუნქციები განსხვავდება სიტუაციებიდან გამომდინარე, საჭირო უნარ-ჩვევებიც განსხვავებულია. ეს სირთულე მიუთითებს, თუ რამდენად არასწორია, კვლავაც ვიფიქროთ, რომ ლიდერობა, ძირითადად, ინდივიდუალური საქმიანობაა. როგორც სპილენძი, ჰალვერსონი და დიამონდი (2001) აღნიშნავენ: „...ჩვენ ვაყალიბებთ ძირითადი საქმიანობის პერსპექტივას, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს ლიდერის აზროვნებასა და საქმიანობაზე. ლიდერობა მოიცავს სწავლებისა და სწავლის პირობების შექმნისთვის საჭირო და აუცილებელი სოციალური, მატერიალური და კულტურული რესურსების იდენტიფიკაციას, შექმნას, განაწილებას, კოორდინაციას და გამოყენებას. განიხილავს რა, სკოლის ხელმძღვანელობის და არა ცალკე ლიდერის საქმიანობას როგორც გასაანალიზებელ საკითხს, ჩვენი თეორია განაწილებული ლიდერობის შესახებ ყურადღებას ამახვილებს ლიდერის საქმიანობის განაწილებაზე დანიშნულ და არაფორმალურ ლიდერებს შორის.“

ვინაიდან სპილენძი და მისი კოლეგები ლიდერობის საფუძველს ხედავენ იმ საქმიანობაში, რომლის განხორციელება საჭიროა სკოლის მიზნებისა და ამოცანების რეალიზების მიზნით, ამიტომ სწორედ იმ ამოცანების განსაზღვრა და გააზრებაა საჭირო, რომელთა გარშემო ხდება საქმიანობის დაგეგმვა, ორგანიზება და შეფასება. მიუხედავად იმისა, რომ საგულისხმოა ხედვა და სხვა იდეები, მათი მნიშვნელობა მაინც არ არის უფრო მეტი, ვიდრე ლიდერობის არსი – პრაქტიკული მიზნები, რომლებიც უნდა განვსაზღვროთ და პრაქტიკული ამოცანები, რომლებიც უნდა განვახორციელოთ იმისათვის, რომ შედგეს სწავლებისა და სწავლის პროცესი. აღსანიშნავია, რომ პრაქტიკული მიზნებისა და პრაქტიკული ამოცანების რეალიზება ყველაზე კარგად ხდება მაშინ, როცა გარკვეულია როლები და ფუნქციები.

ურთიერთდამოკიდებულება ძალიან მნიშვნელოვანია

ლიდერობის ეფექტიანად განხორციელების მიზნით, მნიშვნელოვანია, გავიაზროთ საკუთარი როლი და ის, თუ რას ველით ამ კონკრეტული როლისგან. როლი ის საორიენტაციო ნიშანია, რომელიც გვეხმარება განვსაზღვროთ, რა უნდა გააკეთოს ადამიანი. თუმცა, როლი, ასევე, განსაზღვრავს კონტრაქტს. ეს განსაკუთრებით

შეეფერება სიმართლეს, როცა როლის პასუხისმგებლობები ურთიერთდამოკიდებულია, ხოლო როლთა შორის დამოკიდებულება – ინტერაქტიული. ჩემი როლია ვმართო თვითმფრინავი, ხოლო შენი – ნავიგაციის უზრუნველყოფა. ორივეს გვეჭირდება ერთმანეთი ფრენის წარმატებით განხორციელებისთვის. დაბოლოს, როლი განსაზღვრავს საერთო შეთანხმებებს – ყველაზე მეტად საკრალურ ვალდებულებებს და უფლებებს, რაც გვაქვს ერთმანეთის, სკოლისა და მიზნის მიმართ. როლი, როგორც საერთო შეთანხმებების განმსაზღვრავი, გვავალდებულებს, რომ შევასრულოთ და, ხშირად, გადავაჭარბოთ ერთმანეთის და ორგანიზაციისა თუ სოციუმის წინაშე აღებული ვალდებულებებს და დაკისრებულ პასუხისმგებლობებს. როლი, როგორც საორიენტაციო ნიშნული, მუშაობს მაშინ, როცა მასწავლებლები, მოსწავლეები და მშობლები მოტივირებული არიან. როლი, როგორც კონტრაქტის ნაწილი, მუშაობს კარგად მანამ, სანამ კონტრაქტის მონაწილე მხარეები იღებენ იმას, რაც სურთ და ეს პროცესი წააგავს ვაჭრობას. როლი, როგორც საერთო შეთანხმება, მუშაობს კარგად, როცა ვგრძნობთ მორალურ ვალდებულებას ჩვენი პასუხისმგებლობების მიმართ, მიუხედავად იმისა, გვინდა თუ არა, რომ მივიღოთ, ან რეალურად ვიღებთ თუ არა რაიმეს იმის სანაცვლოდ, რასაც ვაკეთებთ.

როლის ზემოანიშნული განსაზღვრებები სკოლების ყოველდღიურ ცხოვრებაში გამოიყენება და ყველა მათგანი ხელს უწყობს იმ ურთიერთობების ჩამოყალიბებას, რომელიც ეხმარება სკოლას ფუნქციონირებაში. ამრიგად, საკითხი დგას არა ისე, როლის რომელი განმარტებაა სწორი, არამედ რომელში შეიმჩნევა სათანადო ბალანსი. მაგალითად, ჩვენი ცხოვრების, სოციუმში ურთიერთობების, სკოლის და პირადი ცხოვრების წესისთვის როლის რომელი განმარტებაა ცენტრალური და რომელი პერიფერიული? დაფიქრებისა და გააზრების შემდეგ, ჩემი პასუხი არის ასეთი: როლი, განსაზღვრული, როგორც საერთო შეთანხმება, უნდა იყოს ცენტრალური, ხოლო როლი, როგორც საორიენტაციო ნიშანი, ან კონტრაქტი – პერიფერიული.

ლიდერობის ფასეულობების ღირებულება

ლიდერობის არცერთი ფასეულობა, ცალკე აღებული, არ წარმოადგენს საკმარის ძალას იმისათვის, რომ შევცვალოთ სკოლაში სწავლების ხარისხი. მათ შორის არსებობს უმნიშვნელოვანესი კავშირი და ლიდერობა მოიაზრება, როგორც შემადგენელი ნაწილების ერთიანობა. მაგალითად, ინდივიდის უფლებამოსილებაში შეზღუდვების მოხსნაზე ორიენტირებული ლიდერობა, რომელიც ყურადღებას აკლებს მიზნის განსაზღვრასა და ერთიანი ფასეულობების შექმნას, სავარაუდოდ, ჩამოყალიბდება, როგორც მართვის ლიბერალური სტილი და არა ხარისხიანი სწავლების დამკვიდრებისკენ მიმართული ხელმძღვანელობა. უფრო მეტიც, ლიდერობის ხარჯზე მენეჯმენტის მნიშვნელობის გაზრდა კონტროლისა და ინსტრუქციების შემოტანით და ძალაუფლებაზე ყურადღების კონცენტრირებით შედეგად არ მოგვცემს დამაჯერებელ და აზრიან უფლებამოსილებას. სკოლა,

რომელიც ცდილობს, მიაღწიოს ერთიანი ფასეულობებისგან შემდგარ საერთო შეთანხმებას, რომელიც მოიცავს მიზნების, ამოცანებისა და შედეგების ტექნიკური სახით ჩამოყალიბებას, ვერ გამოიწვევს თანამშრომლების სულისკვეთების გაზრდას. ასეთ სკოლას აკლია სიმბოლიკა და არ აძლევს საშუალებას მასწავლებლებს, მოსწავლეებს, დირექტორს და მშობლებს, გამოიტანონ და დაინახონ აზრი და დანიშნულება და, შესაბამისად, მათგან არც თავდადებას, არც ვალდებულების გრძნობის გაზრდასა და სამუშაოს შესრულების მაღალ ხარისხს არ უნდა ველოდეთ.

კონსტრუქციული ლიდერობა

ლამბერტი და მისი კოლეგები (1995) ლიდერობას განსაზღვრავენ, როგორც ურთიერთქმედების პროცესს, რომელიც საშუალებას აძლევს სკოლის სოციუმის წევრებს, ჩამოაყალიბონ ის დანიშნულება და არსი, რომელსაც მიჰყავს ისინი საერთო მიზნისკენ. ამ მკვლევარებისთვის ურთიერთქმედების პროცესში ჩართვა არის ის გზა, რომელიც აზრს აძლევს ჩვენს სამყაროს, მუდმივად გვეხმარება განვსაზღვროთ საკუთარი შესაძლებლობები და განვითარდეთ ერთად. ისინი ამ სახის ლიდერობას უწოდებენ კონსტრუქციულს და განიხილავენ მას არა როგორც ერთის მიერ განსახორციელებელ როლს, არამედ როგორც ყველას ფუნქციას. კონსტრუქციული ლიდერობის მთავარი მახასიათებელი არის ადამიანების შესაძლებლობის გაძლიერება სკოლაში. სკოლა, რომელიც ასევე ხედავს, რომ დახმარება გაუწიოს ადამიანებს დანიშნულებისა და არსის ფორმირებაში და საერთო მიზნების ჩამოყალიბებაში, სავარაუდოდ, კარგად შეძლებს სოციუმის ფართო მონაწილეობის ხელშეწყობას და შესაძლებლობებისა და უნარ-ჩვევების განვითარებას. ეს კომბინაცია, როგორც ლამბერტი აღნიშნავს (1998), ხელს უწყობს სწავლის პროცესს და კოლექტიური პასუხისმგებლობის გრძნობის გაღვივებას, რაც სკოლის წარმატების საწინდარია. როცა ლიდერობის მიზანი არის დანიშნულებისა და არსის ფორმირება, სწავლის პროცესის გაუმჯობესება და კოლექტიური პასუხისმგებლობის დანერგვა, ყალიბდება ლიდერობის პირდაპირი კავშირი სკოლის კულტურასთან.

ლიდერების სოციუმი

როსტი (1991) თავის სერიოზულ სამეცნიერო ნაშრომში გვთავაზობს ლიდერობის განმარტებას, რომელიც გვეხმარება ლიდერის საქმიანობის დაკავშირებაში სოციუმის ჩამოყალიბებასთან: „ლიდერობა არის ზეგავლენა იმ ლიდერებისა და მიმდევრების ურთიერთობებზე, რომლებიც აპირებენ სერიოზული ცვლილებების ამსახველი საერთო მიზნების განხორციელებას“. ეს განმარტება ოთხ

მნიშვნელოვან ელემენტს შეიცავს და ოთხივე, როსტის აზრით, უნდა არსებობდეს იმისათვის, რომ ადამიანებს შორის ურთიერთობას ეწოდოს ლიდერობა. იმ შემთხვევაში, თუ ოთხიდან ერთი ელემენტიც კი გამოირიცხება, მაშინ უმჯობესია, რომ ამ ურთიერთობას ეწოდოს მენეჯმენტი ან რამე სხვა, რომელთაც, შესაძლებელია, ჰქონდეთ თავისი დადებითი მხარეები, მაგრამ ეს არ იქნება ლიდერობა. ქვემოთ მოყვანილია ეს ოთხი ელემენტი:

1. ურთიერთობა ეფუძნება ზეგავლენას;
2. ურთიერთობებში მონაწილეობენ ლიდერები და მიმდევრები;
3. ლიდერებს და მიმდევრებს სურთ რეალური ცვლილებების განხორციელება;
4. ლიდერები და მიმდევრები აყალიბებენ საერთო მიზნებს.

როსტი (1991) აღნიშნავს, რომ ლიდერობის გააზრება, როგორც ურთიერთობებზე ზეგავლენის მომხდენის, ნიშნავს, რომ ეს არის ინტერაქტიული და მრავალმხრივი პროცესი. ლიდერობა არ არსებობს, თუ ზეგავლენა არის მხოლოდ ზევიდან ქვევით. უფრო მეტიც, ზეგავლენა, მისი განმარტებით, ნიშნავს დარწმუნებას და არა დაჯილდოების და დასჯის მეთოდების, თანამდებობრივი თუ სამართლებრივი უფლებების გამოყენებას. თუ ადამიანი იძლევა ბრძანებებს, მოითხოვს, აიძულებს ან ემუქრება სხვებს და ასე აღწევს მათ დამორჩილებას, ეს არ არის ლიდერობა.

პროცესს რომ ლიდერობა ეწოდოს, როსტის (1991) აზრით, ლიდერობით უნდა დაკავებული იყოს როგორც ლიდერი, ისე მიმდევარი. არ არის აუცილებელი მათი თანასწორობა ურთიერთობებში, არც ყველას ლიდერობაა ყოველთვის აუცილებელი, მაგრამ დროის გარკვეულ პერიოდში ან მონაკვეთში ორივე ინაწილებს ლიდერობის ტვირთს და ვალდებულებას. უფრო მეტიც, ლიდერმა და მიმდევრებმა რეალურად რომ განახორციელონ ცვლილებები, ლიდერობა უნდა ხდებოდეს მიზანმიმართულად. მათი მოტივაცია უნდა ეფუძნებოდეს არა მხოლოდ პიროვნულ გამორჩენას ან ბიუროკრატიულ მოთხოვნებს, არამედ მიზნის მიღწევის სურვილს. დაბოლოს, თავად მიზნები უნდა იყოს საერთო ლიდერისა და მიმდევრებისთვის. ასეთ იდეალურ სიტუაციაში, ისინი ერთად ვითარდებიან.

როსტის (1991) განმარტება ეფუძნება იდეების მნიშვნელობას და ამ იდეების მიმართ საერთო პასუხისმგებლობის ჩამოყალიბებას. ლიდერის და მიმდევრების როლები ერთმანეთშია შერეული. უფლებამოსილების წყაროა საერთო იდეები და მისწრაფებები და ამიტომ, ყველა, პირველ რიგში, არის მიმდევარი, ხოლო, როცა რომელიმე მათგანი იღებს ლიდერის ინიციატივას, ის უკვე ლიდერი ხდება. ლიდერობა ძლიერდება მაშინ, როცა ლიდერი და მიმდევრები ერთმანეთს ენდობიან. რაც უფრო ძლიერია ნდობა, მით მეტად სავარაუდოა, რომ ადამიანები დათანხმდებიან, მოექცნენ ლიდერის საქმიანობის გავლენის ქვეშ.

როსტი და სმიტი (1992) აღნიშნავენ, რომ ნდობა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ხუთი სიტყვის მომცველი ფენომენი (five Cs): ხასიათი, სიმამაცე, კომპეტენტურობა, გაწონასწორებულობა და ზრუნვა. მათგან, ხასიათი განისაზღვრება, როგორც

პატიოსნება, ნდობა და ინტეგრირებულობა; სიმამაცე – როგორც ცვლილების სურვილი და საკუთარი რწმენის დაცვა; კომპეტენტურობა – როგორც საქმის ტექნიკური შესრულების, ისე ურთიერთობების მიხედვით; გაწონასწორებულობა – როგორც კეთილგანწყობა დაძაბულობის დროს და ემოციების გამოსატყაობის მისაღები ფორმით; ზრუნვა – როგორც დაინტერესება სხვების კეთილდღეობით.

ეს ხუთი განმარტება მიგვანიშნებს, რომ სანამ სკოლაში სრულად და ფართოდ განხორციელდება ლიდერობა, უნდა დაკმაყოფილდეს ურთიერთობების წინაშე მდგარი მოთხოვნები, რაც საჭიროა ლიდერთა სოციუმის ჩამოსაყალიბებლად. არ არის გასაკვირი, რომ ურთიერთობების წინაშე არსებული მოთხოვნები საჭიროა საერთო ინტერესების გარშემო ერთობის შესაქმნელად. რამდენად ღიანი ვართ ერთმანეთის მიმართ? გვეოფნის თუ არა გამბედაობა, რომ ვილაპარაკოთ და გამოვხატოთ ჩვენი ნამდვილი გრძნობები, ვითხოვოთ დახმარება და დავიცვათ საკუთარი პოზიციები? შეგვიძლია, თუ არა, კომპეტენტურად ვისაუბროთ სწავლებისა და სწავლის პროცესის შესახებ? ვართ თუ არა მგრძობიარენი სხვების მოსაზრებების მიმართ? გვაძლევს თუ არა ერთმანეთი, საკუთარი საქმე და ჩვენი მოსწავლეების ბედი? როგორ გამოვხატავთ ამ ზრუნვას? ლიდერთა სოციუმის ჩამოყალიბება ნიშნავს, რომ სკოლის უკეთესად ფუნქციონირების მიზნით ყველა არა მხოლოდ ინაწილებს ლიდერობის ვალდებულებებსა და პასუხისმგებლობებს, არამედ ყველა ინაწილებს ზრუნვის ვალდებულებას და პასუხისმგებლობას. ლიდერობა არა მხოლოდ კეთებას, არამედ არსებობასაც ნიშნავს. გვაქვს სურვილი და მზაობა, რომ ერთად ავიღოთ პასუხისმგებლობა ლიდერობის რთული საქმის საკეთებლად?

წაკითხული მასალის გააზრება

1. რა განსხვავებაა განაწილებულ ლიდერობასა და უფლებამოსილებაზე დაფუძნებულ ლიდერობას შორის? დირექტორების უმეტესობა კომფორტულად გრძნობს თავს განაწილებული ლიდერობის დროს, მაგრამ იგრძნობა უხერხულობა უფლებამოსილებაზე დაფუძნებული ლიდერობის დროს. რატომ ხდება ასე? რამდენად კომფორტულად გრძნობთ თავს უფლებამოსილებაზე დაფუძნებული ლიდერობის მიმართ?
2. ზელენიკს სჯერა, რომ მენეჯმენტის წარუმატებლობის მიზეზი არის პროცესის ჩანაცვლება არსით. რას ნიშნავს ეს? შეგიძლიათ, მოიყვანოთ მაგალითები თქვენი სკოლიდან ან სასკოლო ოლქიდან, რაც ამტკიცებს ზელენიკის მოსაზრების სისწორეს?
3. მოიყვანეთ მაგალითები, რომლებიც გვიჩვენებს, რით განსხვავდება ერთმანეთისგან ძალაუფლება – რაღაცაზე და ძალაუფლება – რაღაცისთვის..

- Barnard, Chester. 1938. *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barth, Roland. 1986. "The Principal and the Profession of Teaching," *Elementary School Journal* 86(4).
- Bennis, Warren. 1984. "Transformative Power and Leadership," in Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture* (pp. 64–71). Urbana: University of Illinois.
- Joyce, Bruce, and Marsha Weil. 1980. *Models of Teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kelly, Robert E. 1988, November–December. "In Praise of Followers," *Harvard Business Review*.
- Kennedy, Mary. 1984. "How Evidence Alters Understanding and Decisions," *Educational Evaluations and Policy Analysis* 6(3), 207–226.
- Lambert, Linda. 1998. "How to Build Leadership Capacity," *Educational Leadership* 55(7), 17–19.
- Lambert, Linda, Deborah Walker, Diane P. Zimmerman, Joanne E. Cooper, Morgan Dale Lambert, Mary E. Gardner, and P. J. Ford Slack. 1995. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, Ann, and Lynne Miller. 1986. "School Improvement: Themes and Variations," in Ann Lieberman (Ed.), *Rethinking School Improvement: Research, Craft, and Concept*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, Ann, and Lynne Miller. 1999. *Teachers—Transforming Their World and Their Work*. New York: Teachers College Press.
- Lipsitz, Joan. 1984. *Successful Schools for Young Adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Little, Judith. 1981. *School Success and Staff Development in Urban Desegregated Schools*. Boulder, CO: Center for Action Research.
- Meyers, Scott. 1971. *Every Employee a Manager*. New York: McGraw-Hill.
- Peters, Thomas J., and Robert H. Waterman. 1982. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row.
- Bennis, Warren, and Burt Nanus. 1985. *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.
- Brandt, Ron. 1985. "Toward a Better Definition of Teaching," *Educational Leadership* 42(8).
- Gardner, John. 1986, March. "The Tasks of Leadership." Leadership Papers No. 2. Washington, DC: Independent Sector.
- Glatthorn, Alan. 1984. *Differentiated Supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rosenholtz, Susan. 1989. *Teacher's Workplace: A Social-Organizational Analysis*. New York: Longman.
- Rost, Joseph. 1991. *Leadership for the Twenty-First Century*. New York: Praeger.
- Rost, Joseph, and A. Smith. 1992. "Leadership: A Post-Industrial Approach," *European Management Journal* 10(2).
- Sergiovanni, Thomas J. 1990. *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Spillane, James P., Richard Halverson, and John B. Diamond. 2001. "Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective," *Educational Researcher* 30(3), 24.
- Thompson, Victor A. 1961. *Modern Organizations*. New York: Knopf.
- Tyler, Ralph. 1984. Quoted in Philip L. Hosford, "The Problem, Its Difficulties, and Our Approaches," in P. L. Hosford (Ed.), *Using What We Know about Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vaill, Peter B. 1984. "The Purposing of High-Performance Systems," in T. J. Sergiovanni and J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- White, Robert W. 1952. *Lives in Progress: A Study of the Natural Growth of Personality*. New York: Dryden Press.
- Zaleznik, Abraham. 1989. *The Managerial Mystique: Restoring Leadership in Business*. New York: Harper & Row.

9

წარმატებული სკოლის მახასიათებელი ნიშნები

ამერიკის შეერთებულ შტატებში, სასკოლო განათლების სისტემის შემოღებიდან დაწყებული, სკოლების ხარისხსა და მოსწავლეების სწავლის ხარისხს შორის დამოკიდებულება მოიაზრებოდა, როგორც საკითხი, რომელსაც ყველა ენდობოდა. თუმცა, 1964 წელს ბენჯამინ ბლუმის პუბლიკაციის *ადამიანის თავისებურებების სტაბილურობა და ცვლილებები* და 1966 წელს გამოქვეყნებული ჯეიმს კოლემანისა და მისი კოლეგების *განათლების მიღების შესაძლებლობების თანასწორობის* გამოქვეყნების შემდეგ, ეს ნდობა შეირყა. ბევრი მასწავლებელი და დირექტორი შეუერთდა საზოგადოებას იმ ფართოდ გავრცელებულ მოსაზრებაში, რომ სკოლას არცთუ მნიშვნელოვანი როლი ჰქონდა სწავლის ხარისხში.

კოლემანის კვლევა ასკენიდა, რომ სოციალური უთანასწორობა, სიღარიბე და სეგრეგირებული სასკოლო სწავლება წარმოადგენდა იმ ძირითად ელემენტებს, რომლებიც ბევრი მოსწავლისთვის განსაზღვრავდა სწავლების არაადეკვატურ დონეს და ამბობდა, რომ სწავლების პროცესის გაუმჯობესება მოითხოვდა ამ სოციალური ფაქტორების გამოსწორებას. მისი აზრით, მიუხედავად ადამიანის რასობრივი კუთვნილებისა და საცხოვრებელი ადგილისა, სოციალური გარემო (მშობლების სოციალური კლასი და მათი შემოსავლის დონე, წიგნებზე ხელმისაწვდომობა, წარმატების მიღწევის მოთხოვნილება) იყო ის მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც უკეთ ხსნიდა სწავლების პროცესის შედეგებს შორის არსებულ განსხვავებებს, ვიდრე სკოლის პირობები, მასწავლებლის ხელფასი და, თუნდაც, თავად სასწავლო პროგრამა.

ბლუმის კლასიკური ნაშრომი, რომელიც ეხება საგანმანათლებლო შესაძლებლობების განვითარებას, აძლიერებს და კიდევ ერთხელ ხაზს უსვამს მოსწავლეების სასწავლო პროცესთან დაკავშირებით არასასკოლო ფაქტორების მნიშვნელობას სკოლის ფაქტორებთან შედარებით. იგი აღნიშნავს:

„ჩვიდმეტი წლის ასაკის მოზარდების აზროვნებას შორის განსხვავების 4,5 პროცენტი არის აზროვნების ამ ასაკში შეფასების შედეგი...; ჩასახვიდან ოთხი წლის ასაკამდე ინდივიდს უვითარდება აზროვნების 50 პროცენტი; ოთხი წლიდან

რვა წლამდე – 30 პროცენტი, ხოლო რვა წლიდან ჩვიდმეტ წლამდე – დანარჩენი 20 პროცენტი... როგორც ჩანს, რვა წლის შემდეგ გარემო ფაქტორების ცვალებადობას შედარებით ნაკლები ზეგავლენა აქვს გონებრივი განვითარების კოეფიციენტზე, თუმცა ამ ასაკამდე მისი ზეგავლენა ძალიან დიდია. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ გარემო ფაქტორების ყველაზე დიდი გავლენა ერთიდან ხუთ წლამდე შეიმჩნევა (ბლუმი, 1964).

ამ მოსაზრების შემდეგ, მასწავლებლებმა და დირექტორებმა დაიჯერეს, რომ მოსწავლეთა წარმატებებს შორის განსხვავების მიზეზი იყო სახლში მიღებული და შეძენილი საბაზო სასწავლო შესაძლებლობები და არა სკოლა. ზოგი მასწავლებელი და დირექტორი სიხარულითაც კი შეხვდა ამ ახალ მიდგომას, რადგან სწორედ მასში დაინახეს საკუთარი შედეგების გამართლების ლეგიტიმური საფუძველი. ბოლოს და ბოლოს, მათი აზრით, თავად კვლევა ადგენს სრულიად ნათლად, რომ მოსწავლის მიღწევის დაბალი დონის მიზეზები ისეთია, რასაც სკოლა ვერ გააკონტროლებს.

თუმცა, 1980-იანმა წლებმა სრულიად შეცვალა სურათი, რომელიც ასახავს კავშირს სკოლაში სწავლებასა და მოსწავლის მიღწევებს შორის. მოსაზრება, რომ სკოლაში მიმდინარე სწავლის პროცესს ნამდვილად დიდი მნიშვნელობა აქვს, კიდევ ერთხელ დამტკიცდა და საყოველთაო აღიარებაც ჰპოვა. ხარისხიანი სასწავლო პროცესის შედეგი ნამდვილად არის ხარისხიანი განათლება და ხარისხიანი სასწავლო პროცესს მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ლიდერობის ის სტილი და დონე, რომელსაც სკოლის დირექტორი მიმართავს და იყენებს მასწავლებლებთან და დამხმარე პერსონალთან მიმართებაში.

აღნიშნული მოსაზრებები გამომდინარეობს სკოლის ეფექტიანობისა და წარმატებების მიზეზების შესწავლასთან დაკავშირებული ასობით კვლევიდან. მაგალითად, ჟილბერ ოსტინმა 1978 წელს განახორციელა კლასიკური კვლევა და ერთმანეთს შეადარა თვრამეტი მაღალი შედეგების მქონე წარმატებული და თორმეტი დაბალი შედეგების მქონე სკოლები. მან გულდასმით შეარჩია სკოლები მერილენდის შტატში და ამ პროცესში გამოიყენა შტატის სტატისტიკური მონაცემები. მის მიერ შერჩეული სკოლების შედეგები მკვეთრად განსხვავდებოდა მერილენდის შტატის სკოლების ტესტების შედეგების საშუალო სტატისტიკური მონაცემებისგან. კვლევამ აჩვენა, რომ წარმატებულ და წარუმატებელ სკოლებს შორის განსხვავების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზი იყო დირექტორის საქმიანობა. მაღალი წარმატებების მქონე სკოლებში დირექტორების მიერ განხორციელებული ხელმძღვანელობა იყო ძლიერი, ისინი პირდაპირ და ხშირად მონაწილეობდნენ სასწავლო საკითხების განხილვაში და დარეგულირებაში, ჰქონდათ წარმატებების დიდი მოლოდინი და ორიენტირებული იყვნენ მაღალ აკადემიურ მიღწევებზე. ოსტინის და სხვა მსგავსი კვლევები ნათელი დადასტურებაა იმისა, რომ სწავლების და სკოლის ხარისხზე დიდი გავლენას ახდენს დირექტორის ხელმძღვანელობის სტილი.

ბევრი ექსპერტი აღნიშნავს, რომ დირექტორის გავლენა სკოლის ეფექტიანობის გაუმჯობესებაზე არაპირდაპირია (იხ. ჰელინგერი და მერფი, 1985; ჰელინგერი და ჰეი, 1996). ფარ უესტ ლების კვლევამ, მაგალითად, გამოიტანა დასკვნა, რომ დირექტორის ქცევას აქვს პირდაპირი ზეგავლენა სკოლაში ჩამოყალიბებულ გარემოზე და სასწავლო პროცესის ორგანიზებაზე, რომელშიც შედის მოსწავლეების რაოდენობა თითოეულ კლასში, მოსწავლეების რაოდენობა მთელ სკოლაში, სწავლისთვის გამოყოფილი დრო, სასწავლო პროგრამის გავლა და თანმიმდევრობის დაცვა, თანამშრომლების პროფესიული დონის განვითარება და მათი შეფასება. ზემოაღნიშნული ფაქტორები, თავის მხრივ, უკავშირდება მოსწავლეთა წარმატების დონეს და ეფექტურობის სხვა ინდიკატორებს (ბოსერტი, 1982). რეალურად, არსებობს გარკვეული ურთიერთქმედება: *საწყისი ცვლადები* – დირექტორის მართვის მანერა და ქცევა, ზეგავლენას ახდენს *გარდამავალ ცვლადებზე* – სკოლის გარემოსა და სწავლის ორგანიზებაზე, რომლებიც, თავის მხრივ ზეგავლენას ახდენს *სკოლის შედეგების ცვლადებზე* – მოსწავლეების მიღწევების შედეგებსა და მაღალი დონის სხვა მაჩვენებლებზე, ეს ურთიერთდამოკიდებულება მოცემულია დანართში 14.1 „შეისწავლეთ თქვენი სკოლის გარემო“.

წარმატებული სკოლის ფორმირების რთულ გზაზე დირექტორის ლიდერობის სტილი მხოლოდ ერთი კომპონენტია. ბევრი ექსპერტი და განხორციელებული კვლევა ადასტურებს, რომ ასევე მნიშვნელოვანია და, შესაძლოა, უფრო მეტადაც კი ლიდერობის დატვირთულობა, ანუ მთლიანი ლიდერობა, რომელიც შესაძლოა, განხორციელდეს მასწავლებლების, თანამშრომლების, მშობლების და სხვების მიერ (თავი 8) სკოლის მიზნების მისაღწევად. რა თქმა უნდა, მთლიანი ლიდერობის ფორმირებისა და ფუნქციონირების პროცესში უმნიშვნელოვანესი როლი აქვს დირექტორს. ასეთ შემთხვევაში, დირექტორის მიერ განხორციელებული ხელმძღვანელობა, შესაძლოა, მოვიაზროთ, როგორც სხვებისთვის ლიდერობის გამოვლენის საშუალების მიცემის პროცესი. დირექტორები მიმართავენ ხოლმე სხვებისთვის ლიდერობის განხორციელების საშუალების მიცემის ხერხს მაშინ, როცა ესმარებიან მასწავლებლებს, მოსწავლეებს და თანამშრომლებს უკეთ ფუნქციონირებაში, რაც ხელს უწყობს სკოლის გაძლიერებას, მისი მიზნების მიღწევას, სწავლისა და გართობის პროცესში მეტ ჩართულობას და პროცესის გაძლიერებას. სხვების ლიდერობის შესაძლებლობისა და უნარის გაძლიერება ძალიან მნიშვნელოვანია და ამ თვალთახედვით, დირექტორი ლიდერებს შორის ლიდერია.

წარმატებული სკოლის მახასიათებელი ნიშნები

ჯერ კიდევ საკმაოდ მიღებული და მოდურია საუბარი ეფექტიანი სკოლების მახასიათებელ ნიშნებზე. ბევრ სასკოლო ოლქს და შტატსაც კი ჩამოყალიბებული აქვს ასეთი ნიშნების მთელი სია, რომელშიც შედის დირექტორის მიერ

საგანმანათლებლო პროცესის ძლიერი ხელმძღვანელობა, ყურადღების გამახვილება საბაზისო უნარ-ჩვევებზე, მოწესრიგებული და უსაფრთხო გარემო, მაღალი მოლოდინი მოსწავლეების წარმატებების მიმართ და სასწავლო პროცესის ძლიერი მონიტორინგი ზედამხედველობითა და ტესტირების მეთოდებით, რომლებიც უნდა გამოიყენებოდეს სასკოლო ოლქისა თუ შტატის ყველა სკოლაში. თუმცა, ბოლოდროინდელი კვლევები და დასაბუთებული მოსაზრებები გვიჩვენებს, რომ ასეთი მახასიათებლების ერთიანად გამოყენება ყველა სკოლის მიერ, შესაძლოა, შემაფერსებელი და ზიანის მომტანი აღმოჩნდეს სკოლის გრძელვადიან პერსპექტივაზე გათვლილი ეფექტიანობისთვის. თუმცა, როგორც კვლევები, ისე, მოსაზრებები ქმნიან საფუძველს და აყალიბებენ რამდენიმე ზოგად მახასიათებელს, რაც საშუალებას გვაძლევს, განვსაზღვროთ, თუ რა არის მნიშვნელოვანი ჩვენთვის ამა თუ იმ კონკრეტულ სიტუაციაში.

კვლევის შედეგები

ბრუკოუვერის და ლაზოტის (1979), ბრუკოუვერისა და კოლეგების (1979) და ედმონდსის (1979) საკმაოდ პროდუქტიულმა კვლევებმა თანმიმდევრულად დაადგინა, რომ ეფექტიანი სკოლებისთვის დამახასიათებელია მაღალი ხარისხის თანხმობა თანამშრომლებს შორის მიზნებსა და ამოცანებთან, სკოლის მისიასა და მიზნის დასაბუთებასთან დაკავშირებით. ბოსერტისა და მისი კოლეგების (1982) და გრინფილდის (1982) კვლევები აშკარად გვიჩვენებს, რომ ეფექტიანი სკოლებისთვის, ასევე, დამახასიათებელია მიზანზე ორიენტაცია და დირექტორის მიერ მიზნის ზუსტად და გასაგებად ჩამოყალიბება და გახშიანება.

ბლუმბერგისა და გრინფილდის (1980) მიერ ჩატარებულმა კვლევამ დაადასტურა, რომ წარმატებული დირექტორი აქტიურია და პირდაპირ არის ჩართული იმ ხედვის ფორმირებასა და გახშიანებაში, თუ როგორია სკოლა და როგორი შეიძლება, რომ გავხადოთ ის. ხედვის ცნება გამყარებულია პრუნტის და ჰაიველის (1982) და ნიუბერგის და გლატჰორნის (თარიღი უცნობია) მიერ რეალური, ცხოვრებისეული შემთხვევის კვლევით. თითქმის ყველა ეს კვლევა, რუტერისა და მისი კოლეგების (1979) კვლევების ჩათვლით, განსაზღვრავს ძლიერი სკოლის კულტურის ტრადიციულ ნიშნებს – ერთიან მიზნებს, მოლოდინსა და ქცევის ფორმას, როგორც ძალიან მნიშვნელოვან მახასიათებლებს. სკოლის კულტურისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია ის ნორმები და ფასეულობები, რომლებიც აერთიანებს და რაზმავს, აყალიბებს იდენტობას და საერთო მორალურ მიდგომებს და იდეოლოგიას, რომელთა საფუძველზე მოსწავლეები და მასწავლებლები ირჩევენ მიმართულებას, იგებენ სკოლის მნიშვნელობას და დანიშნულებას.

დატუეილერის (1988, 1990) მიერ ლიტერატურის მიმოხილვაში (პერკი და სმიტი, 1982; როშე და ბეიკერი, 1986; სტედმანი, 1987; უეისონი, 1988; უიმპელბერგი, თედლი და სტრინგფილდი, 1989) მოცემულია ეფექტიანი სკოლის ბევრად უფრო სრულყოფილი სურათი, ვიდრე წინამორბედ მასალაში. მიუხედავად იმისა, რომ დატუეილერი თავის ნაშრომში, ამგვარი სკოლების აღწერის მიზნით, კვლავ იყენებს სიტყვას

ეფექტური, მან ახლებურად განმარტა ის. მისი ანალიზის შედეგად გამოვლინდა შემდეგი მახასიათებლები (დატუელიერი, 1990):

ეფექტური სკოლა მოსწავლეზე კონცენტრირებული. ეფექტური სკოლა იღვწის და ცდილობს, რომ ერთნაირად მოემსახუროს ყველა მოსწავლეს, შექმნას მოსწავლეების დახმარების და მხარდაჭერის ქსელები, რთავს მოსწავლეებს სკოლის საქმიანობაში, პატივს სცემს და მიესალმება მოსწავლეებს შორის ეთნიკურ და ენობრივ განსხვავებებს და პირველ ადგილზე აყენებს მოსწავლეების კეთილდღეობას. ეფექტური სკოლა იყენებს სოციუმის მოხალისე წევრებს, მშობლებს, მასწავლებლების ასისტენტებს და მაღალკლასელ დამხმარეებს იმისათვის, რომ მუდმივად და პერსონალურად მიაქციონ ყურადღება მოსწავლეებს. სკოლა ხელს უწყობს და ყველანაირად ცდილობს, ჩართოს მოსწავლეები სკოლის საქმიანობაში. მოსწავლეთა საჭიროებები პრიორიტეტად არის მიჩნეული და შექმნილია თანამშრომლობისა და ნდობის გარემო, რასაც ხელს უწყობს მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის მაღალი დონის ურთიერთობები.

ეფექტური სკოლა ვეთავაზობს აკადემიურად სრულყოფილ პროგრამებს. მოსწავლეების განვითარება და სრულყოფილი აკადემიური პროგრამა სკოლის მთავარი მიზანია. ეფექტური სკოლა იღვწის, როგორც მაღალი, ისე, დაბალი დონის შემეცნებითი ამოცანების შესრულებისთვის, უზრუნველყოფს ფართო არჩევანის შესაძლებლობის მქონე გარემოს, აქვს აქტიური სასწავლო პროგრამა, უზრუნველყოფს სასწავლო მასალის შინაარსის ღრმა გააზრებას და მოსწავლეების წარმატებების სათანადო მონიტორინგს, რის შესახებაც შემდგომში აყალიბებს და გამოთქვამს საკუთარ მოსაზრებას.

ეფექტური სკოლა უზრუნველყოფს მოსწავლეების სწავლის ხელშემწყობ საგანმანათლებლო პროცესს. ეფექტურ სკოლას აქვს განსხვავებული ნორმატიული სტრუქტურა, რომელიც ხელს უწყობს სასწავლო პროცესის გაუმჯობესებას. ასეთი სკოლები ისე აყალიბებენ სასწავლო პროგრამას, რომ მან ხელი შეუწყოს აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებას და აკადემიური პრობლემების მოგვარებას. მასწავლებლებს და ადმინისტრატორებს ღრმად სწამთ, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია სწავლა და პასუხისმგებლობის აღება, შეუძლია დანახვა, რისი მიღწევაა შესაძლებელი. მასწავლებლებს და ადმინისტრატორებს, ასევე, სწამთ საკუთარი შესაძლებლობების, სწამთ, რომ შესწევთ ძალა, გავლენა იქონიონ სწავლის პროცესზე. მასწავლებლები ესაუბრებიან მოსწავლეებს თავიანთი მოლოდინის შესახებ, უტარებენ მათ კონკრეტულ, ორგანიზებულ სასწავლო სესიებს, სწავლებას არგებენ მოსწავლეების საჭიროებებს, ითვალისწინებენ და კორექტირებას უკეთებენ მათ მიერ მოვლენების არასწორ აღქმას და იყენებენ სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიას. ზოგადად, ეფექტური სკოლა სახავს მაღალ სტანდარტებს, მუდმივად და სერიოზულად ამოწმებს შესრულებული სამუშაოს ხარისხს და აღიარებს და აქეზებს წარმატებულ შედეგს და მცდელობას.

ეფექტურ სკოლას აქვს პოზიტიური გარემო. ეფექტურ სკოლას აქვს ნათლად გამოხატული ორგანიზაციული ინდივიდუალურობა, რაც ხასიათდება გაცხადებული

მისიით, მიზნებით, ფასეულობებით და სამუშაოს შეფასების სტანდარტებით. ასეთ სკოლას აქვს შეგნება, რა არის წესრიგი, მიზანი და მიმართულებები, რომელთა განხორციელება და რეალიზება ხდება მასწავლებლებს შორის თანხმობის შედეგად; ასევე, სკოლას ახასიათებს წამაქეზებელი გარემო, რაც ნიშნავს მოსწავლეების წახალისებას და მათი მცდელობების დაფასებას; სამუშაოზე კონცენტრირებული და აქვს მაღალი მოლოდინი და ოპტიმიზმი მოსწავლეების სწავლასთან დაკავშირებით. მასწავლებლები და დირექტორები თავგამოდებით ისწრაფიან თანასწორობის მიღწევის გზაზე შექმნილი ბარიერების გადალახვისა და დანგრევისკენ; ისინი ქმნიან ღია, მეგობრულ და კულტურულ გარემოს, სოციუმის რესურსების გამოყენებით აღიარებენ საკუთარი მოსწავლეების ეთნიკურ და რასობრივ იდენტობას; ახალისებენ და ამჟღავნებენ პოზიტიურ დამოკიდებულებას დისციპლინის მიმართ. ადმინისტრატორები ისეთი ქცევის მაგალითს უჩვენებენ, რომელიც, მათი აზრით, მნიშვნელოვანია.

ეფექტური სკოლა ხელს უწყობს კოლეგიური ურთიერთობის ჩამოყალიბებას. ეფექტური სკოლა ცდილობს, ჩამოაყალიბოს პროფესიული გარემო მასწავლებლებისთვის, რაც ხელს უწყობს მათი სამუშაოს სათანადო დონეზე შესრულებას. მასწავლებლები მონაწილეობენ ისეთი გადაწყვეტილების მიღებაში, რომელიც ზეგავლენას ახდენს მათ სამუშაოზე; აქვთ სამუშაოს შესასრულებლად საჭირო ხარისხიანი კონტროლის გონივრულად განხორციელების უფლება; საერთო მიზნის და სოციუმის წევრობის განცდაა; იმსახურებენ და იღებენ აღიარებას ორგანიზაციისთვის გაწეული წვლილისთვის; სამუშაო ადგილზე მათ ექცევიან პატივისცემით და ღირსეულად. მასწავლებლები მუშაობენ ერთად, როგორც კოლეგები და ახორციელებენ სასწავლო პროცესს, გეგმავენ სასწავლო პროგრამას და ხვეწენ სასწავლო პრაქტიკას.

ეფექტური სკოლები მრავალმხრივ ავითარებენ თანამშრომლებს. მასწავლებლების შეფასების სისტემა გამოიყენება მასწავლებლების პროფესიული ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გასაუმჯობესებლად. სკოლიდან მოუწყვეტელი განვითარება პრაქტიკულია და ხელს უწყობს თანამშრომლების კონკრეტული საჭიროებების დაკმაყოფილებას. ყურადღება გამახვილებულია სწავლების პრაქტიკული ტექნიკის ცოდნის ერთმანეთისთვის გაზიარებაზე და ტრენინგის ჩამოყალიბებაზე თანამშრომლობითი საგანმანათლებლო გარემოს განუყოფელ კომპონენტად. მასწავლებლები და ადმინისტრატორები ატარებენ სამუშაოდან მოუწყვეტელ პროგრამებს, რაც ქმნის თანამშრომლების განვითარების მდიდარ შესაძლებლობას. ადმინისტრატორებს და მასწავლებლებს ეძლევათ შესაძლებლობა, გაიაზრონ თავიანთი პრაქტიკული საქმიანობა და გააუმჯობესონ ის.

ეფექტურ სკოლებში ხორციელდება გადანაწილებული ლიდერობა. სასწავლო პროცესზე ორიენტირებული ხელმძღვანელობა მხოლოდ დირექტორზე როდია დამოკიდებული. სკოლის ადმინისტრატორს ესმის და იყენებს ხელმძღვანელობის პროფესიონალებისთვის შესაფერის სტილს; პრობლემებს წყვეტენ ერთობლივად, გუნდურად ან ჯგუფში; დირექტორი იცნობს საკუთარ თანამშრომლებს და ახდენს უფლებამოსილების დელეგირებას; მუდმივად ახდენს კომუნიკაციას და ხელს

უწყობს თანამშრომლების გაერთიანებას; იყენებს თავის თანამდებობას, რათა დააჯილდოს და წაახალისოს, როგორც მოსწავლეები, ისე, მასწავლებლები მიღწეული წარმატებებისთვის. რამდენადაც არ დომინირებს ლიდერობის ერთი, გამოკვეთილი სტილი, იგი მოიცავს სკოლის მიმართულებების განსაზღვრას და განხორციელებას და მასწავლებლების საქმიანობის ხელშეწყობას სხვადასხვა მხარდამჭერი ქცევის ნორმების დანერგვის გზით. გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ჩართვა ძალიან მნიშვნელოვანი კომპონენტია. აღნიშნული ჩართულობა სათავეს იდებს სკოლის სოციუმის წევრების მიერ მიზნების, მისიის და ფასეულობების ჩამოყალიბებით. გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობენ ის ადამიანები და გაზიარებულია იმათი მოსაზრებანი, ვისზეც ზეგავლენას მოახდენს კონკრეტული გადაწყვეტილება.

ეფექტური სკოლა ხელს უწყობს პრობლემების შემოქმედებით გადაწყვეტას. ეფექტური სკოლის თანამშრომლები არ ეგუებიან წარუმატებლობას და არ კმაყოფილდებიან საშუალო დონის მიღწევით. ისინი პრობლემებს აქცევენ გამოწვევებად, ფიქრობენ გადაწყვეტის გზებზე და ახორციელებენ მათ. ისინი ამოცანების შესრულებას უდგებიან უდიდესი პასუხისმგებლობით და ვალდებულების შეგრძნებით, შემოქმედებითად, შეუპოვრად და პროფესიულად. სწავლებისა და სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად მაქსიმალურადაა გათვალისწინებული ისეთი რესურსების გამოყენება, როგორებიცაა დრო, საშუალებები, თანამშრომლების ცოდნა და მოხალისეები.

ეფექტური სკოლა პროცესში რთავს მშობლებს და სოციუმს. სკოლასა და სოციუმს შორის არსებობს პარტნიორული კავშირი. მშობლებთან და სოციუმთან კომუნიკაციისა და მათთან მუშაობისთვის ეფექტური სკოლა აყალიბებს უამრავ დამხმარე მეთოდს, რომელთა მეშვეობით მშობლებსა და სოციუმის წევრებს რთავს სწავლებისა და სწავლის პროცესებში, გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. სკოლა მათ იყენებს, როგორც თავისი მცდელობების გაფართოების რესურსს და ეყრდნობა მათ, როგორც სკოლის დამცველებს და საზოგადოებასთან ურთიერთობის ჩამომყალიბებელ პირებს. ეფექტური სკოლა ცდილობს და აღწევს, რომ მშობლები ჩაერთონ ბავშვების სწავლების ყველა ასპექტში. მას შეაქვს წვლილი იმ სოციუმის განვითარებაში, რომელსაც ემსახურება. ის ასწავლის ახალგაზრდებს, რომ მათ უნდა შეასრულონ მნიშვნელოვანი როლი საზოგადოების განვითარებაში და რომ მათი წვლილი იქნება ფასეული და აუცილებელი.

ზემოჩამოთვლილ სიას სტედმანმა (1987) დაუმატა ეთნიკური და რასობრივი პლურალიზმი, მოსწავლეების პასუხისმგებლობა სკოლის საქმიანობის მიმართ და მშობლებთან და მასწავლებლებთან ერთად მართვა. სტედმანის დასკვნები საინტერესოა იმიტომ, რომ ისინი ეყრდნობა 1960-70-იან წლებში წარმატებული სკოლების კვლევას, ასევე, მოგვიანებით განხორციელებულ კვლევებს, რაც გვაძლევს უფრო გრძელვადიან ხედვას.

აკადემიური ზეწოლა და სოციუმი

კვლევის თანახმად, აკადემიური ზეწოლა და სოციუმი ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორებია მოსწავლეების აკადემიური წარმატების მიღწევის თვალსაზრისით. ორივე ფაქტორი ხელს უწყობს სკოლის ორგანიზაციული ბუნების – მისი უნიკალური კონცენტრირების უნარის, მიზნისა და კეთილდღეობის განვითარებას. როგორც სებრინგი და ბრიკი (1996) აღნიშნავენ, სკოლა, სადაც აკადემიური მიღწევა მაღალია, ისეთი სკოლაა, სადაც უსაფრთხოება და წესრიგი დაცულია, სადაც ურთიერთპატივისცემის ატმოსფერო სუფევს, მოსწავლეებისგან მოითხოვს, სერიოზულად იმუშაონ აკადემიური წარმატებების მისაღწევად, მასწავლებლები და თანამშრომლები კი ბევრს მუშაობენ იმისათვის, რომ მოსწავლეებს მორალური და პერსონალური მხარდაჭერის გარემო შეუქმნან. მკვლევრები პერსონალური თვისებების მხარდაჭერას და განვითარებას სოციუმის სიძლიერის საზომად მიიჩნევენ. პერსონალური მხარდაჭერა ნიშნავს, მოსწავლეებმა იგრძნონ, რომ ცნობენ მათ, როგორც ინდივიდებს და რომ ზრუნავენ მათზე. აკადემიური მოთხოვნა მიანიშნებს დასახულ მოლოდინსა და გეგმაზე, რომელთა მიხედვით მოსწავლეები იმუშავენ ინტელექტუალურ საკითხებზე, მომზადებულები მოვლენ გაკვეთილებზე და შეასრულებენ ყველა დავალებას. ეს საკითხები ხორციელდება, ერთი მხრივ, მოსწავლეების დიდი ძალისხმევის და, მეორე მხრივ, მასწავლებლების უდიდესი მხარდაჭერის წყალობით. როცა სჭირდებათ, მოსწავლეები იღებენ დამატებით მხარდაჭერას, დახმარებას და როცა ისინი ცდილობენ და აღწევენ წარმატებას, ეს უფასდებათ.

სებრინგი და ბრიკი (1966) აღნიშნავენ, რომ ორივე ფაქტორს, როგორც პერსონალურ მხარდაჭერას, ისე, აქცენტს აკადემიურ მიღწევებზე სერიოზული გავლენა ჰქონდა მოსწავლეების აკადემიურ ჩართულობასა და მიღწევისკენ სწრაფვაზე და ეს გავლენა იყო ბევრად დიდი, ვიდრე რომელიმე ერთი ფაქტორი ცალკე. აკადემიური ჩართულობა და მიღწევისკენ სწრაფვა მოიაზრება, როგორც მოსწავლეების წარმატების წინაპირობა და განისაზღვრება იმით, თუ რამდენად არის მოსწავლე დაკავშირებული აკადემიურ საქმიანობასთან, რამდენად ცდილობს, მიადწიოს წარმატებას, რამდენად თანმიმდევრული, მიზანსწრაფული და მონდომებულია.

კვლევაში, რომელიც ეხებოდა ეფექტურ კათოლიკურ საშუალო სკოლებს, სადაც დაბალშემოსავლიანი უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები სწავლობდნენ, ბრიკმა, ლიმ და ჰოლანდმა (1993) შექმნეს, დაეკავშირებინათ აკადემიური მოთხოვნები (მაღალი დონის მოთხოვნები, ნათლად გამოხატული და დაცული ნორმები) და სოციუმის ძლიერი განცდა აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესებასთან. ეფექტური არ იყო არც სოციუმის განცდის დაბალი დონის და დაბალი აკადემიური მოთხოვნების და არც მაღალი აკადემიური მოთხოვნებისა და სოციუმის დაბალი განცდის მქონე სკოლები. ამ დასკვნას მხარს უჭერდა შაუსი (1996), რომელმაც განახორციელა იმ საშუალო სკოლების კვლევა, სადაც დიდი რაოდენობით სწავლობდნენ დაბალშემოსავლიანი ოჯახის შვილები.

როგორც ჩანს, პერსონალური მხარდაჭერისა და აკადემიური მოთხოვნების ერთობლიობაა ის მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც ეხმარება სკოლას, რომ ჩამოყალიბდეს მზრუნველ და კონცენტრირებულ სოციალურ გარემოში, რომელსაც ექნება უნარი, შექმნას აუცილებელი სოციალური კაპიტალი, რაც თავის მხრივ, ეხმარება მოსწავლეებს არა მხოლოდ ისწავლონ კარგად, არამედ მოიქცნენ კარგად. თუმცა, არც ზრუნვა და არც აკადემიური მოსწრება არ შეიძლება განვითარდეს სცენარის მიხედვით და ლექციების წაკითხვის შედეგად. ორივე უნდა ჩამოყალიბდეს, გამომდინარე კონკრეტული სკოლის პოზიციიდან, თუ რა არის მისთვის მნიშვნელოვანი, მისივე ფასეულობებიდან და მიზნებიდან, მისი მონდომებიდან, რომ მიაღწიოს წარმატებას და გამოავლინოს სხვა თვისებები, რომლებიც მას ანიჭებს უნიკალურობას, აძლევს ყურადღების კონცენტრაციის საშუალებას და, საბოლოო ჯამში, ქმნის და აყალიბებს მის ხასიათს.

სკოლის ხასიათის მნიშვნელობა

ჰილი, ფოსტერი და ჯენდლერი (1990) გვაწვდიან ფაქტებს, რომლებიც ეხება სკოლის ეფექტურობასა და მის ხასიათს შორის არსებულ კავშირს. მათი კვლევები ეხებოდა ვაშინგტონისა და ნიუ იორკის ცამეტ საშუალო სკოლას, რომელთაგან ზოგი იყო კათოლიკური, ზოგი – ზოგადსაგანმანათლებლო საჯარო, ხოლო ზოგი – სპეციალიზებული საჯარო. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ამ სკოლების უმრავლესობაში (კათოლიკური და სპეციალიზებული საჯარო სკოლები) შეინიშნებოდა უნიკალური, ცხადად გამოკვეთილი და მარტივი მიზნები, რომლებიც მიმართული იყო მოსწავლეების აკადემიური მოსწრებისა და დამოკიდებულების გაუმჯობესებისკენ და ზრუნვის, მოვლისა და აუცილებელი საქმის კეთების გარემოს ფორმირებისკენ, რაც ხელს უწყობდა სკოლის უნიკალური მიზნების მიღწევას. კათოლიკური და საჯარო სკოლები თავისი უნიკალური და ნათლად გაცხადებული მისიით, იწოდებოდა „ფოკუსირებულ სკოლებად“, ხოლო შედარებით ნაკლებად დიფერენცირებული და ნაკლებად ეფექტური სკოლები – „ზონურ სკოლებად“. როგორც ჰილი აღნიშნავდა:

„ფოკუსირებული სკოლები, როგორც კათოლიკური, ისე, საჯარო, ერთმანეთს წააგავს და ზონური ზოგადსაგანმანათლებლო, საჯარო სკოლებისგან ორი მთავარი ნიშნით განსხვავდება. პირველი არის ის, რომ ფოკუსირებულ სკოლას აქვს ნათლად გამოხატული და მარტივი მისია, რომლის მთავარი ყურადღება გამახვილებულია იმ ცოდნასა და გამოცდილებაზე, რომლის გადაცემაც სკოლას უნდა მოსწავლეებისთვის, ასევე, იმ საშუალებებზე, რომელთა გამოყენებითაც სკოლა ცდილობს, რომ ზეგავლენა მოახდინოს მოსწავლეების სწავლის პროცესზე, დამოკიდებულებებსა და ქცევაზე. მეორე არის ის, რომ ფოკუსირებული სკოლა არის ძლიერი ორგანიზაცია, რომელსაც აქვს უნარი და შესაძლებლობა, განახორციელოს საქმიანობა, რომელიც მიიყვანს მას დასახულ მისიამდე, გააგრძელოს საქმიანობა, გადაწყვიტოს საკუთარი პრობლემები და წარმართოს

გარე ურთიერთობები. თითოეული ფოკუსირებული სკოლის მოსწავლეები და თანამშრომლები საკუთარ ორგანიზაციას მიიჩნევენ განსაკუთრებულ, უნიკალურ სკოლად, რომელიც სრულად ასახავს მათ მცდელობას და აკმაყოფილებს მათ საჭიროებებს...

ზონურ საჯარო სკოლას კი პირიქით, ბუნდოვანი მისია აქვს, რომელსაც განსაზღვრავენ გარე დამფინანსებლები და მარეგულირებლები. ასეთი სკოლა დაბალ დონეზე ფუნქციონირებადი ორგანიზაციაა, რომელსაც აქვს მცირე უნარი და შესაძლებლობა, გადაწყვიტოს საკუთარი პრობლემები, განსაზღვროს შიდაორგანიზაციული ბუნება ან მართოს ურთიერთობები გარე სამყაროსთან. იმის გამო, რომ ზონური სკოლა, თავისი არსით, წარმოადგენს განსაკუთრებული პრივილეგიის სკოლას, რომელშიც მოქმედებს ცენტრალური ხელისუფლების მიერ დადგენილი სტანდარტული მოდელი, თანამშრომლებსა და მოსწავლეებს ნაკლებად აქვთ მიზეზი, რომ მიიჩნიონ სკოლის საჭიროება და მოთხოვნები საკუთარ მოთხოვნებად და საჭიროებად (1990)".

მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ფოკუსირებული სკოლა არა მხოლოდ ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლეების შედეგებზე, არამედ ავითარებს სოციალურ შეთანხმებას, რომელიც განსაზღვრავს მშობლების, მოსწავლეების, მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების როლების ორმხრივ პასუხისმგებლობას. უფრო მეტიც, ფოკუსირებული სკოლა აყალიბებს ერთმანეთზე ზრუნვის ვალდებულების ძლიერ გრძნობას და აერთიანებს ყველას საერთო ფასეულობებისა და იდეების გარშემო, რისი მიზანიც არის ზრუნვისა და ერთმანეთის მიმართ პატივისცემის გაძლიერება და აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესება. რაც ყველაზე მთავარია, ფოკუსირებულ სკოლას ახასიათებს არჩევანის თავისუფლების მაღალი დონე. ასეთ სკოლაში განვითარდა საქმის კეთების სრულიად განსხვავებული მიდგომა, რაც გამოიხატებოდა გარედან მოხვეული ბიუროკრატიული მანდატისა და სტრუქტურებისგან შედარებით დამოუკიდებელ ფუნქციონირებაში. ასეთი სკოლების წარმატება, მკვლევრების აზრით, ყალიბდება და ფორმირდება უნიკალურობისა და გამორჩეულობის მიდგომის განხორციელების გამო. მათ აქვთ სპეციფიკური საგანმანათლებლო და ეთიკური პრინციპები, ანუ ცენტრალური ზონები, რომლებიც განსაზღვრავს ქცევას. აღნიშნული ცენტრალური ზონები მოიაზრება და ფუნქციონირებს, როგორც მორალური ცენტრი, რომელსაც შეუძლია მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ჩართვა სკოლის საქმიანობაში. ზონურ სკოლას ახასიათებდა ე.წ. „ერთ თარგზე მოჭრის“ მენტალიტეტი, რაც ნაკლებად იძლეოდა ნამდვილი ალტერნატივების არსებობისა და თავისუფლების შესაძლებლობას, რაც, თავის მხრივ, ანგრევდა ინსტიტუციურ ხასიათს.

ჰილისა და ჩელიოს (1998) კვლევა განსაზღვრავს ეფექტური სკოლის ფართოდ აღიარებულ მახასიათებელ ნიშნებს. ამ ნიშნებს აღიარებენ ის მკვლევრებიც კი, რომლებსაც აქვთ განსხვავებული მოსაზრება სკოლის ეფექტურ ორგანიზაციად გადაქცევის საშუალებებზე. აღნიშნულ მახასიათებლებს აღიარებენ რეფორმის მიმართ საბაზრო დამოკიდებულების მოწინააღმდეგეებიც და მომხრეებიც. ეფექტურობა განისაზღვრა, როგორც მოსწავლეების სწავლის მაღალი ტემპი და

შედევები. მახასიათებელი ნიშნები მოიცავს მცირე ზომის სკოლას, პერსონალურ დამოკიდებულებას, მოსწავლეების მიმართ მაღალ მოლოდინს, მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობას, მარტივ, კონცენტრირებულ და ერთიან სასწავლო პროგრამას, აგრესიულ ლიდერობას, მოსწავლეების ქცევის თანმიმდევრულ და სათანადო სტანდარტებს, ოჯახის, თანატოლებისა და კოლეგების მხარდაჭერას. ჰილი და ჩელიო აღნიშნავენ, რომ მიუხედავად ყველა მახასიათებელი ნიშნის მნიშვნელობისა, ცალკე აღებული არცერთი მათგანი არ არის საკმარისი პირობა მოსწავლეთა სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად. ისინი შემდგენაირად აღწერენ მახასიათებელ ნიშნებს:

- მცირე ზომის სკოლა საშუალებას იძლევა, რომ მხარეებმა გაიცნონ ერთმანეთი პირადად და ითანამშრომლონ ყველა სფეროში. მცირე ზომის სკოლა საშუალებას აძლევს ღირეპქტორს, პირადად იცნობდეს თითოეულ მასწავლებელსა და მოსწავლეს.
- პერსონალური დამოკიდებულება და ზრუნვა, რომელიც ზოგჯერ სწორედ სკოლის სიმცირის შედეგია, ნიშნავს, რომ უფროსები ყურადღებას აქცევენ თითოეული მოსწავლის საჭიროებებსა და განვითარებას და ხელს უშლიან ემოციური კრიზისისა და უშედეგო სასწავლო პროცესის სერიოზულ პრობლემად ჩამოყალიბებას.
- ყველა მოსწავლის მიმართ დადგენილი მაღალი მოლოდინი ხელს უწყობს, რომ სწავლის პროცესში შექმნილი სირთულე სკოლის კათედრამ განიხილოს, როგორც გადასაჭრელი პრობლემა და არა როგორც მოსწავლის უუნარობა.
- მასწავლებლების თანამშრომლობა მიგვანიშნებს, რომ ისინი თავიანთი პედაგოგიური საქმიანობის კოორდინაციით უმდიდრებენ მოსწავლეებს ცოდნას ერთი საგნიდან მეორეზე გადასვლის დროს და იზიარებენ პასუხისმგებლობას მოსწავლეთა ზოგად და მთლიან განვითარებაზე.
- აგრესიული ლიდერობა იწვევს ზრდასრული ადამიანების ყურადღების კონცენტრაციას სკოლის საერთო მიზნებზე, ხელს უწყობს თვითკრიტიკას და მასწავლებლები ხვდებიან, რომ რუტინა, რომელიც გამოიყენებოდა წარსულში, დღეს აღარ გამოდგება.
- მარტივი სასწავლო პროგრამა კათედრის ყურადღებას ამახვილებს საგნების შედარებით ნაკლებ რაოდენობაზე და ცდილობს, ყველა მოსწავლისთვის შემოიღოს საინტერესო და რთული საგნები.
- მოსწავლეების ქცევის თანმიმდევრული მაღალი სტანდარტები სკოლის შიგნით და გარეთ ნიშნავს, რომ სკოლას ვაღდეულება აქვს აღებული, თავიდან აიცილოს მოსწავლეების გაცდენები და სხვათაგან მათი მოცდენა (ან მოცდენის მცდელობა). ასეთი სტანდარტები აქარწყლებს ეჭვებს, რომ

სკოლა სამართლიანად არ ეკიდება სხვადასხვა სოციალური კლასის და ეთნიკური კუთვნილების წარმომადგენელ მოსწავლეებს.

- ოჯახის მხარდაჭერა გამოსატულია იმით, რომ მშობლები ითვალისწინებენ სკოლის მოთხოვნას, ყურადღება მიაქციონ, როგორ იყენებენ მათი შვილები დროს და ხელს უწყობენ შვილებს საშინაო დავალებების შესრულებაში.
- თანატოლებისა და კოლეგების მხარდამჭერი ჯგუფები, რომელთა ჩამოყალიბებას და ფუნქციონირებას ნაწილობრივ სკოლა უწყობს ხელს კლასგარეშე წრეების ჩამოყალიბებით და მოსწავლეთა ქცევის მაღალი სტანდარტების დაცვით, ასუსტებს ახალგაზრდების კულტურულ აღზრდაში სკოლისთვის ხელშემშლელ ძალებს (პილი და ჩელიო, 1998).

სრულიად ახალი მიდგომები

1996 წლის საშუალო სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის ანგარიშში *სრულიად ახალი მიდგომა: ამერიკული ინსტიტუციის შეცვლა* და მის გაგრძელებაში *სრულიად ახალი მიდგომები II: საშუალო სკოლის რეფორმის სტრატეგიები*, რომელიც ასოციაციამ 2004 წელს გამოაქვეყნა, მოცემულია წარმატებული სკოლის მახასიათებელი ნიშნების ღრმა ხედვა. აღნიშნული მახასიათებლები მოცემულია მე-2 თავში. ეს ანგარიშები, განსაკუთრებით კი *სრულიად ახალი მიდგომები II*, შეიძლება გამოვიყენოთ სკოლების პროგრესის შესაფასებლად და წინსვლის გასაგრძელებლად.

დირექტორის საქმიანობა და მოსწავლეების წარმატებები

კავშირი დირექტორის მიერ სკოლის ხელმძღვანელობასთან დაკავშირებულ საქმიანობასა და მოსწავლეების მიერ სწავლის პროცესში მიღწეულ წარმატებებს შორის ძალიან მჭიდროა. მარცანომ, უოტერსმა და მაკნალტიმ (2005) ამ თემაზე განხორციელებულ პროდუქტიულ ნაშრომში გამოიყენეს სამოცდაცხრა კვლევისრთული მეტაანალიზი. ისინი ეძებდნენ დირექტორის ლიდერობასთან დაკავშირებულ კონკრეტულ ქცევებს დამათ ზეგავლენას მოსწავლეების ქცევაზე. მკვლევრებმა გამოყვეს დირექტორის ქცევების ოცდაერთი კატეგორია, რომელთაგან თითოეული სერიოზულად უკავშირდება მოსწავლეების აკადემიურ წარმატებებს. ზემოაღნიშნული ოცდაერთი კატეგორია, თავისი კონკრეტული ქცევებით, თავმოყრილია ცხრილში 9.1.

ცხრილში მოცემულია საშუალო დონის კავშირებიც. კატეგორიების, კონკრეტული ქცევების და საშუალო კავშირების განხილვის დროს წარმოიდგინეთ, რომ თითოეული მოცემულია აღრიცხვის სპეციალურ ბარათზე. დააჯგუფეთ ეს ბარათები მსგავსი მახასიათებლების მიხედვით. დირექტორის ქცევა 5, 8, 9 და 11, მაგალითად, ეხება მიზნებს, ამოცანებსა და იდეებს. დირექტორი ხელს უწყობს

ერთიანი შეხედულებებისა და სოციუმის განცდის ფორმირებას, აყალიბებს ნათლად გამოსატყუარ მიზნებსა და ამოცანებს, ახმთანებს საკუთარ შეხედულებას სასწავლო პროცესზე და უზრუნველყოფს კათედრის წევრებისა და თანამშრომლების ინფორმირებულობას წარმატების მიღწევის თანამედროვე თეორიებისა და კონცეფციების შესახებ. ყველა კატეგორია აუცილებელია და უნდა ფუნქციონირებდეს, თუ დირექტორს უნდა, რომ იხელმძღვანელოს იდეებით და არა მხოლოდ ბიუროკრატიული ოპერაციებით ან საკუთარი პიროვნული შეხედულებებით.

თეორიის გამოყენება პრაქტიკაში

მიუხედავად იმისა, რომ ზოგადი მახასიათებლების ჩამონათვალი საჭირო და მნიშვნელოვანია, არ შეიძლება მათი, როგორც გამზადებული რეცეპტების გამოყენება მენეჯმენტისა და ლიდერობის პრაქტიკულად განხორციელების დროს. ის, თუ რა და როგორ უნდა გაკეთდეს ეფექტურობის ასამაღლებლად, დამოკიდებულია სიტუაციაზე. ის, რაც კარგად მუშაობს ჩამორჩენილი სკოლისთვის, შესაძლოა, სულაც არ გამოდგეს წარმატებულისთვის. ის, რაც მუშაობს დაბალი სოციალური და ეკონომიკური სტატუსის მქონე სკოლისთვის, შესაძლოა, სულაც არ ვარგოდეს საშუალო დონის სოციალური და ეკონომიკური სტატუსის სკოლისთვის. სკოლის ეფექტურობის ადრეული კვლევები, მაგალითად, მიუთითებდა სასწავლო პროცესში დირექტორების ჩართვის მნიშვნელობაზე. ამ მოსაზრების თანახმად, დირექტორის სამუშაოს წარმოადგენს მოსწავლეების შეფასების პროცედურებისა და კრიტერიუმების დადგენა, საკლასო ოთახების რეგულარული შემოვლა და კლასში მიმდინარე პროცესების გაუმჯობესებზე მსჯელობა მასწავლებლებთან. დირექტორის ფუნქციაა, ასევე, მასწავლებლების წახალისება სასწავლო პროცესში მიღწეული წარმატებებისთვის. უფრო მეტიც, უზრუნველყოფილი უნდა იყოს, რომ ის, რასაც ასწავლის მასწავლებელი უკავშირდებოდეს გულდასმით განსაზღვრულ მიზნებს, ხოლო მიზნები და შინაარსი შეესაბამებოდეს ტესტებს და მათ მოთხოვნებს. სწავლისა და სწავლების წარმართვა და მონიტორინგი დირექტორის საქმიანობის აუცილებელი სფეროებია.

ცხრილი 9.1. დირექტორის ქცევა, რომელსაც ზეგავლენა აქვს მოსწავლეების მიღწევებზე

დირექტორი რა დონეზე...	საშუალო
1. აღიარებს წარმატებასა და მარცხს	0,19
2. მზადაა იბრძოლოს და აქტიურად შეერკინოს სტატუს კვოს	0,25
3. აღიარებს და ახალისებს ინდივიდუალურ წარმატებებს	0,24
4. იყენებს კომუნიკაციის მძლავრ საშუალებებს მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან და მათ შორის	0,23
5. ხელს უწყობს ერთიანი პოზიციების, სოციუმის შეგრძნებისა და თანამშრომლობის ჩამოყალიბებას	0,25
6. იცავს მასწავლებლებს ისეთი საკითხებისა და ზეგავლენისგან, რომლებიც ართმევს დროს და ფლანგავს მათ ყურადღებას	0,27
7. საკუთარ საქმიანობას უსადაგებს არსებულ სიტუაციებს და კომფორტულად გრძნობს თავს განსხვავებული პოზიციების არსებობის დროს	0,28
8. აყალიბებს ნათლად გამოხატულ მიზნებს და სკოლის ყურადღებას ამახვილებს ამ მიზნების მიღწევაზე	0,24
9. ახმიანებს იდეებს სწავლების შესახებ და თავის საქმიანობას აწარმოებს ამ იდეების რწმენით	0,22
10. მასწავლებლებს რთავს მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებისა და განხორციელების პროცესში	0,25
11. უზრუნველყოფს, რომ კათედრა და თანამშრომლები იყვნენ ინფორმირებული ახალი თეორიებისა და პრაქტიკული საქმიანობების შესახებ და ამ საკითხებზე მსჯელობას აქცევს სკოლის კულტურის ნაწილად	0,24
12. პირდაპირ არის ჩართული სასწავლო პროგრამის, მითითებების და შეფასების სისტემის შექმნისა და განხორციელების პროცესში.	0,20
13. კარგად იცის სასწავლო პროგრამა, სწავლების და შეფასების სისტემა.	0,25
14. მონიტორინგს უწევს სკოლის საქმიანობის ეფექტურობას და ამ საქმიანობების ზეგავლენას მოსწავლეთა წარმატებებზე	0,27
15. იწვევს და უძღვება ახალ და პერსპექტიულ ინოვაციებს	0,20
16. აყალიბებს საქმიანობის სტანდარტულ პროცედურებსა და განსაზღვრავს რუტინულ საქმიანობებს	0,25

17. წარმოადგენს სკოლის დამცველსა და სპიკერს პროცესში ჩართულ ყველა მხარესთან	0,27
18. ამჟღავნებს მასწავლებლებისა და თანამშრომლების პერსონალური ასპექტების ცოდნას	0,18
19. უზრუნველყოფს მასწავლებლებს მასალით და საჭირო პროფესიული განვითარებით მათი საქმიანობის წარმატებით განხორციელებისთვის	0,25
20. ესმის და იცის სკოლის მართვის წვრილმანი დეტალები და ქვედინებები და იყენებს ამ ინფორმაციას არსებული და პოტენციური პრობლემების მოსაგვარებლად	0,33
21. მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან აქვს შინაარსიანი კონტაქტი და ურთიერთობა	0,20

წყარო: რობერტ მარცანო, ტიმოთი უოტერსი და ბრაიან მაკნალტი, 2005: *სკოლის ლიდერობა, რომელიც მუშაობს: კვლევებიდან შედეგებამდე*. გამოცემულია ზედამხედველობისა და სასწავლო პროგრამების შემუშავების ასოციაციისა და განათლებისა და სწავლის სხვადასხვა სახის კვლევების ცენტრის მიერ. გამოყენებულია ნებართვის საფუძველზე.

ცხადია, რომ დირექტორის ასეთი ქცევა და მოლოდინი გამოსადეგია ერთ სიტუაციაში, მაგრამ სრულიად უვარგისია მეორეში. სასწავლო პროცესზე ორიენტირებული ძლიერი ხელმძღვანელობა, შესაძლოა, მართლაც კარგი იდეაა ისეთი სკოლებისთვის, სადაც მასწავლებლების ტრენინგის დონე დაბალია, აკლიათ ვალდებულების გრძნობა. თუმცა, ნაკლებად მისაღებია სკოლებში, სადაც მასწავლებელთა კომპეტენტურობა და თავდადება არ დგება ეჭვის ქვეშ. ზოგ სკოლაში, მაგალითად, მასწავლებლებმა ბევრად მეტი იციან სწავლებისა და სწავლის შესახებ, ვიდრე დირექტორმა. ასეთ სიტუაციაში, დირექტორის მიერ სწავლების პროცესის ჯიუტად წარმართვის მცდელობა იწვევს მასწავლებლების, როგორც მიმდევრების ან დაქვემდებარებულების ჩამოყალიბებას და აფიქსირებს ლიდერობის ზღვრულ ხარისხს, რომელიც შესაძლოა, განხორციელდეს სკოლაში უკეთესი სწავლებისა და სწავლის პროცესის ჩამოყალიბების მიზნით.

რამდენიმე მკვლევარი, როგორებიცაა გერსტენი, კარნაინი და გრინი, 1982; პაიოკი და გლიკმანი, 1989, ამტკიცებენ, რომ წამყვანი მასწავლებლის, დირექტორის თანაშემწის, კონკრეტული წლოვანების კლასების ხელმძღვანელების, განათლების განყოფილების ზედამხედველების, დეპარტამენტების თავმჯდომარეებისა და მასწავლებლების გუნდის მიერ განხორციელებული ლიდერობა, ხშირად, ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია სწავლებისა და სწავლის პროცესის გაუმჯობესებაში. ის, რაც სკოლის გაუმჯობესების პროცესში გადამწყვეტ როლს თამაშობს, არის არა იმდენად ის, თუ ვინ არის ლიდერი, არამედ ის, თუ რამდენად არსებობს ეს ლიდერობა. ამ თვალთახედვით, დირექტორის როლი, როგორც ლიდერისა ლიდერთა შორის და არა სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელისა, ბევრად უფრო მისაღებია ისეთ სკოლაში, სადაც მასწავლებლებისა და თანამშრომლების კომპეტენტურობა და ვალდებულების გააზრება არ წარმოადგენს პრობლემას.

საბოლოო ჯამში, სკოლის ეფექტურობის შესწავლის მიზნით განხორციელებული კვლევების განურჩევლად გამოყენება და, კერძოდ, ინდიკატორების ძირითადი ჩამონათვლის შექმნა, რომლითაც შემდეგ ყველა სკოლა ერთნაირად ისარგებლებს, სერიოზულ კითხვებს აჩენს კვლევის სათანადო მოხმარებასთან დაკავშირებით, რამაც საწინააღმდეგო შემთხვევაში შესაძლოა, გამოიწვიოს ნეგატიური და მოულოდნელი შედეგები სწავლებისა და სწავლის პროცესში. უიმპელბერგი, თედლი და სტრინგფილდი (1989) ამ საკითხთან დაკავშირებით უფრო პირდაპირ განცხადებას აკეთებენ: „აშკარად სისულელეა, შეეცადო ისეთი სკოლის გადაქცევას „ეფექტურ სკოლად“, რომლის გარემოც სრულად განსხვავდება იმ გარემოსგან, რომელშიც გამოვლინდა „ეფექტური სკოლის“ ინდიკატორები“. ეფექტურობის დამახასიათებელი ინდიკატორების ჩამონათვალი, რომელიც გააკეთეს ცნობილმა მკვლევარებმა, სასარგებლოა, თუ მათ განვიხილავთ, როგორც ზოგად ინდიკატორებს. ეს ინდიკატორები არ არის უპირობო ჭეშმარიტება, რომ ყველგან ერთნაირად გამოიყენო, თუმცა, ისინი ძალიან კარგი საშუალებაა დირექტორის და სხვების დასახმარებლად ინფორმირებული გადაწყვეტილების მიღებისას უკეთ რომ გაიაზრონ, რა და როგორ უნდა გაკეთდეს სკოლის საქმიანობის გასაუმჯობესებლად.

ქიუბანი (1998), შესაძლოა, მართალია. კითხვაზე – „როგორია კარგი სკოლა?“ – ერთადერთი პასუხის ძიება შესაძლოა, დამაბნეველი იყოს. კარგი სკოლა შეიძლება იყოს პროგრესულიც და ტრადიციულიც; მისი დირექტორი შესაძლოა, იყენებდეს პირდაპირ ხელმძღვანელობას და, შესაბამისად, ნაკლებ უფლებამოსილებას აძლევდეს თანამშრომლებს ან იყენებდეს არაპირდაპირ ხელმძღვანელობას და მეტ უფლებამოსილებას ანიჭებდეს სკოლის კადრებს; იგი შესაძლოა, იყენებდეს ლიტერატურის კითხვაზე ან ფონეტიკურ კითხვაზე დაფუძნებულ პროგრამებს, ანდა ინტერეს-ჯგუფებს ან პირდაპირი სწავლების მეთოდს. ქიუბანის აზრით, სკოლის აკადემიკოსების დასადგენად მთავარი არის შემდეგი:

- არიან მშობლები, თანამშრომლები და მოსწავლეები კმაყოფილები იმით, რაც ხდება სკოლაში?
- აღწევს თუ არა სკოლა მის მიერ ნათლად განსაზღვრულ მიზნებს?
- აშკარად იკვეთება თუ არა დემოკრატიული ქცევა, ფასეულობები და დამოკიდებულებები სკოლის მოსწავლეებსა და კურსდამთავრებულებში?

წაკითხული მასალის გააზრება

1. გადახედეთ მეორე თავში მოცემულ განხილვას *სრულიად ახალი მიდგომები II* და იქ მოყვანილ მახასიათებლებს. როგორ ეთანხმება ისინი ამ თავში აღწერილ წარმატებული სკოლის მახასიათებელ ნიშნებს? არის ეს

მახვენებლები, მაგალითად „კვლევაზე დაფუძნებული“? შეიცვალა თუ არა წარმატებული სკოლის მახასიათებლები წლების განმავლობაში?

2. წარმოიდგინეთ, გამოცხადდა განაცხადების მიღება საპროექტო წინადადებებზე საუნივერსიტეტო სკოლის შექმნასთან დაკავშირებით. თქვენ და კიდევ ოთხი ადამიანი აპირებთ წარადგინოთ საპროექტო წინადადება. მოკლე მიმოხილვაში აღწერეთ სკოლა, რომლის ჩამოყალიბებაც განიზრახეთ და გამოიყენეთ მეორე თავში მოცემული მახასიათებლები.

ბიბლიოგრაფია

- Austin, Gilbert. 1978. "Process Evaluation: A Comprehensive Study of Outlines." Baltimore: Maryland State Department of Education. ERIC: ED 160 644.
- Bloom, Benjamin S. 1964. *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.
- Blumberg, Arthur, and William Greenfield. 1980. *The Effective Principal: Perspective on School Leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bossert, Steven T., D. D. Dwyer, B. Rowan, and G. V. Lee. 1982. "The Instructional Management Role of the Principal," *Educational Administration Quarterly* 18(3), 34–64.
- Brookover, Wilbur B., C. Brady, P. Flood, J. Schweigen, and J. Wisenbater. 1979. *School Systems and School Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Brookover, Wilbur B., and Lawrence W. Lezotte. 1979. *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in School Achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Bryk, Anthony S., Valerie E. Lee, and Peter B. Holland. 1993. *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, James, Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McParland, Alexander M. Mood, Frederick D. Weinfeld, and Robert L. York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Vol. 2. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, OE-38001.
- Cuban, Larry. 1998, January 28. "A Tale of Two Schools: How Progressives and Traditionalists Undermine Our Understanding of What Is 'Good' in Schools," *Education Week*, 33, 48.
- Duttweiler, Patricia Cloud. 1988. "New Insights from Research on Effective Schools," *Insights*, No. 4. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Duttweiler, Patricia Cloud. 1990. "A Broader Definition of Effective Schools: Implications from Research and Practice," in T. J. Sergiovanni and J. H. Moore (Eds.), *Target 2000: A Compact for Excellence in Texas's Schools*. Austin: Texas Association for Supervision and Curriculum Development.
- Edmonds, Ronald. 1979. "Some Schools Work and More Can," *Social Policy* 9(2), 28–32.
- Gersten, Russell, Douglas Carnine, and Susan Green. 1982, December. "The Principal as

- Instructional Leader: A Second Look," *Educational Leadership* 40, 47–50.
- Greenfield, William. 1982. *A Synopsis of Research on School Principals*. Washington, DC: National Institute for Education.
- Hallinger, Philip, and Ronald H. Heck. 1996. "Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of the Empirical Research 1980–1995," *Educational Administration Quarterly* 32(1), 5–44.
- Hallinger, Philip, and Joseph Murphy. 1985. "Assessing the Instructional Management Behavior of Principals," *The Elementary School Journal* 86(2), 217–247.
- Hill, Paul T., and Mary Beth Celio. 1998. *Fixing Urban Schools*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hill, Paul T., Gail E. Foster, and Tamar Gendler. 1990. *High Schools with Character*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Marzano, Robert J., Timothy Waters, and Brian A. McNulty. 2005. *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- National Association of Secondary School Principals. 1996. *Breaking Ranks: Changing an American Institution*. A Report of the Secondary School Principals Association on the High School for the 21st Century. Reston, VA: Author.
- National Association of Secondary School Principals. 2004. *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform*. Reston, VA: Author.
- Newberg, Norman A., and Allan A. Glatthorn. Undated. "Instructional Leadership: Four Ethnographic Studies of Junior High School Principals." Washington, DC: National Institute for Education (G-81–008).
- Pajak, Edward F., and Carl D. Glickman. 1989. "Dimension of School District Improvement," *Educational Leadership* 46(8), 61–64.
- Prunty, John J., and Wells Hively. 1982. "The Principal's Role in School Effectiveness: An Analysis of the Practices of Four Elementary School Leaders." Washington, DC: National Institute for Education (G-8–01–10) and CEMRL, Inc.
- Purkey, S. C., and M. S. Smith. 1982. "Synthesis of Research on Effective Schools," *Educational Leadership* (40)3, 64–69.
- Roueche, J. E., and G. A. Baker. 1986. *Profiling Excellence in America's Schools*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, and A. Smith. 1979. *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sebring, Penny Bender, and Anthony S. Bryk. 1996. "Student Centered Learning Climate," in Penny Bender Sebring et al. (Eds.), *Charting Reform in Chicago: The Students Speak*. Report sponsored by the Consortium on Chicago School Research. Chicago: University of Chicago.
- Shouse, Roger C. 1996. "Academic Press and a Sense of Community: Conflict, Congruence, and Implications for Student Achievement," *Social Psychology of Education* 1, 47–68.
- Stedman, Lawrence C. 1987. "It's Time We Changed the Effective Schools Formula," *Phi Delta Kappan* 69(3), 215–227.
- Wayson, W. W. 1988. *Up from Excellence: The Impact of the Excellence Movement on Schools*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Foundation.
- Wimpelberg, Robert K., Charles Teddlie, and Samuel Stringfield. 1989. "Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research," *Educational Administration Quarterly* 25(1), 82–108.

აზროვნებაზე ორიენტირებული სოციუმის ჩამოყალიბება

კვლევების შედეგად გაკეთებული არც ერთი დასკვნა არ არის ისეთი მნიშვნელოვანი წარმატებული სკოლის ფორმირების თვალსაზრისით, როგორც ის კავშირი, რომელიც არსებობს სკოლის შიგნით და, რომლის საშუალებით ყალიბდება სწავლის ხელშემწყობი და მზრუნველი გარემო სახლში, თანატოლებს შორის სკოლაში და მთლიანად სკოლის შიგნით. სოციალური სფეროს მეცნიერები ასეთი ტიპის მხარდამჭერ გარემოს უწოდებენ სოციალურ კაპიტალს. წარმატებული სკოლა ქმნის სოციალურ კაპიტალს ყველა მოსწავლისთვის და სწორედ ამ კაპიტალს აქვს დიდი ზეგავლენა მოსწავლეების მონაწილეობაზე სწავლის პროცესში და მათი შემდგომი აკადემიური წარმატებებისთვის მიმართულ საქმიანობაზე (იხ. პუტნამი, 2000). სწორედ ეს საკითხი არის მეცხრე თავის და ამ წიგნის ყველა თავში გამეორებული ძირითადი თემა.

სოციალური კაპიტალი შედგება ნორმებისგან, ვალდებულებებისგან და ნდობისგან, რომლებიც ფორმირდება ადამიანებს შორის არსებული ურთიერთობების შედეგად სკოლაში ან სკოლის სოციუმში (კოლემანი, 1988, 1990; გამორანი, 1996). როცა სოციალური კაპიტალი ძლიერია, მოსწავლეები წარმატების მისაღწევად საჭირო მხარდაჭერას თანატოლებში, მშობლებში, მასწავლებლებსა და სკოლაში პოულობენ (სერჯიოვანი, 2005). სკოლა, როგორც მზრუნველი სოციუმი, აყალიბებს თავის სოციალურ კაპიტალს (ბატისტინი, 1994; ბრიკი და დრისკოლი, 1988; სერჯიოვანი, 1994). სოციალური კაპიტალის ზრდასთან ერთად, იზრდება ადამიანური კაპიტალიც (კოლემანი, 1987).

„ადამიანური კაპიტალი ყალიბდება ადამიანში მიმდინარე ცვლილებების შედეგად რასაც შედეგად მოაქვს უნარ-ჩვევები და შესაძლებლობები, რაც საშუალებას აძლევს მათ, ახლებურად განახორციელონ საქმიანობები.“

თუმცა, ისიც უნდა ითქვას, რომ სოციალური კაპიტალი იქმნება ადამიანებს შორის ურთიერთობებში იმ ცვლილებების შედეგად, რომლებიც ხელს უწყობს ქმედებას... როგორც ადამიანური, ისე, სოციალური კაპიტალი ხელს უწყობს პროდუქტიულ საქმიანობას. მაგალითად, ჯგუფს, სადაც დიდი ნდობაა, ამ ნდობის წყალობით ბევრად მეტის მიღწევის საშუალება აქვს, ვიდრე ჯგუფს, სადაც ასეთი ნდობა არ არსებობს“ (კოლემანი, 1988).

სკოლაში სოციალური კაპიტალის ფორმირება დიდად არის დამოკიდებული აზროვნებაზე ორიენტირებული სოციუმის განვითარებაზე. მეხუთე თავში სოციუმი განმარტებულია, როგორც ადამიანების ჯგუფი, რომლებსაც ერთმანეთთან

აკავშირებს საერთო იდეები და იდეალები. ეს ერთობა ქმნის კავშირებს მათ შორის, მოაქვს ნდობა, მიმართულება და მხარდაჭერა. იდეების გარშემო ასეთი ერთიანობა იმდენად მტკიცეს ხდის ამ კავშირს, რომ ბევრი „მე“ ერთიანდება და იქმნება „ჩვენ“. გარდაქმნილი სოციუმის წევრები ანუ „ჩვენ“ წარმოადგენს შინაარსიანი ურთიერთობებით მტკიცედ შეკავშირებული ქსელის ნაწილს, რომელსაც ბევრი აქვს საერთო და, დროთა განმავლობაში, უჩნდება ხანგამძლე საერთო შეხედულებები და ტრადიციები.

როცა სოციუმის ეს განმარტება მიესადაგება სკოლებს, ხდება მათი გარდაქმნა ფორმალურიდან ფოკუსირებულ, მზრუნველ, მსწავლელ და მაძიებელ სოციუმად (ამ საკითხთან დაკავშირებით იხ. მეხუთე თავი, სადაც ნათქვამია, რომ სკოლა უნდა განიხილებოდეს, როგორც სოციალური ორგანიზაცია, მიუხედავად იმისა, რომ, უფრო ხშირად, ის ფორმალურ ორგანიზაციად მოიაზრება). ამ გარდაქმნის მნიშვნელოვანი ფაქტორია ადამიანებს შორის ახალი ტიპის ურთიერთობების ჩამოყალიბება, რისთვისაც აუცილებელია საცხოვრებელი და სასწავლო გარემოს იმგვარად რესტრუქტურზაცია, რომ გაძლიერდეს მასწავლებლებისა და მოსწავლეების იდენტობის შეგრძნება ერთმანეთის, სკოლის საქმეებისა და მთლიანად სკოლის მიმართ. მიზანი არის ადამიანებს შორის, ადამიანებსა და მათ სამუშაოს შორის ახალი კავშირების ფორმირება, რომლებიც დაეფუძნება იდეებსა და ნორმებს; ამ კავშირების მხარდაჭერა და მათი რიტუალად გარდაქმნა ისე, რომ ეს რიტუალი იქცეს შინაარსითა და მნიშვნელობით დატვირთულ ტრადიციად. კავშირების ფორმირებასთან ერთად, სკოლა ხდება ურთიერთობებზე, ადგილზე, აზროვნებასა და მეხსიერებაზე ორიენტირებული სოციუმი. ქვემოთ იხილეთ, თუ რატომ არის სოციუმი ამდენად მნიშვნელოვანი:

„მოსწავლეები ვერ მიაღწევენ წარმატებას, თუ ისინი არ იგრძნობენ ვალდებულებას სკოლისა და მისი მიზნების მიმართ და თუ არ ჩაერთვებიან სკოლის ცხოვრებაში. გაუცხოება და ჩაურთველობა ის პრობლემებია, რომლებიც ბევრი სკოლის წინაშე დგას. თუ მოვახერხებთ, რომ გადაგვრათ ზემოაღნიშნული პრობლემები, ამით ყველა დანარჩენი პრობლემაც გადაიჭრება. სწორედ ამიტომ, სკოლა ოჯახს და სოციუმს უნდა წააგავდეს (სოციალური ორგანიზაცია) და არა დიდ მაღაზიებსა და ბანკებს (ფორმალური ორგანიზაცია). სწორედ ამიტომ გვჭირდება ახალი ტიპის ლიდერები ღირეპქტორებად – ისეთები, რომლებმაც იციან სოციუმის აზროვნება და პრაქტიკა” (სერჯიოვანი, 1994).

სოციუმის ოთხი განზომილებიდან არც ერთი არ არის ისე მნიშვნელოვანი, როგორც აზროვნებაზე ორიენტირება, რომელიც აერთიანებს წევრებს ერთიანი იდეოლოგიის გარშემო და აკავშირებს განსაკუთრებული საშუალებებით. სკოლა, მაგალითად, ვერასოდეს გახდება მზრუნველი სოციუმი, თუ ზრუნვა არ გახდა ფასეულობა და არ ჩამოყალიბდა ნორმების სისტემა, რომელიც მიანიშნებს გზას ზრუნვისკენ, მზრუნველობის დაჯილდოებისკენ და სერიოზულ საყვედურს არამზრუნველობისთვის. სკოლა ვერ გახდება ფოკუსირებული, სასწავლო ან მაძიებელი სოციუმი, თუ მასში არ ჩამოყალიბდა პატივისცემა ამ ფაქტორების

მიმართ და ნორმათა სისტემა, რომელსაც სოციუმის წევრები ამ ფაქტორების რეალიზებისკენ მიჰყავს.

სოციუმი ჩნდება და ფორმირდება საერთო იდეოლოგიის საფუძველზე. იდეოლოგიაა ადამიანების შემაკავშირებელი რწმენა, რომელიც უხსნის მათ საკუთარ საქმეს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირიდან გამომდინარე (ტრაისი და ბეიერი, 1984). იდეოლოგია არის საშუალება, რომლის მეშვეობით ჩვენი ცხოვრება იძენს აზრს, ვპოულობთ მიმართულებას და ვიღებთ გარკვეული საქმიანობის განხორციელების ვალდებულებას. სოციუმში იდეოლოგია აყალიბებს და ფორმას აძლევს იმას, რისიც სჯერათ და სწამთ დირექტორს და მასწავლებლებს და, რასაც ისინი აკეთებენ. იდეოლოგია, ასევე, ზეგავლენას ახდენს ნორმების სტრუქტურასა და მოსწავლეების ქცევაზე.

მიზნის მნიშვნელობა

მიზანი აზროვნებაზე ორიენტირებული სოციუმის მნიშვნელოვანი კომპონენტია. თუმცა, მათ შორისაც კი, ვინც სწავლობს და იკვლევს სკოლას, არსებობს აზრთა გარკვეული სხვადასხვაობა მიზნის განმარტებასა და გააზრებასთან დაკავშირებით, ისინი სხვადასხვაგვარად აფასებენ მიზნის რეალურ მნიშვნელობას იმ გადაწყვეტილებების მიღების დროს, რომლებიც უნდა განხორციელონ მასწავლებლებმა და დირექტორებმა სწავლების პროცესში. ბევრი ცნობილი თეორეტიკოსი, რომელიც სწავლობს ორგანიზაციას, მის სტრუქტურას და ქცევას, ეჭვობს, მართლა აქვს თუ არა მიზნები ორგანიზაციებს. მაგალითად, ფეროუ (1981) ამბობს: „მიზნის ცნება, შესაძლოა, იყოს მისტიფიკაცია, რომლის მიღმა იმალება მოუწესრიგებელი, არამდგრადი და ცვალებადი გარემო“. შემდეგ ის აცხადებს:

„აქვს კი ორგანიზაციებს მიზნები ორგანიზაციული თეორიის რაციონალური მნიშვნელობით? მე ასე არ ვფიქრობ. რეალურად, როცა აღმასრულებელი დირექტორი ამბობს, „ეს არის ჩვენი მიზანიო,“ ძალიან დიდია იმის შესაძლებლობა, რომ იგი იაზრებს იმას, რასაც ორგანიზაცია აკეთებს და ამბობს: „რადგან ჩვენ აქ ყველა ძალიან რაციონალური ადამიანები ვართ და ჩვენ ამას ვაკეთებთ, ესე იგი, ეს უნდა იყოს ჩვენი მიზანი“. ამ თვალთახედვით, ორგანიზაციები მიზანს უკანა სვლით სახავენ და გამოდის, რომ საქმე ბადებს მიზანს და არა პირიქით“.

ორგანიზაციული თეორიის სხვა მეცნიერები აკეთებენ კომენტარს იმის შესახებ, რომ სკოლა თავისუფალი სტრუქტურის ორგანიზაციაა (ბიდველი, 1965; უეიკი, 1976) და რომ მისი ცალკეული ნაწილები ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად მოქმედებენ. მასწავლებლები, მაგალითად, მარტო მუშაობენ საკლასო ოთახებში; სხვები ვერ ხედავენ მათ მუშაობას. ასეთ სიტუაციაში რთულია მკაცრი მონიტორინგი და კონტროლი, ხოლო მასწავლებლების მუშაობის მუდმივი შეფასება შეუძლებელია. არ არსებობს არანაირი მექანიზმი იმისათვის, რომ სწავლების პროცესში

რეალურად აისახოს სკოლის მანდატი, როგორცაა მის მიერ გამოკვეთილი მიზნები. რთული მისაღწევია რამდენიმე მასწავლებლის საქმიანობის კოორდინაცია.

იმის გამო, რომ პირდაპირი ზედამხედველობისა და ძლიერი კოორდინაციის წარმატებით განხორციელება რთულია თავისუფალი სტრუქტურის მქონე ისეთ ორგანიზაციაში, როგორც სკოლაა, დირექტორი უნდა ეყრდნობოდეს მენეჯმენტის სიმბოლოებს იმისათვის, რომ გააერთიანოს მასწავლებლები საერთო მიზნების გარშემო. მიუხედავად იმისა, რომ სკოლა, გამომდინარე მისი სტრუქტურიდან, შესაძლოა, იყოს თავისუფალი სტრუქტურის ორგანიზაცია, ეფექტური სკოლა აერთიანებს თავისუფალი სტრუქტურის ორგანიზაციისთვის დამახასიათებელ ნიშან-თვისებებს მტკიცე კავშირის მქონე ორგანიზაციისთვის დამახასიათებელ ფასეულობებთან და რწმენასთან. სწორედ ეს კულტურული კავშირი აერთიანებს ადამიანებს, უყალიბებს მათ იდენტობის შეგრძნებას და აძლევს მითითებებს საქმიანობის განსახორციელებლად. თავისუფალი კავშირების მქონე სამყაროში მიღებულია, რომ ბიუროკრატიული საშუალებები არასაკმარისად მტკიცეა იმისათვის, რომ მასწავლებლები და მოსწავლეები მათ საქმიანობას დაუკავშირდნენ და შეინარჩუნონ ეს კავშირი დროთა მანძილზე. სწორედ ამიტომ არის საჭირო კულტურული კავშირების მნიშვნელობაზე ყურადღების გამახვილება. ეფექტურ სკოლაში ყველაზე მთავარი არის ნორმები (სერჯიოვანი, 2005).

თუმცა, ჩნდება კითხვა – სიმბოლოები იგივეა, რაც მიზნები? რაღაც დონეზე, სიმბოლოებს და მიზნებს აქვთ მსგავსი მახასიათებლები და ფუნქციები. უეიკის აზრით, სიმბოლოები წესდებან უფრო წააგავს, ვიდრე მიზანს; ისინი ეუბნებიან ადამიანებს, თუ რას აკეთებენ და რატომ აკეთებენ იმას, რასაც აკეთებენ. ისინი უხსნიან ადამიანებს თავიანთი სამუშაოს დანიშნულებასა და მნიშვნელობას. ხოლო მიზნები სახავს მიმართულებას და წარმოადგენს მექანიზმს, რომლითაც ადამიანებს ეუბნებიან, თუ როდის და რამდენად კარგად აკეთებენ ისინი საქმეს (უეიკი, 1982).

რაც უფრო ზოგადად არის განმარტებული და განსაზღვრული მიზანი, მით უფრო უახლოვდება იგი სიმბოლოს; ზუსტად განმარტებული მიზანი კი უფრო მეტად სცილდება სიმბოლოურ ფასეულობას და ემსგავსება ინსტრუმენტულ ამოცანებს, რომლებიც დასახულია იმისათვის, რომ განხორციელდეს სკოლის ყოველდღიური საქმიანობა. ეს ამოცანები ნაკლებად ასახავს მიზანს და ვერც მის მნიშვნელობის შთაუწერავს მასწავლებლებს; თუმცა მათი მეშვეობით მშვენივრად ხერხდება კონკრეტულ მომენტში საჭირო მითითებების მიცემა მასწავლებლებისთვის. მიზანი, სიმბოლოს როლში, არ ამახვილებს ყურადღებას სიზუსტესა და დეტალებზე, მნიშვნელობისა და დანიშნულების მოსაპოვებლად. ის, უბრალოდ, ცდილობს ასახოს მასწავლებლის განწყობა სამუშაო პროცესში. ამოცანებში ზოგადი მნიშვნელობა და აზრი არაა ასახული, ისინი უფრო მეტ ყურადღებას უთმობენ დეტალების სიზუსტეს და დაწვრილებით აჩვენებენ, რას უნდა აკეთებდეს მასწავლებელი ყოველ მოცემულ მომენტში; ეს ამოცანები მზა შეფასების სისტემაა იმისა, რამდენად კარგად ართმევს თავს მასწავლებელი დაკისრებულ მოვალეობას.

ექსპერტები, რომლებიც სკოლას აღწერენ, როგორც თავისუფალი კავშირების ორგანიზაციას, ამბობენ, რომ რთულია ეფექტური კონტროლის განხორციელება. საკლასო ოთახის დახურული კარის მიღმა, მათი აზრით, მასწავლებლები სხვა რიტმს მიჰყვებიან – ისინი არჩევენ სასწავლო მასალას და იღებენ გადაწყვეტილებას, თუ რა და როგორ უნდა ასწავლონ არა მიზნების გათვალისწინებით, არამედ ხელმისაწვდომი მასალის, საკუთარი ინტუიციის და შესაძლებლობების, მოსწავლეთა საჭიროებების საკუთარი აღქმის, დროში შეზღუდვების და სხვა სიტუაციური ფაქტორებიდან გამომდინარე. მათივე აზრით, მჭიდრო კავშირის მქონე სკოლის სტრუქტურა, უბრალოდ, ვერ აღწევს საკლასო ოთახში და ვერ უპირისპირდება მასწავლებლების დე ფაქტო ავტონომიას, მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად დეტალურია ეს სტრუქტურა და რამდენად შთამბეჭდავად აღწერილი. იმის გამო, რომ პირდაპირი კონტროლის ზეგავლენა მცირდება მასწავლებლის დე ფაქტო ავტონომიის შედეგად, იზრდება მიზანი-სიმბოლოს, როგორც ზეგავლენის მოხდენის საშუალების მნიშვნელობა.

მიზნები – კონფიგურაციები

ჰილსი (1982) აღნიშნავს, რომ რეალურ სამყაროში დირექტორის წინაშე იშვიათად დგას ერთი მიზანი დროის გარკვეული ერთი პერიოდის განმავლობაში. არსებული პრობლემა სწორედ ის არის, რომ სკოლას ერთდროულად მრავალი მიზანი აქვს. უფრო მეტიც, ხშირად ეს მიზნები ერთმანეთს ეწინააღმდეგება. ერთის მიღწევის გზაზე მოპოვებული წარმატება, შესაძლოა, მეორის მიღწევის ტემპის შენელებას უდრიდეს. გასათვალისწინებელია ის, რომ ყოველთვის ცალკეულ მიზანზე ფიქრი და, თუნდაც, მრავალ ცალკეულ მიზანზე, არ შეესაბამება სკოლის ერთიანი ფასეულობების სისტემას. თავისუფალი კავშირების არსებობის პირობებში, სკოლები არა იმდენად მიზნის მიღწევაზე არიან ორიენტირებული, რამდენადაც პასუხობენ კონკრეტულ ფასეულობებს და იხრებიან ისეთი იმპერატივებისკენ, რომლებიც უზრუნველყოფს მათ გადარჩენას დროთა განმავლობაში.

პარსონსმა (1951), მაგალითად, გამოყო ოთხი იმპერატივი, რომლებმაც ერთმანეთი ისე უნდა დააბალანსონ, რომ მოხდეს თითოეულის მაქსიმალიზაცია სკოლის ან ნებისმიერი სხვა ორგანიზაციის გადარჩენის მიზნით. ამ იმპერატივებიდან ნებისმიერის უგულებელყოფა იწვევს დანარჩენების შესუსტებას, რასაც მოჰყვება პრობლემები სკოლაში. ეს იმპერატივებია: მიზნის მიღწევა; ყოველდღიური სტაბილურობისა და ფუნქციონირების შენარჩუნება; გარე მოთხოვნების, პრობლემების და სიტუაციების გათვალისწინება, დაბოლოს, იმ კულტურული მიმდინარეობისა და ნორმების მიღება, რომლებიც აერთიანებს სკოლას. გარე მოთხოვნების, პრობლემების და სიტუაციების გათვალისწინება ხშირად საფრთხეს უქმნის შიდა სტაბილურობას და არღვევს კულტურულ მიდგომებს. კულტურული მიდგომების შენარჩუნება, ხშირად, ხელს უშლის მიზნის მიღწევას და ა.შ.

ჰილსის აზრით (1982), ნაცვლად ცალკეული მიზნების მიღწევისა, დირექტორები საქმიანობისას იყენებენ, რასაც იგი უწოდებს, „კონფიგურაციის რაციონალურობას“.

წარმატებული დირექტორი გამოდის სერფინგისტის როლში, რომელიც პროფესიულად უმკლავდება სხვადასხვა კონფიგურაციის ტალღებს. ის ხელმძღვანელობს ფასეულობების კონფიგურაციით მაშინ, როცა ცალკეული მიზნები წინააღმდეგობაშია ერთმანეთთან. კონფიგურაციის რაციონალურობის კონცეფციისთვის მნიშვნელოვანია, რომ დირექტორმა ყურადღება მიაქციოს საკუთარი ქმედების შედეგად გაღებულ ხარჯებსა და შედეგებს.

მიზანი – სიმბოლო

სკოლის საბჭო, შტატის განათლების განყოფილება და სხვა ჯგუფები თუ ორგანიზაციები ფიქრობენ, რომ სკოლას უნდა ჰქონდეს მიზანი. ამიტომ, მიზნის განმარტება აუცილებელია იმისთვის, რომ სკოლა გარეშე პირების თვალში სიმბოლურად წარმოვაჩინოთ, როგორც რაციონალური და ლეგიტიმური ორგანიზაცია. რაციონალურ სკოლას უნდა ჰქონდეს მიზნები და ამოცანები და უნდა ისწრაფოდეს მათი განხორციელებისკენ. აკრედიტებული ორგანიზაციების, შტატის ხელმძღვანელობის, ადგილობრივი პრესის, ადგილობრივი სკოლის საბჭოსა და სხვა ჯგუფების აზრით, სკოლა უნდა იქცეოდეს რაციონალურად. ამგვარად, განმარტებული მიზნები და ამოცანები აუცილებელია ამ და სხვა ჯგუფებისგან ლეგიტიმაციის მისაღებად.

წარმატებული სკოლის კვლევის შედეგები პიტერსის და უოთერმენის (1982) წარმატებულ ბიზნესკორპორაციებში ჩატარებული კვლევის შედეგების ანალოგიურია. მათი სიტყვები რომ გავიმეოროთ: „ყველა წარმატებულ კომპანიას... სრულიად ნათლად აქვს გამოხატული თავისი მიზნები და ძალიან სერიოზულად უდგება ფასეულობების ჩამოყალიბების პროცესს. ფაქტიურად, ჩვენთვის ძალიან საინტერესოა, შეძლებს თუ არა კომპანია იყოს წარმატებული ნათლად განსაზღვრული მიზნებისა და სწორი ფასეულობების გარეშე“. შემდეგ ისინი ამატებენ, რომ:

„რეალურად, ყველა კარგ კომპანიას, რომლებიც ჩვენ შევისწავლეთ, პირველ კვლევაში ჰქონდა კარგად ჩამოყალიბებული სახელმძღვანელო პრინციპები და პოზიციები. იმ კომპანიებს, რომლებიც არც თუ ისე კარგად ფუნქციონირებდა, ჰქონდა ორი დამახასიათებელი ნიშანი. ბევრ მათგანს არ ჰქონდა ერთიანი პოზიციები; სხვებს ჰქონდათ განსხვავებული და განსჯის ქვეშ მყოფი ამოცანები. ერთადერთი რეალურად დასახული ამოცანა იყო ფინანსური: მოგება ერთი აქციიდან და ზრდის მაჩვენებელი“.

ბოლო პუნქტი, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია, რადგან ჩვენ მონაცემებით გაჯერებულ სამყაროში ვცხოვრობთ. ძალიან ხშირად, ვერაფერს ვაკეთებთ, თუ არ გაგვაჩნია მონაცემები და არც ის ნიშნავს რამეს, რასაც ვერ ვზომავთ. პიტერსი და უოთერმენი (1982) ამბობენ, რომ ინფორმაცია უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მონაცემები. ინფორმაცია თავად შეიცავს მონაცემებს და უფრო მეტსაც. საინფორმაციო კულტურაში ფასობს ღირებულებები, რწმენა, ვარაუდები და ბევრი

სხვა, ყურადღებით გააზრებული და ერთიანი იდეები. რაც მთავარია, მონაცემები არასოდეს არის პრივილეგირებული. მონაცემებსა და ჩვენს ფასეულობებს შორის კონფლიქტში, როგორც წესი, ფასეულობები მონაცემებზე მაღლა დგას. მონაცემები ვერ გვეტყვიან, რა უნდა ვაკეთოთ; მათი საშუალებით ჩვენ ვიღებთ იმ ინფორმაციას, რომელიც ბევრ სხვა ინფორმაციასთან ერთად, საჭიროა გადაწყვეტილების მისაღებად.

თომას უოთსონ უმცროსი (1963), რომელიც აღწერს საკუთარ მრავალწლიან გამოცდილებას აიბიემ-ში მუშაობის პერიოდში, ხაზს უსვამს მიზნებისა და სიმბოლოების, როგორც პრინციპებისა და პოზიციების მნიშვნელობას. იგი ამბობს:

„მე მტკიცედ მწამს, რომ ნებისმიერ ორგანიზაციას, რომელსაც სურს გადარჩენა და წარმატების მიღწევა, უნდა ჰქონდეს ჯანსაღი პრინციპები და პოზიციები, რაზეც ის ააშენებს თავის პოლიტიკას და საქმიანობას. გარდა ამისა, მე მჯერა, რომ კორპორატიული წარმატების ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი არის ამ პრინციპებისა და პოზიციების ერთგული დაცვა და რეალიზება. დაბოლოს, მე მჯერა, რომ თუ ორგანიზაციას სურს, გაუმკლავდეს ჩვენი სწრაფად ცვლადი სამყაროს გამოწვევებს, იგი, თავისი კორპორატიული ცხოვრების მანძილზე, მზად უნდა იყოს ყველაფრის შესაცვლელად, გარდა აღნიშნული პრინციპებისა და პოზიციისა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვა, ორგანიზაციის მთავარი ფილოსოფია, სული და მისწრაფება ბევრად უფრო მეტს აკეთებს ორგანიზაციის წარმატებისთვის, ვიდრე ტექნოლოგიური და, თუნდაც, ეკონომიკური რესურსები, ორგანიზაციული სტრუქტურა, ინოვაცია და დროის სწორად გათვლა. ყველა ჩამოთვლილ ფაქტორს დიდი მნიშვნელობა აქვს წარმატების მისაღწევად, მაგრამ, ჩემი აზრით, მათზე მნიშვნელოვანია ის, თუ რამდენად ძლიერად სწამთ ორგანიზაციაში მომუშავე ადამიანებს მისი ძირითადი პრინციპების და რამდენად ერთგულად ახორციელებენ ისინი ამ პრინციპებს“.

რა თქმა უნდა, კორპორაცია განსხვავდება სკოლისგან. კორპორაცია ბევრად რაოდენობრივი, დეპერსონიფიცირებული და ეფექტიანია. სკოლა, განსხვავებით კორპორაციისგან, ბევრად უფრო ჰუმანურია. მიუხედავად იმისა, რომ ფასეულობები ორივესთვის საგულისხმოა, მიჩნეულია, რომ ისინი სკოლისთვის ბევრად მეტს ნიშნავს. ამრიგად, მიზნის, ფასეულობებისა და პრინციპების მნიშვნელობის დასამტკიცებლად კორპორატიული სამყაროს მაგალითების მოყვანა უნდა იყოს ნიშანი დირექტორებისა და განათლების სფეროს სხვა მუშაკებისთვის, რომ აღნიშნული ფაქტორები ბევრად უფრო ყურადსაღებია სკოლისთვის. მაიკ შმოკერი (1999, 2006) ამ რეალობას ეყრდნობა, როცა აღნიშნავს საგანმანათლებლო სფეროს მუშაკთა მიერ სკოლის მიზნებისათვის და ინფორმაციისთვის უფრო მეტი ყურადღების დათმობისა აუცილებლობას.

საგანმანათლებლო პლატფორმების გამოყენება

რწმენისა და პოზიციების ჩამოყალიბება და განცხადება ქმნის ერთობას, აკავშირებს ადამიანებს ერთმანეთთან და მიმართავს მათ სკოლის საკეთილდღეო საქმიანობისთვის. სკოლის საქმიანობის თვალსაზრისით, ასეთი რწმენა და პოზიციები აყალიბებს საგანმანათლებლო პლატფორმას, როგორც სკოლის, ისე დირექტორისთვის. საგანმანათლებლო პლატფორმა უნდა განვიხილოთ, როგორც მთავარი, განმსაზღვრელი პრინციპების ერთიანობა, რომლებიც მართავს ინდივიდების საქმიანობას და ქმნის ამ საქმიანობების შეფასების საფუძველს. წარმატებული სკოლის ლიდერს აქვს კარგად ჩამოყალიბებული საგანმანათლებლო პლატფორმა, რომელსაც ეყრდნობა და რომლისგანაც გამომდინარეობს მისი საქმიანობა. მართლაც, წარმატებულ სკოლაში არის ცხადად ჩამოყალიბებული საგანმანათლებლო პლატფორმა, რომელიც მოქმედებს და, რომელიც მართავს მასწავლებლებისა და სხვების ცხოვრებისა და მუშაობის პროცესს. საგანმანათლებლო პლატფორმა არც ამოცანების ერთიანობაა და არც სკოლის გეგმების კონკრეტული ახსნა-განმარტება და დაზუსტება. საგანმანათლებლო პლატფორმა მოიცავს სახელმძღვანელო პრინციპებს, რასაც ეყრდნობიან ინდივიდები, როცა იღებენ გადაწყვეტილებას, თუ რა და როგორ უნდა აკეთონ. რაც მეტად თავისუფალი სტრუქტურის არის სკოლა, მით მეტად მნიშვნელოვანია საგანმანათლებლო პლატფორმის კონცეფციის ფორმირება, რომ მოხდეს საქმიანობისა და ძალისხმევის გაერთიანება და შეთანხმებული ქმედებების განხორციელება. საგანმანათლებლო პლატფორმა არის ინსტრუმენტი, რომლის საშუალებით ხდება მისი და ფართო მიზნებისა და ამოცანების გამოხატვა პრაქტიკულ საქმიანობაში.

საგანმანათლებლო პლატფორმა, მისია, ხედვა, ფართო მიზნები და ამოცანები ქმნის საერთო ფასეულობების შესახებ შეთანხმებას, რომელიც ფუნქციონირებს სკოლის კულტურულ ცენტრში – ყველასთვის საკრალურ საცავში. როგორც უკვე აღვნიშნეთ მეოთხე თავში, ნებისმიერი კულტურის ცენტრში არის ის, რასაც ცნობილი სოციოლოგი, ედვარდ ა. შილსი (1961) უწოდებს „ცენტრალურ ზონას“. მას სწამს, რომ საზოგადოებაში არსებულ ყველა ასოციაციას და ორგანიზაციას აქვს ცენტრალური ზონა, რაც გვაძლევს წესრიგის, სტაბილურობის შეგრძნებას და წარმოადგენს ნორმების შემუშავების იმ საფუძველს, რაც ადამიანების ცხოვრებას ანიჭებს მნიშვნელობას და აზრს. სკოლის ცენტრალური ზონა არის ემოციებისა და ფასეულობების საცავი, რაც წარმოადგენს მორალური უფლებამოსილებისა და ავტორიტეტის ჩამოყალიბების საფუძველს.

ცენტრალური ზონა სკოლაში ბუნებრივად ყალიბდება ადამიანების საჭიროებების საპასუხოდ. თუმცა, სათანადო ყურადღების გარეშე, ის, შესაძლოა, გარდაიქმნას „ველურ კულტურად“, რომლის ემოციები და ფასეულობები, შესაძლოა, იყოს ან არ იყოს შესაბამისობაში სკოლის მიზნებთან, გამოდგეს ან არ გამოდგეს მასწავლებლისა და მასწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად, იყოს ან არ იყოს განვითარებაზე ორიენტირებული და იყოს ან არც იყოს სასიკეთო

მოსწავლეებისთვის. ველური კულტურის აღმოჩენა და დემონსტრირება ღირეპქტორის საქმიანობის ერთ-ერთი კომპონენტია. მან შესაძლო უნდა გახადოს ამ კულტურის გააზრება, რაც ხელს შეუწყობს ველური კულტურის მონაწილეებს, გაიგონ, თუ რა არის სასურველ მიზნებთან და ფასეულობებთან კავშირში. აზრი მდგომარეობს კულტურის ისე „გათავისებაში“, რომ იგი ჩამოყალიბდეს, როგორც ერთიანი ფასეულობებისა და რწმენის სისტემა, რომელიც განსაზღვრავს იმ გზებსა და საშუალებებს, რაც ემსახურება ხარისხიანი სწავლებისა და სწავლის პროცესის ფორმირებას.

გათავისებული ცენტრი, რომელიც განსაზღვრავს სკოლის კულტურას, ხდება კოლექტიური გადაწყვეტილებების მიღებისა და მორალური ქცევის საფუძველი. მშობლების, მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და სხვების ქცევასა და საქმიანობას ნაკლებად განაპირობებს საკუთარი ინტერესები; ისინი გამომდინარეობს იქიდან, თუ რას თვლის სკოლის სოციუმი მისაღებად და ვარგისად. წინამდებარე თავში ცენტრს ვუწოდებთ შეთანხმებას საერთო ფასეულობებზე, რომელიც განსაზღვრავს, თუ რა არის სასიკეთო და მართებული სკოლისთვის, მიანიშნებს სკოლის მისიასა და ხედვაზე, განსაზღვრავს ვალდებულებებსა და უფლებებს და აკონკრეტებს, თუ რა უნდა გაკეთდეს იმისთვის, რომ შესრულდეს აღებული ვალდებულებები.

მთავარია მიზნის ზუსტი განსაზღვრა

სკოლის კულტურის სოციუმის მასშტაბით გათავისების მიზნით, მთავარია ერთიან ფასეულობებზე შეთანხმების ჩამოყალიბება, რომელიც ჩანაცვლებს შედარებით შეუმჩნეველ და არაფორმალურ ნორმებს. ზელეზნიკს (1988) სჯერა, რომ „ამერიკული ტიპის მართვის მარცხის მიზეზი არის არსის ჩანაცვლება პროცესით“. ამ ჩანაცვლებას იგი ხსნის გადაჭარბებული რწმენით, რომ სკოლის გაუმჯობესება შესაძლებელია მენეჯმენტის სისტემის, სტრუქტურისა და პროგრამის დახვეწით და, ადამიანების საქმიანობის უკეთ გაკონტროლების მიზნით, მათ შორის ურთიერთობებზე ყურადღების გამახვილებით. ძალიან ხშირად პროცესისა და ურთიერთობების წარმართვის გზები და საშუალებები თავად ხდება მიზანი, რისი შედეგიც არის სკოლის ფუნქციონირების გაუმჯობესების ფუჭი და უმოქმედო სტრატეგიები (სერჯიოვანი და ღუგანი, 1990).

ზელეზნიკისთვის (1988) „ლიდერობა ეფუძნება იმ ლოგიკურ ჩარჩოს, რომელიც აერთიანებს ლიდერს და მიმდევრებს, რომლებიც იზიარებენ იგივე მორალურ, ინტელექტუალურ და ემოციურ ვალდებულებებს“. მიზნის ზუსტად განსაზღვრა გახლავთ ის, რასაც ღირეპქტორი აკეთებს ამ ლოგიკური ჩარჩოს ჩამოსაყალიბებლად. მიზნის ზუსტად განსაზღვრა მოიცავს ლიდერის ხედვას და იმ ფასეულობებს, რომლებსაც იზიარებენ ჯგუფის წევრები.

ხედვას სკოლაში სრულიად განსხვავებული დანიშნულება აქვს, ვიდრე კორპორატიულ სექტორში. პიტერსი და ოსტინი (1985), მაგალითად, აღნიშნავენ, რომ

ხედვა უნდა განისაზღვროს ერთი ადამიანისგან და, რომ სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ „კომიტეტის ხედვას“. ამ ფრაზაში არის სიმართლის გარკვეული მარცვალი, თუმცა, იგი პრობლემებსაც შეიცავს. დირექტორს და ზედამხედველს აქვთ პასუხისმგებლობა და ვალდებულება, რაც გულისხმობს მათი მხრიდან ღია საუბარს საკუთარი პოზიციების, რწმენისა და ვალდებულებების შესახებ. ისინი პასუხისმგებლები არიან, ხელი შეუწყონ დიალოგის წარმოებას იმის შესახებ, თუ რა არის სკოლის მიზანი და რა გზით უნდა იაროს ორგანიზაციამ. თუმცა, ხედვა არ უნდა მივიჩნიოთ სტრატეგიულ გეგმად, რომელზეც, როგორც რუკაზე, მონიშნულია ლიდერის გონებაში არსებული მიზნის მისაღწევად საჭირო ყველა მისახვევ-მოსახვევი. ამის მაგივრად, ხედვა უნდა განვიხილოთ, როგორც კომპასი, რომელიც გვიჩვენებს, თუ რომელი მიმართულება ავირჩიოთ, რომ შთავაგონოთ ენთუზიაზმი, რომელიც გააერთიანებს ადამიანებს და მონაწილეობას მიაღებინებს სკოლის მისიის ჩამოსაყალიბებელი გზების დახვეწაში (ბრიკერი, 1985). ასეთი ხედვის ხორცშესხმა მოითხოვს ერთიანი შეთანხმების ფორმირებას იმ მიზნებისა და პოზიციების შესახებ, რომლებიც ქმნის ძლიერ ძალას ადამიანების შესაკავშირებლად და გასაერთიანებლად საერთო საკითხების გარშემო. ასეთი გაერთიანება წარმოაჩენს, რა არის მთავარი და ფასეული. როცა ადამიანები ერთიანდებიან, სკოლა ტრანსფორმირდება ორგანიზაციიდან სოციუმისკენ და იცვლება ურთიერთობები სოციუმის წევრებს შორის. მათ შორის კავშირები უფრო ძლიერდება.

მასწავლებლების პერსონალური ხედვა, რომელიც ხშირად უგულებელყოფილია, ასევე მნიშვნელოვანია. როგორც ბარტი (1986) ამბობს,

„ყველა ჩვენგანს, ვინც დაკავებულია სწავლების სფეროში, ჰქონდა სასურველი სკოლის კონცეფცია. ყოველ ჩვენგანს ჰქონდა პერსონალური ხედვა და მზად იყო ემუშავა და ებრძოლა კიდევ მის მისაღწევად. დროთა განმავლობაში ჩვენი პერსონალური ხედვა აირია სხვების ხედვაში, მოთხოვნებსა და მოთხოვნილებებში. დღეს ბევრი მასწავლებლის პერსონალური ხედვა გარედან წამოსულმა დირექტივებმა და რეკომენდაციებმა შეცვალა“.

ხედვა არის არსებითი სახელი, რაც აღწერს, თუ რა სურთ დირექტორებსა და სხვებს სკოლისთვის. მიზნის ზუსტი განსაზღვრა არის ზმნა, რომელიც მიაწინებს, თუ რას აკეთებს დირექტორი იმისათვის, რომ საერთო შეთანხმება იყოს საკმარისად მტკიცე და ერთიანი, რათა შეაკავშიროს ადამიანები საერთო მიზნის გარშემო და განსაზღვროს ეს ადამიანები, როგორც სოციუმი, თან, იმავდროულად, იყოს იმდენად თავისუფალი, რომ ყველამ მოახერხოს ინდივიდუალური თვითგამოხატვა.

მიზანი მოქმედებაში

მიზანი აცნობებს ადამიანს, თუ საით აქვს სკოლას აღებული გეზი, რატომ და როგორ აპირებს იგი ამ გეზის მიყოლას. ზოგჯერ განაცხადში მიზნის შესახებ გახშიანებულია ადამიანის ფასეულობები. შემდეგი ოთხი პოზიცია, მაგალითად, ეფუძნება პარკისა და ნოვაკის (1988) რეკომენდაციას სწავლებისადმი მიდგომის შესახებ, რომელსაც ისინი უწოდებენ ინვიტაციურ განათლებას (invitational education):

1. მასწავლებლები, მშობლები, მოსწავლეები და ყველა ის, ვისთანაც სკოლა მუშაობს, არის უნარიანი, ფასეული და პასუხისმგებლობით სავსე ადამიანი და შესაბამის მოპყრობას იმსახურებს;
2. განათლების მიღება უნდა იყოს თანამშრომლობითი, ერთობლივი საქმიანობა;
3. მასწავლებლებს, მშობლებს, მოსწავლეებს და ყველა დანარჩენს, ვისთანაც სკოლა მუშაობს, აქვთ ადამიანის შესაძლებლობების გამოუყენებელი პოტენციალი;
4. ადამიანის პოტენციალის გამოყენების საუკეთესო საშუალებაა ის ადგილები, პოლიტიკა და პროცესები, რომლებიც იქმნება განვითარებისთვის ბიძგის მისაცემად; ასევე, იმ ადამიანების საქმიანობა და ქცევა, რომლებიც მიზანდასახულად მონაწილეობენ და ბიძგს აძლევენ განვითარებას.

ეს ოთხი შეხედულება, მოწონებისა და დამტკიცების შემთხვევაში, ხდება პოლიტიკის პლატფორმა. სწორედ მასზე დაყრდნობით მიიღება გადაწყვეტილებები იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა იქნეს ორგანიზებული სკოლა და მისი სასწავლო პროგრამა, როგორ უნდა იმუშაონ ადამიანებმა ერთად და როგორი უნდა იყოს სწავლების სტილი. პირველი მოსაზრება, მაგალითად, ასახავს წარმატებისა და მარცხის კონცეფციებს. თუ მასწავლებლებსა და დირექტორს სჯერათ, რომ ყველა მშობელი პატივისცემის ღირსია და შეუძლიათ სწავლა და განვითარება, მაშინ ისინი მოიძიებენ მათში მშობლების უნარ-ჩვევების გაუმჯობესების საშუალებას, ასწავლიან მათ, თუ როგორ უნდა დაეხმარონ საკუთარ შვილებს სახლში გაკვეთილების სწავლის პროცესში და ასე შემდეგ. თავის მართლება იმით, რომ „ისინი თავად არიან თითქმის წერა-კითხვის უცოდინარი” და „ისინი ვერ საუბრობენ ინგლისურ ენაზე,” მიუღებელი უნდა იყოს. იგივე ფორმულა გამოიყენება, როცა ვსაუბრობთ მოსწავლეების წარმატებაზე.

მეორე მოსაზრება ასახავს თანამშრომლობის და არა კონკურენციის კონცეფციას. ზემოაღნიშნული პოზიციების რეალიზაციისკენ მიმართული სკოლის პოლიტიკა და პრაქტიკა მაშინ არის სასიკეთო, როცა საქმე კეთდება ხალხთან ერთად და არა, უბრალოდ, მათთვის. ასეთი პოლიტიკა და პრაქტიკა მშობლებს, მასწავლებლებს და მოსწავლეებს აწვდიან მოსაზრებას და ისინიც უსმენენ ამ მოსაზრებას. იგივე შეიძლება აითქვას მესამე და მეოთხე შეხედულებების შესახებ.

ზოგჯერ მიზანი იღებს საერთო პრინციპების ფორმას, რაც აერთიანებს შეხედულებას და პოზიციებს გააზრებასა და მოლოდინებთან. დაწყებითი სკოლების კოალიციის საერთო პრინციპები, თეოდორ სიხერის მიერ ჩამოყალიბებული ზოგადი განათლების სკოლების რესტრუქტურის ნაციონალური მცდელობა, სწორედ ასეთი მიდგომის მაგალითია. სიხერს სწამს, რომ ორი კარგი სკოლა ნაკლებად წააგავს ერთმანეთს. რეალურად, თითოეული სკოლა მისი უნიკალური სასკოლო სოციუმის ქმნილებაა. ამრიგად, ბევრად აზრიანია საერთო პრინციპების მხარდაჭერა, ვიდრე ისეთი მოდელის შემუშავება, რომელიც გათვლილი იქნება მისი ასლების გამრავლებაზე. კოალიციის პრინციპები შემდეგია:

1. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა კონცენტრირებული უნდა იყოს იმაზე, რომ მოხარდებმა ისწავლონ საკუთარი გონების კარგად გამოყენება. სკოლა არ უნდა ცდილობდეს, გახდეს „ყოვლისმომცველი“, თუ ეს მცდელობა განხორციელდება სკოლის ცენტრალური, ინტელექტუალური მიზნის ხარჯზე.
2. სკოლის უნდა ჰქონდეს მარტივი მიზნები: თითოეულმა მოსწავლემ მაღალ დონეზე უნდა გამოიმუშაოს კონკრეტული რაოდენობის ძირითადი უნარ-ჩვევა და მიიღოს ცოდნა კონკრეტული რაოდენობის სფეროში. ვინაიდან უნარ-ჩვევები და სფეროები სხვადასხვა ხარისხით ასახავს ტრადიციულ აკადემიურ საგნებს, პროგრამის დიზაინი უნდა ჩამოყალიბდეს იმ ინტელექტუალური და წარმოსახვითი ცოდნისა და კომპეტენტურობის მიხედვით, რომლებიც მოსწავლეებს სჭირდებათ და არა საგნების მიხედვით, როგორც ეს ტრადიციულად ხდებოდა. უნდა ვიხელმძღვანელოთ აფორიზმით – „ნაკლები არის მეტი“. სასწავლო პროგრამის მიმართ მიღებული გადაწყვეტილებები ნაკარნახები უნდა იყოს მიზნით, რომელიც გულისხმობს მოსწავლეების ცოდნის ამაღლებას და წარმატებებს და არა „სასწავლო პროგრამის შინაარსის გავლის“ მცდელობას.
3. სკოლის მიზანი გათვლილი უნდა იყოს ყველა მოსწავლეზე, თუმცა მიზნის მიღწევის საშუალებები ისევე განსხვავებული უნდა იყოს, როგორც განსხვავდებიან მოსწავლეები. სასწავლო პრაქტიკა და საქმიანობა მორგებული უნდა იყოს ყველა კლასისა და ჯგუფის საჭიროებაზე.
4. სწავლა და სწავლება მაქსიმალურად უნდა ხორციელდებოდეს პერსონალური მიდგომების გამოყენების გზით. არც ერთ მასწავლებელს არ უნდა ჰქონდეს პირდაპირი პასუხისმგებლობა ოთხმოცზე მეტ მოსწავლეზე. იმისათვის, რომ ყურადღება გავამახვილოთ პერსონალურ მიდგომებზე, ისეთი გადაწყვეტილებების მიღება, რომლებიც ეხება სწავლების პროცესს, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების დროის გამოყენებას, სასწავლო მასალის შერჩევასა და კონკრეტულ პედაგოგიურ მეთოდებს, უნდა იყოს დირექტორისა და თანამშრომლების ხელში.
5. სკოლის მთავარი სამოქმედო მოდელი უნდა იყოს მოსწავლე-თანამშრომელი და არა უფრო მიღებული მოდელი – მასწავლებელი, სასწავლო

მომსახურების მიმწოდებელი. საუკეთესო პედაგოგიკა არის მოსწავლეების წვრთნა და ვარჯიში, მათთვის იმის სწავლება, თუ როგორ უნდა ისწავლონ და, შესაბამისად, უნდა ისწავლონ მასწავლებლებმაც.

6. მოსწავლეებს, რომლებიც შედიან საბაზო სკოლაში, უნდა ჰქონდეთ ენის კარგი და მათემატიკის ელემენტარული ცოდნა. მოსწავლეებმა, რომელთა ასაკი შეესაბამება ტრადიციულ საშუალო სკოლაში მიღების ასაკს, მაგრამ არ გააჩნიათ საბაზო სკოლაში სწავლისთვის აუცილებელი ცოდნის დონე, უნდა მიიღონ ინტენსიური დახმარება, რომ შეძლონ და დააკმაყოფილონ სტანდარტული მოთხოვნები. სკოლის დასრულების დიპლომი უნდა გადაეცეთ მოსწავლეებს, თუ ისინი აჩვენებენ სათანადო ცოდნის დონეს ღია გამოცდაზე. მოსწავლის ცოდნა და უნარი და სკოლის პროგრამა მოწმდება ღია გამოცდაზე კათედრის წევრებისა და სხვა უფლებამოსილი პირების მიერ. დიპლომს ანიჭებენ მხოლოდ დამსახურების მიხედვით. სკოლაში არ არსებობს სკოლის დამთავრებისთვის დადგენილი ასაკი და არც კლასში დაგროვებული ქულების რაოდენობა, რომელიც უპირობოდ იძლევა დიპლომის მიღების შესაძლებლობას. ყურადღება გამახვილებული უნდა იყოს მოსწავლეების მიერ მნიშვნელოვანი საკითხების კეთების უნარის დემონსტრირებაზე.

სკოლის სტილი მუდამ ხაზს უნდა უსვამდეს მშვიდი და დაბალანსებული ქცევის („მე არ გემუქრები, მაგრამ შენგან ბევრად მეტს ველი“), ნდობისა და წესიერების (პატიოსნება, სიკეთე და მიმტევებლობა) მნიშვნელობას. ხაზგასმული უნდა იყოს სტიმულის ის ფორმები, რომლებიც შეესაბამება სკოლის კონკრეტულ მოსწავლესა და მასწავლებელს და მშობლები უნდა მოიაზრობოდნენ, როგორც ძირითადი პარტნიორები.

7. დირექტორი და მასწავლებლები საკუთარ თავს, უპირველეს ყოვლისა, ფართო განათლებისა და ინტერესების ადამიანებად უნდა აღიქვამდნენ (ზოგადსაგანმანათლებლო სფეროს მასწავლებლები და მეცნიერები) და მხოლოდ შემდეგ სპეციალისტებად (ერთი კონკრეტული საგნის ექსპერტი). თანამშრომლებმა უნდა იცოდნენ და ელოდნენ, რომ მათი ვალდებულებები მრავალფეროვანი იქნება (მასწავლებელი-მრჩეველი-მენეჯერი) და უნდა გამოამუშავონ ვალდებულების გრძნობა მთლიანად სკოლის მიმართ.
8. გარდა ერთ მასწავლებელზე მოსწავლეების რაოდენობისა, რაც უნდა იყოს ოთხმოცი ან ნაკლები, ადმინისტრირების და ბიუჯეტის საბოლოო ინდიკატორები უნდა შეიცავდეს მასწავლებლების მიერ კოლექტიური დაგეგმვისთვის საჭირო დროს, თანამშრომლების კონკურენტულ ხელფასებს და ერთ სულ მოსწავლეზე გასაწევ მაქსიმალურ ხარჯს, რომელიც ათ პროცენტზე მეტად არ უნდა აღემატებოდეს ტრადიციული სკოლის ხარჯებს. ამის მისაღწევად, ადმინისტრირების გეგმა უნდა ითვალისწინებდეს იმ ზოგი მომსახურების შემცირებას ან ანულირებას, რომლებიც ამჟამად

მიეწოდებათ მოსწავლეებს ბევრ საშუალო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში (სიხერი, 1989).

ამ წიგნში შემოგთავაზებთ პეგი სილვას და რობერტ მაკინის (2002) ისტორიას იმის შესახებ, თუ როგორ გამოიყენეს საშუალო სკოლების კოალიციის პრინციპები იმისათვის, რომ ჩამოყალიბებულიყო ათას მოსწავლეზე გათვლილი სუპიგანის ახალი საშუალო სკოლა ამჰერსტში, ნიუ ჰემფშირში. სილვა არის ამ სკოლის მასწავლებელი, ხოლო მაკინი – დამაარსებელი დირექტორი.

კოალიციის შემადგენელი სკოლების დირექტორები მხარს უჭერდნენ 1996 და 2004 წელს გამოქვეყნებულ რეკომენდაციებს სრულიად ახალი მიდგომების შესახებ, რომლებიც იძლევა ახალ ინფორმაციას პრინციპების განხორციელების პროცესში მიღწეულ პროგრესზე. ამ დოკუმენტებში ძალიან ბევრი ღირებული იდეა, რომლებიც შეიძლება გამოყენებულ იქნას გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. . თუმცა, მიღებული პრინციპები ხშირად უპირისპირდებოდა რეალობას და კომპრომისებზე წასვლა ხდებოდა საჭირო მიღებულ გადაწყვეტილებათა შესანარჩუნებლად. პრინციპი 8 – ერთი მასწავლებლისთვის სავალდებულო დატვირთვა 80 ან ნაკლები მოსწავლე რომ უნდა იყოს – და სკოლების ზომაში შემცირების მოთხოვნა, რომ უკეთესად მოხერხდეს პიროვნებაზე ორიენტირებული და შეთანხმებული სასწავლო გარემოს შექმნა, გამოდგება ამის მაგალითად. ასეთი მიმართულებების ერთი ხელის დაკვრით განხორციელება შოკის მომგვრელი იქნებოდა ყველასთვის – სკოლის, სასკოლო ოლქებისა და მოსახლეობის ჩათვლით. თუმცა, უნდა დაისახოს სწორედ ასეთი ორიენტირები, რომლებსაც უნდა მივაღწიოთ წლების განმავლობაში. *სრულიად ახალ მიდგომებში II*, მაგალითად, მოცემულია მოკლე ეპიზოდები სკოლების შესახებ, რომლებიც ადგანან სხვადასხვა რეკომენდაციის განხორციელების გზას (დეტალებისთვის იხილეთ თავი 2).

„ექსპედიციური სწავლა“, ერთ-ერთი იმ რამდენიმე მოდელისგან, რომლებსაც რეკომენდაციას უწევს ახალი ამერიკული სკოლა, კიდევ ერთი მაგალითია იმისა, თუ როგორ შეიძლება სკოლის მიზანმა მოიტანოს იდეა, რომელიც იძლევა მიმართულებას და ხელმძღვანელობს სკოლის გადაწყვეტილებების მიღებას. ყველა, ვინც მონაწილეობს ამ მოძრაობაში, ცდილობს, მოახდინოს სკოლების ტრანსფორმაცია ექსპედიციური სწავლების ცენტრებად. მათ სწამთ, რომ სწავლა არის უცნობ სფეროში ექსპედიცია, რასაც სჭირდება პიროვნული გამოცდილება და ინტელექტუალური განვითარება. შედეგი ამ ექსპედიციისა უნდა იყოს საკუთარი თავის აღმოჩენა და ცოდნის შექმნა. სკოლებს, რომლებიც ახორციელებენ ექსპედიციურ სწავლას, არ აქვთ მოქმედების სცენარი, თუმცა, აქვთ პრინციპები და კომპონენტები სკოლის მიერ ინფორმირებული გადაწყვეტილების მისაღებად. სტანდარტული პრინციპები და პროგრამის კომპონენტები, რომლებიც ქმნიან ამ პრინციპების განხორციელებისთვის საჭირო სტანდარტებს, მოცემულია ცხრილში 10.1.

სწავლის პრინციპები

ბევრი სკოლა იღებს სამოქმედო თეორიებს, რაც, სკოლის ხელმძღვანელობის დახმარების მიზნით, როგორც წესი, გამოხატულია სიმართლედ მიჩნეული დაშვებების ფორმით. ზოგჯერ ეს დაშვებები ეფუძნება რწმენას და პოზიციას, ზოგჯერ კი – კვლევების შედეგებს. ჩვენი დროის ყველაზე ცნობილი და კვლევაზე დაფუძნებული სამოქმედო თეორიაა სწავლების პრინციპები, შემუშავებული პიტსბურგის უნივერსიტეტის სწავლის ინსტიტუტის მიერ. ისინი მოცემულია ცხრილში 10.2. როცა ეს პრინციპები ებმება სტანდარტებს, გვეძლევა ინფორმაცია, თუ რას ისწავლიან მოსწავლეები, როგორ ასწავლიან მათ და როგორ შეფასდებიან ისინი. თუმცა, არც აქ არსებობს წინასწარ შედგენილი სცენარი. ამიტომ, მასწავლებლებს თავისუფლად შეუძლიათ გამოიყენონ საკუთარი საზრიანობა და მოხერხებულობა და დააფუძნონ საქმიანობა იმ პედაგოგიურ მეთოდებზე, რომლებიც კარგად ესმით და რომლის გამოყენება სიამოვნებას გვრით.

ცხრილი 10.1. ექსპედიციური სწავლების – სათავგადასავლო ტრენინგის პრინციპები და კომპონენტები

პრინციპები

1. საკუთარი თავის აღმოჩენის მნიშვნელობა: სწავლის პროცესი ყველაზე უკეთ მიმდინარეობს ემოციების, გამოწვევებისა და საჭირო მხარდაჭერის ფონზე. ადამიანები პოულობენ საკუთარ შესაძლებლობებს, ფასეულობებს, „დიდ მისწრაფებას“ და პასუხისმგებლობის შეგრძნებას ისეთ სიტუაციებში, რომლებიც მათ სთავაზობს თავგადასავლებსა და მოულოდნელობებს. მოსწავლეებს უნდა მისცეთ ისეთი დავალებები, რომელთა შესრულებას დასჭირდება შეუპოვრობა, შესაბამისობა, ოსტატობა, წარმოსახვის უნარი, საკუთარ თავში დისციპლინის განვითარება და მნიშვნელოვანი წარმატებების მიღწევა. მასწავლებლისა და დირექტორის უპირველესი ამოცანაა, დაეხმაროს მოსწავლეებს, გადალახონ შიში და აღმოაჩინონ, რომ გაცილებით მეტი შეუძლიათ, ვიდრე წარმოუდგენიათ.
2. შესანიშნავი იდეების მნიშვნელობა: ასწავლეთ ისე, რომ გაიზარდოს ბავშვების ცნობისმოყვარეობა სამყაროს მიმართ. ამას შეძლებთ ისეთი სასწავლო სიტუაციების შექმნით, სადაც იქნება კონკრეტულ საკითხზე ფიქრის, ექსპერიმენტის ჩატარების, დასკვნების გაკეთებისა და მათგან აზრის გამოტანის საშუალება. ხელი შეუწყვეთ ისეთი სოციალურის ჩამოყალიბებას, სადაც პატივს სცემენ მოსწავლეებისა და ზრდასრული ადამიანების მოსაზრებებსა და პოზიციებს.

3. პასუხისმგებლობა სწავლის მიმართ: სწავლა არის როგორც პერსონალური აღმოჩენების ინდივიდუალურად სპეციფიკური პროცესი, ისე სოციალური საქმიანობა. ყველა ჩვენგანი სწავლობს საკუთარი თავისთვის, მარტო და, როგორც ჯგუფის წევრი. სკოლის ყველა ასპექტმა ხელი უნდა შეუწყოს და წახალისოს მოსწავლეები, ასაღაზრდები და ზრდასრული ადამიანები, რომ გახდნენ საკუთარი ინდივიდუალური და კოლექტიური სწავლის მიმართ ბევრად მეტი პასუხისმგებლობის მატარებლები.
4. ახლობლობა და ზრუნვა: სწავლის პროცესი ყველაზე ეფექტურია პატარა ზომის ჯგუფებში, სადაც სასწავლო სოციუმის ყველა წევრს შორის სუფევს ნდობა, ზრუნვა და ურთიერთპატივისცემა. ამიტომ, შეეცადეთ, რომ სკოლა და ჯგუფები იყოს მცირე ზომის. უზრუნველყავით, რომ თითოეული მოსწავლის წარმატებას თვალყურს ადევნებდეს მზრუნველი ზრდასრული ადამიანი. ასევე, უზრუნველყავით, რომ მაღალი კლასის მოსწავლეებმა იზრუნონ პატარა ასაკის მოსწავლეებზე და მეთვალყურეობა გაუწიონ მათ.
5. წარმატება და წარუმატებლობა: ყველა მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს სამართლიანი შეფასების გარანტია სწავლის პროცესში, რაც აძლიერებს მათ შესაძლებლობებს და ხელს უწყობს რწმენას, რომ გაუმკლავდებიან რისკს და რთულ გამოწვევებს. თუმცა, ასევე, მნიშვნელოვანია წარუმატებლობის განცდა, უარყოფით მიდრეკილებებთან გამკლავება, რთული მდგომარეობიდან გამოსვლა და სირთულეებთან შეჭიდება.
6. თანამშრომლობა და კონკურენტობა: ასწავლეთ ინდივიდუალური და ჯგუფური განვითარების შერწყმა მეგობრობის, ნდობის და ჯგუფური საქმიანობის დემონსტრირებით. ხელი შეუწყვეთ მოსწავლეებში შეჯიბრებას არა ერთმანეთის წინააღმდეგ, არამედ საკუთარ თავში საუკეთესო ჩვევების განვითარების, მაღალი ცოდნისა და წარმატების სტანდარტების მისაღწევად.
7. მრავალფეროვნება და ინკლუზიურობა: მრავალფეროვნება და ინკლუზიურობა ყველა ჯგუფში დრამატულად ზრდის იდეების რაოდენობას, შემოქმედებით შესაძლებლობებს, პრობლემების გადაწყვეტის უნარს და სხვების მიღების სურვილს. ხელი შეუწყვეთ მოსწავლეებს, რომ მოიძიონ, შეაფასონ და გამოიყენონ თავიანთი განსხვავებული ისტორიები, ტალანტი და რესურსები სხვა სოციუმისა და კულტურის წარმომადგენლებთან ერთად. შეეცადეთ, რომ სკოლა და კლასები იყოს არაერთგვაროვანი.
8. ბუნებრივი სამყარო: ბუნებასთან პირდაპირი კავშირი და მისდამი პატივისცემა ახალისებს ადამიანის სულს და გვაძლევს განმეორებადი ციკლებისა და მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების მნიშვნელოვან გაკვეთილებს. მოსწავლეები სწავლობენ დედამიწისა და მომავლი თაობების მართვას.
9. განმარტობა და გააზრება: განმარტობა, ღრმა ჩაფიქრება, გააზრება და სიხუმე გვაძლავს ენერჯით და გვიხსნის გონებას. შეეცადეთ, რომ მოსწავლეებს ჰქონდეთ დრო, რომ მარტო დარჩნენ საკუთარ ფიქრებთან,

თვითონ მოიძიონ კავშირები და ჩამოაყალიბონ იდეები. შემდეგ მიეცით საშუალება და შესაძლებლობა, რომ გაუზიარონ ერთმანეთს და უფროსებს საკუთარი ნაფიქრ-ნააზრები.

10. მომსახურება და თანაგრძნობა: ჩვენ ვართ ეკიპაჟი და არა მგზავრები. სწორედ ამიტომ, ვძლიერდებით მაშინ, როცა მომსახურებას ვუწევთ სხვებს. სკოლის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფუნქციაა, მოამზადოს საკუთარი მოსწავლეები და გამოუმუშავოს მათ სათანადო დამოკიდებულებები და უნარ-ჩვევები, რათა ისწავლონ სხვების მომსახურების შედეგად და მომსახურება გაუწიონ სხვებს.

კომპონენტები

1. განრიგი, სტრუქტურა და მასწავლებელი-მოსწავლის ურთიერთობა: ექსპედიციური სწავლების განხორციელება მოითხოვს თანამშრომლებსა და მოსწავლეებს შორის არსებული ურთიერთობებისა და სკოლის მიერ დროისა და ფართის განაწილების გადახედვას. სკოლამ უნდა გააუქმოს გაკვეთილის მიმდინარეობის ორმოცდაათწუთიანი პერიოდი და შეცვალოს იგი სასწავლო ექსპედიციებით, რომლებშიც მოსწავლეები ჩართული იქნებიან მთელი სასწავლო დროის განმავლობაში დღეების, კვირებისა და თვეების მანძილზე. სხვადასხვა დისციპლინის ექსპედიციური სწავლება შეცვლის საგნების ცალკე სწავლებას; მასწავლებლები იმუშავენ მოსწავლეების ერთსა და იმავე ჯგუფთან რამდენიმე წლის მანძილზე.
2. სასწავლო პროგრამა: ექსპედიციური სწავლება მოსწავლეს რთავს ისეთ სიტუაციებში, რომლებიც იძლევა არა მარტო კონტექსტსა და შინაარსს, არამედ შედეგსაც. სასწავლო პროგრამის მიხედვით, ერთნაირად მნიშვნელოვანი ხდება როგორც ინტელექტუალური სწავლება, ისე, ხასიათის ჩამოყალიბება და ხელი ეწყობა საკუთარი თავისა და შესაძლებლობების აღმოჩენას.
3. შეფასება: ექსპედიციური სწავლება იყენებს რეალურ ცხოვრებაში მიმდინარე საქმიანობებს და პროცესებს, როგორც სწავლებისა და სწავლის ეფექტიანობის შეფასების მთავარ საშუალებას. საერთაშორისო ბაკალავრის კურსი გამოიყენება მსოფლიო კლასის სტანდარტების განსაზღვრის მიზნით.
4. თანამშრომლების განვითარება: ექსპედიციური სწავლება დამოკიდებულია და ახორციელებს ინვესტიციას თანამშრომლების მუდმივ განვითარებასა და განახლებაში. აუცილებელია სწავლების მოდელის, სამუშაოზე აყვანასთან და თანამდებობის შეცვლასთან დაკავშირებული პროცესის მოქნილობა და მნიშვნელოვანი ინვესტიცია თანამშრომლების მთელი წლის მანძილზე განვითარების მიზნით.

5. კავშირი სოციუმთან და ჯანდაცვის ორგანიზაციებთან: იმისათვის, რომ გავუწიოთ სათანადო დახმარება მოსწავლეებსა და მათ ოჯახებს, ექსპედიციური ცენტრები ჩამოაყალიბებენ სამუშაო ურთიერთობებს სათანადო მომსახურების გამწვევ სააგენტოებთან.
6. ბიუჯეტი: ექსპედიციური სწავლა თავის მიზანს აღწევს არსებული რესურსების რეორგანიზაციის გზით. საწყისი გარდამავალი პერიოდის გასვლის შემდეგ მას აღარ უნდა დასჭირდეს მნიშვნელოვანი დამატებითი დაფინანსება.

თუმცა, ყველაფერში არსებობს საზღვრები. საკლასო ოთხების სერიოზული შემოვლა და დაკვირვება ცხადს ხდის, რომ სწავლების პრინციპები აისახება მასწავლებლების პედაგოგიურ გადაწყვეტილებებში. რეზნიკისა და გლენანის (2001) მიხედვით: „ეს პრინციპები არ წარმოადგენს მთლიანი პროცესის დიზაინის მკაცრ მახასიათებლებს. ორგანიზაციისა და მისი საქმიანობების სპეციფიკურობა განსხვავდება ოლქების მიხედვით და დიდად არის დამოკიდებული ოლქის ისტორიაზე, მის სიდიდეზე, მოსახლეობაზე და სკოლის თანამშრომლების კონკრეტულ ნიშან-თვისებებზე. ეს პრინციპები, რომლებიც არ არის სტატიკური, ყალიბდება მაშინ, როცა ინსტიტუტები და ოლქები სწავლობენ საკუთარი გამოცდილებიდან“.

თუმცა, პრინციპების უმნიშვნელოვანესი და ფუნდამენტური დაშვებაა ის, რომ სწავლების დეტალები არ შეიძლება იყოს მხოლოდ მასწავლებლების საქმე. სასკოლო ოლქის სიტყვას უნდა ჰქონდეს დიდი მნიშვნელობა და, სასწავლო პროცესის ერთიანობის მიზნით ყველა მასწავლებელს ერთნაირად უნდა შეუქმნას პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა, ერთნაირი უნდა იყოს ზედამხედველობისა და შეფასების სისტემა, რაც ხელს შეუწყობს პრინციპების განხორციელებას.

ცხრილი 10.2. სწავლის პრინციპები

1. ძალისხმევის დახარჯვაზე დაფუძნებული სწავლის ორგანიზება სკოლაში განახორციელეთ იმ დაშვებით, რომ სათანადო პირობებში ყველა მოსწავლე შეძლებს სწავლას. ძალისხმევის დახარჯვაზე დაფუძნებული სწავლის პირობები მოიცავს მოსწავლეების შეუპოვრობას და ნებისმიერი მოსწავლის მხარდაჭერას სკოლის მიერ. ძალისხმევა გულისხმობს: სტანდარტების დასახვას, რომელიც უნდა დააკმაყოფილოს ყველა მოსწავლემ; სწავლებას სასწავლო პროგრამით, რომლის მიხედვით მომზადებული მოსწავლეები დააკმაყოფილებენ სტანდარტებს; დამატებითი მითითებების მიცემას და დროის დახარჯვას საჭიროებიდან გამომდინარე; მოსწავლეებისთვის სამუშაოს შესრულებაზე პასუხისმგებლობის დაკისრებას.

2. დასახეთ ცხადად გამოხატული მოლოდინები არა მხოლოდ სტანდარტების დადგენით, არამედ ამ სტანდარტების სხვებისთვის გაცნობით და მათი მოსწავლეებთან განხილვით. შეიმუშავეთ ორიენტირები, რომელთა მიხედვითაც მოსწავლეები მიხვდებიან, თუ რამდენად კარგად ან ცუდად მიდის მათი სწავლის პროცესი და რა უნდა გააკეთონ, რომ გამოასწორონ მდგომარეობა, ეს ძალიან მნიშვნელოვანია. დაბოლოს, დაეხმარეთ მოსწავლეებს, გამოიყენონ სტანდარტები და ორიენტირები, რათა თავად შეაფასონ მათივე შესრულებული სამუშაო.
3. ხაზი გაუსვით აკადემიური მიდგომის გაერთიანებას აზროვნების სწავლების პროგრამის შედგენის პროცესში, რაც შესაძლებლობას მისცემს მოსწავლეებს, ჩაერთონ პრობლემების მოგვარების პროცესში მთელი სასწავლო პროგრამის განმავლობაში. „სასწავლო პროგრამა უნდა ასახავდეს უკვე ფართოდ გავრცელებულ დასკვნას იმის შესახებ, რომ რეალურად სწავლა იწყება მაშინ, როცა მოსწავლეს შეუძლია მიწოდებული ცოდნის გამოყენება და მისით აქტიური მანიპულაცია, რის შედეგადაც იგი თავად აყალიბებს ძირითად კონცეფციებს“.
4. გამოიყენეთ ახსნა-განმარტებითი საუბარი, როგორც ზეპირი და წერიტი ურთიერთობებისა და აზროვნების ფორმა საკლასო ოთახში. „ეს საუბრები უნდა იყოს დასაბუთებული, მტკიცებულებებისა და ზუსტი ფაქტების შემცველი“. ამავე დროს, მნიშვნელოვანია მოსმენის კულტურის განვითარება. ახსნა-განმარტებითი საუბარი მოითხოვს, რომ მიდგომები – სწავლება უდრის საუბარს და სწავლა უდრის მოსმენას, ჩაანაცვლოს მიდგომებმა – სწავლება უდრის მოსმენას და სწავლა უდრის საუბარს.
5. აღიარეთ ბოძებული შემეცნებითი უნარ-ჩვევების მნიშვნელობა, მაგრამ ძირითადი ყურადღება გაამახვილეთ ამ უნარ-ჩვევების გამოყენებაზე. „ამ მოსახზრებების და მისწრაფება-მიდრეკილებების სოციალიზაცია შესაძლებელია მაშინ, როცა მოსწავლე რეგულარულად ატარებს დროს სასწავლო გარემოში, რაც აიძულებს მას მოიფიქროს პროცედურები, განმარტოს და ახსნას კონცეფციები, დაასაბუთოს მსჯელობა და მოიძიოს ინფორმაცია“.
6. მოიაზრეთ სწავლა, როგორც სწავლების პროცესი, რომელიც მოსწავლეს რთავს სასწავლო პროდუქტის შექმნაში და მისი საქმიანობის შეფასებასა და გადახედვაში. მიეცით მოსწავლეს შესაძლებლობა, მონაწილეობა მიიღოს „ისეთი რეალური ამოცანების გადაწყვეტაში, რომლებიც ნამდვილად აინტერესებს საზოგადოებას. ეს უნდა მოხდეს ისეთი ადამიანების ხელმძღვანელობით, რომლებსაც სწორედ ამ საკითხებთან დაკავშირებით აქვთ დიდი ცოდნა. მიეცით მოსწავლეს საშუალება, შეიტანოს შესწორებები თავის ნამუშევარში და გადააკეთოს ის, სანამ არ დააკმაყოფილებს დადგენილ სტანდარტებს“.

7. მასწავლებლებიც მოიაზრეთ, როგორც მოსწავლეები და ორივე ერთად – მოსწავლეებიც და მასწავლებლებიც განიხილეთ, როგორც მსწავლელთა სოციუმი. ძალისხმევის დახარჯვაზე ორიენტირებულ გარემოში „პროფესიონალი ნიშნავს ადამიანს, რომელიც მუდმივად სწავლობს და არა იმ ადამიანს, რომელმაც უკვე ისწავლა. მათი როლი მოიცავს ორივეს – მასწავლებლის და მოსწავლის, შეგირდისა და ოსტატის როლებს და მუდმივად ხდება ამ როლების ცვლა, გამომდინარე გარემო პირობებიდან. მაგალითად, შესაძლოა, ადამიანი იყოს თავისი მოსწავლეების მასწავლებელი; თავისი კლასის ინსტრუქტორისა და სხვა პროფესიის მქონე სპეციალისტების მოსწავლე, სასკოლო ოლქის უფროსი მასწავლებლის მოსწავლე და, ზოგჯერ, საკუთარი კოლეგების დამრიგებელი/მენტორი. როცა პროფესიონალის განმარტება ხდება, როგორც ადამიანის, რომელიც მუდმივად სწავლობს და სწავლა განიხილება, როგორც მცდელობის ფორმა და არა მზაობა, სწორედ მაშინ ავლენს ადამიანი სურვილს, ინიციატივას, დაუინებას და პიროვნულ პასუხისმგებლობას სასწავლო საქმიანობის გაუმჯობესების რთული პროცესის მიმართ, რაც განსაზღვრავს მის პროფესიულ ღირებულებას” (რეზნიკი და ჰოლი, 1998).

წყარო: შეჯამებულია ლორენ რეზნიკის, ანტონი ალვარადოსა და რიჩარდ ელმორის ნაშრომიდან „მაღალპროფესიული სასწავლო სოციუმის ჩამოყალიბება და განვითარება“; სწავლის პროცესის კვლევისა და განვითარების ცენტრი; პიტსბურგის უნივერსიტეტი; დამატებითი ინფორმაციისთვის იხილეთ ვებ-გვერდი: www.instituteforlearning.org. იგივე პრინციპები გამოყენებულია სერჯიოვანის ნაშრომში *მაჯისცემის გაძლიერება*, 2005.

ყველაზე მნიშვნელოვანი არის ის, რომ სწავლების პროცესის თანმიმდევრულობამ და შეთანხმებულობამ უნდა გააძლიეროს და არ შეასუსტოს მასწავლებლების მუშაობა. ნიუმენი და კოლეგები (2001) ასე ხსნიან ამ საკითხს:

„ძალიან მნიშვნელოვანია სასწავლო პროგრამის თანმიმდევრულობა და შეთანხმება პერსპექტივაში და სრულად გააზრება, რომ ეს არანაირად არ წარმოადგენს სკოლის გაძლიერების მთავარ, დომინანტ მიზანს და არც სწავლისა და სწავლების პროცესის ყველანაირი მხარდაჭერის ჩამანაცვლებელ საშუალებას. იგი არის ასეთი დახმარებისა და მხარდაჭერის გაძლიერების სტრატეგია. სასწავლო პროგრამის ძლიერ თანმიმდევრულობასა და შეთანხმებულობას, მაგალითად, შეუძლია, ხელი შეუშალოს მასწავლებლების პროფესიული სოციუმის განვითარებას იმ შემთხვევაში, თუ ამ პროგრამის დაუინებული მოთხოვნაა იმდენად მკაცრად რეგლამენტირებული სწავლება, რომ მასწავლებელს არ აქვს არანაირი შესაძლებლობა, გამოავლინოს ცოდნა ან დასვას კითხვები შერჩეული მეთოდებისა და პროგრამების შესახებ... ასევე, მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები შეიძლება იმდენად ერთგვაროვანი და უცვლელი იყოს, რომ ვეღარ განვითარდეს მათი უნიკალური უნარ-ჩვევები, რომლებიც ზუსტად შესაბამება მათ სიტუაციას და გარემოს. ძლიერი, თანმიმდევრული და შეთანხმებული სასწავლო პროგრამა

უნდა იცვლებოდეს სათანადო სიტუაციების მიხედვით და შესაძლებელი უნდა იყოს მისი მორგება ახალ ან შეცვლილ პროგრამასთან, რომლებიც საჭიროების შემთხვევაში მუშავდება თანამშრომლებისა და მოსწავლეებისთვის”.

შემდეგ ისინი განაგრძობენ:

„შესაძლოა, სკოლა გახდეს ძლიერ თანმიმდევრული და შეთანხმებული (და გაზარდოს კიდევ მოსწავლეების ქულები სტანდარტულ ტესტებში) სასწავლო პროცესის კონცეფციების შემოტანისა და ინსტიტუციონალიზაციის გზით, რაც კონცენტრირებულია ყველაზე მეტად რუდიმენტულ აკადემიურ ამოცანებსა და მიზნებზე... ამგვარად, ძლიერი სასწავლო პროგრამის თანმიმდევრულობისა და შეთანხმებულობის საბოლოო ფასეულობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორია აკადემიური წესები და პრინციპები იმასთან დაკავშირებით, თუ რა და როგორ უნდა ისწავლონ მოსწავლეებმა”.

ამგვარად, სწორი იქნება დავასკვნათ, რომ მიუხედავად სასწავლო პროგრამის თანმიმდევრულობისა და შეთანხმებულობის მნიშვნელობისა მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ცვლილებების მოხდენაში, არსებობს საზღვრები. სასწავლო პროცესის შეთანხმებულობა კარგად მუშაობს მაშინ, როცა მასწავლებლები მაქსიმალურად იყენებენ პროგრამის შესაძლებლობას. თუმცა, არ არის სწორი, მასწავლებელმა ასწავლოს ის, რაც სურს, და ასწავლოს მაშინ, როცა მოესურვება. გაიაზრეთ შეთანხმებულობა, როგორც კომპასი, რომელიც ფრთხილად გიჩვენებთ გზას და მიმართულებას, თუმცა, ამავე დროს, საკმაო თავისუფლებას უტოვებს მოგზაურს, აირჩიოს ერთი ან მეორე ბილიკი, რა თქმა უნდა იმ პირობით, რომ დანიშნულების ადგილი იგივე იქნება. ჩვენს შემთხვევაში ეს ნიშნავს იმას, რომ ერთიან, თანმიმდევრულ სასწავლო პროგრამას საფრთხე არ უნდა შეექმნას.

იდებზე დაფუძნებული ლიდერობა

ლიდერობასთან დაკავშირებული საქმიანობის გაძლიერების მიზნით იდეების გამოყენება დამოკიდებულია ამბისა და ისტორიის გადმოცემაზე. ზოგჯერ ეს ამბები გახშიანებულია ლიდერის მიერ. თუმცა, ხშირად, გარკვეული ამბის წყაროს წარმოადგენენ თავად მოსწავლეები და მასწავლებლები. ნებისმიერ შემთხვევაში, იდეების ეფექტიანად გამოყენება ინდივიდებსა და ჯგუფებს უყალიბებს იდენტობას. ეს ამბები გადმოსცემს იმას, რაც მნიშვნელოვანია და საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს და სხვებს, შეაფასონ საკუთარი შესაბამისობა სკოლასთან და მის პოზიციებთან. ჰოვარდ გარდნერი (1995) ამას ასე ხსნის:

„ლიდერი, სავარაუდოდ, წარმატებას მიაღწევს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ იგი შეძლებს, ჩამოაყალიბოს და სარწმუნოდ გაახშიანოს კონკრეტული და დამაჯერებელი ტექსტი; დაიჭიროს აუდიტორიის ბუნება მისი ცვალებადი მახასიათებლების გათვალისწინებით; ჩადოს საკუთარი (ან წარმართოს სხვათა) ენერჯია ორგანიზაციის მშენებლობასა და ფუნქციონირებაში; საკუთარ ცხოვრებაში გაატაროს მის ტექსტებში გამოხატული ძირითადი მიმართულებები; განახორციელოს პირდაპირი ლიდერობა ან მოიძიოს საშუალება, რომ მოახდინოს ზეგავლენა არაპირდაპირი საშუალებებით; დაბოლოს, მოახერხოს, რომ გაიაზროს და ზომიერად გამოიყენოს ტექნიკური გამოცდილება და ცოდნა“.

ის იდეები და ისტორიები, რომელთა კომუნიკაციასაც ლიდერი ახორციელებს, ემსახურება დარწმუნებას, მართვას, გაერთიანებასა და ლეგიტიმაციას. იდეები გვეხმარება სხვების დაყოფილებასა და დარწმუნებაში, რომ დაიჭირონ გარკვეული პოზიცია და ჩათვალონ თავი ვალდებულიად, გაატარონ ეს იდეები პრაქტიკაში. ასევე, იდეები გვეხმარება მოვლენების მართვაში, რადგან შეგვიძლია დავსახოთ საერთო ორიენტირები, რომელთა გამოყენება შეეძლება ყველას, რათა შეაფასონ, თუ რამდენად ასახავს მათი და თავად სკოლის ქცევა და პასუხისმგებლობა ამ იდეებს. მასწავლებლები, ადმინისტრატორები, მოსწავლეები და სხვები ამოწმებენ თავიანთ მუშაობასა და საქმიანობას იმ გავლენის მიხედვით, რასაც ისინი ახდენენ სკოლის ხედვაზე და რითაც განსაზღვრავენ იმ გზებს, რომელთა გამოყენებითაც შესაძლებელია სკოლის ხედვის უფრო მეტად ასახვა მათ ყოველდღიურ სასკოლო საქმიანობაში. რამდენად კარგად მიდის ჩვენი საქმე? სხვადასხვა ჯგუფის წარმომადგენლებს შეუძლიათ პასუხი გასცენ ამ კითხვაზე იმით, რომ შეაფასონ, რამდენად ახორციელებენ ისინი აღებულ ვალდებულებებს საკუთარი ქცევით. შემადგენელი ჯგუფები, აკეთებენ რა საჯარო განცხადებას საკუთარი ვალდებულებების შესახებ, პასუხისმგებლობას გრძნობენ, განახორციელონ ეს იდეები პრაქტიკაში და, ამდენად, იდეები ხდება ანგარიშგების ინსტრუმენტი და სახელმძღვანელო პრინციპი იმისა, რისი გაკეთება შეიძლება და რისი – არა.

გარდა ამისა, იდეები აკავშირებს ადამიანებს. როცა ადამიანები უზიარებენ ერთმანეთს იდეებს, მათ შორის ურთიერთობა იცვლება. ეს უფრო მორალური ხასიათის ურთიერთობებია, რომელიც იწვევს მჭიდრო და სავალდებულო კავშირებს ამ ადამიანებს შორის. დაბოლოს, იდეები ლეგიტიმურს ხდის ადამიანების საქმიანობას. იდეები, როგორც აღვნიშნეთ, მოქმედების უფლებამოსილების წყაროა. ეჭვგარეშეა, რომ მასწავლებლები, დირექტორები, მოსწავლეები და სკოლის სხვა წევრები პასუხისმგებლობას იღებენ სხვადასხვა მიზეზის გამო: დაიმსახურონ ჯილდო ან თავიდან აიცილონ დასჯა. თუმცა, ამ სტრატეგიის ეფექტიანობა ფერმკრთალდება, როცა ვადარებთ პასუხისმგებლობის აღებას: არის ეს სწორი საქციელი თუ ადამიანი ვალდებულიად გრძნობს თავს, აიღოს პასუხისმგებლობა სხვა მიზეზების გამო? ამიტომ, შემეცნებითი და არა ადამიანის პიროვნებაზე ან ბიუროკრატიაზე ორიენტირებული ლიდერობაა ის, რასაც ყველაზე დიდი მნიშვნელობა აქვს.

არაფერი იდუმალი არ არის იმაში, თუ როგორ უნდა გამოვიყენოთ იდეები ხელმძღვანელობის დროს. სწავლის პრინციპები მოიცავს ოფიციალურად აღიარებულ სიას, რომლის უფლებამოსილების წყაროს წარმოადგენს კვლევა და/ან სკოლის რეფორმის პროცესში მონაწილე ადამიანების გამოცდილება. სკოლისთვის ნაკლებად ფორმალურია მიდგომა, მიიღოს გადაწყვეტილება და იდეებისთვის გამოიყენოს თავის მიერ დადებული პირობა და საკუთარი ვალდებულებები და პასუხისმგებლობები. აღნიშნული ვალდებულებები და პირობები შესაძლებელია, ჩამოიწეროს ქაღალდის დიდ ფურცლებზე (პლაკატზე) და გაიკრას საკლასო ოთახებში, დერეფნებში, კაფეში, ღირექტორის კაბინეტში, სკოლის ფოიეში და სხვა საჯარო ადგილებში. სხვადასხვა პლაკატი სხვადასხვა თემას უნდა ასახავდეს:

- ხუთი პირობა, რომელსაც ვდებთ მოსწავლეებთან
- ხუთი პირობა, რომელსაც ვდებთ ერთმანეთთან
- ხუთი მახასიათებელი, რომელიც ჩანს სწავლების პროცესში
- მოსწავლეების მიერ განხორციელებული საუკეთესო საქმიანობის ხუთი მაგალითი
- მასწავლებლის მიერ მოცემული საუკეთესო დავალების ხუთი მაგალითი
- ხუთი რამ, რასაც ველით მოსწავლეებისგან
- ხუთი რამ, რასაც ველით მშობლებისგან
- ხუთი რამ, რასაც მშობლები ელიან ჩვენგან
- დასახელები ხუთი მიზეზი, რის გამოც თვლით, რომ ეს არის საუკეთესო ადგილი, სადაც იმუშავებდით მასწავლებლად.

პირობის, მახასიათებელი ნიშნების, მაგალითებისა და მოლოდინების შესახებ შეთანხმების მიღწევის მიზნით საუბარს დიდი მნიშვნელობა აქვს. თუმცა, როცა ამის შესახებ საჯარო განცხადება კეთდება, ყალიბდება სახელმძღვანელო პრინციპები თითოეულ როლთან დაკავშირებით. ასევე, ყალიბდება მოსაზრებები, როგორ უნდა იქცეს თითოეული ჯგუფი ანგარიშვალდებულად. რა თქმა უნდა, ამ პლაკატებიდან ზოგი ნელი ტემპით შეიცვლება. ხუთი დაპირება მოსწავლეების და ხუთიც ერთმანეთის მიმართ სწორედ ამის მაგალითია. სხვა პლაკატების თემები, როგორებიცაა მოსწავლეების მიერ განხორციელებული საუკეთესო საქმიანობა და მასწავლებლის მიერ მიცემული საუკეთესო დავალებები, უფრო სწრაფად ცვალებადია, შესაძლოა, თვეში ან ორ-სამ კვირაში ერთხელ შეიცვალოს. ამგვარი ხუთი პუნქტისგან შემდგარი სია სკოლისთვის შესანიშნავი და ადვილად გასაგები გზაა იმ სტანდარტების ერთიანობის მისაღწევად და შესაფასებლად, რომელიც განსაზღვრავს, თუ რა

უნდა გააკეთონ მოსწავლეებმა და გამოსადეგია იმ სტანდარტებისთვისაც, რომელთა მიხედვით მასწავლებელი საკლასო ოთახში საჭირო გარემოს ქმნის.

თუმცა, რა ვუყოთ ანგარიშვალდებულებას? გაიაზრეთ ხუთი პუნქტისგან შემდგარი სიები, როგორც საერთო და ფართოდ გაზიარებული ორიენტირები. როცა მასწავლებლები, ადმინისტრატორები, მშობლები და მოსწავლეები წარმოადგენენ მტკიცებულებას, რომელიც ადასტურებს, თუ რა დონეზე იცავენ ისინი მიცემულ სიტყვას და პირობას, ყალიბდება მუდმივი ანგარიშვალდებულების სისტემა, რომელიც მოიცავს როგორც ცალკეულ საკითხებთან დაკავშირებულ, ისე, შეჯამებულ ანგარიშგებას.

მიზნის განაცხადის მახასიათებელი ნიშნები

არ არსებობს არანაირი რეცეპტი იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ უნდა ჩამოყალიბდეს შეთანხმება საერთო ფასეულობებზე. თითოეული სკოლა თავად აყალიბებს მისი სოციუმის მიზანს. თუმცა, კარგ შეთანხმებაში მოცემული უნდა იყოს სკოლის ძირითადი მიზნები. მოვიყვანთ მიზნის ზოგიერთ მახასიათებელს, რომლებიც დაეხმარება სკოლას თავისი მიზნის ჩამოყალიბებაში. მიზანი უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ ცხრა კრიტერიუმს:

1. უნდა იყოს ნათლად განსაზღვრული და კონკრეტულად ჩამოყალიბებული, რაც მოგცემთ საშუალებას, რომ მიზნის მიღწევისას მიხედეთ, რომ განახორციელეთ ის;
2. შესაძლებელი უნდა იყოს მათი მიღწევა არსებული რესურსების პირობებში;
3. უნდა იყოს საკმარისად მნიშვნელოვანი და ასახავდეს იმ ძირითად ფასეულობებსა და რწმენას, რომლებიც საერთოა სკოლით დაინტერესებული ადამიანებისთვის;
4. უნდა იყოს იმდენად ძლიერი, რომ შეძლოს, გამოიწვიოს ადამიანების აღტყინება და შეღწევა მენეჯერული თვალსაზრისით თავისუფალ და კულტურულად შეკავშირებულ მათ სამყაროში;
5. უნდა იყოს კონცენტრირებული და არამრავალრიცხოვანი, რაც აადვილებს გაგებას, რა არის მნიშვნელოვანი და რა – არა.
6. უნდა ასახაობდეს ჰარმონიულობა (მიზნები უნდა წარმოადგენდეს ჯგუფს და უნდა გამომდინარეობდეს ერთმანეთისგან); ნათლად უნდა იყოს განსაზღვრული, რომ შესაძლებელი იქნება წინააღმდეგობრივი მიზნის მართვა;
7. უნდა იყოს იმდენად რთული, რომ შეძლოს გამოწვევა და მიმართოს ადამიანები, მტკიცედ იბრძოლონ და იღვაწონ მის მისაღწევად;

8. უნდა იყოს იმდენად სიცოცხლისუნარიანი, რომ გაუძლოს დროს და არ გახდეს საჭირო მისი ხშირი ცვლა;
9. უნდა იყოს იმდენად მოქნილი, რომ შეიცვალოს სერიოზული გადახედვის შედეგად.

მთლიანობაში, კარგად ჩამოყალიბებულმა მიზნებმა სკოლის შიგნით თანამშრომლობა უნდა წახალისოს და არა კონკურენცია. თანამშრომლობა ეხმარება ადამიანებს და უბიძგებს ერთად მუშაობისკენ, საშუალებას აძლევს თითოეულ წევრს, გახდეს ჯგუფის მიღწევების თანამონაწილე. გამოდის, რომ ერთის წარმატება ყველას ასარგებლებს. კონკურენტული მიზნები კი პირიქით, ერთს მეორის წინააღმდეგ აქეზებს. ერთი ადამიანი დამოუკიდებლად იღებს ჯილდოს, მიუხედავად იმისა, წარმატებულია თუ არა ჯგუფი და, ამდენად, მხოლოდ საკუთარ სამუშაოზე და მის შესრულებაზეა ორიენტირებული.

ახროვნების წყობიდან მისიამდე, ნორმებამდე და ქმედებამდე

აქამდე, ამ თავში, არგუმენტი იყო, რომ დღევანდელ სამყაროში ძლიერი და ეფექტიანი ლიდერობა დამოკიდებულია ძლიერ და ეფექტიან კონცეფციაზე, რომელიც არსს ანიჭებს ცენტრალურ მნიშვნელობას, ხოლო პროცესებს გვერდით ადგილებს უჩენს. ლიდერობის ცენტრის ასეთი შეცვლის შემთხვევაში, შეიცვლება ჩვენი ლიდერობისა და პრაქტიკული საქმიანობის უფლებამოსილების წყარო (დეტალებისთვის, იხილეთ ცხრილი 7.1). ნაცვლად იმისა, რომ მასწავლებლები მიჰყვებოდნენ დირექტორს, რადგან სწორედ ის აკონტროლებს სტიმულირების ბიუროკრატიულ სისტემას, რომელიც ახალისებს წესების დაცვას და სჯის მათგან გადახვევას, ანდა იმიტომ, რომ დირექტორი მომხიბვლელი პიროვნებაა, ურთიერთობის ეფექტიანი მანერითა და უნარ-ჩვევებით, მათი მიმდევრობა მიბმულია საერთო ფასეულობებთან და რწმენასთან, წარმატებულ თეორებთან და პრაქტიკასთან და კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორთან, რომელსაც შეიძლება ვუწოდოთ „იდეები“.

როცა ჩვენ საშუალებას ვაძლევთ ბიუროკრატიულ მოვლენას, გამოვიდეს ლიდერობის უფლებამოსილების წყაროს როლში, ვაკეთებთ გარკვეულ დაშვებებს. მაგალითად, მასწავლებელი იერარქიულ სისტემაში მოიაზრება, როგორც დაქვემდებარებული, დირექტორი მიჩნეულია სანდო პიროვნებად; ბევრი ფიქრობს, რომ მასწავლებლებს არ უნდა ენდოთ. უფრო მეტიც, მიჩნეულია, რომ მასწავლებლებისა და დირექტორების ინტერესები განსხვავებულია. გამომდინარე ამ მოსაზრებიდან, დირექტორები უნდა იყვნენ ფრთხილად. უფრო მეტიც, მიჩნეულია, რომ იერარქიული სიმაღლე ცოდნისა და კომპეტენტურობის ეკვივალენტურია, რაც ნიშნავს, რომ რაც უფრო მაღალ იერარქიულ საფეხურზე ხართ, მით უფრო მეტი იცით სწავლების, სწავლისა და სკოლის სხვა საქმეების შესახებ. სწორედ ამიტომ, გარე ანგარიშვალდებულება მუშაობს კარგად. თუ გინდათ იცოდეთ, როგორ მიდის საქმეები, ნუ მოსთხოვთ მასწავლებლებს, გაუზიარონ ერთმანეთს საკუთარი

პრაქტიკა და თქვენც გაგაცნონ ის. ამის ნაცვლად, შემოიღეთ ოფიციალური პროცედურები და დააკანონეთ დისტანცია იერარქიის სხვადასხვა საფეხურზე მყოფ ადამიანებს შორის იმგვარად, რომ დაცული იყოს ბიუროკრატიული ობიექტურობა და ინტერესების არსებობის პრინციპი.

როცა ლიდერობის საფუძვლად პერსონალური ავტორიტეტი და კომპეტენტურობა გამოიყენება, როგორც წესი, კეთდება შემდეგი ტიპის დაშვებები: მასწავლებლებისა და ზედამხედველების ინტერესები არ არის მსგავსი, მაგრამ შესაძლოა, მათ შორის ბარტერული ოპერაციის განხორციელება: მასწავლებლებს აქვთ საჭიროებები და თუ ეს საჭიროებები კმაყოფილდება სამსახურში, სანაცვლოდ სათანადო დონეზე სრულდება სამუშაო: ახლო ურთიერთობები და ჰარმონიული გარემო იკრებს ძალას და იწვევს მასწავლებლების კმაყოფილებას, მათთან მუშაობა ადვილდება და ისინიც ბევრად მეტად იხრებიან თანამშრომლობისკენ; ლიდერობა ყალიბდება ბარტერული ოპერაციების ფორმით, რომლის დროსაც დირექტორი აძლევს მასწავლებლებს, რაც მათ სურთ, ხოლო მასწავლებლები, სანაცვლოდ, აკეთებენ იმას, რაც უნდა დირექტორს.

როცა ლიდერობისა და პრაქტიკული საქმიანობის უფლებამოსილების წყაროდ გამოიყენება იდეები, კეთდება შემდეგი დაშვებები: სკოლა მოიაზრება, როგორც პროფესიული სასწავლო სოციუმი, რომლის წევრთა გაერთიანება იდეების გარშემო ხელს უწყობს სკოლის ფოკუსის და მნიშვნელობის ჩამოყალიბებას და ვალდებულებებისა და პასუხისმგებლობის განსაზღვრას (დიუფური და ეკერი, 1998; დიუფური, 2006; სილვა და მაკინი, 2002). აღნიშნულ სოციუმებს განსაზღვრავს მათი საერთო ფასეულობების ცენტრები, რწმენა და ვალდებულებები. სოციუმში ის, რაც ითვლება მართებულიად და სასიკეთოდ, ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც ის, თუ რა მუშაობს და რა არის ეფექტური. ადამიანების მოტივაციას ისევე იწვევს ემოციები და რწმენა, როგორც საკუთარი ინტერესები. თუმცა, ისინი მზად არიან დათმონ საკუთარი ინტერესები საზოგადოებრივი სიკეთის სასარგებლოდ. დაბოლოს, მიღებულია მოსაზრება, რომ კოლევიალობა არის პროფესიული ღირსების გამოსატყულება (სერჯიოვანი, 2001, 2005).

სილვა და მაკინი (2002) ამბობენ, რომ კრიტიკული მეგობრების ჯგუფები ფუნქციონირებენ, როგორც პროფესიული სასწავლო სოციუმები, როცა ისინი სწავლობენ ერთმანეთთან რეალურ (აუთენტურ) საუბარს და საკუთარი ენერჯის მიმართვას სწავლებისა და სწავლის პროცესის გაუმჯობესებისკენ. კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის მიზანია, მიაღწიოს შემდეგს:

- ჩამოაყალიბოს მოსწავლეების კონკრეტულად განსაზღვრული სასწავლო მიზნები, რაც საშუალებას მისცემს სხვებს, დააკვირდნენ მათ პროცესის განხორციელების დროს;
- ჩამოაყალიბოს სტრატეგიები, რომლებიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეებს დასახული მიზნების მიღწევაში;

- მოიძიოს აღნიშნული სტრატეგიების ეფექტიანობის დამამტკიცებელი საბუთები;
- გაანალიზოს და ჩაუღრმავდეს დამამტკიცებელ საბუთებს;
- მოახდინოს სასწავლო სტრატეგიების ადაპტაცია და სასწავლო მიზნების ხელახლა ფორმულირება (სილვა და მაკინი, 2002);

კრიტიკული მეგობრების ჯგუფების ბაზაზე ფორმირებული პროფესიული სასწავლო სოციუმების წევრები ბევრს მუშაობენ, რომ გაუზიარონ სხვებს მათი სასწავლო პრაქტიკა. ისინი ცდილობენ, აიყვანონ კოლეგიალობა უფრო მაღალ საფეხურზე – ჩამოაყალიბონ სკოლაში საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალთა სოციუმის ქსელი. ისინი დაინტერესებული არიან, შეამოწმონ მოსწავლეების ნამუშევრები ერთად, რაც დაეხმარება მათ კიდევ უფრო განავითარონ პრაქტიკული საქმიანობა და დარწმუნდნენ საკუთარ პოზიციებში, რაც ჩაუსახავთ იმედს, რომ შეძლებენ იდეების რეალობად ქცევას.

მორალური უფლებამოსილებისკენ

რა არის უფლებამოსილების სხვადასხვა წყაროს გამოყენების შედეგი? როცა გამოყენებულია ბიუროკრატიული უფლებამოსილების წყარო, ლიდერობა გვევლინება მონიტორინგის სათანადო ფორმად. მასწავლებლები იქცევიან, როგორც ტექნიკური თანამშრომლები, რომლებიც მიჰყვებიან და ზუსტად ასრულებენ წინასწარ შემუშავებულ სცენარს. სწორედ ამ მიმართულების ზუსტი დაცვის გამო მათი საქმიანობა იღებს ვიწრო ხასიათს. როცა ლიდერობის საფუძვლად გამოიყენება პერსონალური უფლებამოსილება და ავტორიტეტი, მასწავლებლები იქცევიან შესაბამისად მხოლოდ წახალისებისა და დაჯილდოების შემთხვევაში და არა სხვა დროს. მათი პროცესში მონაწილეობა გათვალაზრებული და, შესაბამისად, მცირდება მათ მიერ შესრულებული სამუშაოს ხარისხი. დაბოლოს, როცა ლიდერობის წყაროდ გამოიყენება იდეები, მასწავლებლები, მორალური მოსაზრებებიდან გამომდინარე, რეაგირებენ სოციუმის ფასეულობებზე და წარმოიშობა ძლიერი ნორმები. მათი საქმიანობა იღებს კოლექტიურ და მტკიცე ფორმას. იდეები ხდება სკოლაში მორალური გარემოს ჩამოყალიბების საფუძველი. ცხრილი 10.3 გვიჩვენებს, თუ როგორ ჩამოაყალიბა სოჭიგანის საშუალო სკოლამ თავისი მისია და გამოიყენა იგი იდეების ბანკად, რომელიც ფუნქციონირებს, როგორც უფლებამოსილების წყარო იმის გასარკვევად, თუ რას და რატომ აკეთებენ ადამიანები.

ცხრილი 10.3. სოპიგანის სკოლა, იდეებზე დაფუძნებული ლიდერობა

1. აზროვნების წყობიდან მისიამდე

ჩამოაყალიბეთ დემოკრატიული კულტურა, სადაც პერსონალურ მიდგომას აქვს დიდი მნიშვნელობა, როგორც ეს ასახულია *საშუალო სკოლების კოალიციის პრინციპებსა და სრულიად ახალი მიდგომები II-ის* ზოგად მახასიათებლებში. მოიფიქრეთ და ჩამოაყალიბეთ სოპიგანის სკოლის მისია შემდეგი პუნქტების გამოყენებით:

„სოპიგანის საშუალო სკოლა ისწრაფის, გახდეს სწავლისთვის მონდომებული ადამიანების სოციუმი, სადაც სუფევს პატივისცემა, ნდობა და გაბედულება. ჩვენ სრულიად გაცნობიერებულად ვიღებთ ვალდებულებას, რომ:

- მხარი დაგუჭიროთ და გამოვავლინოთ ინდივიდის უნიკალური ნიჭიერება, სწრაფვა და სურვილი.
- განვავითაროთ ადამიანის აზროვნება, სხეული და გრძნობები.
- გავაფართოოთ აზროვნების, მიმტკეველობისა და სამუშაოს შესრულების შესაძლებლობის საზღვრები;
- ხელი შევუწყოთ და პატივი ვცეთ ოჯახის, ქვეყნისა და სამყაროს მართვაში მონაწილეობას.“

2. მისიიდან ნორმებისაკენ

გამოიყენეთ მისია, როგორც მოქმედი დოკუმენტი, რომელიც აყალიბებს ნორმებს და წარმოგვიდგენს ერთად ცხოვრების წესებს.

„სოპიგანის ექვსი პუნქტი:

1. მუდამ პატივი ეცით და ხელი შეუწყვეთ სწავლებისა და სწავლის უფლებას;
2. იყავით აქტიურად ჩართული სწავლის პროცესში; დასვით შეკითხვები, ითანამშრომლეთ და მოიძიეთ პრობლემების გადაწყვეტის გზები;
3. დროულად შეასრულეთ თქვენი ყოველდღიური ვალდებულებები;
4. მოიქეცით სათანადოდ, მოახდინეთ ისეთი ქცევის დემონსტრირება, რომელიც მისაღებია სოციუმისთვის, სკოლისთვის და თქვენთვის;
5. იყავით პირდაპირი; ურთიერთობაში იყავით პატიოსანი;

6. პასუხი აგეთ საკუთარი არჩევანის გამო და გამოიჩინეთ ანგარიშვალდებულება.“

3. ნორმებიდან და წესებიდან ქმედებისკენ

დააკისრეთ პასუხისმგებლობები სხვადასხვა წარმომადგენლობით ჯგუფს (მშობლებს, მასწავლებლებს, მოსწავლეებს და ადმინისტრატორებს). გიპასუხონ მათ შემდეგ კითხვებზე: რა უნდა გააკეთოთ თქვენ და სხვებმა, რომელთაც იგივე როლი აქვთ, რაც თქვენ, იმისათვის, რომ უკეთ აისახოს ჩვენი ხედვა ჩვენს ქმედებებსა და პრაქტიკულ საქმიანობაში? რა პასუხისმგებლობები უნდა აიღოთ თქვენ იმისათვის, რომ ჩვენი ხედვა უკეთ გამოქვავდეს ჩვენს ყოველდღიურ საქმიანობაში?

სვლა აზროვნების წყობიდან მისიისკენ, ნორმებისკენ და ქმედებებისკენ ასახავს, თუ როგორ მუშაობს იდეებზე დაფუძნებული ლიდერობა სოპიგანის საშუალო სკოლაში.

აზროვნების წყობა და მისია საწყისი ეტაპია. მათი ეფექტური განვითარების შემდეგ ყალიბდება ის, რასაც ჩვენ ვაკეთებთ და რისთვისაც ვაკეთებთ. მათი მიზანია იმ კონცეფციის ფორმირება, რომლებიც აყალიბებს ნორმებსა და ქმედებებს. როგორც სილვამ და მაკინმა (2002) აღნიშნეს, „სხვა სკოლებისგან განსხვავებით, სოპიგანის სკოლის მისია იძენს სრულიად ზებუნებრივ მნიშვნელობას, რადგან იგი აძლევს დასაბამს სკოლის ყველა ქმედებას და საქმიანობას“. ამის შემდეგ კი ამატებენ: „ღირს, ერთი წუთით დაფიქრდეთ მისიის ცნებაზე. ისტორიულად, ორგანიზაციების უმეტესობას, სკოლების ჩათვლით, ყოველთვის ჰქონდა მისიის ფილოსოფია, რომელიც განსაზღვრული იყო, როგორც საჯაროდ აღებული ვალდებულება იმ ფასეულობებისა და პოზიციების შესახებ, რომელიც ამოძრავებს ორგანიზაციას. სამწუხაროდ, პრაქტიკულ საქმიანობაში, ხშირად მისიას არ ენიჭება სათანადო მნიშვნელობა... ძალიან იშვიათად ხდება, როცა მისია რეალურად წარმოადგენს სკოლის პროგრამის ჩამოყალიბების საფუძველს ან მასწავლებლების პრაქტიკულ საქმიანობაზე ზეგავლენის მომხდენ ფაქტორს (2002)“. თუმცა, სოპიგანის სკოლას ეს არ ეხება. მისია რეალურად წარმოადგენდა მისი ყოველდღიური საქმიანობის სახელმძღვანელო დოკუმენტს და ადამიანების მოლოდინის განმსაზღვრელ საფუძველს. სილვა და მაკინი აღნიშნავენ, რომ მისია იმდენად მძლავრი ძალა იყო, რომ ზოგჯერ მოსწავლეები ბრაზობდნენ კიდევ, რომ სულ მუდამ თვალწინ უტრიალებდათ ეს კონცეფცია.

ყოველისმომცველი ხედვის გარდაქმნა მძლავრ იდეებად

ყოველისმომცველი ხედვის კონცეფცია წარმოდგენილი იყო მე-2 თავში. გაიხსენეთ, რომ ყოველისმომცველი ხედვა უფრო მეტია, ვიდრე მხოლოდ განცხადება ხედვის

შესახებ. რეალურად, სრულყოფილი ხედვა წარმოადგენს კონტრაქტს, რომელიც დეტალურად აღწერს ჩვენს როლსა და პასუხისმგებლობებს სკოლისა და მისი ხედვის მიმართ. დირექტორს აქვს სრულყოფილი ხედვის ჩამოყალიბების და მისი მძლავრ იდეებად გარდაქმნის მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა. სწორედ ის არის ვალდებული, გარდაქმნას ხედვა სასარგებლო მექანიზმად.

დირექტორისთვის სასარგებლოა იცოდეს, თუ როგორ ხდება მძლავრი იდეები უფლებამოსილების მნიშვნელოვანი წყარო ლიდერობის განხორციელებაში. ბიუროკრატიული მოთხოვნები და ჯანსაღი მენეჯმენტის კონცეფცია დიდ დახმარებას უწევს მას. ასევე, დამხმარე ინსტრუმენტია ადამიანებთან ურთიერთობების უნარ-ჩვევები. თუმცა, უფლებამოსილების ეს წყარო არ არის ისეთი ძლიერი, როგორც იდეები. როცა ხედვის განაცხადი არ ხდება სამუშაო დოკუმენტი, ის არ გამოიყენება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, არც მიღებული გადაწყვეტილებების შეფასების მიზნით. ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომ ხდება, რომ ბევრი ჩამოყალიბებული ხედვა მხოლოდ ფურცელზე რჩება და ბევრს არაფერს გვეუბნება, არის ის, რომ ცალკე აღებული ხედვა ვერ ახერხებს მიმართულების დადგენას და იმ ვალდებულებების დეტალურ გაწერას, რომლებიც აუცილებელია სხვადასხვა წარმომადგენლობითი ჯგუფისთვის ხედვის განსახორციელებლად. ხედვა არაფერს გვეუბნება, თუ რის გაკეთებაა საჭირო და რა არის ჩვენი პასუხისმგებლობები მისი სისრულეში მოყვანის პროცესში.

დიუფური ამბობს, რომ თუ ის, რაც ჩვენ გვაქვს, არის მხოლოდ მაღალ იდეებზე დაფუძნებული ხედვა, როლებს შორის დამოკიდებულება იქნება ბუნდოვანი, რადგან ამ ხედვაში არ არის მოცემული მათი ურთიერთდამოკიდებულება ან მათი მოქმედების საზღვრები. თუმცა, ხედვის ფასეულობა მატულობს, როცა მას მოჰყვება დაპირება და ვალდებულებების ასახვა, რომელსაც იღებს თითოეული შემადგენელი ჯგუფი სკოლის ხედვაში ჩამოყალიბებული მიზნების განსახორციელებლად. ეფექტური ხედვა ავალდებულებს იმ ადამიანებს, რომლებიც იზიარებენ აღნიშნულ ხედვას. ვალდებულება ხედვას, როგორც მენეჯმენტის საშუალებას, გარდაქმნის ხედვად, როგორც მორალურ განაცხადად. სტივენსონის სკოლის ხედვა ძალიან ღრმაა და ეხმარება ადამიანებს, მიიღონ გადაწყვეტილებები და შეაფასონ პროგრამები. ხედვა და ვალდებულებები, ერთად, ავალდებულებს ადამიანებს ერთმანეთისა და მათ მიერ შესასრულებელი სამუშაოს მიმართ.

ორივე მნიშვნელოვანია: დისციპლინა და მოქმედების თავისუფლება

საერთო მიზნებმა, შეთანხმებებმა, პრინციპებმა და სხვა სახის პროცედურებმა უნდა უზრუნველყოს საკმარისი დისციპლინა იმისათვის, რომ მასწავლებლების საქმიანობა იყოს ფოკუსირებული, ადვილად გასაგები და ჰარმონიული. თუმცა, დისციპლინის მიღწევა უნდა მოხდეს ისე, რომ ადვილი არ ჰქონდეს მასწავლებლების მოქმედების თავისუფლების ხელყოფას, რომელიც მათ სჭირდებათ

გადაწყვეტილების მისაღებად, მით უფრო, რომ მათ წინაშე ყოველთვის დგება სრულიად უნიკალური სიტუაციები. იდეა არ ეუბნება ადამიანებს, თუ რა უნდა აკეთონ მათ, თუმცა ეხმარება მათ გადაწყვეტილების მიღებაში იმის შესახებ, თუ რა უნდა აკეთონ მათ. დისციპლინისა და მოქმედების თავისუფლების მიღწევის ერთ-ერთი გზა არის სასწავლო პროგრამის შედგენის დროს ბალანსის მიღწევა სწავლების, პრობლემების გადაწყვეტისა და გამოკვეთილ შედეგებს შორის (ეისნერი, 1969, 1979). სასწავლო შედეგების განსაზღვრა ხდება წინასწარ და საკმაოდ სპეციფიკური მიდგომების გამოყენებით. ყალიბდება განცხადება, თუ რისი გაკეთება უნდა შეძლონ მოსწავლეებმა სწავლების შედეგად. სასწავლო პროგრამა და სწავლების შესახებ გადაწყვეტილებები მიიღება წინა პერიოდის სასწავლო შედეგების მიხედვით. პრობლემის გადაწყვეტის შედეგები ფორმირდება იმ პრობლემების შესახებ მიღებული გადაწყვეტილებების საფუძველზე, რომლებიც მოსწავლეების გადასატრეფია. გამოკვეთილი შედეგების დადგენა ხდება შემოწმებული საგნების სწავლების პროცესში და შემდგომ პერიოდში და სწავლებასთან დაკავშირებული შემოწმებული საქმიანობების გამოყენების შემდეგ. შემოწმებული საგნები და საქმიანობები ნიშნავს, რომ შემოწმების შედეგად დადგინდა მათი უნარი, გამოიწვიონ სწავლის სტიმულირება.

გარკვეულწილად, სასწავლო შედეგები წარმოადგენს ბეისბოლში ცნობილ „სტრაიკის“ ზონებს (დონე ილლიდან მუხლამდე, სადაც უნდა გაიაროს ცენტრალური მოთამაშის მიერ ნასროლმა ბურთმა). სწავლება ნიშნავს სწავლის მიმართვას ერთ-ერთი კონკრეტული ზონისკენ. შეძახილი – ბურთი და დარტყმა გამოყენებული უნდა იყოს იმისათვის, რომ შევამოწმოთ, თუ რამდენად ეფექტიანი იყო სწავლება შედეგების მიღწევის თვალსაზრისით. მაგალითად, ნაფიც მსაჯულთა სისტემის შესახებ გაკვეთილის სწავლების პროცესში, ჩვენ შეგვიძლია დავსახოთ შემდეგი სასწავლო შედეგები: (1) მოსწავლემ უნდა შეძლოს განასხვაოს სხვადასხვა პრინციპის როლი და ფუნქცია სასამართლოში ნაფიც მსაჯულთა მიერ საქმის განხილვის დროს (მაგალითად, ბრალდების პროკურორი, დაცვის ადვოკატი, სასამართლოს აღმასრულებელი და მოწმეები); (2) მოსწავლემ უნდა შეძლოს, დაწეროს ორი თანმიმდევრული აბზაცი, რომელიც აღწერს განსხვავებას სამოქალაქო და სისხლის სამართალწარმოების დროს მტკიცებულებების გამოყენებასთან დაკავშირებით. თუ მოსწავლე ყველაფერს აკეთებს სწორად, ვამბობთ – დარტყმა, ხოლო თუ უშეგებს შეცდომებს, ვამბობთ – ბურთი. თუ ვთქვით ბურთი, ეს ნიშნავს, რომ სწავლების მოდული უვარგისია, მიუხედავად იმისა, რომ ის, რაც მოსწავლემ ისწავლა, შესაძლოა, ისევე, ან უფრო მეტად მნიშვნელოვანია, ვიდრე ის, რაც განსაზღვრული იყო სასწავლო შედეგით. მაგალითად, მოსწავლემ, შესაძლოა, მოთხოვნის შესაბამისად ვერ დაასახელოს განსხვავებები მტკიცებულებებს შორის, მაგრამ ადრინდელთან შედარებით ბევრად უკეთ შეძლოს შეუსაბამობების აღმოჩენა არგუმენტებში. მოსწავლემ, შესაძლოა, ვერ განასხვაოს სხვადასხვა როლი, მაგრამ ჩამოუყალიბდეს პატივისცემა სასამართლო სისტემის სამართლიანობისა და ეფექტიანობის მიმართ. თუმცა, უკაცრავად – ბურთი! არ ითვლება, რადგან არ მოხვდა „სტრაიკის“ ზონაში.

სწავლების რეალურ პირობებში, მასწავლებლები ხშირად ცვლიან მიდგომებს სწავლების პროცესში. ზოგჯერ ისინი მიჰყვებიან მოსწავლის იდეებს და ჩერდებიან სრულიად განსხვავებულ ადგილას და არა იქ, სადაც დაგეგმილი ჰქონდათ მისვლა. ასეთ შემთხვევაში, მათთვის „სტრაციის“ ზონა იცვლის პოზიციას. თუმცა, „სტრაციის“ ოფიციალური ზონა ისევ იქ არის, რის გამოც აზრიანი და შინაარსიანი დარტყმები ბურთების კატეგორიაში გადადიან.

როცა ვიყენებთ მხოლოდ სასწავლო შედეგებს, აუცილებლად ერთმანეთთან კავშირში უნდა იყოს ის, რაც გაწერილია სასწავლო პროგრამაში, რაც ისწავლება სასწავლო პროგრამის მიხედვით და რაც ისწავლეს სასწავლო პროგრამის მიხედვით. ამრიგად, შედეგების დადგენის (დისციპლინა) შემდეგ, მასწავლებლებს ნაკლები თავისუფლება აქვთ სასწავლო პროგრამასთან დაკავშირებით (მოქმედების თავისუფლება). ხშირად, მეტი აზრი აქვს, დაუინებით მოვითხოვოთ, რომ მოსწავლეებმა გამოამუშაონ ის ცოდნა, რის გამოამუშავენასაც ელიან მათგან. ამგვარად, ძალიან მნიშვნელოვანი როლი აქვს სასწავლო შედეგებს, მაგრამ არანაკლები – პრობლემების გადაწყვეტისა და გამოკვეთილ შედეგებს. თუ გვინდა, მივადწიოთ დისციპლინასაც და მოქმედების თავისუფლებასაც, საჭიროა შევინარჩუნოთ ბალანსი ამ სამს შორის.

პრობლემის გადაწყვეტის შედეგების წინასწარ განსაზღვრა შედარებით რთულია. თუმცა, არც იმის თქმა შეიძლება, რომ ეს ბედნიერი შემთხვევის წყალობით ხდება. პრობლემის ყურადღებით შესწავლის შემდეგ შეგვიძლია, ვივარაუდოთ, რომ გვექნება გარკვეული შედეგები. ეისნერი (1979) ასე ხსნის ამას:

„პრობლემის გადაწყვეტის მიზნები მნიშვნელოვნად განსხვავდება ქცევის ან სასწავლო მიზნებისგან. პრობლემის გადაწყვეტის მიზნის განსაზღვრის დროს, მოსწავლეები აყალიბებენ პრობლემას ან ეძლევათ ის მოსაგვარებლად. მაგალითად, მოსწავლეებმა უნდა მიაგნონ, თუ როგორ გახადონ უფრო ეფექტიანი მოწვევის საწინააღმდეგო საშუალებები, ან როგორ ააგონ ქაღალდის კონსტრუქცია, რომელიც დაიჭერს ორ აგურს მაგიდიდან თექვსმეტი ინჩის სიმაღლეზე. ან როგორ შეიძლება გავზარდოთ ხარისხიანი მრავალნაირი საჭმლის რაოდენობა სკოლის კაფეში ისე, რომ არ შეიცვალოს ბიუჯეტი“.

მხოლოდ პრობლემის დასახელება საკმარისი არ არის. საჭიროა გარკვეული კრიტერიუმების დადგენა, რომლებიც განსაზღვრავს სტანდარტს, თუ როგორ უნდა მოხდეს პრობლემის გადაწყვეტა. რაც უფრო დეტალურია კრიტერიუმი, მით უფრო ვიწროვდება შედეგების ნაირფეროვნება. თუმცა, უსასრულო რჩება გადაწყვეტის გზები. სასწავლო შედეგების დადგენის დროს წინასწარ მზადდება კითხვები და პასუხები. პრობლემის გადაწყვეტისას კი წინასწარ მზადდება მხოლოდ კითხვები, ხოლო პასუხები არ არის განსაზღვრული.

პრობლემის გადაწყვეტაზე დაფუძნებული სწავლება უზრუნველყოფს სასიამოვნო ბალანსს საგანსა და მოქმედების თავისუფლებას შორის, როგორც მასწავლებლების, ისე, მოსწავლეებისთვის. მაგალითად, მასწავლებლები თანხმდებიან იმ პრობლემებზე, რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა გადაწყვიტონ

მოცემული ნაწილის, კურსის და კლასის დონეზე. თუმცა, იმის გამო, რომ პრობლემასთან დაკავშირებით არ არსებობს ერთადერთი პასუხი ან გადაწყვეტის ერთადერთი გზა, მასწავლებლებს აქვთ საშუალება, აირჩიონ რა ასწავლონ, რა მასალა გამოიყენონ, სწავლების რა მიდგომები განახორციელონ, რა სასწავლო გარემო მოიფიქრონ და ასე შემდეგ. უფრო მეტიც, მოქმედების თავისუფლება აქვთ მოსწავლეებსაც. ისინი იღებენ გადაწყვეტილებას, თუ როგორ და რას ისწავლიან პრობლემის პარამეტრების ჩარჩოებში. რამდენადაც მასწავლებელი უწევს მონიტორინგს სწავლის პროცესს, ის იღებს გადაწყვეტილებას მოსწავლეების საქმიანობის შესახებ. ამ გადაწყვეტილებაზე კი გავლენას ახდენს მოსწავლეების საქმიანობა. გარდა მოქმედების თავისუფლებისა, პრობლემის პარამეტრები უზრუნველყოფს გარკვეულ ერთიანობას და კონცენტრაციას.

პრობლემის გადაწყვეტის შედეგები მთავარ როლს თამაშობს სასწავლო პროგრამის და სასწავლო პრაქტიკის ორგანიზებაში, სწავლებასა და შეფასებაში ისეთ სკოლებში, რომლებიც იცავენ საშუალო სკოლების კოალიციისა და ექსპედიციური სწავლების პრინციპებს. ეს სკოლები მნიშვნელოვნად ეყრდნობიან სრულყოფილი ცოდნის გამოძეგნებას და იყენებენ შედეგებს სასწავლო პროგრამის ფორმირების, სწავლებისა და სწავლის და შეფასების პროცესებში.

გამოკვეთილი შედეგები, ეისნერის მიხედვით (1969) არის ის, რითიც მთავრდება სასწავლო პროცესი, მიუხედავად იმისა, იყო თუ არა ეს შედეგი დაგეგმილი. „გამოკვეთილი შედეგები არის სასწავლო პროგრამის გააზრებულად დაგეგმილი საქმიანობების შედეგები, რაც უზრუნველყოფს პერსონალური გამოცდილების მიღების მდიდარ შესაძლებლობებს.“ ყურადღება აქ გამახვილებულია საქმიანობებზე, იმ სასწავლო პროცესზე, რომელშიც ჩართულია მოსწავლე და საგნის შინაარსზე და არა იმაზე, თუ რას ისწავლის მოსწავლე სასწავლო პროცესში ჩართვის შედეგად.

მიუხედავად იმისა, რომ გამოკვეთილი შედეგები არ იგეგმება მანამ, სანამ დაიწყება სწავლება, ისინი მაინც ძალიან მნიშვნელოვანია. კარგი მასწავლებელი, მაგალითად, ენდობა გარკვეულ იდეებს, საქმიანობებსა და გამოცდილებას, რადგან იცის, რომ მათ აქვთ პოტენციალი, ხელი შეუწყონ სწავლის პროცესს. მან იცის, რომ როცა მოსწავლე ერთვება ამ პროცესში, შედეგები კარგი იქნება. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელს არ შეუძლია თქვას კონკრეტულად, თუ რას მიიღებს მოსწავლე ამ გამოცდილებიდან, ის მაინც აღმოაჩენს ხოლმე, რომ მოსწავლემ მართლაც ბევრი რამ გაიგო.

სასწავლო შედეგებს, პრობლემების გადაწყვეტის შედეგებსა და გამოკვეთილ შედეგებს დიდი მნიშვნელობა აქვს სასწავლო პროგრამის დაგეგმვაში. სამივე ერთად საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, მიიღოს გადაწყვეტილებები, რომლებიც ასახავს სოციუმის მიზანდასახული ფორმირებისთვის აუცილებელ დისციპლინას. უფრო მეტიც, დისციპლინის მიღწევა შესაძლებელია მოქმედების თავისუფლების შეზღუდვის გარეშე, რომელიც საჭიროა ინფორმირებული გადაწყვეტილების მისაღებად, თუ გათვალისწინებული იქნება, რომ არსებობს ბევრი ბუნდოვანი

მომენტი სწავლებისა და სწავლის სიტუაციებში. მოქმედების თავისუფლება ზრდის ეფექტიანი გადაწყვეტილებების მიღების ალბათობას სწავლებისა და სწავლის პროცესთან დაკავშირებით. მოქმედების თავისუფლება ხელს უწყობს ინფორმაციის მაძიებელი სოციუმის ფორმირებას, რადგან მასწავლებლები ერთად ფიქრობენ და ეძიებენ აზრიან და სწორ გადაწყვეტილებას. გარდა ამისა, მოქმედების თავისუფლება ასახავს სოციუმის პროფესიულობას, რადგან საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, თავადვე გააკონტროლონ თავიანთი პრაქტიკული საქმიანობა.

საჭირო ლიდერობის განხორციელება

საერთო მიზნები და ამოცანები, გააზრებული შეთანხმებები და სხვა განაცხადები სკოლის რწმენის და პოზიციის შესახებ წარმოადგენს წარმატებული სკოლის ნერვულ ცენტრს. ეს ფაქტორები აჩენს აუცილებელ მინიშნებებს, სიმბოლოებს, არსს და მიმართულებებს, რომლებიც საჭიროა ხარისხიანი სწავლების კოორდინაციისთვის. ის სიცხადე და ერთიანობა, რაც ამ ფაქტორებით გამოიხატება, არ შეიძლება მოიტანოს მკაცრმა ზედამხედველობამ, მენეჯმენტის კონტროლმა და სხვა მარეგულირებელმა ღონისძიებებმა, რადგან მოითხოვს ბევრად უფრო მჭიდრო კავშირს სკოლის ნაწილებს, როლებსა და საქმიანობებს შორის, ვიდრე ეს, როგორც წესი, არსებობს სკოლაში. თავისუფალი სტრუქტურის სკოლა აღწევს კოორდინირებულ ქმედებას ძლიერი ნორმატიული სისტემის ჩამოყალიბების გზით, რომელიც ეხმარება ახალმოსულებს სოციალიზაციის პროცესში და ძველ მოსწავლეებს ურთიერთობების გაძლიერებაში. უფრო მეტიც, ზემოხსენებული ნორმატივების სისტემა დანიშნულებას და მიმართულებას აძლევს მათ, ვინც ცხოვრობს და მუშაობს სკოლაში.

დირექტორის მიერ ლიდერობის განხორციელება საერთო ფასეულობებისა და გადაწყვეტილების მიღების თავისუფალი პროცესის მქონე სკოლაში საკმაოდ რთულია. იგი მოითხოვს ლიდერობის მოქნილი და მტკიცე სტილის დაბალანსებას. ეფექტიანი დირექტორები ამუღავნებენ საკმაოდ დონის სიმტკიცეს, როცა მუშაობენ სკოლის მიზნებზე, საგანმანათლებლო პლატფორმაზე და ერთიან ფილოსოფიაზე. ამავდროულად, სწავლებისა და სწავლის ყოველდღიურ პროცესში, ამ ფასეულობების გახშიანების დროს ისინი ამუღავნებენ მოქნილობის საკმაოდ დიდ უნარს. ვიდრე გავაგრძელებდეთ ამ საუბარს, მოდით, განვიხილოთ სტილის მოქნილობისა და სტილის სიმტკიცის მაჩვენებლები, ჩანართები 10.1 და 10.2, შესაბამისად. ამ მაჩვენებლებში მოცემული პუნქტები შემოგვთავაზა რედინმა (1970) აღნიშნული სტილის ფორმების განხილვის შემდეგ. გაეცით პასუხი თითოეული მაჩვენებლის მიხედვით და დააგროვეთ მოქნილობისა და სიმტკიცის ქულები. გახსოვდეთ, რომ ეს მაჩვენებლები აღნიშნავს, თუ რას ფიქრობენ თქვენს შესახებ ის ადამიანები, რომლებიც მუშაობენ თქვენთან.

განვიხილოთ მოქნილობისა და სიმყარე/სიმტკიცის კონცეფცია. მოქნილობის გასააზრებლად, ალბათ, საუკეთესო გზა არის მისი დამოკიდებულების გააზრება დრეიფთან (ნელი, უმისამართო დინება). ლიდერობის კონცეფციასთან მიმართებაში მოქნილობა და დრეიფი ერთი და იგივე ქცევას წარმოადგენს. თუმცა, ამგვარი ქცევის განხორციელება ერთ სიტუაციაში, შესაძლოა, იყოს ეფექტიანი, ხოლო მეორეში – არა. როდესაც ქცევა შეესაბამება სიტუაციას, დირექტორი მოიაზრება, როგორც მოქნილი სტილის მქონე. როცა ზუსტად იგივე ქცევა გამოყენებულია შეუფერებელ სიტუაციაში, დირექტორი განიხილება, როგორც მოდრეიფე.

ჩანართი 10.1. სტილის მოქნილობის მაჩვენებელი

გაიხსენეთ შემთხვევები, სიტუაციები და ინციდენტები, როცა თქვენ, როგორც დირექტორს, პირდაპირი ურთიერთობა გიხდებოდათ მასწავლებლებთან სასწავლო მასალის შესახებ ყოველდღიური და ყოველკვირეული გადაწყვეტილებების მიღებისას, საგნის შინაარსის, გაკვეთილების ორგანიზების და სწავლებისა და სწავლის პროცესის განხილვისას. გამოიყენეთ ქვემოთ მოყვანილ ათ პუნქტში მოცემული წყვილები და აღნიშნეთ, თუ როგორ დაგახასიათებდნენ მასწავლებლები ამ ურთიერთობების საფუძველზე.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

სხვა ადამიანებზე ორიენტირებული-----დოგმატური
 მგრძობიარე-----უგრძობელი
 თანამშრომლობის მომხრე-----უარყოფელი
 რეალობაზე ორიენტირებული-----სტატუსზე ორიენტირებული
 ერთმანეთზე დამოკიდებულების მომხრე-----ძალაუფლებაზე ორიენტირებული
 პროცესში ჩართული-----ხელისშემშლელი
 გუნდური მოთამაშე-----თანამშრომლობის უარყოფელი
 კოლეგებზე ორიენტირებული-----კონტროლზე ორიენტირებული
 ფართო აზროვნების-----შეზღუდული აზროვნების
 პრაქტიკული-----არაპრაქტიკული

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ქულების შეჯამება: შეაჯამეთ სტილის მოქნილობის მაჩვენებლის ათივე წყვილის მიხედვით მიღებული ქულები. ქულების რაოდენობა იმერყევებს ათიდან ასამდე. რაც უფრო მაღალია ქულების რაოდენობა, მით უფრო მოქნილ პიროვნებად არის შეფასებული ადამიანი. რა თქმა უნდა,

მოქნილობის მაჩვენებლის შედეგები იქნება ბევრად უფრო ზუსტი, თუ მასზე პასუხებს გასცემენ მასწავლებლები.

ჩანართი 10.2. სტილის სიმყარის/სიმტკიცის მაჩვენებელი

გაიხსენეთ შემთხვევები, სიტუაციები და ინციდენტები, როცა თქვენ, როგორც დირექტორი, პირდაპირ ურთიერთობდით მასწავლებლებთან საერთო მიზნებსა და ამოცანებზე, საგანმანათლებლო პლატფორმაზე და სკოლის მთლიან ფილოსოფიაზე მსჯელობისას. გამოიყენეთ ქვემოთ მოცემული ათი პუნქტის წყვილები და აღნიშნეთ, თუ როგორ დაგახსიათებდნენ მასწავლებლები ამ ურთიერთობების საფუძველზე.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ნათლად გამოხატული მიზნები-----არათანმიმდევრული
ასრულებს ვალდებულებებს-----არ არის შებოჭილი ვალდებულებებით
ნებისყოფიანი-----თავიდან იცილებს კონფლიქტებს
ინდივიდუალისტი-----კონფორმისტი
მტკიცე-----მერყევი
სანდო-----არაორგანიზებული
თავდაჯერებული-----ცდილობს, არ მოიქცეს არასწორად
ამარტივებს საკითხებს-----ბუნდოვანი
დაჟინებული-----შედეგიანი
შეურიგებელი-----მერყევი

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ქულების შეჯამება: შეაჯამეთ სტილის სიმტკიცის მაჩვენებლის ათივე წყვილის მიხედვით მიღებული ქულები. ქულების რაოდენობა იმერყევეებს ათიდან ასამდე. რაც უფრო მაღალია ქულების რაოდენობა, მით უფრო მტკიცე პიროვნებად არის შეფასებული ადამიანი. რა თქმა უნდა, ამ მაჩვენებლის შედეგები იქნება ბევრად უფრო ზუსტი, თუ მასზე პასუხებს გასცემენ მასწავლებლები.

რედინი (1970) აღნიშნავს, რომ ლიდერობის პროცესში სტილის მოქნილობას ახასიათებს შემწყნარებლობა ბუნდოვანობის მიმართ, მგრძობიარობა ძალაუფლების მიმართ, პოზიციების გახსნილი სისტემა და სხვა ადამიანებზე ორიენტირებულობა. დირექტორები, რომლებიც ხასიათდებიან დიდად მოქნილი სტილით, კომფორტულად გრძობენ თავს არასტრუქტურირებულ სიტუაციაში, არ არიან კონტროლზე ორიენტირებული, სამუშაო პროცესში შემოაქვთ ძალზე ცოტა წინასწარ ჩამოყალიბებული მოსაზრებები და დიდ ინტერესს ამჟღავნებენ სხვების

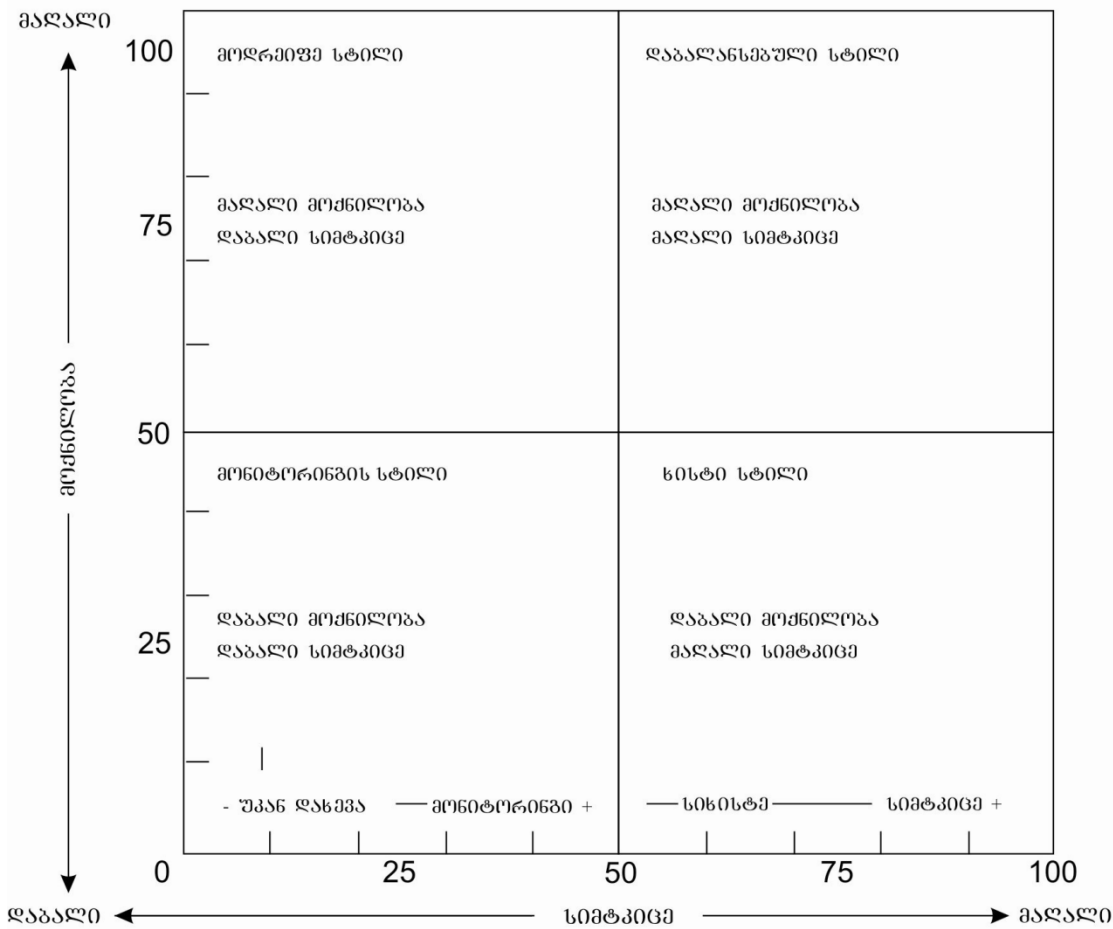
იდების მიმართ. ეს მახასიათებელი ნიშნები ნამდვილად სასურველია თავისუფალი სტრუქტურის სკოლაში, სადაც მოქმედების თავისუფლება დიდია, მაგრამ რაც შეეხება სკოლის მიზნის სტრუქტურას და განათლების პლატფორმას – აქ დირექტორის მოქნილობა ხშირად უარყოფითად განიხილება მასწავლებლებისა და სხვების მიერ და როცა ასე ხდება, დირექტორის სტილს შეიძლება ვუწოდოთ მოდრეიფე და არა მოქნილი. მოდრეიფე სტილს ახასიათებს მიმართულების უქონლობა და მიზნისა და ამოცანების მიმართ ვალდებულებისა და თავდადების დეფიციტი.

სიხისტე არის კონცეფცია, რომელსაც რედინი გვთავაზობს, როგორც მტკიცე სტილის კონტრპროდუქტიულ გამოვლინებას. მტკიცე სტილს ახასიათებს ძლიერი ნებისყოფა, შეურიგებლობა, საკუთარ თავში დარწმუნებულობა და თვითდისციპლინა. ეფექტიანი სკოლის დირექტორი ამჟღავნებს ამ ნიშნებს, როცა საქმე ეხება სკოლის ძირითად ფასეულობებს. იგივე მახასიათებელი ნიშნების დემონსტრირება, როცა საქმე ეხება მასწავლებლების მიერ საკლასო ოთახში, მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში ყოველდღიურად მიღებულ გადაწყვეტილებებს, გამოიწვევს დირექტორის ხისტად შეფასებას. სიმტკიცისა და მოქნილობის ორივე განზომილება მოცემულია გრაფიკში 10.1, რომელიც წარმოადგენს ლიდერობის ბადეს. მიაქციეთ ყურადღება, რომ ბადის ქვედა მხარეს ნაჩვენებია სიმტკიცის ცვლილება 0-დან 100 ქულამდე. დაიტანეთ თქვენი ქულები სტილის სიმტკიცის მაჩვენებლიდან ბადის შესაბამის განზომილებაზე. მარცხნივ არის მოქნილობის ინდექსი 0-დან 100-მდე. დაიტანეთ თქვენი ქულები მოქნილობის მაჩვენებლიდან ამ განზომილებაზე.

სიმტკიცის მაღალი და მოქნილობის დაბალი ქულები დირექტორს ადგილს მიუჩენს ბადის ქვედა, მარჯვენა კუთხეში, რაც აღნიშნავს ხისტ სტილს. მოქნილობის 80 ქულა და სიმტკიცის 30 ქულა დირექტორს ადგილს მიუჩენს ბადის მარცხენა ზედა კუთხეში, რაც აღნიშნავს ლიდერობის მოდრეიფე სტილს. მოქნილობისა და სიმტკიცის მაღალი ქულები კი, რომლის ადგილი ზედა მარჯვენა კუთხეა, მიანიშნებს ლიდერობის დაბალანსებულ სტილზე. ორივე განზომილების მიხედვით მიღებული დაბალი ქულები დირექტორს ადგილს მიუჩენს ქვედა მარცხენა კუთხეში, რაც მონიტორინგის სტილის აღმნიშვნელია.

დიაგრამა 10.1

დირექტორების მოქნილი და მტკიცე ლიდერობის სტილი



მოდით, განვიხილოთ ოთხივე სტილი ცალ-ცალკე დირექტორებთან მიმართებაში, რომლებიც მუშაობენ მტკიცე და თავისუფალი კავშირების მქონე სკოლებში.

მოდრეიფი სტილის გამოყენება გამართლებულია, როცა მნიშვნელოვან ფასეულობებს არაფერი ემუქრება და მიესადაგება ისეთ საკითხებს, რომლებიც დამახასიათებელია სკოლის თავისუფალი სტრუქტურისა და მოქმედების თავისუფლების შემთხვევაში. თუმცა, როცა დირექტორის სტილი მოქნილია სკოლის მთავარ ფასეულობებთან დაკავშირებით, მასწავლებლების თვალში ეს გამოიყურება მოდრეიფი სტილად და ასეთი დირექტორი არ მოიაზრება, როგორც ადამიანი, რომელსაც შეუძლია, ნათლად ჩამოაყალიბოს მიზანი და მიმართულება.

ხისტი სტილის გამოყენება ლიდერისთვის გამართლებულია, როცა საქმე ეხება სკოლის ფასეულობების ძირითად ბირთვს. თუმცა, იგივე სტილი ყოველდღიური სწავლებისა და სწავლის საკითხებთან დაკავშირებით, სავარაუდოდ, ნეგატიურად იქნება შეფასებული. მტკიცე სტილის მქონე დირექტორად აღქმის ნაცვლად, ასეთ შემთხვევაში იგი შეფასდება, როგორც ავტოკრატიული, ხოლო მისი სტილი, როგორც ხისტი.

მონიტორინგის სტილი კარგად მუშაობს ისეთ სიტუაციებში, როცა სამუშაოს დაგეგმვა შესაძლებელია ისეთი დეტალების გათვალისწინებითაც კი, რომლებიც საშუალებას იძლევა ნაკლები ყურადღება დაეთმოს ადამიანებსა და მიზნებს და მეტი – სამუშაოს განხორციელების პროცესს, რაც უზრუნველყოფს საიმედოობას. მასწავლებელზე მორგებული სასწავლო პროგრამა და პროცესი ხელს უწყობს მონიტორინგის სტილის მუშაობას. სკოლის წესების განხორციელება და სწავლება-სწავლის პროცესში გავარჯიშების პრაქტიკის გამოყენება მონიტორინგის სტილის კარგ მაგალითად გამოდგება. როცა დირექტორი ამ სტილს იყენებს გადაჭარბებულად ან არასწორად შერჩეულ სიტუაციებში, ეს მოიაზრება, როგორც ყურადღებისა და ზრუნვის გადატანა ინდივიდებიდან და მიზნებიდან.

ლიდერობის დაბალანსებული სტილი უზრუნველყოფს მოქნილი ლიდერობის განხორციელებას სკოლის ფასეულობების, მიზნების და სკოლის პლატფორმის განხილვის თვალსაზრისით. იმავედროულად, აღნიშნული სტილი უზრუნველყოფს მტკიცე სტილის განხორციელებასაც, როცა საქმე შეეხება მნიშვნელოვანი ფასეულობების ჩამოყალიბების ხელშეწყობას და მათ ამუშავებას. ეს მიდგომა დამახასიათებელია წარმატებული სკოლის დირექტორის ლიდერობისთვის. წარმატებული სკოლების დამახასიათებელი დაბალანსებული ლიდერობის კონცეფცია უნდა იყოს მენეჯმენტის პლატფორმის საყრდენი ძალა. იგი, ასევე, წარმოადგენს დირექტორის მიერ თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების მნიშვნელოვან განზომილებას.

დანართი 10.1. წარმოგიდგენს დაშვებების ჩამონათვალს, რომლებიც შესაძლოა, გამოიყენონ სკოლის კათედრებმა, რომ დაიწყონ საუბარი და გაირკვეს, თუ რისი სჯერათ ან არ სჯერათ სწავლებისა და სწავლის და სკოლაში მიღებული ცოდნის ბუნების შესახებ. დაშვებები და მოსაზრებები, რაზეც ისინი თანხმდებიან, შესაძლოა იქცეს იმ ფასეულობებად, რომლებიც გამოყენებული იქნება მოსწავლეებთან მათი ურთიერთობების ჩამოყალიბების, სწავლებისა და სწავლის პროცესის დაგეგმვისა და განხორციელების მიზნით და სასწავლო პროგრამისა და შეფასებების შესახებ გადაწყვეტილების მისაღებად. გარდა ამისა, დანართი 10.1. შესაძლოა, გამოვიყენოთ, რომ შევაფასოთ, თუ ფაქტიურად რა დონეზე ხდება დაშვებების, ფასეულობებისა და პოზიციების პრაქტიკაში განხორციელება კონკრეტულ სკოლაში. თუ, მაგალითად, ინდიფერენტულად ხართ განწყობილი ყველა დაშვებისა და მოსაზრების მიმართ, ეს განწყობა უნდა გამოიხატოს თქვენს სკოლაში განხორციელებულ პრაქტიკულ საქმიანობაში. შეფასებაში, თქვენი დახმარების მიზნით, პირველი 13 პუნქტისთვის მოცემულია ფრაზები, რომლებიც ასახავს, თუ „რა ხდება რეალობაში“ და ეხება მოტივაციის, სწავლის პირობების და სოციალური სწავლების თემებს. ეს მოსაზრებები დაგეხმარებათ, შეაფასოთ, თუ როგორ უნდა შეამოწმოს რეალური სიტუაცია დანარჩენ დაშვებებთან დაკავშირებით.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. „მიზნების მნიშვნელობაში“ ფეროუ ამბობს, რომ ორგანიზაციები უკანა სვლით მიდიან და, რომ „საქმე არის აზრის მამა, ანუ საქმე ბადებს მიზანს და არა პირიქით“. რას გულისხმობს იგი ამ გამონათქვამში? შეეფერება თუ არა ეს სიმართლეს იმ სკოლებისთვის, რომელთა ფუნქციონირებას თქვენ იცნობთ? მოიყვანეთ მაგალითი.
2. ყველასათვის გასაგები რომ გახადოს, რა ვალდებულებები და პასუხისმგებლობები აკისრია მას, თქვენმა სკოლამ გადაწყვიტა, გამოიყენოს „ხუთეულის“ სია. რომელ ხუთ პირობას ისურვებდით, რომ თქვენი სკოლის მასწავლებლებმა, მშობლებმა და მოსწავლეებმა დაუდონ ერთმანეთს? სთხოვეთ მასწავლებლებს, მოიყვანონ მოსწავლეების ნამუშევრების მაგალითები, რომლებიც, მათი აზრით, წარმოადგენს სტანდარტებს, რომლებიც უნდა დაისახოს მოსწავლეებისთვის.

ბიბლიოგრაფია

- Barth, Roland. 1986. "The Principal and the Profession of Teaching," *Elementary School Journal* 86(4).
- Battistich, V., D. Solomon, M. Watson, and E. Schaps. 1994. *Students and Teachers in Caring Communities and School Communities*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 4–8, New Orleans.
- Bidwell, Charles E. 1965. "The School as a Formal Organization," in James G. March (Ed.), *Handbook of Organization* (pp. 972–1022). Chicago: Rand McNally.
- Bricker, H. 1985, November–December. As quoted in Robert H. Hayes, "Strategic Planning Forward in Reverse?" *Harvard Business Review*.
- Bryk, A. S., and M. E. Driscoll. 1988. *The School as Community: Theoretical Foundations, Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Madison: National Center on Effective Schools, University of Wisconsin.
- Coleman, J. 1987. "Families in Schools," *Educational Research* 16(6), 32–38.
- Coleman, J. 1988. "Social Capital in the Creation of Human Capital." *American Journal of Sociology* 94(Supplement), S95–S120.
- Coleman, J. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DuFour, Richard, and Robert Eaker. 1998. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, Richard, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many. 2006. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eisner, Elliot. 1969. "Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use In Curriculum," in W. James Popham (Ed.), *Curriculum Evaluation: Instructional Objectives*. AERA Monograph Series. Chicago: Rand-McNally.
- Eisner, Elliot. 1979. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.
- Gamoran, A. 1996. "Student Achievement in Public Magnet, Public Comprehensive and Private City High Schools," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18(1), 1–18.
- Gardner, Howard. 1995. *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York: Basic Books.
- Hills, Jean. 1982. "The Preparation of Educational Leaders: What's Needed and What's Next?" UCEA occasional paper no. 8303. Columbus, OH: University Council for Educational Administration.
- National Association of Secondary School Principals. 1996. *Breaking Ranks: Changing an American Institution*. A Report of the Secondary School Principals Association on the High School for the 21st Century. Reston, VA: Author.
- National Association of Secondary School Principals. 2004. *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform*. Reston, VA: Author.

დანართი 10.1. მოსაზრებები სწავლებისა და ცოდნის შესახებ

ინსტრუქცია: მონიშნეთ ის პასუხები, რომლებიც ყველაზე მეტად შეესაბამება თქვენს განწყობას და აზრს თითოეულ განცხადებასთან დაკავშირებით.

მაგალითი: სკოლა უკეთ აკმაყოფილებს უფროსების საჭიროებებსა და სურვილებს, ვიდრე ბავშვებისას.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში: ჩემს სკოლაში მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების მიერ მიღებული გადაწყვეტილებების უმეტესობა აკმაყოფილებს და ემსახურება უფროსების და არა ბავშვების სურვილებსა და საჭიროებებს.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვებები ბავშვების სწავლის შესახებ

მოტივაცია

დაშვება 1. ბავშვები დაბადებიდანვე ცნობისმოყვარეები არიან და მათ გარშემო არსებულ გარემოს უფროსების ჩარევის გარეშე გამოიკვლევენ.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 1: ჩემს სკოლაში მოსწავლეებს ვუქმნით გარემოს გამოკვლევის უამრავ შესაძლებლობას.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 2. კვლევასა და გაგება-გააზრებაზე ორიენტირებული ქცევა თვითმყოფადია.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 2: ჩემს სკოლაში მიღებული გადაწყვეტილებებით ივარაუდება, რომ მოსწავლეებს აქვთ უნარი, თავად მართონ საკუთარი სწავლის პროცესი.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები არ მიფიქრია სერიოზულად არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

სწავლის პირობები

დაშვება 3. ბავშვები გამოავლენენ ბუნებრივ ცნობისმოყვარეობას, თუ არ გრძნობენ საფრთხეს.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 3: ჩვენ ბევრს ვმუშაობთ შიშისა და საფრთხის დასაძლევად.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 4. სწავლასთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილების მიღების უნარი დიდად არის დამოკიდებული საკუთარი თავის რწმენაზე.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 4: ჩვენ ვიღებთ გადაწყვეტილებებს, რომლებიც მოსწავლეებს უყალიბებს საკუთარი თავის რწმენას.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 5. მდიდარი გარემოს აქტიური კვლევა, რომელიც გვაძლევს მის მართვასთან დაკავშირებულ უამრავ მასალას, ბავშვებს უწყობს ხელს სწავლაში.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 5: ჩვენ ხელს ვუწყობთ გარემოს აქტიურ კვლევას და ვთავაზობთ მის მართვასთან დაკავშირებულ უამრავ სასწავლო მასალას.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 6. ადრეულ ბავშვობაში თამაში არ განსხვავდება მუშაობისგან, როგორც სწავლის ძირითადი ფორმა.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 6: თამაშის შესაძლებლობის მიცემა სწავლების ბუნებრივი კომპონენტია სკოლის დაწყებით კლასებში.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 7. ბავშვებს აქვთ კომპეტენტურობა და უფლება, რომ მიიღონ მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილება სწავლასთან დაკავშირებით.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 7: ჩვენ ვრთავთ მოსწავლეებს მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებაში, რომლებიც ეხება მათ სწავლას.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 8: ბავშვები უკეთ ისწავლიან, თუ მათ მიეცემათ იმ მასალისა და კითხვების არჩევის შესაძლებლობა, რომლებზეც მათ სურთ მუშაობა და რომელთა გამოკვლევის სურვილიც აქვთ.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 8: ჩვენ ვაძლევთ მოსწავლეებს სასწავლო მასალისა და კითხვების არჩევის მნიშვნელოვან შესაძლებლობას.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 9. რომ მიეცეთ შესაძლებლობა, ბავშვები აირჩევენ იმ საქმიანობაში მონაწილეობას, რომელიც მათ ყველაზე მეტად აინტერესებთ.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 9: ჩვენი გადაწყვეტილება ასახავს მოსაზრებას, რომ მოსწავლეები სასწავლოდ ირჩევენ ისეთ საგნებს, რაც მათ აინტერესებთ.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 10. თუ ბავშვი მთლიანად არის ჩართული საქმიანობაში და სიამოვნებას იღებს მისგან, ეს ნიშნავს, რომ იგი სწავლობს.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 10: ჩვენი გადაწყვეტილება ასახავს მოსაზრებას, რომ ჩართულობა და სიამოვნების მიღება სწავლის პროცესის კარგი ინდიკატორებია.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

სოციალური სწავლა

დაშვება 11. როცა ორი ან მეტი ბავშვი დაინტერესებულია ერთი და იგივე საკითხის ან მასალის კვლევით, ისინი ხშირად ირჩევენ თანამშრომლობის რაღაც ფორმას.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 11. ჩვენ ხელს ვუწყობთ მოსწავლეების თანამშრომლობას, როცა ამის შესაძლებლობა არის.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 12. როცა ბავშვი სწავლობს მისთვის მნიშვნელოვან რამეს, სურს, რომ ის სხვასაც გაუზიაროს.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

რა ხდება რეალობაში 12: ჩვენ წავახალისებთ ბავშვებს, რომ გაუზიარონ სხვებს ის, რაც ისწავლეს.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

ინტელექტუალური განვითარება

დაშვება 13. ცნების ჩამოყალიბება ნელი პროცესია.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 14. ბავშვები სწავლობენ და ინტელექტუალურად ვითარდებიან არა მხოლოდ მათთვის დამახასიათებელი ტემპით, არამედ საკუთარი სტილითაც.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 15. ბავშვები გადიან ინტელექტუალური განვითარების მსგავს საფეხურებს. უბრალოდ, ყველას საკუთარი გზა, ტემპი და დრო აქვს.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 16. ინტელექტუალური ზრდა და განვითარება მიმდინარეობს კონკრეტული გამოცდილებისა და საქმიანობის შედეგად, რასაც მოჰყვება განზოგადება.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 17. სიტყვიერი განზოგადება უნდა მოჰყვეს საგნებთან და იდეებთან უშუალო ურთიერთობის გამოცდილებას, არ უნდა უსწრებდეს მას და არ უნდა იყოს მისი ჩამნაცვლებელი.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

შეფასება

დაშვება 18. მასალა, რომელზეც ბავშვი მუშაობს, მის მიერ პრობლემის მოგვარების შესახებ მიღებული გადაწყვეტილების შემოწმების საუკეთესო საშუალებაა.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 19. შეცდომა სწავლის პროცესის განუყოფელი და აუცილებელი კომპონენტია. შეცდომებს უნდა ველოდეთ, ისინი სასურველიც კია, რადგან შეცდომა ზუსტად იმ ინფორმაციას შეიცავს, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია სწავლის შემდგომი პროცესის გასაგრძელებლად.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 20. არ არის აუცილებელი, ყველაზე მნიშვნელოვანი იყოს ადამიანის სწავლისა და ცოდნის გაზომვადი მახასიათებლები.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 21. სწავლის პროცესის ობიექტურ მაჩვენებელს, შესაძლოა, ჰქონდეს უარყოფითი გავლენა სწავლაზე.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 22. სწავლა ყველაზე უკეთ ფასდება ინტუიციურად, პირდაპირი დაკვირვების გზით.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 23. სკოლაში მიღებული ცოდნისა და გამოცდილების გავლენის შეფასების საუკეთესო გზაა ბავშვზე ხანგრძლივი დაკვირვება.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 24. ბავშვის სწავლის შეფასების საუკეთესო საშუალებაა მისი ნამუშევარი და შრომაა.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

ცოდნა

დაშვება 25. ის, თუ როგორია თავად ადამიანი, ბევრად მნიშვნელოვანია იმასთან შედარებით, თუ რა ხარისხის ცოდნა აქვს მას. ცოდნა განათლების საშუალებაა და

არა მისი მიზანი. განათლების საბოლოო შემოწმება ხდება იმით, თუ რას წარმოადგენს და ვინ არის ესა თუ ის ადამიანი და არა იმით, თუ რა იცის მან.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 26. ცოდნა არის ადამიანის მიერ მისი პირადი, ცხოვრებისეული გამოცდილებისა და საქმიანობის ინტეგრაციის მაჩვენებელი და ამიტომ, ვერ მოვაქცევთ ზუსტად გამოყოფილი აკადემიური საგნებისკატეგორიებში.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 27. ცოდნის სტრუქტურა პერსონალური და უნიკალურია, იგი მიიღება ადამიანის სამყაროსთან შეხებისა და ურთიერთობის სინთეზის შედეგად.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 28. არ არსებობს ისეთი ცოდნა და, თუ არსებობს, ძალიან ცოტა, რომლის ათვისებაც ყველასთვის მნიშვნელოვანია.

სრულად ვეთანხმები ვეთანხმები სერიოზულად არ მიფიქრია არ ვეთანხმები სრულიად არ ვეთანხმები

დაშვება 29. შესაძლოა და სავარაუდოცაა, რომ ადამიანმა ისწავლოს და შეითვისოს რაღაც, მაგრამ ვერ შეძლოს ამ ცოდნის საჯაროდ გამოხატვა. ცოდნა იმის თავშია, ვისაც იგი აქვს და არა საჯარო გამოხატვაში.

სწავლება, სწავლა და სოციუმი

სულ რამდენიმე წლის წინ გვეგონა, რომ ვიცოდით, თუ რა არის ეფექტიანი სწავლება და როგორ სწავლობენ მოსწავლეები. ჩვენ ხელთ გვქონდა ცოდნა „ეფექტიანი სწავლების“ კვლევასა და ბიპევიორისტული სწავლების პრინციპებზე დაყრდნობით, რაც გვაძლევდა კრისტალურად ნათელ სურათს იმისა, თუ როგორ სწავლობენ მოსწავლეები და რა უნდა აკეთონ მასწავლებლებმა სწავლის პროცესის მაქსიმალიზაციის მიზნით. იგივე სურათში იკვეთებოდა რწმენა, რომ სწავლა არის ინდივიდუალური საკითხი, რომელიც მოიცავს ცოდნისა და უნარ-ჩვევების დაგროვებას, აკუმულირებას. ითვლებოდა, რომ სწავლა შესაძლოა, განხორციელდეს პირდაპირი სწავლებით და ხელმძღვანელობის ქვეშ წარმოებული პრაქტიკული საქმიანობით, ხოლო მისი მოტივაცია შესაძლებელია სწორად განსაზღვრული წახალისების ფორმებით.

დღეს სულ სხვა სურათი გვაქვს. მიუხედავად იმისა, რომ ვერ უარყოფთ 1970-იან და 1980-იან წლებში ჩატარებული კვლევების დასკვნებსა და შედეგებს, ბოლოდროინდელი კვლევები უფრო მრავალფეროვან სურათს ხატავს იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობს მოსწავლე და რა არის კარგი სწავლება. ეს კვლევა ეფუძნება კონსტრუქტივისტულ კოგნიტურ ფსიქოლოგიას და კულტურულ მოსაზრებებს ადამიანისა და სწავლის შესახებ.

თეორიების შედარება

წინამდებარე თავში ერთმანეთთან არის შედარებული სწავლებისა და სწავლის შესახებ ორი მოსაზრება. თუ ვფიქრობთ, რომ სწავლება არის გააზრებული საქმიანობა, რომელიც გამოიყენება გარკვეულ სიტუაციებში, მაშინ მნიშვნელოვანია სწავლების ორივე მიდგომის გააზრება და გამოყენება. პირდაპირი, ანუ აქტიური სწავლება, როგორც მას ზოგჯერ უწოდებენ, კარგად მუშაობს ზოგ ბავშვთან გარკვეულ პირობებში და გარკვეული მიზნებით, მაგრამ არა სხვა ბავშვებთან, სხვა პირობებში ან სხვა მიზნებით. იგივე ითქმის სწავლებისა და სწავლის კონსტრუქტივისტული მიდგომის შესახებ. თუმცა, რა თქმა უნდა, მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რომელი მოსაზრება და მიდგომაა მთავარი და რომელი – მეორადი; რომელი უზრუნველყოფს სასწავლო პროგრამის, სწავლების, სწავლის და შეფასების შესახებ გადაწყვეტილების მიღების სრულყოფილი კონცეფციის

შემუშავებას და რომელი გამოდის დამხმარე მიდგომის როლში; რომელი მიდგომა განსაზღვრავს პედაგოგიურ სტრატეგიას, რომელსაც იყენებს სკოლა ან მასწავლებელი და რომელი წარმოადგენს ტაქტიკას, რომელიც ემსახურება შედარებით ვიწრო მიზნებსა და ფუნქციებს.

ძალიან მნიშვნელოვანია გადაწყდეს, თუ რომელი მიდგომა უნდა გამოვიყენოთ სასწავლო პროგრამის შექმნის, ზედამხედველობის განხორციელების, თანამშრომლების განვითარებისა და ლიდერობის განსახორციელებლად, რადგან თეორიები ქმნის იმ რეალობას, რომელშიც ჩვენ გვიწევს ცხოვრება და საქმიანობა. თეორიის ცვლასთან ერთად, იცვლება რეალობა. ადრინდელი პერიოდის ეფექტიანი სწავლების კვლევებზე დაფუძნებულ სწავლების მიდგომაში, სასწავლო გეგმის შემუშავების დროს ყურადღება გამახვილებული იყო სასწავლო მასალის ზუსტად განსაზღვრაზე და მის თანმიმდევრობაზე, ამოცანების წინასწარ დადგენაზე, სწავლების მეთოდების მიმართულებებზე და შეფასების სტრატეგიებზე. ამ დროს ზედამხედველობა გადაიქცევა მონიტორინგის პროცესად აღნიშნული სასწავლო მასალის ნაწილების თანმიმდევრობის დაცვასა და საჭირო შესწორებების გაკეთებაზე. თანამშრომლების განვითარება შემოიფარგლება ტრენინგებით, ხოლო ლიდერობა ხდება სხვების მუშაობის დაგეგმვის, ორგანიზების, მოტივაციისა და შეფასების პროცესი. სწავლებასთან და სწავლასთან კონსტრუქტივისტული კოგნიტური მიდგომის ფარგლებში, ყურადღება გამახვილებულია ახალ, დამოუკიდებელ სასწავლო პროგრამაზე, კოლეგიურ ზედამხედველობაზე, მასწავლებლის განვითარებაზე ინფორმაციის მოძიებისა და გააზრების გზით და ლიდერობაზე, როგორც სოციუმის ჩამოყალიბებაზე. თუმცა, ორივე შემთხვევაში, სწავლებისა და სწავლის თეორია განსაზღვრავს, თუ რომელი პრაქტიკული საქმიანობაა კარგი და მისაღები. თუ გვინდა, შევცვალოთ არსებული პრაქტიკა, ჯერ უნდა შევცვალოთ ის, რაც გვგონია, რომ მართებულია სწავლებისა და სწავლის შესახებ.

ჩანართი 11.1. წარმოგიდგენს მოსაზრებების შვიდ წყვილს სწავლებისა და სწავლის შესახებ. წაიკითხეთ ეს წყვილები და გაანაწილეთ ათი ქულა ამ მოსაზრებებს შორის ისე, რომ გამოჩნდეს, თუ რამდენად ეთანხმებითმათ. თუ, მაგალითად, თქვენ თვლით, რომ მოსაზრებები 1ა და 1ბ ერთნაირად მართალია, ორივეს მიანიჭეთ ხუთ-ხუთი ქულა, ხოლო თუ ფიქრობთ, რომ 1ა არის სრული ჭეშმარიტება, ხოლო 1ბ აბსოლუტურად არასწორი მიდგომა, 1ა-ს მიანიჭეთ ათი ქულა, ხოლო 1ბ-ს ნული და ა. შ.

იმის მიხედვით, თუ რამდენ ქულას მიანიჭებთ „ა“ და „ბ“ პოზიციებს, თქვენ შეგეძლებათ განსაზღვროთ, თუ სწავლისა და სწავლების რომელ თეორიას ემხრობით ყველაზე მეტად.

ვაკეთებთ რა არჩევანს ამ მოსაზრებებს შორის, ჩვენ ვარკვევთ, როგორ წარმოგიდგენია, მაგალითად, ეფექტიანი ზედამხედველობა. რეიტინგი, შემოწმება და სკოლის საქმიანობები, რომელიც ითვლება სკოლის დირექტორის პრეროგატივად, განეკუთვნება ა ტიპის მოსაზრებების ჯგუფს. ამ ტიპის

ზედამხედველობა იღებს ასეთ ფორმას: მასწავლებლებს აქვთ დეტალურად გაწერილი ამოცანები, სასწავლო პროგრამის შინაარსის მონახაზები, სასწავლო განრიგი და შეფასების სათანადო სქემები, რომელთა მიხედვით მოწმდება, თუ რამდენად ასრულებს და იცავს მასწავლებელი დადგენილ სტენარს. ეფექტიან სწავლებად მოიაზრება კვლევების შედეგებიდან გამომდინარე განზოგადებული ქცევის ტიპი. ასეთი ქცევები ხშირად შედის იმ სიაში, რომელსაც დირექტორი იყენებს მასწავლებლებზე დაკვირვების დროს.

ბ ტიპის მოსაზრებებში გამოხატული აზრი ეფუძნება კონსტრუქცივისტულ კოგნიტურ ფსიქოლოგიურ პრინციპებს, რომლებიც გვთავაზობს სწავლებისა და ზედამხედველობის განსხვავებულ ტიპს.

ჩანართი 11.1. მოსაზრებები სწავლებისა და სწავლის შესახებ

<p>1. (ა) სწავლა არის სხვადასხვა სახის ინფორმაციისა და უნარ-ჩვევების აკუმულაციის პროცესი.</p> <p>(ბ) სწავლა მოიცავს არსის (მნიშვნელობის) აქტიურ ფორმირებას და გააზრებას.</p>	<p>(ა)-----</p> <p>(ბ)----- =10</p>
<p>2. (ა) მოსწავლე ცარიელი ჭურჭელის მსგავსად იღებს და ინახავს იმ ინფორმაციას, რასაც ვასწავლით.</p> <p>(ბ). სკოლამდე მიღებული ინფორმაცია და მოსაზრებები გაელენას ახდენს სკოლაში ნასწავლზე</p>	<p>(ა)-----</p> <p>(ბ)----- =10</p>
<p>3. (ა) სწავლა განისაზღვრება, როგორც მოსწავლის ქცევის ცვლილება.</p> <p>(ბ) სწავლა განისაზღვრება, როგორც მოსწავლის შემეცნებითი სტრუქტურისა და მსოფლმხედველობის ცვლილება.</p>	<p>(ა)-----</p> <p>(ბ)----- =10</p>
<p>4. (ა) სწავლა და სწავლება მოიცავს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ურთიერთობას.</p> <p>(ბ) სწავლა და სწავლება მოიცავს მოსწავლის მიერ აზრის აქტიურ ფორმირებას.</p>	<p>(ა)-----</p> <p>(ბ)----- =10</p>
<p>5. (ა) მოსწავლე არის ინდივიდუალური მსწავლელი და მოტივაცია უნდა ეფუძნებოდეს შეჯიბრებითობას.</p> <p>(ბ) სხვებთან თანამშრომლობით სწავლა მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა მოტივირებისთვის და ზრდის სწავლის პროცესის შედეგს.</p>	<p>(ა)-----</p> <p>(ბ)----- =10</p>
<p>6. (ა) მასწავლებელმა ბევრი უნდა იმუშაოს, რომ მოსწავლის სწავლების პროცესი იყოს წარმატებული და შედეგიანი.</p> <p>(ბ) მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს და აუხსნას</p>	<p>(ა)-----</p> <p>(ბ)----- =10</p>

მოსწავლეს, როგორ უნდა ისწავლოს.	
7. (ა) აზროვნებისა და სწავლის უნარ-ჩვევები ერთგვაროვანია, მიუხედავად სხვადასხვა გარემოსა და საგნისა.	(ა)----- (ბ)----- =10
(ბ) აზროვნებისა და სწავლის უნარ-ჩვევები დამოკიდებულია საგანსა და გარემოზე.	=70

წყარო: ზედამხედველობა: ახალი განსაზღვრება, ტომას ჯ. სერჯიოვანი და რობერტ ჯ. სტარატი, მეექვსე გამოცემა, 1999, ნიუ იორკი, მაკ გროუ ჰილი. გამოყენებაზე ნებართვა მიღებულია მაკ გროუ ჰილის კომპანიისგან. ადაპტირებულია ჯემს ნოლანისა და პემ ფრენსისის ნაშრომიდან „პერსპექტივების შეცვლა სასწავლო პროგრამებსა და სწავლებაში“, კარლ გლიკმანი (რედ.), ზედამხედველობისა და სასწავლო პროგრამების განვითარების ასოციაციის 1992 წლის გამოცემა, ზედამხედველობა გარდამავალ პერიოდში.

ტაისონი (1990) ასე აღწერს ზოგიერთ ამ განსხვავებას:

„სკოლის სტრუქტურა და მისი რუტინული საქმიანობა უფრო მეტად უნდა ეფუძნებოდეს მოსწავლეების საჭიროებებს და არა დისციპლინის მახასიათებლებს და, კიდევ უფრო ნაკლებად, მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების კონტროლისა და კომფორტის საჭიროებებს. ბავშვები საუკეთესოდ მაშინ სწავლობენ, როცა პროცესის აქტიური მონაწილეები არიან და არა პასიური მსწავლეები. ისინი ბევრად მეტ წარმატებას აღწევენ და უფრო ინტერესდებიან სწავლით, როცა აქვთ საშუალება და უფლება, რთული პრობლემების გადაწყვეტის დროს იმუშაონ ერთად, ჯგუფებად, როცა ეძლევათ უფლება, გამართონ დისკუსიები მათივე მონაწილეობით და, როცა ასწავლიან, როგორ წარმოადგინონ საკუთარი მოსაზრების გამამყარებელი დამაჯერებელი არგუმენტები მაშინ, როცა ერთმანეთს ეჯახება ურთიერთსაწინააღმდეგო მოსაზრებები და სტრატეგიები. პატარა ბავშვებსაც კი შეუძლიათ ყოველივე ეს კარგად გააკეთონ, თუ მათ ოდნავ წაახალისებთ... ბევრი ბავშვი, განსაკუთრებით, ისინი, ვისაც სახლში ნაკლებად ეხმარებიან, უკეთ სწავლობენ, როცა სკოლაში თავისუფალი, არაფორმალური ატმოსფერო სუფევს“.

სწამს რა, რომ სწავლება და თქმა ერთმანეთისგან განსხვავდება, ტაისონი (1990) აკეთებს დასკვნას:

„ზოგადი პედაგოგიკა, რომელმაც წარმოშვა საერთო, სკოლიდან მოუწყვეტლად მიმდინარე ტრენინგის პროგრამები და მასწავლებლების შეფასების ერთიანი სისტემები, აკონტროლებს დისციპლინასა და სწავლების მეთოდებს შორის ახლო და აუცილებელ კავშირებს. სულ უფრო ხელმისაწვდომი ხდება ძლიერი, კონკრეტულ საგანზე და თემაზე გათვლილი სწავლება, რაც, ძირითადად, ეხება მათემატიკას და საბუნებისმეტყველო საგნებს. ასეთი ახალი მიდგომის გამოყენება უაზროს ხდის ჭიდილს შინაარსის ცოდნასა და სწავლების ცოდნას შორის

მნიშვნელობის განსაზღვრაზე. შედეგიანი სწავლება მოითხოვს ორივე სახის ცოდნას მაღალ დონეზე, რომლებიც კონკრეტულ თემასთან და მოსწავლესთან მოქნილად და შემოქმედებითად (არტისტულად) უნდა გამოიყენებოდეს”.

სწავლების შესახებ კვლევების დიდ ნაწილს მიჰყავართ დასკვნამდე, რომ წინასწარ გამზადებული სცენარით სწავლების გამოყენება შესაძლოა გარკვეულ შემთხვევებში, მაგრამ, ზოგადად, სწავლება ბევრად მეტია, ვიდრე გამზადებული სცენარისა და გეგმის მიხედვით წარმოებული პროცესი, ხოლო ზედამხედველობა ბევრად მეტი, ვიდრე პროცესის რომელიმე სცენარის მიხედვით მიმდინარეობის უზრუნველყოფა (ბრანდტი, 1993; გუდი და ბროფი, 2003; მარცანო, 1992; მარცანო, პიკერინგი და პოლოკი, 2001; ნიუმანი და კოლეგები, 1996; რეზნიკი და კლოპფერი, 1989). უკრნალ *სავანმანათლებლო ლიდერობის* რამდენიმე ნომერი (1992 წლის აპრილი, 1993 წლის აპრილი, 1994 წლის ნოემბერი, 1997 წლის მარტი, 1998 წლის ნოემბერი) იძლევა ამ კვლევის საიმედო და სრულყოფილ დასკვნებს.

რას გულისხმობს ზედამხედველობა

ჩანართ 11.1-ში სწავლებისა და სწავლის შესახებ „ბ“ პუნქტებში გადმოცემული შეხედულებები აყალიბებს სრულიად განსხვავებულ მოსაზრებას იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა აღვიქვათ და განვახორციელოთ ზედამხედველობა. ნოლანისა და ფრენსისის მიხედვით (1992):

1. მასწავლებელი უნდა მოიაზრებოდეს, როგორც სწავლებისა და სწავლის შესახებ საკუთარი ცოდნის აქტიური შემქმნელი;
2. ზედამხედველი უნდა მოიაზრებოდეს, როგორც სწავლებისა და სწავლის შესახებ ცოდნის შექმნის პროცესის თანამონაწილე;
3. ზედამხედველობის პროცესში მონაცემთა შეგროვების დროს ყურადღება უნდა მიექცეს, რომ სწავლების ერთ კონკრეტულ მონაკვეთში მიმდინარე მოვლენების წერილობითი აღწერიდან ყურადღება გამახვილდეს მონაცემთა სხვა წყაროებზე, რათა უკეთ აისახოს გაკვეთილების მიმდინარეობის პროცესი, რომელიც სწავლების რამდენიმე პერიოდისგან შედგება.
4. ზედამხედველობის პროცესში უფრო მეტი ყურადღება უნდა გამახვილდეს კონტექსტის ცოდნასა და უნარ-ჩვევაზე.
5. ინდივიდზე ორიენტირებულის ნაცვლად, ზედამხედველობა გახდება ჯგუფზე ორიენტირებული.

ამ ჩამონათვალს შესაძლოა, დაემატოთ მეექვსე პუნქტი:

6. რეალურად, ყურადღება ნაკლებად გამახვილდება ქცევის შეცვლაზე და მეტად – თეორიების, მრწამსის და დაშვებების შეცვლაზე.

ეს პუნქტი ეხება მასწავლებლების ახლებურად გაგებულ როლსა და პასუხისმგებლობას. მაგალითად, ისინი გახდებიან შემეცნების პროცესის უფრო აქტიური მონაწილეები და სწავლებისა და სწავლის შესახებ ცოდნის ჩამოყალიბების თანამონაწილეები. მათ უნდა მოირგონ თანაზედამხედველის როლი არა მხოლოდ დირექტორთან და სხვა ადმინისტრატორებთან ერთად, არამედ სხვა მასწავლებლებთან ერთადაც. ისინი უნდა გაერთიანდნენ დირექტორის გარშემო, რათა დაეხმარონ სკოლას, რომ ჩამოყალიბდეს სწავლის და ცოდნის მაძიებლების სოციუმად. ეს თემები კიდევ უფრო დეტალურად არის განხილული მე-12 და მე-13 თავებში. ამ თავის შემდეგი ნაწილი კი გვთავაზობს ეფექტიანი სწავლების შესახებ კვლევის მოკლე მიმოხილვას და ადარებს ამ კვლევას იმ ახალ მიდგომებს, რომლებიც წარმოიშვა კონსტრუქტივისტული კოგნიტური ფსიქოლოგიიდან.

კვლევა „ეფექტიანი სწავლების“ შესახებ

ეჭვგარეშეა, რომ ეფექტიანი სწავლების შესახებ ადრეულმა კვლევამ დიდი წვლილი შეიტანა ჩვენს ცოდნაში და ჩამოაყალიბა ის საფუძველი, რომელზეც მოხდა ეფექტიანი სწავლების შესახებ ახალი მოსაზრებების დაშენება. აღნიშნული კვლევა დღესაც გვაწვდის ფრიად სასარგებლო იდეებს სწავლებისა და სწავლის გარკვეულ სიტუაციებზე. დასკვნები საკმაოდ სერიოზულად და დამაჯერებლად გამოიყურება გამოცდილი მასწავლებლებისთვის და შეიძლება, განვიხილოთ, როგორც საღი აზრის გამოვლენა. ამ კვლევამ გვიჩვენა, რომ მასწავლებლის გარკვეული ქცევები დაკავშირებულია მოსწავლის მიერ კრიტიკერიუმებსა და ნორმებზე დაფუძნებულ ტესტებში მიღებულ შედეგებთან. ამ კვლევაში ასეთი ქცევების ყველაზე ხშირად დასახელებული მაგალითები არის შემდეგი:

- შეიმუშავეთ წესები, რომელთა დაცვა გააკეთილზე საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს, იზრუნონ პიროვნულ და პროცედურულ საჭიროებებზე მასწავლებლის ჩარევისა და მასთან გადამოწმების გარეშე;
- ისაუბრეთ მოსწავლეებთან მაღალი მოლოდინის შესახებ;
- ყოველი გაკვეთილი დაიწყოთ საშინაო დავალების გარჩევა-მიმოხილვით და წინა რამდენიმე გაკვეთილის მასალის გამეორებით;
- ნათლად აუხსენით მოსწავლეებს სწავლების მიზნები და ამოცანები;
- ასწავლეთ მოსწავლეებს ის შინაარსი და უნარ-ჩვევები, რომელთა შემოწმებაც მოხდება ტესტირების დროს;
- სწავლების შემდეგ, შეაფასეთ მათ მიერ მასალის ათვისების დონე კითხვების დასმით და პრაქტიკული სამუშაოებით;

- შეუქმნით პრაქტიკული მუშაობის შესაძლებლობა და აკონტროლოთ პროცესი საკლასო ოთახში სიარულით;
- დარწმუნდით, რომ მოსწავლეები ასრულებენ გაკვეთილზე მიცემულ დავალებას;
- მიეცით საშინაო დავალება;
- მასალის გამეორება უნდა ხდებოდეს ყოველკვირეულად ან ყოველთვიურად.

რამდენად ვარგისია გამოსაყენებლად ქცევების ზემოთ მოცემული ჩამონათვალი? იქნებ ასეთი ქცევა ეფექტურია მარტივი საგნებისა და ძირითადი უნარ-ჩვევების სწავლების დროს? იქნება კი ის ეფექტური ისეთი რთული საგნების სწავლებისას, რომლებიც მოითხოვს ინტერპრეტაციას და მაღალი დონის აზროვნებას? იქნება ის ერთნაირად ეფექტური მუსიკის, ფიზიკის, კითხვის, არითმეტიკის ან უფრო რთული მათემატიკის სწავლების პროცესში? სწავლების ყველაზე პროგრესული კვლევის პასუხი ამ კითხვაზე იქნება – არა. კვლევის მიზანი არც არასოდეს ყოფილა მისი შედეგების ყველა სიტუაციაში გამოყენება. თუმცა, ბევრი კონსულტანტი, სამუშაო შეხვედრების ორგანიზატორი და პოლიტიკის შემმუშავებელი პირი, ხშირად, დაუფიქრებლად პასუხობს, რომ ეს შესაძლებელია. ისინი ცდილობენ, რომ იპოვონ მარტივი პასუხი რთულ კითხვებზე, ამიტომ ისინი დასკვნებს განიხილავენ უნივერსალურად და, შესაბამისად, ყველა სიტუაციაზე მოსარგებად.

თავად სწავლების ეფექტიანობის განმარტება კიდევ სხვა პრობლემას წარმოშობს. ეფექტიანობის განსხვავებული განმარტებები ქმნის სხვადასხვაგვარ პირობებს. სხვადასხვაგვარი განმარტების პირობებში, ჩვენ სახეზე გვექნება ეფექტიანი სწავლების განსხვავებული პრაქტიკა. მასწავლებლების შეფასების ზოგიერთი ინსტრუმენტი, მაგალითად, ეფექტიან სწავლებას განსაზღვრავს, როგორც ისეთი ქცევის გამოყენებას, რომელიც ასოცირდება პირდაპირი ან აქტიური სწავლების კვლევასთან. სხვა ინსტრუმენტი კი, ეფექტიან სწავლებას განსაზღვრავს, როგორც კონსტრუქტივისტული სწავლებისა და სწავლის პრინციპების ხორცშესხმას. ყველა შემთხვევაში, „ეფექტიანობა“ აღიქმება ისე, როგორც მოხდა მისი განმარტება დასაწყისშივე.

კვლევების უმეტესობა, რომელთა შედეგად იქნა გამოტანილი დასკვნები ეფექტიანი სწავლების შესახებ, კონცენტრირებული იყო დაწყებითი სკოლების პირველ ეტაპზე, ძირითადი/საბაზისო უნარ-ჩვევების სწავლებაზე კითხვასა და არითმეტიკაში. პასუხი კითხვაზე, შესაძლებელი და ვარგისია თუ არა ამ ქცევების გამოყენება კითხვის ან არითმეტიკის სწავლების უფრო მაღალ დონეზე, ან ისტორიისა და მუსიკის სწავლების დროს, არ არსებობს. ეფექტიანი სწავლების ინდიკატორები არც ობიექტურია და არც დამოუკიდებელი. ისინი პირდაპირ უკავშირდება მკვლევრის განმარტებას ეფექტიანობის შესახებ.

სწავლება და საბაზისო უნარის ტესტის შედეგების გაუმჯობესება

გუდმა და ბროფიმ კიდევ ერთ ნაბიჯი გადადგეს წინ და შეაჯერეს ყველაზე ხშირად ციტირებული კვლევა, რომელიც მასწავლებლების მასხასიათებელ ნიშნებს აკავშირებს ტესტების ქულების მაჩვენებლებთან. მთლიანობაში, ყველაზე ეფექტური აქტიური მასწავლებლები არიან. ისინი სახავენ მიზნებს, იღებენ გადაწყვეტილებებს, არჩევენ ტემპს და შინაარსს, აძლევენ და ასწორებენ საშინაო დავალებას, აძლევენ ტესტებს და წერენ ნიშნებს. აქტიური მასწავლებელი გამოდის ავტობუსის მძღოლის როლში. მასთან შედარებით მოსწავლეები პასიურები არიან და უბრალოდ, ავტობუსს მიჰყვებიან.

აქტიური მასწავლებლები სწავლების პროცესში „ახდენენ უნარ-ჩვევების დემონსტრირებას, ხსნიან კონცეფციას და დავალებას, ახორციელებენ ერთობლივ საქმიანობას და, საჭიროების შემთხვევაში, იმეორებენ მას. ისინი ასწავლიან მოსწავლეებს და ნაკლებად მოითხოვენ მათგან სასწავლო პროგრამის მასალის დამოუკიდებელ სწავლას. თუმცა, ისინი ყურადღებას არ ამახვილებენ მხოლოდ ფაქტებზე ან უნარ-ჩვევებზე; ისინი, ასევე, დიდ ყურადღებას აქცევენ კონცეფციას და გააზრებას.” (გუდი და ბროფი, 2003). მნიშვნელოვანია შემდეგი მასხასიათებელი ნიშან-თვისებები (ამოღებულია გუდის და ბროფის ნაშრომიდან *როცა ვაკვირდებით საკლასო ოთახში მიმდინარე პროცესებს*):

- *მასწავლებლის მოლოდინი/როლის განსაზღვრა/ეფექტიანობის შეგრძნება.* ასეთი მასწავლებლები იღებენ პასუხისმგებლობას მოსწავლეების სწავლაზე. მათ სჯერათ, რომ მოსწავლეებს შეუძლიათ სწავლა და რომ თავად (მასწავლებლებს) შეუძლიათ ასწავლონ მათ. თუ მოსწავლე ვერ ითვისებს პირველივე ჯერზე, მასწავლებელი კვლავ უმეორებს და უხსნის იმავეს და თუ ჩვეულებრივი სასწავლო პროგრამა ვერ აღწევს მიზანს, მიმართავს სხვა ხერხებს და მასაღას.
- *მოსწავლის შესაძლებლობა, ისწავლოს.* მასწავლებელი თავისი დროის დიდ ნაწილს უთმობს სწავლებას და ნაკლებად ფიქრობს არასასწავლო დატვირთვასა და დროზე. მათი მოსწავლეები, სასწავლო წლის განმავლობაში, ბევრად მეტ საათს უთმობენ აკადემიურ საკითხებს, ვიდრე იმ მასწავლებლის მოსწავლეები, რომლებიც ნაკლებად კონცენტრირებული არიან სასწავლო მიზნებზე. უფრო მეტიც, აკადემიური დავალებები საშუალებას აძლევენ მოსწავლეებს, რომ არა მხოლოდ დაიხეპირონ, არამედ გაიაზრონ კიდევ ძირითადი იდეები, დაუკავშირონ ისინი ერთმანეთს და გაიგონ, თუ როგორ უნდა გამოიყენონ ისინი.
- *კლასის მართვა და ორგანიზება.* მასწავლებლები ორგანიზებას უკეთებენ კლასს, როგორც ეფექტურ მასწავლელ სოციუმს და იყენებენ ჯგუფური მართვის მიდგომას, რაც ზრდის მოსწავლეების მიერ გაკვეთილზე მუშაობაში და მასთან დაკავშირებულ საქმიანობებში დახარჯულ დროს.

- *სასწავლო გეგმის გავლის ტემპი.* ასეთი მასწავლებლები სწრაფად, მაგრამ მოზომილად, პატარ-პატარა ნაბიჯებით გადიან სასწავლო პროგრამას, რაც ამცირებს მოსწავლეების დელვას და ზრდის პროგრესს.
- *საგნის სრულყოფილი დაუფლების სწავლება.* ახალი მასალის და თემის სწავლების შემდეგ, მასწავლებელი საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, რომ პრაქტიკულად გამოიყენონ ის, აკონტროლებს თითოეული მოსწავლის საქმიანობას, აკეთებს მასზე კომენტარს და ურჩევს, როგორ გამოასწოროს შეცდომა და ცდილობს, მოსწავლეებმა სრულყოფილად შეისწავლონ ესა თუ ის საგანი.
- *სწავლების ხელშემწყობი გარემო.* მიუხედავად სწავლებაზე ყურადღების ძლიერი კონცენტრაციისა, ასეთი მასწავლებლები კლასში ქმნიან სასიამოვნო, მეგობრულ გარემოს. ისინი მოიაზრებიან, როგორც ენთუზიაზმით სავსე, გვერდში მდგომი ინსტრუქტორ-მასწავლებლები (გუდი და ბროფი, 2003).

უახლესი კვლევა

რას გვეუბნება ახალი კვლევა? ეს კვლევა აღნიშნავს, რომ სწავლა მოითხოვს ცოდნას, რაც ვლინდება სხვადასხვა ფორმით. ცოდნის ზოგი სახე შეზღუდულია, ზოგიც უფრო პროდუქტიული. შეზღუდულ ცოდნას არსად არ მიყვარათ; ის, უბრალოდ, აკუმულირდება, ინახება და შეიძლება მისი გახსენება საჭიროების დროს. პროდუქტიულ ცოდნას კი მიყვარათ მეტის შესწავლისკენ, ახლის შეცნობისკენ, ყოვლისმომცველი ცოდნისა და ცოდნის გადატანისკენ ახალ სიტუაციაში. პროდუქტიული ცოდნა გამოიყენება ახალი ცოდნის შესაქმნელად. ეს არის ცოდნა, რომელიც გამოიყენება ახალი სიტუაციის გასააზრებლად, უცნობი პრობლემების გადასაწყვეტად, ფიქრისათვის, დასკვნების გასაკეთებლად და სწავლის გასაგრძელებლად. კონსტრუქტივისტული შემეცნებითი კვლევა გვიჩვენებს, რომ ვიდრე ცოდნა გახდება პროდუქტიული მოსწავლის გონებაში, მან უნდა გაიაზროს და კითხვა დაუსვას იმას, რასაც სწავლობს, უნდა შეძლოს, რომ გადაამოწმოს ახალი ინფორმაცია სხვა ინფორმაციასთან მიმართებაში და ასე შექმნას ცოდნის ახალი სტრუქტურები.

შემდეგ განსხვავება კეთდება დეკლარაციულ ცოდნასა და პროცედურულ ცოდნას შორის. დეკლარაციული ცოდნა მიაჩნდება საგნის შინაარსის ცოდნას, ხოლო პროცედურული ცოდნა მიუთითებს იმ პროცესებზე, თუ როგორ ვფიქრობთ, როგორ ვწყვეტთ პრობლემებს და როგორ ვაკეთებთ სინთეზს. ცოდნა იმისა, თუ რა არის ვირუსი, როგორ მუშაობს დემოკრატია, რას შეეხება *ფედერალისტის ჩანაწერი №10*, რას შეიცავს სამოქალაქო უფლებების აქტი და ვინ დაწერა *დიდი გეტსბი* – დეკლარაციული ცოდნაა; კოორდინატების გამოყენება რუკაზე მდებარეობის

დასატანად, ლექსიკონში სიტყვების მოძიება, ესეს რედაქტირება, არსებული ინფორმაციის სინთეზი ერთ მთლიან და ახალ ინფორმაციად, ფაქტების გამორჩევა მოგონილი ამბებისგან და პრობლემის გადაწყვეტის სტრატეგიის გამოყენება კი – პროცედურული ცოდნა.

შეზღუდული დარჩება დეკლარაციული ცოდნა, თუ გარდაიქმნება პროდუქტიულ ცოდნად, დამოკიდებულია იმაზე, რამდენად კარგად იყო ნასწავლი შინაარსის გაგებისა და აზროვნების უნარ-ჩვევები; ცალ-ცალკე ისწავლებოდა თუ ერთდროულად? ამ ორის კომბინაცია აუცილებელია იმისათვის, რომ შევქმნათ სასწავლო პროგრამა, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს აზროვნებაზე. განხილვის საკითხი და თემა ხდება ის საწყისი ადგილი, საიდანაც ხდება პრობლემის გადაწყვეტისა და დასაბუთების უნარის განვითარება. რეზნიკი და კლოპფერი (1989) ასე ხსნიან ამას:

„აზროვნების სასწავლო პროგრამაში აზროვნება და ფიქრი ფარავს სასწავლო პროგრამას. ის ყველგან არის. აზროვნების უნარ-ჩვევა და თემის შინაარსი ერთიანდება განათლების ადრეულ ეტაპზე და ამით იუზინთება სწავლება. შეუძლებელია არჩევანი გაკეთდეს საგანსა და აზროვნების უნარს შორის. ერთიმეორის გარეშე ღრმად ვერცერთი ვერ განვითარდება”.

სწავლება გააზრების მიზნით

ახალ კვლევაში ყურადღება კონცენტრირებულია საგნის სწავლებაზე მისი გააზრების მიზნით და მიღებული ცოდნის გამოყენებაზე ახალი ცოდნის მისაღებად. იმისათვის, რომ მოხდეს ცოდნის გააზრება და გამოყენება, მოსწავლეები ჩართული უნდა იყვნენ მის აქტიურ მიღებასა და ათვისებაში. ეს ნიშნავს არა მხოლოდ მოყოლას და ახსნას, არამედ მოსწავლეების კითხვებზე პასუხების გაცემას, მათთვის დისკუსიის გამართვის, მნიშვნელობებისა და შედეგების შესახებ დებატების მოწყობის და რეალურ სიტუაციაში რეალურად არსებული პრობლემების გადაწყვეტის შესაძლებლობის მიცემას. ბროფის მიხედვით (1992):

„პროცესის ადრეულ ეტაპზე მასწავლებელი საკუთარ თავზე იღებს სასწავლო საქმიანობების მართვასა და ორგანიზებასთან დაკავშირებული პასუხისმგებლობების ძირითად ნაწილს და მოსწავლეებს აწვდის უამრავ ინფორმაციას, ახსნა-განმარტებას, ნიმუშსა და მინიშნებას. თუმცა, ცოდნის მიღებასთან ერთად, მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება თავად დაარეგულირონ საკუთარი სწავლების პროცესი კითხვების დასმით და ნასწავლის დამოუკიდებლად გამოყენებით. მასწავლებელი კვლავ აგრძელებს ამოცანების გამარტივებას, ვარჯიშს და სხვა სასწავლო ტექნიკის გამოყენებას, რათა დაეხმაროს მოსწავლეებს იმ გამოწვევებთან შერკინებაში, რომელთა დამოუკიდებლად დასამარტებლად ისინი ჯერ მზად არ არიან. ასეთი სახის დახმარება ეტაპობრივად მცირდება

მოსწავლის მზადყოფნასთან ერთად, ჩაერთოს იმ სასწავლო პროცესში, რომელსაც თავად არეგულირებს”.

წყარო: „საგნობრივი სწავლების ხელოვნება“, ბროფი. დაბეჭდილია ჟურნალში *საგანმანათლებლო ლიდერობა*, 49 (7), აპრილი, 1992. ზედამხედველობის და სასწავლო პროგრამების შემუშავების ასოციაცია წარმოადგენს საგანმანათლებლო სფეროს მუშაკების მსოფლიო საზოგადოებას, რომელიც იცავს ჯანსაღ პოლიტიკას და ახორციელებს საუკეთესო პრაქტიკის გაზიარებას თითოეული მოსწავლის წარმატების მიღწევის მიზნით. დამატებითი ინფორმაციისათვის ეწვიეთ ვებგვერდს: www.ascd.org

ანდერსონის (1989) და პრეუოტის (1989) კვლევაზე და საკუთარ ნაშრომზე დაყრდნობით, ბროფიმ (1992) განსაზღვრა შედეგიანი საგნობრივი სწავლების შემდეგი პრინციპები:

1. სასწავლო პროგრამა შედგენილია იმგვარად, რომ აღჭურვოს მოსწავლეები ცოდნით, უნარ-ჩვევებით, ფასეულობებით და მანერებით, რომლებიც სასარგებლოა სკოლის ფარგლებშიც და მის გარეთაც;
2. სასწავლო მიზნები ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლის ცოდნაზე მისი გამოყენების მიზნით, კონცეპტუალურ გააზრებაზე და უნარ-ჩვევების გამოყენების თვითდარეგულირებაზე;
3. სასწავლო პროგრამა აბალანსებს სწავლის მოცულობას და მის სიღრმეს შეზღუდული შინაარსის მიწოდებით, რომლის შესწავლა დეტალურია, რაც ხელს უწყობს მის გააზრებას;
4. შინაარსი იწყობა მცირე რაოდენობის მძლავრი იდეების გარშემო (ძირითადი აზრი და პრინციპები).
5. მასწავლებლის როლი არის არა მხოლოდ ინფორმაციის მიწოდება, არამედ მოსწავლეთა სწავლის პროცესში დახმარება და საჭირო რეაგირება;
6. მოსწავლის ფუნქცია არის არა, უბრალოდ, შესრუტვა ან ზუსტად გადაღება, არამედ აზრის აქტიური გამოტანა და მნიშვნელობის გაგება;
7. საქმიანობები და დავალებები წარმოადგენს რეალურ ამოცანებს, რომლებიც მოითხოვს პრობლემის გადაწყვეტის უნარს და კრიტიკულ აზროვნებას და არა მხოლოდ დამახსოვრებას ან უცვლელად გამეორებას;
8. აზროვნების მაღალი დონე არ ისწავლება, როგორც ცალკე სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული უნარ-ჩვევები. აზროვნების ჩვევა ვითარდება, როცა მოსწავლე ათვისებულ საგნობრივ ცოდნას იყენებს კონტექსტის მიხედვით, ანუ ნასწავლ მასალას უკავშირებს სკოლის გარეთ მიმდინარე ცხოვრებას და კრიტიკულად ან შემოქმედებითად გაიაზრებს ნასწავლს, ანდა მისი მეშვეობით წყვეტს პრობლემას და იღებს გადაწყვეტილებას.

9. მასწავლებელი კლასში აყალიბებს სოციალურ გარემოს, რომელსაც შეიძლება, ვუწოდოთ მსწავლელთა სოციუმი, სადაც დიალოგი ხელს უწყობს გააზრებას.

გუდი და ბროფი (2003) ამბობენ: „ჩვენ ასეთ ორიენტაციას მოკლედ ვუწოდებთ „სწავლებას გააზრების მიზნით“, მაგრამ გახსოვდეთ, რომ ეს მოიცავს როგორც ნასწავლის შეფასებას, ისე, მის ცხოვრებაში გამოყენებას. გააზრება ნიშნავს, რომ მოსწავლე სწავლობს როგორც შინაარსის ურთიერთდაკავშირებულ ცალკეულ ნაწილებს, ისე, მათ შორის კავშირს, იმგვარად, რომ შეძლოს შინაარსის თავისი სიტყვებით გადმოცემა. ჭეშმარიტი გააზრება ბევრად მეტია, ვიდრე ცნებების განმარტებისა და ფაქტების მოყვანის უნარი. იგი, ასევე, მოიცავს კავშირის დამყარებას ახალ და ძველ ცოდნას შორის, ახალი ცოდნის გაერთიანებას ცოდნის ფართო ქსელში და მისი შესაძლო გამოყენების განსაზღვრის უნარს (კეისი, 1997; პერკინსი, 1992; რეზნიკი, 1987). დაფასება ნიშნავს, რომ მოსწავლე სიხარულით სწავლობს, რასაც ასწავლიან, რადგან ესმის, რომ მას ნამდვილად აქვს გამართლება. ცხოვრებაში გამოყენების მიზანი მიღწეულია მაშინ, როცა მოსწავლე ახერხებს ისეთი ფორმით შეინახოს ცოდნა გონებაში, რომ აუცილებლობის შემთხვევაში სწრაფად მოიძიოს და გამოიყენოს საჭირო კონტექსტში.“ ისინი განაგრძობენ: „მაშინ, როცა ჩვენ ვაღრმავებთ მოსაზრებას მასწავლებლის როლის შესახებ მოსწავლის სწავლის სტიმულირებასთან დაკავშირებით, ბოლო კვლევა ხაზს უსვამს მოსწავლის როლსაც. ეს გახლავთ განვითარებისა და კოგნიტური ფსიქოლოგიების გავლენა, რომლებიც ემხრობიან სწავლებისა და სწავლის კონსტრუქტივისტულ მიდგომას. კონსტრუქტივისტების აზრით, მოსწავლე სწავლობს ცოდნის აქტიური ფორმირების პროცესში, რაშიც შედის ძველ და ახალ ცოდნას შორის კავშირის დამყარება. კონსტრუქტივისტები ხაზს უსვამენ ახალი ცოდნის დაკავშირების მნიშვნელობას იმასთან, რაც უკვე იცის და ნასწავლი აქვს მოსწავლეს და შესაძლებლობის შექმნას, რომ მან გააანალიზოს და პრაქტიკაში გამოიყენოს მიღებული ცოდნა. კონსტრუქტივისტებს სწამთ, რომ ვიდრე ცოდნა გახდება მართლაც პროდუქტიული – გამოსადეგი ახალი სიტუაციების ინტერპრეტაციისთვის, პრობლემების გადაწყვეტის, აზროვნების, დასაბუთებისა და სწავლისთვის – მოსწავლემ უნდა გაიაზროს და დასვას კითხვები იმასთან დაკავშირებით, რასაც მას ასწავლიან, გადაამოწმოს ახალი ინფორმაცია ძველთან, ჩამოაყალიბოს ცოდნის ახალი სტრუქტურები. სხვა შემთხვევაში, ცოდნა, შესაძლოა, დარჩეს ინერტული, რაც ნიშნავს, რომ მისი გახსენება შესაძლებელი იქნება ბრძანების მიღების შემთხვევაში, შეკითხვებით, სავარჯიშოებით ან გამოცდებით, მაგრამ შეუძლებელი გახდება მისი გამოყენება ყოველდღიურ ცხოვრებაში (2003)“.

გუდი და ბროფი (2003), ასევე, აღნიშნავენ, რომ „კონსტრუქტივისტული თეორია და კვლევა ძირითადად ყურადღებას ამახვილებს სწავლაზე და არა სწავლებაზე. თუმცა, ის აყალიბებს პრინციპებს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს ხელი შეუწყოს მოსწავლეების სწავლას. ამ ნაწილში ჩვენ განვიხილავთ ოთხ ძირითად

პრინციპს: (1) მოსწავლე აყალიბებს ცოდნის საკუთარ, უნიკალურ ფორმას; (2) ეს ცოდნა ჩამოყალიბებული და გაერთიანებულია ძლიერი იდეების გარშემო; (3) მოსწავლე ხვდება ახალი ინფორმაციის აზრს, უკავშირებს რა მას ძველ ცოდნას; (4) ზოგჯერ ახალი ცოდნა ახდენს არსებული, ძველი ცოდნის რესტრუქტურირებას, ან ცვლის მნიშვნელოვანი კონცეფციის გააზრებას მოსწავლის მიერ.

როგორ შევამოწმოთ სწავლება გააზრების მიზნით

ჩანართი 11.2 წარმოადგენს შემოწმებისთვის საჭირო პუნქტების სიას, რაც ეხმარება მასწავლებელს, შეაფასოს, ტარდება თუ არა სწავლება გააზრების მიზნით და რა დონეზე. გამოიყენეთ ჩამონათვალი და ნახეთ, რას ნიშნავს სწავლება გააზრების მიზნით რეალურ პრაქტიკაში. ყველა შემთხვევისთვის შეეცადეთ მოიძიოთ მაგალითი, რომელიც დაადასტურებს თქვენს პასუხს.

ჩანართი 11.2. შემოწმებისთვის საჭირო პუნქტები – სწავლება გააზრების მიზნით

თქვენ დარწმუნებული ხართ, რომ ასწავლით გააზრების მიზნით, როცა:

სწავლა არის პროდუქტიული:

- სწავლება კონცენტრირებულია რამდენიმე მნიშვნელოვანი თემის გარშემო;
- თემები მნიშვნელოვანია პიროვნულად თქვენთვის და თქვენი მოსწავლეებისთვის;
- მოსწავლეები აქტიურად არიან ჩართული საკუთარ საქმიანობაში;
- კლასში სუფევს ინფორმაციის რეალური მოძიების გარემო;

ნათლად და ცხადად არის განსაზღვრული გააზრების მიზნები:

- ცხადად და გასაგებად არის წარმოდგენილი მთავარი მიზნები და მათ შორის კავშირები და გამოკრულია საკლასო ოთახის კედლებზე;
- სასწავლო პროგრამის ცალკეული ნაწილების მიზნები მჭიდრო კავშირშია მთავარ მიზნებთან;
- თქვენ და თქვენი მოსწავლეები რეგულარულად მსჯელობთ და უღმავდებით ცალკეულ ნაწილებსა და საბოლოო, ძირითად მიზნებს, რაც ეხმარება

მოსწავლეებს, გაიგონ, თუ რას აკეთებენ და რისთვის აკეთებენ იმას, რაზეც მუშაობენ მოცემულ დროს.

მოსწავლეები მუდმივად მუშაობენ ნასწავლისა და ნააზრევის გამოყენებასა და დემონსტრირებაზე:

- მოსწავლეები აქტიურად მუშაობენ სხვადასხვა ფორმატში: ქმნიან, იკვლევენ და აანალიზებენ პროექტებს მარტო, თანამშრომლობენ ერთმანეთთან მცირე ზომის ჯგუფებში და ურთიერთობენ მთლიან ჯგუფში;
- მოსწავლეები ფიქრობენ და ნაფიქრალის დემონსტრირებას ახდენენ საკუთარი გააზრებული ცოდნის გამოყენებით, რაც ცვლის მათ არასწორ კონცეფციებს, სტერეოტიპებს და სწორხაზოვან აზროვნებას.
- მოსწავლეებს შეუძლიათ ახსნან, თუ რატომ აკეთებენ იმას, რასაც აკეთებენ;
- კუთვნილ დროს თქვენ იყენებთ მოსწავლეების სწავლებისთვის, მათთან სასაუბროდ, მათი საქმიანობისთვის მიმართულების მისაცემად, დისკუსიებში მონაწილეობის მისაღებად და, ზოგჯერ, ლექციის საკითხავად;
- საკლასო ოთახი სავსეა მოსწავლეების როგორც დასრულებული, ისე, დაუსრულებელი ნამუშევრებით;
- სამუშაო პროცესზე პასუხისმგებლობა და უფლებამოსილება გეკისრებათ როგორც თქვენ, ისე, მოსწავლეებს.

შეფასება მუდმივი პროცესია:

- მოსწავლეები ჩართული არიან საკუთარი და სხვების სამუშაოს/დავალების ფორმულირებაში, გააზრებაში, პასუხების გაცემასა და მოდიფიცირებაში;
- შეფასება არის თქვენი და თქვენი მოსწავლეების პასუხისმგებლობა;
- ნამუშევრის შეფასება ხდება დადგენილი კრიტერიუმებისა და ხარისხის სტანდარტების მიხედვით, რაც დაკავშირებულია გააზრების მიზნებთან;
- შეფასება ხშირად ატარებს ჩვეულებრივი, სპონტანური საუბრის ფორმას; პერიოდულად ის შედარებით ოფიციალური და დაგეგმილი პროცესია;
- საკუთარი თავის გამოხატვა ხდება ხშირად და სხვადასხვა ფორმით;

წყარო: თინა ბლითი და კოლეგები, *სწავლება გააზრების მიზნით – სახელმძღვანელო*, სან ფრანცისკო, 1998.

ახალი სტანდარტი

ზემელმანი, დენიელსი და ჰაიდი (1998, 2005) აღნიშნავენ, რომ არსებობს საერთო შეთანხმება იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ უნდა ასწავლიდნენ მასწავლებლები და როგორ უნდა სწავლობდნენ მოსწავლეები. მათ გამოჰყვეს სწავლებაში წარმატებული მასწავლებლების საქმიანობისთვის დამახასიათებელი ექვსი მიმართულება ამ ახალი სტანდარტის მიხედვით. ეს მიმართულებები წარმოადგენს სწავლების პროცესის სტრუქტურას, რომელიც მოიცავს, როგორც სწავლებას გააზრების მიზნით, ისე, გააზრებას თემაზე მუშაობის გზით:

1. *სასწავლო პროგრამის ინტეგრაციული ნაწილები.* აქ შედის სასწავლო პროგრამის ყოველკვირეული მასალა დიდი თემის შესახებ, რაც საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, გამოიყენოს სასწავლო პროგრამის ბევრი სფერო: მათემატიკა, ბიოლოგია, ისტორია, ხელოვნება, ეკოლოგია და ჯანდაცვის საკითხები. მოსწავლეებს კი ეძლევათ შესაძლებლობა, ისწავლონ სხვადასხვა დამოუკიდებელი საკითხი იმ ერთი კონცეფციის გარშემო, რომელიც იძლევა ძირითადი აზრისა და კავშირების ფორმირების საშუალებას. ეს პრაქტიკა ადვილად გამოსაყენებელია დაწყებით კლასებში, სადაც მასწავლებლები ყველა საგნის სწავლებაში არიან ჩართული. თუმცა, საშუალო სკოლაშიც შესაძლებელია ამ საგნების მასწავლებლებმა დაგეგმონ გაკვეთილები ერთმანეთის მიყოლებით ან კვირაში რამდენიმე დღე ერთად ჩაატარონ გაკვეთილები, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეების მიერ გარკვეული ნაწილების ინტეგრირებულ სწავლას.
2. *მუშაობა მცირე ზომის ჯგუფებში.* სწავლების პროცესში ერთიანად ჩართულ მოსწავლეებს მასწავლებელი ყოფს წევილებად, სიტუაციურად შედგენილ, ან გრძელვადიანი პრინციპით ჩამოყალიბებულ ჯგუფებად. ჯგუფური მუშაობა გულისხმობს: სხვადასხვა ჯგუფების მიერ მთლიანის ცალკეული ნაწილების დამუშავებას, შემდეგ კი ამ ცალკეული ნაწილებისგან ერთი მთლიანი სურათი შექმნას, ანუ ერთმანეთისთვის სწავლებას; ერთმანეთის ნაშრომის გაკრიტიკებას; ერთი ჯგუფის შეჯიბრებას მეორე ჯგუფთან და მოსწავლეების რიგრიგობით მუშაობას კლასში მოწყობილ სასწავლო ცენტრებში დღეში 20-40 წუთის განმავლობაში.
3. *თვალსაჩინოება სწავლის მიზნით.* დასაწყისში ეს საქმიანობა მოიცავდა „წერას სწავლების მიზნით“. მოგვიანებით შესამჩნევად გაფართოვდა და გააერთიანა სხვადასხვა სახის აქტივობები, რომლებიც ამხვილებს ყურადღებას, აჩენს კითხვებს, აზუსტებს მნიშვნელობას და თვალსაჩინოს ხდის იმას, რის სწავლასაც ცდილობს მოსწავლე. ასეთი თვალსაჩინოება მოიცავს სურათის დახატვას, ვენის დიაგრამების გამოყენებას, ჰიპოთეზების მრავალფეროვნების შემუშავებას, გადაწყვეტის მიზნებას გონებრივი იერიშით, მთავარი კითხვების პერიფრაზირებას, ურთიერთობების გამოსახვას დიაგრამის საშუალებით და პოტენციური მიზეზ-შედეგებისა და ზეგავლენის სქემის შემუშავებას. მსგავსი თვალსაჩინოებები საშუალებას აძლევს

მოსწავლეებსა და მასწავლებელს, ისაუბრონ კითხვების დაზუსტების, ყურადღების კონცენტრირების ან გადატანის, ან მოსწავლის აზროვნებაში არასწორი მიმართულებების აღმოფხვრის მიზნით. წარმატებული მასწავლებლები აღწევენ, რომ მოსწავლეებს ჰქონდეთ და აწარმოონ ჩანაწერების რვეული, სახატავი ალბომი ან იდეების რუკა/სქემა, რომლებსაც მასწავლებელი ხშირად ათვალიერებს, რათა ზუსტად იცოდეს, თუ როგორია მოსწავლის პროგრესი სასწავლო პროცესში.

4. *სამუშაო სესია საკლასო ოთახში:* ეს არის გარკვეული დრო (30 წუთიდან ერთ საათამდე), როცა მოსწავლეები მუშაობენ კონკრეტულ საგანზე ან თემაზე: კითხულობენ მოთხრობას, სწავლობენ კონკრეტულ ფაქტს ისტორიული წყაროდან, მუშაობენ ხელოვნების პროექტზე, წერენ შემოქმედებითად. საკლასო ოთახის სამუშაო სესიის ძირითადი მნიშვნელობა არის ის, რომ მოსწავლეები თავად ირჩევენ, თუ რაზე იმუშავენ ისინი ამ პერიოდის განმავლობაში. თუ მოსწავლე სამუშაოს გამოყოფილ დროზე უფრო ადრე დაასრულებს, მუშაობას იწყებს ახალ თემაზე. სამუშაო სესიის განმავლობაში მასწავლებელი მოძრაობს საკლასო ოთახში და მოკლედ ესაუბრება ცალკეულ მოსწავლეებს. ასეთი სამუშაო სესიის ჩატარებისთვის საჭიროა შესაბამისი განწყობის შექმნა ჯგუფში და იმ წესების შემუშავება, რომლებსაც ყველა დაეთანხმება.
5. *რეალურ გამოცდილებასთან დაკავშირებული პრაქტიკა:* ეს პროცესი მოიცავს დიალოგს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის მათ ინტერესებსა და იმ საკითხებზე, რომლებიც რეალურად არსებობს მათ ცხოვრებასა და გარშემო არსებულ სამყაროში. იგი შეიცავს ისეთ საქმიანობებს, როგორიცაა მოსწავლეების მიერ ახალ ამბებში გადმოცემული მოვლენების განხილვა. ზოგჯერ, ეს ნიშნავს სწავლის პროცესში მოსწავლეთა მრავალმხრივი ინტელექტის გამოყენებას, ან იმ ამბების გამოყენებას, რომლებიც დაკავშირებულია მათი ოჯახის ან ადგილობრივი სოციუმის წევრებთან. რეალურ გამოცდილებასთან დაკავშირებული პრაქტიკა მოითხოვს მოსწავლეების მიერ ცოდნის თვითშეფასებას და შეფასებას სოციუმის წევრების მიერ. ზოგი მასწავლებელი იყენებს ვიდეოკამერას, რათა ჩაიწეროს და შეინახოს სასწავლო პროცესი ან შეაჯამოს შედეგები.
6. *რეფლექსიური შეფასება:* ასეთი პრაქტიკის განხორციელების დროს მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს, გააკეთონ ჩანაწერები იმის შესახებ, თუ რას აკეთებენ და სწავლობენ, შექმნან თავიანთი ნამუშევრების პორტფოლიო. ასეთი ჩანაწერები ეხმარება მოსწავლეებს, განიხილონ ეს საკითხები მასწავლებელთან ერთად; იგივე ჩანაწერები ეხმარება მასწავლებელს, დაუკავშიროს ერთმანეთს სწავლება და შეფასება. მუდმივი თვითშეფასება ხელს უწყობს სწავლის პროცესს, რადგან მოსწავლეებს აქვთ საშუალება, გადახედონ საკუთარ შეცდომებს და გამოასწორონ ისინი; მათ, ასევე, აქვთ საშუალება, დაინახონ, რომ მათი ნამუშევარი ცალმხრივია და

არასრულყოფილი და, შესაბამისად, გადავიდნენ მუშაობის უფრო რთულ და სერიოზულ პროცესზე.

საკლასო ოთახი, როგორც სასწავლო გარემო

გაიხსენეთ გუდისა და ბროფის ნაშრომი, სადაც ბროფის პრინციპების ორი მახასიათებელი გამოირჩევა. ერთია იმ ხელშეწყობის მნიშვნელობა, რომელიც ეხმარება კლასს, ჩამოყალიბდეს სოციალურ სოციუმად, ხოლო მეორე ეხება სწავლის მნიშვნელობას რეალურ პროცესებში მონაწილეობის გზით. ეფექტიანი სწავლების შესახებ არსებული ლიტერატურის დიდი ნაწილი შეიცავს მოსაზრებას, რომ სწავლება და სწავლა განცალკევებული, ინდივიდზე ფოკუსირებული ქმედებებია. კონსტრუქტივისტულ-კოგნიტური ფსიქოლოგია კი ხაზს უსვამს თანამშრომლური ურთიერთობებისა და კლასის მსწავლელთა სოციუმად ჩამოყალიბების მნიშვნელობას.

მსწავლელთა სოციუმში ცოდნა ერთდროულად წარმოადგენს როგორც ინდივიდის, ისე სოციუმის საკუთრებას. ისინი ერთმანეთს ეხმარებიან და ავსებენ. კონკრეტული მოსწავლის ინდივიდუალური ზრდა და განვითარება და მის მიერ დაგროვებული ცოდნა ხელს უწყობს კლასის, როგორც მთელის, საერთო ცოდნის ზრდასა და გაფართოებას. ამგვარად, კლასის დაგროვებული ცოდნის ზრდასთან ერთად, იზრდება ინდივიდის ცოდნაც. ეს შეხედულება საერთო ცოდნაზე ეყრდნობა რამდენიმე მოსაზრებას:

„პირველი – სწავლა არის მოსწავლის მიერ ცოდნის მიღებისა და აზრის გამოტანის აქტიური პროცესი; მეორე – ცოდნა არის ადამიანების კულტურული არტეფაქტი: ჩვენ ვქმნით მას, ვუზიარებთ ერთმანეთს და გარდავქმნით ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად. მესამე – ცოდნა დანაწილებულია ჯგუფის წევრებს შორის და ეს დანაწილებული ცოდნა ბევრად დიდია, ვიდრე ნებისმიერი ერთი ინდივიდის ცოდნა” (ლეინჰარდტი, 1992).

ჭეშმარიტი სწავლა

ყველაზე მნიშვნელოვანი გაკვეთილები, რასაც შემეცნების კონსტრუქტივისტული კვლევა იძლევა, ალბათ, არის ახალი ცოდნის ძველთან დაკავშირების აუცილებლობა და სწავლების განხორციელება რეალური, „ჭეშმარიტი“ სწავლის პროცესში. პროდუქტიული სწავლება – ცოდნის გააზრება და მისი გამოყენება ახალი ცოდნის შესაქმნელად – არ ხდება ვაკუუმში. ის ყოველთვის კონტექსტიდან გამომდინარეობს. ნასწავლი დამოკიდებულია უკვე არსებულ ცოდნაზე; სწავლა

საუკეთესოდ ხორციელდება მაშინ, როცა არსებობს ხიდი, რომელიც აკავშირებს ძველს ახალთან.

ზოგჯერ არსებული ცოდნა მოქმედებს სწავლის პროცესზე და ხელს უშლის საგნებისა და მოვლენების სწორად შესწავლას. მოსწავლეები, მაგალითად, ხშირად იყენებენ არასწორ ან მიაბიტურ თეორიებსა და ცნებებს. ახალი იდეების დაკავშირებამ არსებულ ცოდნასთან, რომელიც არასწორია, შესაძლოა, შედეგად მოგვიტანოს არასწორი ცოდნის შემდგომი ზრდა და გაფართოება. ეს პრობლემა ხაზს უსვამს სწავლისადმი პერსონალური მიდგომისა და მისი სოციალური ბუნების მნიშვნელობას. მასწავლებელი დიდი ყურადღებით უნდა დააკვირდეს, თუ „საიდან“ მოდიან მოსწავლეები. ეს, რა თქმა უნდა, არ ხდება, როცა პროცესი მიმდინარეობს ძველი ფორმულით: მოუყევი-ასწავლე-ავარჯიშე-კიდევ ასწავლე.

არ შეიძლება ჭეშმარიტი სწავლებისა და მის ხელშესაწყობად გამოყენებული შემეცნებითი სწავლების/საქმიანობის მნიშვნელობის იგნორირება. მოსწავლეები ყველაზე უკეთ კეთების პროცესში სწავლობენ, ხოლო კეთება ყველაზე შედეგიანი მაშინაა, როცა ეს რეალურ ცხოვრებისეულ საკითხებთან არის დაკავშირებული, ანუ როცა ეს ეხება რეალური ან თითქმის რეალური პრობლემების გადაწყვეტას. ეფექტიანი სასწავლო გარემო ეხმარება მოსწავლეებს, პრობლემის გადაწყვეტის დროს გამოიყენონ საერთო ცოდნა, გამოსცადონ საკუთარი უნარები რეალურ გარემოში, გააერთიანონ თეორიული და პრაქტიკული ცოდნა. ეს ის პირობები და გარემოა, რომელიც ზრდის შესაძლებლობას, რომ სწავლება იყოს მიმართული გააზრებისკენ და, რომ მოსწავლეებმა რეალურად მიიღონ ცოდნა.

ნამდვილი (ჭეშმარიტი) სწავლის სტანდარტები

ნიუმანმა, სეკადამ და უელეიგმა (1995) განსაზღვრეს ჭეშმარიტი სწავლა, როგორც პროცესი, რომელსაც შედეგად მოაქვს მოსწავლეების აქტიური ჩართულობა სასწავლო პროგრამის მასალებში. ჭეშმარიტი სწავლა მოითხოვს, რომ მოსწავლის ნამუშევარმა ასახოს ცოდნის მიღება ინფორმაციის მოძიების გზით, გამოიწვიოს მსჯელობა, შედეგები და საქმიანობა, რომელიც წარმატებულად იქნება გამოყენებული სკოლის გარეთაც. ავტორები გვთავაზობენ ოთხ სტანდარტს, რომელთა დაკმაყოფილება აუცილებელია, რათა სახეზე გვქონდეს ჭეშმარიტი სწავლა:

1. ფიქრი მაღალ დონეზე (ცოდნის შექმნა): სწავლების პროცესი რთავს მოსწავლეებს ინფორმაციითა და იდეებით მანიპულაციის პროცესში ისეთი დასკვნების გაკეთებით, სინთეზით, განზოგადებით, ახსნითა და ჰიპოთეზების შემუშავებით, რომლებიც ქმნიან ახალ მნიშვნელობებს და ახლებურ გააზრებას.
2. ღრმა ცოდნა (საგნის/თემის მოკვლევა): სწავლების პროცესი ეხება თემის ან საგნის მთავარი იდეის იმდენად დეტალურ განხილვას, რომ გავიგოთ

კავშირები და ურთიერთობები და შევქმნათ შედარებით რთული გააზრება და ჩაწვდომა.

3. არსობრივი საუბრები (საგნის/თემის მოკვლევა): მოსწავლეები ერთვებიან საუბრებში მასწავლებელთან და/ან თანატოლებთან კონკრეტულ საგანთან ან თემასთან დაკავშირებით იმგვარად, რომ მოხდეს იდეებისა და საკითხების შესახებ ცოდნის გაუმჯობესება და ერთობლივი გააზრება.
4. კავშირები სკოლის მიღმა არსებულ სამყაროსთან (სკოლის მიღმა არსებული ფასეულობები): მოსწავლეები ამყარებენ კავშირს არსობრივ ცოდნასა და საჯარო პრობლემებს ან პიროვნულ გამოცდილებას შორის.

თუმცა, შეუძლებელია სწავლის განცალკევება სწავლებისგან და ვერცერთ მათგანს ვერ გამოვაცალკევებთ გაკვეთილების, დავალებებისა და სასწავლო პროგრამის სხვა განმსაზღვრელი ფაქტორებისგან. ეს სამი ერთად წარმოადგენს *ჭეშმარიტ პედაგოგიკას*. ნიუმანი და კოლეგები (1995) გეთავაზობენ ჭეშმარიტი პედაგოგიკის შეფასების სამიმართულებიან სტრატეგიას: იმ ამოცანების შეფასება, რომელთა შესრულებას მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს, სწავლებისა და სწავლის დინამიკის შეფასება და იმ სამუშაოს შეფასება, რომელსაც მოსწავლე რეალურად ასრულებს. ამის შემდეგ, ისინი გეთავაზობენ კვლევაზე დაფუძნებულ სტანდარტებს და ქულებით შეფასების კრიტერიუმებს, რომლებიც გამოიყენება დავალებების, სწავლებისა და სწავლის და მოსწავლეების მუშაობის შესაფასებლად. დავალებების შეფასების პროტოკოლი მოცემულია დანართში 11.1; მასწავლებლების მიერ სწავლებისა და მოსწავლეების მუშაობის პროტოკოლი შეგიძლიათ ნახოთ განათლების კვლევის ვისკონსინის ცენტრში (ნიუმენი, 1995). გამოიყენეთ დანართ 11.1-ში მოცემული სტანდარტები და შეამოწმეთ, თუ რამდენად მოითხოვს თქვენს მიერ მოსწავლეებისთვის მიცემული დავალებები კოგნიტური მუშაობის იმ დონეს, რაც მოცემულია თითოეულ სტანდარტში. იმუშავეთ ორ სხვა მასწავლებელთან ერთად. რა შედეგებს აღწევთ ჯგუფურად? როგორ არის შესაძლებელი შეფასების პროტოკოლების გამოყენება თანამშრომლების განვითარების მექანიზმად თქვენს სკოლაში?

ინტეგრირებული თვალთახედვა

სწავლებისა და სწავლის შესახებ ახალი კვლევის შედეგების გამოყენება რეალურად ნიშნავს ცვლილებების გატარებას კლასის ორგანიზაციის, სწავლების დაგეგმვისა და სასწავლო პროგრამის შექმნის პროცესში. თუმცა, ყველაზე მთავარი იქნება მენტალიტეტის შეცვლა მიმოხილვიდან დახელოვნებისკენ. როგორც გარდნერი ხსნის:

„გააზრების ყველაზე დიდი მტერი არის მიმოხილვა. მანამ, სანამ თქვენი მიზანია ყველაფრის მიმოხილვა, თქვენ, რეალურად, შედეგად მიიღებთ, რომ ბავშვების უმრავლესობა მათ ვერ გაიაზრებს. უნდა გამოყოთ საკმარისი დრო და აქტიურად ჩართოთ ბავშვები რაღაცაში ისე, რომ მათ შეძლონ ამ რაღაცაზე სხვადასხვა ფორმით ფიქრი და მისი გამოყენება – არა მხოლოდ სკოლაში, არამედ სახლში, ქუჩაში და ასე შემდეგ” (ციტირებულია ბრანდტის ნაშრომში, 1993).

უფრო მეტიც, ჩვენ ნაკლებად უნდა დავეყრდნოთ სახელმძღვანელოს, რაც ზოგად მიმოხილვას იძლევა და მეტად გამოვიყენოთ სხვა მასალა, რომელიც შეიცავს რამდენიმე თემის დეტალურ ანალიზს. აუცილებელია სასწავლო პროგრამის გადახედვა და სერიოზული კვლევის ჩატარება იმისათვის, რომ განვსაზღვროთ, რომელია მთავარი და მეორადი მასალა; განვსაზღვროთ იმ საგნების ფუნდამენტური სტრუქტურა, რომელიც თავისი ბუნებით პროდუქტიულია და, ასევე, სასწავლო პროგრამის ის ასპექტები, რომლებიც იძლევა შეზღუდულ ცოდნას ანუ ისეთს, რომელსაც შედეგად არ მოაქვს დამატებითი ცოდნა. სწავლამ ხაზი უნდა გაუსვას და ყურადღება გაამახვილოს პრობლემების მოგვარებაზე. სასწავლო პროგრამა უნდა გახდეს უფრო მეტად განვითარებადი და მოქნილი, რადგან მასწავლებლები და მოსწავლეები, რომლებიც წარმოადგენენ მსწავლელთა სოციუმს, თვითონ იღებენ გადაწყვეტილებას, რა და როდის აკეთონ და ჩართული არიან ფიქრისა და სწავლის პროცესში.

რობერტ მარცანო (1992) გვთავაზობს „სწავლის განზომილებების” კონცეფციას, რომელიც შედგება ხუთი ტიპის კითხვებისგან, რომლებზეც, მარჯანოს აზრით, პასუხი უნდა გასცენ მასწავლებლებმა სწავლებისა და სწავლის პროცესის დაგეგმვის მიზნით. ჩანართში 11.3 მოცემულია ეს განზომილებები და კითხვები.

განზომილება 1-ის კითხვებზე პასუხი ქმნის სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბების საფუძველს, რაც მოსწავლეებს უქმნის ერთიან აზრს, ცოდნის ერთიან ფონდს და ახალი ცოდნის შექმნისთვის საჭირო ერთიან საფუძველს. დანარჩენი განზომილებები კონცენტრირებულია სწავლების სტრატეგიებზე და ცოდნის უნარ-ჩვევებსა და გადაწყვეტილების მიღებაზე.

მარცანო (1992) გვთავაზობს სწავლების ორ ფართო სტრატეგიას: პრეზენტაციის და სამუშაო სესიების სტრატეგიებს. პრეზენტაციის სტრატეგია ეხმარება მოსწავლეებს, მიიღონ ახალი ცოდნა, იქნება ეს დეკლარაციული თუ პროცესის ცოდნა და მოახდინონ მისი ინტეგრაცია, რაც ხელს უწყობს სწავლის მეორე განზომილებას, ცოდნის გაფართოება-სრულყოფას და ეხმარება სწავლის მესამე განზომილებას.

პრეზენტაციული სწავლების სტრატეგიები შეიცავს ეფექტიანი სწავლების ბევრ საწყის ნიშან-თვისებას, როგორებიცაა სასწავლო მასალის მიმართ ინტერესის სტიმულირება, ახალი ინფორმაციის დაკავშირება არსებულ ინფორმაციასთან, მოსწავლეებისთვის ნათლად განსაზღვრული მიზნებისა და მიმართულებების მიწოდება, მნიშვნელოვანი საქმიანობების მოდელირება და დასრულება.

ჩანართი 11.3. სწავლის განზომილებები

განზომილება 1

1. რა გაკეთდება მოსწავლეების დასახმარებლად, რომ განუვითარდეთ სასწავლო გარემოსადმი პოზიტიური დამოკიდებულება და აღქმა?
 - ა. რა გაკეთდება მოსწავლეების დასახმარებლად, რომ იგრძნონ აღიარება მასწავლებლისა და თანატოლებისგან?
 - ბ. რა გაკეთდება მოსწავლეების დასახმარებლად, რომ საკლასო ოთახი კომფორტულ და მოწესრიგებულ გარემოდ აღიქვან?
2. რა გაკეთდება მოსწავლეების დასახმარებლად, რომ განუვითარდეთ კლასში მიცემული დავალებების მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულება და აღქმა?
 - ა. რა გაკეთდება მოსწავლეების დასახმარებლად, რომ მნიშვნელოვნად აღიქვან საკლასო დავალება?
 - ბ. რა გაკეთდება მოსწავლეების დასარწმუნებლად, რომ მათ შეუძლიათ შეასრულონ საკლასო დავალება?
 - გ. რა გაკეთდება მოსწავლეების დასახმარებლად, რომ გაიგონ საკლასო დავალება და ჰქონდეთ ნათელი წარმოდგენა მის შესახებ?

განზომილება 2

დეკლარაციული ცოდნა

1. რა არის ზოგადი თემები?
2. რა არის კონკრეტული თემები?
3. რა ფორმით მივაწვდით მოსწავლეებს ინფორმაციას?
4. როგორ დაეხმარებით მოსწავლეებს აზრისა და მნიშვნელობის ჩამოყალიბებაში?
5. როგორ დაეხმარებით მოსწავლეებს ინფორმაციის ორგანიზებაში?
6. როგორ დაეხმარებით მოსწავლეებს ინფორმაციის შენახვა/დამახსოვრებაში?

პროცედურული ცოდნა

1. რა უნარ-ჩვევებსა და პროცესებში სჭირდებათ მოსწავლეებს დახელოვნება?
2. როგორ დაეხმარებით მოსწავლეებს მოდელის აგებაში?

3. როგორ დაეხმარებით მოსწავლეებს უნარ-ჩვევებისა და პროცესის ფორმირებაში?
4. როგორ დაეხმარებით მოსწავლეებს უნარ-ჩვევებისა და პროცესის გათავისებაში?

განზომილება 3

1. რომელი ინფორმაციის გაფართოება/გაშლა და სრულყოფა მოხდება?
2. რა საქმიანობები იქნება გამოყენებული მოსწავლეების დასახმარებლად ცოდნის გაფართოებასა და სრულყოფაში?

განზომილება 4

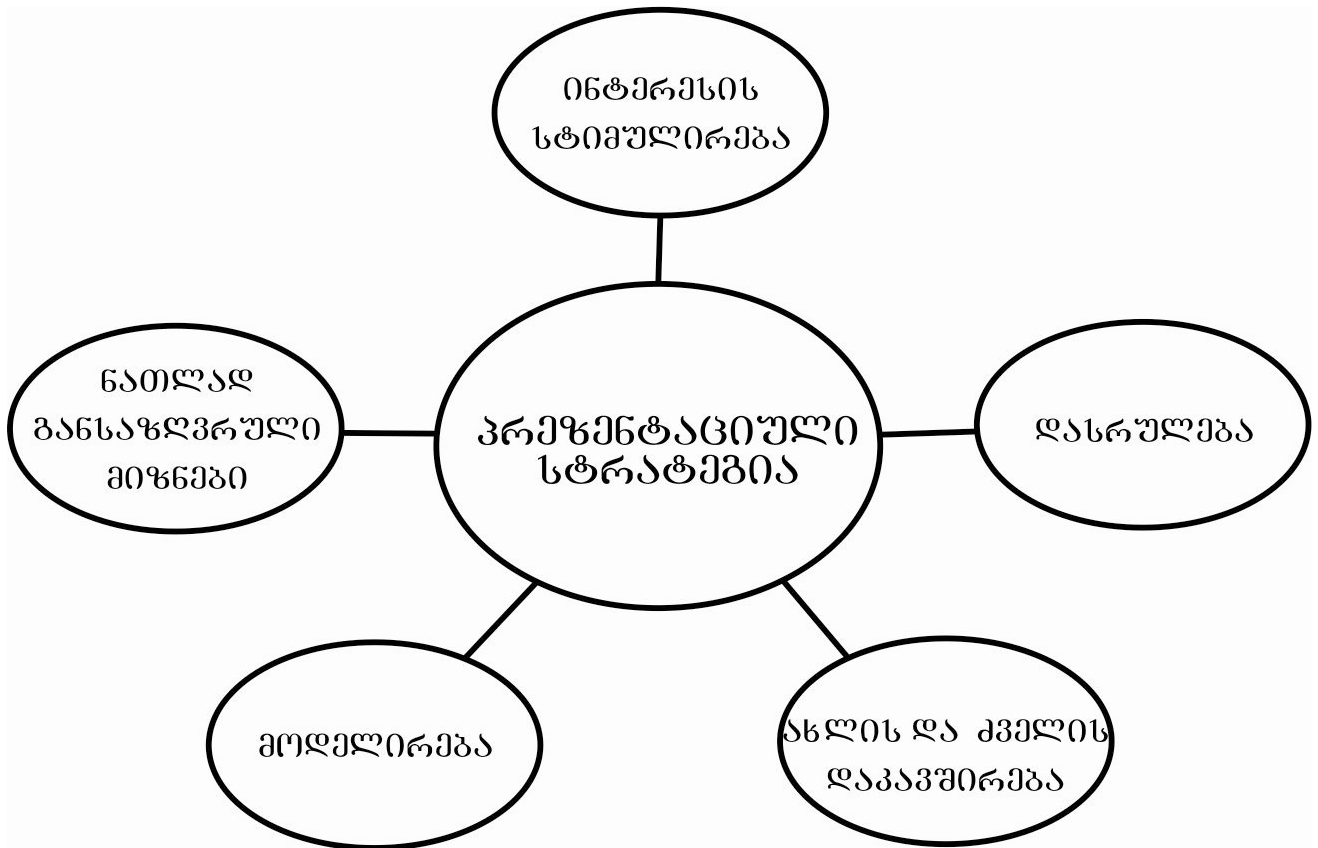
1. რომელია მნიშვნელოვანი საკითხები?
2. რამდენი საკითხის განხილვა მოხდება?
3. ვინ შეიმუშავებს დაეალებებს?
4. რა სახის პროდუქტს შექმნიან მოსწავლეები?
5. რა დონეზე იმუშავებენ მოსწავლეები ერთად ჯგუფებში?

განზომილება 5

1. რომელი მენტალური ჩვევები იქნება საზგასმული?
2. რომელი მენტალური ჩვევები იქნება შემოტანილი?
3. როგორ მოხდება მენტალური ჩვევების განმტკიცება?

წყარო: განსხვავებული სახის საკლასო გარემო: სწავლება სწავლის განზომილებების გამოყენებით. რობერტ მარცანო, ალექსანდრია, 1992, ზედამხედველობისა და სასწავლო პროგრამის შემუშავების ასოციაცია. დამატებითი ინფორმაციისათვის ეწვიეთ ვებგვერდს: www.ascd.org

თუმცა, ზემოაღნიშნული მახასიათებელი ნიშან-თვისებების ერთმანეთის მიყოლებით, თანმიმდევრობით გამოყენებისა და სწავლების პროცესში პრეზენტაციული სტრატეგიის განხორციელებისას ყველა მათგანის გამოყენების ნაცვლად, ხუთივე მოიაზრება განსხვავებულად. მარცანო თვლის, რომ არ არის აუცილებელი, რომ ყველა მათგანი იყოს ყველა პრეზენტაციის ნაწილი და არც მათი რაიმე თანმიმდევრობით გამოყენებაა საჭირო. ასეთ შემთხვევაში, ხუთი მახასიათებლის გრაფიკული გამოსატვა შესაძლებელია არა სწორხაზოვნად, არამედ შემდეგი ფორმით:



მასწავლებელმა და მოსწავლეებმა, მაგალითად, შესაძლოა, დაიწყოთ სასწავლო პროგრამის ახალი ნაწილი ბოლო კომპონენტიდან, ანუ შესასწავლი მასალის მოდელოებით, ან ინტერესის მასტიმულირებელი საქმიანობებიდან და მხოლოდ შემდეგ გადავიდნენ დანარჩენ, აზრის ჩამომყალიბებელ კომპონენტზე.

მარცანო გეთავაზობს სამუშაო სესიების სტრატეგიას იმ კითხვებისთვის, რომლებიც მოცემულია განზომილებაში 4. სამუშაო სესიის მოდელი ნიშნავს, რომ სწავლება ორიენტირებულია საქმიანობაზე და ყურადღება გამახვილებულია მოსწავლეზე. „სამუშაო სესია“-გაკვეთილი, ზოგადად, იწყება მინი-გაკვეთილით, რომლის მიზანია მიმართულების მიცემა და შემდეგ, როცა მოსწავლეები მიიღებენ დავალებას, მათთვის დახმარების გაწევა. მინი-გაკვეთილი მოსწავლეებს აწვდის აუცილებელ ინფორმაციას, რესურსსა და ასე შემდეგ. სწავლების ძირითად კომპონენტს კი წარმოადგენს საქმიანობა, რომელსაც მოსწავლეები ეწევიან ინდივიდუალურად, წყვილებად ან მცირე ჯგუფებად. ბოლო საფეხური არის ინფორმაციის გაცვლის პერიოდი, რაც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, განიხილონ და ისაუბრონ სხვადასხვა საკითხსა და პრობლემაზე. „ინფორმაციის

გაცვლის პერიოდის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნიშანია ის, რომ მოსწავლეები და მასწავლებელი თავისუფლად მსჯელობენ პროექტზე მუშაობის პერიოდში. (მარცანო, 1992)”.

მიზნები და ამოცანები

მიზნებისა და ამოცანების განსაზღვრა მნიშვნელოვანია გააზრებისთვის, როგორც აქტიური სწავლების, ისე კონსტრუქტივისტული სწავლების პროცესში. მიზნები ბევრად ზოგადია, რაც მასწავლებელს მეტი თავისუფლების შესაძლებლობას აძლევს და ხელს უწყობს და წახალისებს სწავლების საკუთარი მეთოდის შემუშავებასა და გამოყენებას. მასწავლებლები სწავლების პროცესშიც გეგმავენ, თუ როგორ განახორციელონ სწავლება, რაც ეხმარება მათ, ფეხი აუწყონ მუდმივად ცვალებად გარემოს. ამოცანები ბევრად კონკრეტულია, რაც არ იძლევა დიდი თავისუფლების საშუალებას. მიზნების დასახვის შესახებ კვლევის შედეგად მიღებული სამი განზოგადება დაგვეხმარება მიზნებისა და ამოცანების დასახვაში. აღნიშნული განზოგადებები აღებულია მარცანოს, პიკერინგისა და პოლოკის შრომიდან (2001):

1. სასწავლო მიზნები მიგვანიშნებს, რაზე უნდა გაამახვილონ ყურადღება მოსწავლეებმა. კვლევის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩენა იყო, რომ მიზნებისა და ამოცანების განსაზღვრა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს იმ შედეგებზე, რომლებიც არ არის განსაზღვრული ამოცანებში.
2. სასწავლო მიზნები არ უნდა იყოს ზედმეტად კონკრეტული. მიზნების დასახვის შესახებ ყველა ლიტერატურაში არსებული ერთ-ერთი უცვლელი დასკვნა არის ის, რომ ბიჰევიორისტული მიზნის ფორმატში ჩამოყალიბებულ სასწავლო მიზნებს ვერ მოაქვს ისეთი შედეგები, როგორც უფრო ზოგად ფორმატში ჩამოყალიბებულს.
3. მოსწავლეებს უნდა დავეხმაროთ მასწავლებლის მიზნების გათავისებაში. მას შემდეგ, რაც მასწავლებელი განსაზღვრავს სასწავლო მიზნებს, მოსწავლეებს უნდა დავეხმაროთ, რომ მიუსადაგონ ისინი საკუთარ საჭიროებებსა და სურვილს. სწორედ ეს არის ერთ-ერთი იმ მიზეზთაგანი, რატომაც მიზნები არ უნდა იყოს ზედმეტად კონკრეტული. თუ მიზნები განსაზღვრულია, როგორც მეტად კონკრეტული ბიჰევიორისტული ამოცანები, შეუძლებელი იქნება მოსწავლეების მიერ მათი მისადაგება საკუთარ საჭიროებებთან და სურვილთან. მარცანო და კოლეგები (2001) აკეთებენ დასკვნას, რომ მიუხედავად მასწავლებლების მიერ მოსწავლეებისთვის მიზნების დასახვის მნიშვნელობისა, ასევე, აუცილებელია, რომ ეს მიზნები იყოს იმდენად ზოგადი, რომ აძლევდეს მოსწავლეებს გარკვეულ თავისუფლებას.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. კონსტრუქტივისტული სწავლებისა და სწავლის შესახებ ადრეული შრომები სწავლას წარმოადგენდნენ, როგორც იზოლირებულ საქმიანობას. მოგვიანებით ყურადღება გამახვილდა სოციალურ ურთიერთობებზე სწავლის პროცესში. ერთად სწავლა მნიშვნელოვანია როგორც მოსწავლეებისთვის, ისე მასწავლებლებისთვის. ასევე, ერთად სწავლა მნიშვნელოვანია დირექტორებისა და მასწავლებლებისთვის, როცა ისინი ერთად მუშაობენ. სწავლის კომბინირებას არსისა და მნიშვნელობის აქტიურ ჩამოყალიბებასთან მივყავართ „სოციალურ კონსტრუქტივიზმამდე“ (ვიგოტსკი, 1962, 1978). ამგვარად, გვაქვს ორი ფართო ხედვა სწავლებისა და სწავლის შესახებ. ერთი ხაზს უსვამს ინფორმაციის გადაცემის მნიშვნელობას, ხოლო მეორე – ცოდნის სოციალურ ჩამოყალიბებას. ამ ორს შორის განსხვავებანი მოცემულია ცხრილში 11.1.

გამოიყენეთ ჩანართი 11.1-ის შეფასების პროცედურა და გაანაწილეთ 10 ქულა ყველა წყვილში იმის დასადგენად, თუ რომელს მიიჩნევთ მართებულად. თუ თვლით, რომ მოსაზრება 1 და 1ა ერთნაირად მართებულია, ორივეს მიანიჭეთ ხუთ-ხუთი ქულა. თუ თვლით, რომ მოსაზრება 1 ყოველთვის მართებულია, ხოლო 1ა – არასდროს, 1-ს მიანიჭეთ 10 ქულა, ხოლო 1ა-ს ნული. დატოვეთ ფურცელზე მხოლოდ მოსაზრებები 1-8 და 1ა-8ა ისე, რომ არ ეწეროს არც სათაური და არც ქვესათაური. დაურიგეთ ფურცლები მასწავლებლებს და სთხოვეთ შეფასება ზემოაღწერილი მეთოდის გამოყენებით. იდეალურ შემთხვევაში ქულების განაწილება ხდება თანაბრად. ბოლოს და ბოლოს, ცოდნის დიდი ნაწილი არის ინფორმაციის ერთობლიობა, რომელიც მასწავლებლიდან გადაეცემა მოსწავლეს. თუმცა, ცოდნის მეორე ნაწილი სულაც არ ფორმირდება ამ გზით.

ცხრილი 11.1. ინფორმაციის გადაცემისა და ცოდნის სოციალური ჩამოყალიბების მიდგომების შედარება

ინფორმაციის გადაცემა	ცოდნის სოციალური ჩამოყალიბება	ჯამი
1. ცოდნა, როგორც ინფორმაციის უცვლელი ერთობლიობა, გადაეცემა მასწავლებლისგან ან ტექსტიდან მოსწავლეს	1ა. ცოდნა, როგორც სხვადასხვაგვარი ინტერპრეტაცია, ყალიბდება დისკუსიების შედეგად	10
2. ექსპერტული ცოდნის უფლებამოსილი წყაროა ტექსტი და მასწავლებელი, რომლებსაც	2ა. ცოდნის წყაროა არგუმენტები და ფაქტები, რომელთა გამყარების მიზნით მოსწავლეებს მოაქვთ	10

ემორჩილება მოსწავლე.	ციტატები, რომლებიც აღნიშნულია ტექსტებში და რომლებიც მოჰყავს მასწავლებელსაც; ყველას აქვს ცოდნა და ყველას შეუძლია საკუთარი აზრის გამოხატვა.	
3. მასწავლებელი პასუხისმგებელია მართოს მოსწავლეების სწავლის პროცესი მათთვის ინფორმაციის მიწოდებით და საქმიანობებისა და დავალებების მიცემით	3ა. მასწავლებელი და მოსწავლეები იზიარებენ სასწავლო საქმიანობების ინიცირებისა და წარმართვის პასუხისმგებლობას.	10
4. მასწავლებელი ხსნის, ამოწმებს რამდენად გაიგეს მოსწავლეებმა, სვამს კითხვებს და ამოწმებს მოსწავლეების პასუხების სისწორეს.	4ა. მასწავლებელი მოქმედებს, როგორც დისკუსიის ხელმძღვანელი, რომელიც სვამს კითხვებს, ხელს უწყობს დიალოგის წარმართვას, ეხმარება მოსწავლეებს გაიაზრონ, თუ სად შეიძლება კონსენსუსის მიღწევა და რა თემებია მუდმივი უთანხმოების წყარო	10
5. მოსწავლეები იზეპირებენ ან იმეორებენ იმას, რაც ახსნა მასწავლებელმა და რისი მოდელირებაც მოხდა	5ა. მოსწავლეები ცდილობენ, გაიგონ ახალი ინფორმაციის აზრი და ამ მიზნით, ახალ ცოდნას უკავშირებენ არსებულს, ან შედიან ერთმანეთთან დიალოგში, რაც შედეგად იძლევა ახალი და საერთო მოსაზრებების ჩამოყალიბებას	10
6. საუბარი მოიცავს დაზეპირებულ პასუხსა და ციტატების მოყვანას დასმულ ცალსახა კითხვებზე; ყურადღება გამახვილებულია სწორი პასუხის მიღებაზე	6ა. საუბარი ყურადღებას ამახვილებს ერთმანეთთან დაკავშირებული ცოდნის გონივრულ და გააზრებულ გამოყენებაზე; კითხვები ბევრად განსხვავებულია, მაგრამ შედგენილია ისე, რომ გაუადვილოს მოსწავლეს იმ რთული იდეების გააზრება და გაგება, რომლებიც წარმოადგენს ცოდნის ძირითად საყრდენს. ყურადღება გამახვილებულია მოსწავლეებში ფიქრის გამოწვევაზე	10
7. საქმიანობები ხაზს უსვამს იმ მოდელების გამეორებას/კოპირებას ან გამოყენებას, რომლებიც მოითხოვს ალგორითმების ნაბიჯ-ნაბიჯ მიყოლას	7ა. საქმიანობები ხაზს უსვამს ცოდნის გამოყენებას ისეთ რეალურ საკითხებთან და პრობლემებთან დაკავშირებით, რომლებიც მოითხოვს მაღალი დონის აზროვნებას	10
8. მოსწავლეები, ძირითადად, მუშაობენ მარტო და ვარჯიშობენ იმაზე, რაც აუხსნეს. ვარჯიშის მიზანია იმისთვის მომზადება, მასწავლებლის მოთხოვნისთანავე	8ა. მოსწავლეები მუშაობენ ერთად, როგორც მსწავლელთა სოციუმი, რომელიც აყალიბებს საერთო ცოდნას და გააზრებას მუდმივი დიალოგის საფუძველზე	10

გაიმეორონ ახსნილი მასალა და დაიმსახურონ გარკვეული ჯილდო		
- ჯამი	- ჯამი	80

წყარო: ეს ინსტრუმენტი წარმოგვიდგენს ინფორმაციის გადაცემის და ცოდნის სოციალური ჩამოყალიბების ხედვასთან დაკავშირებულ პუნქტებს, რომლებიც აღებულია გუდისა და ბროფის ნაშრომიდან *რა ხდება კლასებში, 2003*.

ღრმა და გრძელვადიანი სწავლის მიზნები მოითხოვს ვაღიაროთ, რომ ძალიან მნიშვნელოვანია ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და დისკუსიების საშუალებით აზრის ჩამოყალიბება. ასეთ შემთხვევაში დირექტორებისთვის დასასმელი კითხვები ასე გამოიყურება: რა სახის ცოდნაზე ვსაუბრობთ? რა მიზნები აქვს მასწავლებელს? რამდენად მდიდარია ის ცოდნა, რომელიც მოსწავლეებს უკვე აქვთ, როცა ახალ სასწავლო ამოცანას ეჭიდებიან? არის ეს ის ინფორმაცია, რომელიც ცოდნის ბირთვად არის მიჩნეული, თუ ეს ის ინფორმაციაა, რომელიც გვეხმარება განმარტებების, ტერმინოლოგიის და სიცხადის შეტანაში, რაც აუცილებელია იმისათვის, რომ მოვამზადოთ მოსწავლეები, გამოიყენონ ცოდნა ბევრად უფრო მნიშვნელოვანი მიზნებისთვის?

მთავარი აზრი აქ გახლავთ ის, რომ სწავლება და სწავლა არის კომპლექსური და დასკვნის გაკეთება, თუ რა არის კარგი სწავლება და სწავლა, კონკრეტულ სიტუაციაში მოითხოვს, რომ დირექტორს ჰქონდეს ღრმა ცოდნა. თუ დირექტორს სურს, რომ იყოს წარმატებული ლიდერი სასწავლო განხრით, მან ღრმად უნდა შეისწავლოს და გააანალიზოს ის, რასაც კვლევები და საუკეთესო გამოცდილება მიიჩნევს ყველაზე ეფექტურად წარმატებული სწავლებისა და სწავლისთვის.

2. დანართი 11.1 განიხილავს მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალების რეალურ სიტუაციასთან მიახლოების შეფასების სტანდარტებს და კრიტერიუმებს. მოცემულია სამი ზოგადი და შვიდი პრაქტიკული გამოყენების სტანდარტი შეფასების რუბრიკებთან ერთად. სთხოვეთ თქვენს ორ კოლეგას, შემოგიერთდნენ დავალებების შეგროვებაში, რომელიც თქვენ სამმა მიეცით ბოლო კვირების განმავლობაში. გაეცანით სტანდარტებს და მათი გამოყენების პროტოკოლს, რათა შეაფასოთ მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალებები. რას ნიშნავს სტანდარტი თქვენს კონტექსტში? კმაყოფილი ხართ საკუთარი მოსწავლეების ნამუშევრებით? თუ არა, როგორი დავალება უნდა მისცეთ მათ, რომ პასუხები უფრო რეალურ სიტუაციასთან მიახლოებული იყოს?

ბევრი დირექტორი აღნიშნავს, რომ „რეალურთან უფრო მიახლოებულ“ სწავლაზე ყურადღების გამახვილების შედეგად, მოსწავლეები ვერ

მოემზადებიან კარგად და ვერ მიიღებენ მაღალ ქულებს სტანდარტიზებულ ტესტებში, სადაც მახვილი კეთდება „ძირითად უნარ-ჩვევებზე“. თუმცა, ფაქტები აშკარად მიუთითებს, რომ რეალობასთან რაც უფრო მიახლოებულია მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალებები, მით მაღალია მოსწავლეების ქულები სტანდარტიზებულ ტესტებში. ეს ასეა, მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეები ამ ტესტებისთვის არ ემზადებიან „ყველაფრის დახეპირების“ პრინციპით, რაც ითვლება, რომ ზრდის ასეთი ტესტების ქულებს (ნიუმენი, ბრიკი და ნაგაოკა, 2001).

3. ამ თავში მოცემული ეფექტიანი სწავლებისა და სწავლის შესახებ დასკვნების ყურადღებით შესწავლის შემდეგ, დაწერეთ 10 პრინციპი, რომლებსაც ისურვებდით, რომ გამოიყენებოდა თქვენს სკოლაში, როცა დირექტორი გახდებით. გაუზიარეთ ეს პრინციპები თქვენს კოლეგას.

ბიბლიოგრაფია

Anderson, L. 1989. "Implementing Instructional Programs to Promote Meaningful, Self-Regulated Learning," in J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching, Vol. 1* (pp. 311-343). Greenwich, CT: JAI Press.

Brandt, Ron. 1993. "On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner," *Educational Leadership* 50(7), 4-7.

Brophy, Jere. 1992. "Probing the Subtleties of Subject-Matter Teaching," *Educational Leadership* 49(7), 4-8.

Case, R. 1997. "Beyond Inert Facts and Concepts: Teaching for Understanding," in R. Case and P. Clark (Eds.), *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers*. Vancouver, BC: Simon Fraser University.

- Educational Leadership* 49(2). 1992, April.
- Educational Leadership* 50(7). 1993, April.
- Educational Leadership* 52(3). 1994, November.
- Educational Leadership* 54(6). 1997, March.
- Educational Leadership* 56(3). 1998, November.
- Good, Thomas L., and Jere E. Brophy. 2003. *Looking in Classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Leinhardt, Gaea. 1992. "What Research on Learning Tells Us about Teaching," *Educational Leadership* 49(7), 20–25.
- Marzano, Robert J. 1992. *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, Robert J., Debra J. Pickering, and Jane E. Pollock. 2001. *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategy for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Newmann, Fred M., Anthony S. Bryk, and Jenny K. Nagaoka. 2001. *Authentic Intellectual Work and Standardized Tests: Conflict or Coexistence?* Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Newmann, Fred M., and Associates. 1996. *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, Fred M., Walter G. Secada, and Gary G. Wehlage. 1995. *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- Nolan, James, and Pam Francis. 1992. "Changing Perspectives in Curriculum and Instruction," in Carl Glickman (Ed.), *Supervision in Transition*, Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development (pp. 44–59). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perkins, D. 1992. *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York: Free Press.
- Prawat, R. 1989. "Promoting Access to Knowledge, Strategy, and Disposition in Students: A Research Synthesis," *Review of Educational Research* 59, 1–41.
- Resnick, Lauren. 1987. *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Resnick, Lauren B., and Leopold E. Klopfer. 1989. *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tyson, Harriet. 1990, March. "Reforming Science Education/Restructuring the Public Schools: Roles for the Scientific Community" (pp. 22, 24). Prepared as a background paper for the New York Academy of Sciences and the Institute for Educational Leadership Forum on Restructuring K–12 Education. New York: Academy of Sciences.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Soubberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Zemelman, Steven, Harvey Daniels, and Arthur Hyde. 1998. *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zemelman, Steven, Harvey Daniels, and Arthur Hyde. 2005. *Best Practice: Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

დანართი 11.1. მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალების შეფასების სტანდარტები და ქულების მინიჭების კრიტერიუმები

მიმოხილვა და ზოგადი წესები

მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალების შეფასების დროს მნიშვნელოვანია, თუ როგორ უხსნის მასწავლებელი მოსწავლეებს სტანდარტებთან დაკავშირებულ

მოლოდინებს. რა დონეზე მოითხოვს დავალების წარმატებით შესრულება თითოეული სტანდარტით განსაზღვრულ შემეცნებით მუშაობას?

ქვემოთ მოცემულია შეიდი სტანდარტი, დაჯგუფებული სამის ზოგადი სტანდარტის კატეგორიაში, რომლებიც განსაზღვრავს ნამდვილ აკადემიურ მიღწევას:

ცოდნის კონსტრუირება:

- ინფორმაციის ორგანიზება;
- ალტერნატივების განხილვა;

საგნის მოკვლევა:

- საგნის შინაარსი;
- საგნის შესწავლის პროცესი;
- საგანთან დაკავშირებული მოსაზრებების და ცოდნის წერილობითი ფორმით გადმოცემა;

მიღებული ცოდნის სკოლის გარეთ გამოყენება:

- სკოლის გარეთ არსებულ სამყაროსთან დაკავშირებული პრობლემა;
- სკოლის გარეთ არსებული აუდიტორია.

ა. თუ დავალება შედეგება სხვადასხვა ნაწილებისაგან, რომლებსაც უკავშირდება განსხვავებული მოლოდინები (მაგალითად, სამუშაო ფურცელი/მოკლე პასუხები კითხვებზე; კითხვა, რომელიც მოითხოვს პასუხის განმარტებას), ქულაში უნდა აისახოს მასწავლებლის მთავარი ან ზოგადი მოლოდინი. ზოგად მოლოდინზე მიუთითებს დავალების ცალკეულ ნაწილზე დახარჯული დრო ან ენერჯია და მასწავლებლის მიერ განსაზღვრული შეფასების კრიტერიუმი.

ბ. ქულების მინიჭების დროს უნდა გავითვალისწინოთ, თუ რას უნდა ველოდეთ მოსწავლეებისგან რეალურად მათი ასაკის გათვალისწინებით.

სტანდარტი 1: ინფორმაციის ორგანიზება

დავალება მოითხოვს მოსწავლეებისაგან მოახდინონ კომპლექსური ინფორმაციის ორგანიზება, ინტერპრეტაცია, სინთეზი და შეფასება კონცეფციის, პრობლემის ან საკითხის განხილვის დროს.

გაიაზრეთ, თუ რა დონეზე მოითხოვს დავალება მოსწავლეებისაგან კომპლექსური ინფორმაციის ორგანიზებას, ინტერპრეტაციას, სინთეზსა და შეფასებას და არა

ცოდნის ცალკეული ფრაგმენტების გასხენებას და რეპროდუქციას, ან ადრე ნასწავლი ალგორითმებისა და პროცედურების განმეორებით გამოყენებას. მაღალი ქულის მისაღებად, დავალება უნდა ითხოვდეს საკითხის დეტალების ინტერპრეტაციას, რაც ნიშნავს უფრო ღრმა ცოდნას, ვიდრე ზედაპირული მიმოხილვა ან საკითხის გაცნობაა.

3 = მაღალს

2 = საშუალოს

1 = დაბალს

როცა მოსწავლეებისაგან ითხოვენ ინფორმაციის შერჩევით შეგროვებას და მის ორგანიზებას და არა უბრალოდ გადაწერას, მაგრამ არ სთხოვენ ამ ინფორმაციის ინტერპრეტაციას, შეფასებას, და სინთეზს, მიანიჭეთ 2 ქულა.

სტანდარტი 2: ალტერნატივების განხილვა

დავალება მოითხოვს მოსწავლეებისაგან, კონცეფციის, პრობლემის ან საკითხის განხილვის დროს განხილონ გადაწყვეტის ალტერნატიული გზები, სტრატეგიები, პერსპექტივები და შეხედულებები.

რამდენად მოითხოვს დავალების წარმატებული შესრულება ალტერნატიული გადაწყვეტილებების, სტრატეგიების და შეხედულებების განხილვას? მაღალი ქულის მისაღებად, დავალება მოსწავლეებს უნდა რთავდეს ალტერნატივების მოძიებაში მათი პრეზენტაციის ან ისეთი საქმიანობის განხორციელების გზით, რომლის წარმატებით შესრულება შეუძლებელია ალტერნატივების განხილვის გარეშე. არ არის აუცილებელი, რომ მოსწავლეების საბოლოო დასკვნები მოიცავდეს ალტერნატივების ჩამონათვალს ან მათ შეფასებას, მაგრამ მათი არსებობა იქნება შთამბეჭდავი ინდიკატორი, რომ სწორედ ეს იყო დავალების მიზანი.

3 = მაღალს

2 = საშუალოს

1 = დაბალს

სტანდარტი 3: საგნის შინაარსი

დავალება მოითხოვს მოსწავლეებისაგან, რომ მათ აჩვენონ, რომ ესმით ან შეუძლიათ გამოიყენონ ესა თუ ის მოსაზრება, თეორია ან პერსპექტივა, რომელიც მნიშვნელოვანია აკადემიური ან პროფესიული საგნისათვის.

რამდენად უწყობს დავალება ხელს მოსწავლეების მიერ იმ მოსაზრებების, თეორიებისა და პერსპექტივების გაგებას და მათზე ფიქრს, რომლებიც ითვლება

მნიშვნელოვნად აკადემიური და პროფესიული საგნისათვის, ან ინტერდისციპლინარული სფეროებისათვის, რომლებიც აღიარებულია ავტორიტეტული სტიპენდიის მისაღებად? მათემატიკაში მაგალითებს, შესაძლოა, წარმოადგენდეს პროპორციები, ტოლობა, განაწილების საშუალო მნიშვნელობა და გეომეტრიული სივრცე. სოციალური მეცნიერების მაგალითებია: დემოკრატია, სოციალური კლასი, საბაზრო ეკონომიკა და რეგულაციის თეორიები. ცალკეული რეალური ფაქტების, განსაზღვრებების და აღგორითმების მოყვანა – მიუხედავად იმისა, რომ ისინი მნიშვნელოვანია საგნის გაგების მიზნით – არ ჩაითვლება საგნის არსის ინდიკატორად, თუ დავალება კონკრეტულად არ მოითხოვს მოსწავლისაგან საგანთან დაკავშირებული სერიოზული მოსაზრებების გამოყენებას, რომლებიც ხელს უწყობს ინფორმაციის ორგანიზებას და ინტერპრეტაციას.

3 = დავალებაში წარმატება აშკარად მოითხოვს საგნის მთავარი კონცეფციების, იდეების და თეორიების გააზრებას;

2 = დავალებაში წარმატება თითქოსდა მოითხოვს საგნის მთავარი კონცეფციების, იდეების და თეორიების გააზრებას, მაგრამ არ ხდება ამის აშკარად გამოკვეთა დავალებაში;

1 = დავალებაში წარმატება შესაძლოა მიღწეული იქნეს კონკრეტული საგნის კონცეფციების, იდეებისა და თეორიების ძალზე ზედაპირული გააზრებით (ან მის გარეშე).

სტანდარტი 4: საგნის შესწავლის პროცესი

დავალება მოითხოვს მოსწავლეებისაგან ინფორმაციის მოძიების, კვლევის და კომუნიკაციის იმ მეთოდების გამოყენებას, რომელიც შეესაბამება აკადემიურ ან პროფესიულ საგანს.

რამდენად მიჰყავს დავალებას მოსწავლეები იქითკენ, რომ გამოიყენონ ინფორმაციის მოძიების, კვლევის, კომუნიკაციისა და საუბრების ის მეთოდები, რომლებიც ახასიათებს აკადემიურ ან პროფესიულ საგანს? ინფორმაციის მოძიების ზოგი ძლიერი მეთოდი შესაძლოა არ უკავშირდებოდეს გამორჩეულად მსოფლიო ერთ კონკრეტულ საგანს (მაგალითად, გრაფიკების წაკითხვა), თუმცა ასეთი მეთოდების გამოყენება ფრიად ფასეული იქნება, თუკი დავალება მოითხოვს მათ გამოყენებას ისე, როგორც ეს საგანს შეესაბამება.

3 = დავალებაში წარმატება მოითხოვს ინფორმაციის მოძიების ან დისკუსიების იმ მეთოდების გამოყენებას, რომლებიც მნიშვნელოვანია საგნისათვის. საგანთან დაკავშირებული ინფორმაციის მიღების მეთოდების მაგალითებში მოიაზრება მათემატიკური მოდელების მოძიება ან პირველწყაროების ინტერპრეტაცია.

2 = დავალებაში წარმატება მოითხოვს ინფორმაციის მოძიებისა და დისკუსიების მეთოდების გამოყენებას, რომლებიც არ არის მნიშვნელოვანი საგნისათვის.

1 = დავალებაში წარმატების მიღწევა შესაძლებელია ინფორმაციის მოძიების ან დისკუსიების რაიმე კონკრეტული მეთოდის გამოყენების გარეშე.

სტანდარტი 5: საგანთან დაკავშირებული მოსაზრებების და ცოდნის წერილობითი ფორმით გადმოცემა

დავალება მოსწავლეებისაგან მოითხოვს დეტალურად გადმოსცენ საკუთარი მოსაზრებები, ახსნა-განმარტებები და დასკვნები წერილობითი ფორმით.

ამ სტანდარტით ფასდება, თუ რამდენად ითხოვს დავალება მოსწავლეებისაგან საკუთარი მოსაზრებებისა და დასკვნების გადმოცემას წერილობითი ფორმით. მოლოდინი მსგავს წერილობით კომუნიკაციასთან დაკავშირებით, შესაძლოა, განსხვავდებოდეს საგნების მიხედვით. ქვემოთ მოცემულია მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების კრიტერიუმები:

4 = ანალიზი/დამტკიცება/თეორია

მათემატიკა: დავალება მოითხოვს, რომ მოსწავლემ აჩვენოს ამოხსნის გზა და დაამტკიცოს, თუ რატომ აირჩია იგი ლოგიკური არგუმენტების მოყვანითა და მოსაზრების ახსნით ან შედეგების დასაბუთებით.

სოციალური მეცნიერებები: დავალება მოითხოვს სიტუაციასთან, პრობლემასთან ან საკითხთან დაკავშირებული განზოგადებების, კლასიფიკაციის და ურთიერთობების ახსნას. მაგალითებად გამოდგება: დებატების, სხვების დარწმუნების და დაყოლიების მცდელობა, ჰიპოთეზების შემუშავება და მათი გამოცდა.

3 = ანგარიში/მიმოხილვა

მათემატიკა: დავალება მოითხოვს მოსწავლეებისაგან მასალის გარკვეულ ორგანიზებას. მოსწავლემ უნდა მოიყვანოს აშკარა მტკიცებულება მის მიერ არჩეული ამოხსნის გზის შესახებ, მაგრამ არ არის აუცილებელი მათემატიკური არგუმენტების მოყვანა არჩეული გზის ან მისი მოსაზრებების დასაბუთების მიზნით.

სოციალური მეცნიერებები: დავალება მოითხოვს მოსწავლეებისაგან კონკრეტული მოვლენის ან მოვლენათა სერიის შესახებ ანგარიშს („ეს არის, რაც მოხდა“), ზოგად მონათხრობს, ან განმეორებადი მოვლენების ან პროცედურის ფაზების აღწერას („ასე ხდება ხოლმე“; „ეს ასე კეთდება“).

2 = მოკლე პასუხებიანი სავარჯიშო

მათემატიკა: დავალება მოითხოვს ცოტა მეტს, ვიდრე შედეგის ჩვენებაა. მოსწავლეებს შეიძლება მოსთხოვონ, აჩვენონ შესრულებული სამუშაო, მაგრამ ეს არ არის აშკარად გამოკვეთილი და არც ბევრ დეტალს ითხოვს.

სოციალური მეცნიერებები: პასუხი შემოიფარგლება ერთი ან ორი წინადადებით თითოეულ შეკითხვაზე.

1 = სავარჯიშო რამდენიმე პასუხით; სავარჯიშო, რომელიც ითვალისწინებს გამოტოვებული ადგილების შევსებას (პასუხი არასრული წინადადებით).

სტანდარტი 6: სკოლის გარეთ არსებულ სამყაროსთან დაკავშირებული პრობლემა

დავალება მოსწავლეებისაგან მოითხოვს ისეთი კონცეფციის, პრობლემის ან საკითხის მოგვარებას, რომელსაც ისინი შეხვედრიან ან შეხვედებიან სკოლის გარეთ.

რამდენად უყენებს დავალება მოსწავლეებს კითხვას, პრობლემას ან საკითხს, რომლებსაც ისინი შეხვედრიან ან შეხვედებიან სკოლის გარეთ? მაგალითად, მათემატიკაში ინდივიდუალური ბიუჯეტის შეფასება ჩაითვლება, როგორც რეალური პრობლემა, მაგრამ გეომეტრიული დამტკიცება ასეთად ვერ გამოდგება. საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, პოზიციის დაცვა სავალდებულო საზოგადოებრივ სამსახურში მოსწავლეებისათვის ჩაითვლება რეალურ პრობლემად, მაგრამ მეორე მსოფლიო ომის დაწყების მიზეზების აღწერა – არა.

სკოლაში მიღებული ცოდნის გარკვეული ნაწილი შესაძლოა ჩაითვალოს ღირებულად, როგორც კულტურული კაპიტალი და კულტურული განათლება, რომელიც საჭიროა სკოლის გარეთ არსებულ სოციალურ, სამოქალაქო ან პროფესიულ სიტუაციებში გარკვევის მიზნით (მაგალითად, იმის ცოდნა, თუ როგორ ხდება კანონპროექტის დამტკიცება ან ინვესტიციაზე პროცენტის დაანგარიშება). თუმცა, დავალების მოთხოვნა კულტურულად ფასეული, „საბაზისო“ ცოდნის მიმართ არ ჩაითვლება სათანადო დონეზე გამოყენებულად, თუ დავალება არ მოითხოვს ასეთი ცოდნის გამოყენებას სკოლის გარეთ არსებულ კონკრეტულ პრობლემასთან მიმართებაში.

როცა მოსწავლეებს შეუძლიათ აირჩიონ მათთვის საინტერესო თემა, ესეც, შესაძლოა, მიუთითებდეს ცოდნის გამოყენებაზე სკოლის გარეთ არსებულ სიტუაციებში. თუმცა, თემის შერჩევის შესაძლებლობა ყოველთვის როდი უკავშირდება სკოლის გარეთ არსებულ სიტუაციებს. ამ სტანდარტის მიხედვით მაღალი ქულის მისაღებად, სრულად აშკარა უნდა იყოს, რომ მოსწავლის წინაშე დასმული პრობლემა, საკითხი ან კითხვა მსგავსია იმისა, რომელსაც მოსწავლე გადააწყდა სკოლის გარეთ.

3 = კითხვა, პრობლემა ან საკითხი აშკარად იმის მსგავსია, რომელსაც მოსწავლე შეხვედრია ან, სავარაუდოდ, შეხვდება სკოლის გარეთ. მსგავსება იმდენად ძლიერია, რომ მოსწავლეთა უმეტესობისათვის საჭირო არ არის მასწავლებლის განმარტება აზრის გასაგებად.

2 = კითხვა, პრობლემა ან საკითხი წააგავს იმას, რასაც მოსწავლე შეხვედრია, მაგრამ ეს მსგავსება მყისიერად არ აღიქმება. მსგავსება და კავშირი ნათელი ხდება მხოლოდ მასწავლებლის ახსნა-განმარტების შემდეგ, თუმცა იმსათვის, რომ

დაიშასხუროს 2 ქულა, არ არის აუცილებელი, რომ დავალება შეიცავდეს ასეთ განმარტებას.

1 = დასმული პრობლემა არანაირად არ არის ისეთი კითხვის, პრობლემის ან საკითხის მსგავსი, რომელსაც მოსწავლე შეხვედრია ან შეხვდება სკოლის გარეთ. მასწავლებლისათვის ასეთი მსგავსების დემონსტრირების მცდელობის შემთხვევაშიც კი, რთული იქნება პიროვნული არგუმენტების მოყვანა.

სტანდარტი 7: სკოლის გარეთ არსებული აუდიტორია

დავალება მოსწავლეებისაგან მოითხოვს ცოდნის გამოვლენას, პროდუქტის ან საქმიანობის წარმოდგენას ან რაიმე აქციის განხორციელებას სკოლისა და საკლასო ოთახის გარეთ.

დავალების ნამდვილობა (რეალურ სიტუაციასთან მიახლოება) იზრდება, როცა მოსწავლეები დავალებას ასრულებენ განზრახვით, რომ გააცნონ საკუთარი ცოდნა სკოლის გარეთ არსებულ აუდიტორიას და როცა ამას რეალურად აკეთებენ. ასეთი ქმედება მოიცავს სხვების ინფორმირებას, სხვების დარწმუნებას, საქმიანობის განხორციელებას ან რაიმე აქციის ჩატარებას სკოლის გარეთ. სტანდარტით ფასდება არა დავალებაზე მუშაობის პროცესი, არამედ მოსწავლის საბოლოო პროდუქტი.

4 = საბოლოო პროდუქტი წარდგენილია სკოლის გარეთ არსებული აუდიტორიის წინაშე.

3 = საბოლოო პროდუქტი წარდგენილია საკლასო ოთახის გარეთ, მაგრამ სკოლის შიგნით არსებული აუდიტორიის წინაშე.

2 = საბოლოო პროდუქტი წარდგენილია კლასელების წინაშე.

1 = საბოლოო პროდუქტი წარდგენილია მხოლოდ მასწავლებლის წინაშე.

წყარო: ჭეშმარიტი სწავლებისა და შეფასების სახელმძღვანელო: ხედავ, სტანდარტები და ქულებით შეფასება (გვ. 80-85), ფრედ მ. ნიუმანი, უოლტერ ჯ. სეკადა და გარი ჯ. უელეგი, 1995, მედისონი: განათლების კვლევების ვისკონსინის ცენტრი. იბეჭდება ნებართვით.

ინსტრუქციული ლიდერობა, ზედამხედველობა და მასწავლებლის განვითარება

კონსენსუსია მიღწეული დირექტორის ფუნქციების შესახებ. ყველა თანხმდება, რომ სკოლაში სასწავლო პროცესის ლიდერი უნდა იყოს დირექტორი, რომელიც პირდაპირ იქნება ჩართული სწავლებასა და სწავლასთან დაკავშირებულ საკითხებში. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრმა ადამიანმა უნდა აიღოს საკუთარ თავზე ზედამხედველობისა და სხვა საჭირო ფუნქციები, მთლიანი პასუხისმგებლობა ამ ყველაფერზე მაინც დირექტორს ეკისრება. დაბოლოს, დირექტორის პრიორიტეტების სიაში ერთ-ერთი პირველთაგანია მასწავლებლების უნარისა და შესაძლებლობების ჩამოყალიბება. მასწავლებლების სწავლაზე ყურადღების გამახვილების შედეგად გაძლიერდება კოლექტიური გონიერება და ცოდნა. დირექტორი პასუხისმგებელია, რომ სკოლა გახდეს უფრო გონივრული. გონივრული სკოლა ნიშნავს მოსწავლეების გაძლიერებულ სწავლას.

ეჭვგარეშეა, რომ სკოლის ხელმძღვანელობის შესახებ ბევრ სასწავლო კურსსა და წიგნში მასწავლებლების ზედამხედველობისა და მასწავლებლების სწავლის საკითხები გამოყოფილია სასწავლო პროცესის ლიდერობის თემიდან. ისინი ყურადღებას ამახვილებენ სასწავლო პროცესის ლიდერობის, როგორც კონცეფციის მნიშვნელობაზე და მის განსაზღვრაზე. თუმცა, დეტალები მხოლოდ სპეციალიზებულ კურსებსა და წიგნებშია განხილული. ეს წიგნები და კურსები ნამდვილად დაგვეხმარება. თუმცა, ამ მიდგომაში გამოტოვებულია ის ხიდი, რომელიც აერთებს სასწავლო პროცესის ლიდერობას, როგორც კონცეფციას ზედამხედველობისა და მასწავლებელთა სწავლის სტრატეგიებთან; ხიდი, რომელიც გვიჩვენებს, რომ სკოლის ლიდერობის, სწავლებისა და სწავლის განცალკევება არ არის ადვილი; ხიდი, რომელიც საფუძველს უყრის მიზნის, თეორიისა და პრაქტიკული საქმიანობის შესახებ კურსებსა და წიგნებს, მათში განხილული ზედამხედველობის საკითხებით, იქ დასმული კითხვებით – როგორ? და რატომ? და ხიდი, რომელსაც მივყავართ მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებისკენ როგორც რეალურ სიტუაციებთან მიახლოებულ დავალებებში, ისე სტანდარტიზებულ ტესტებში. მე-12 და მე-13 თავები სწორედ ამ ხიდების შესახებ მოგვითხრობს.

მასწავლებლების სწავლა სკოლების გაუმჯობესებისკენ მიმართული ნებისმიერი მცდელობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია. მაგალითად, დევიდმა და შილდსმა (1999) აღმოაჩინეს, რომ სკოლის გაუმჯობესებას სერიოზულად უწყობს ხელს: (1) სასკოლო ოლქის ძლიერი და უწყვეტი ყურადღება მასწავლებლების სწავლის ხარისხთან პროცესზე; (2) თანამშრომლების განვითარების ახალი

კონცეფციები, რომლებიც იქნება მასწავლებლების ყოველდღიური საქმიანობის შემადგენელი ნაწილი; (3) მასწავლებლების სწავლის სტრატეგიები, რითაც ყურადღება გამახვილდება ახალი მასალისა და ცოდნის ათვისებაზე, კოლეგა მასწავლებლებისგან სწავლების ახალი მეთოდების გადმოღებაზე, სკოლის ბაზაზე ტრენერების მოძიებაზე და დირექტორზე. დევიდმა და შილდსმა შეისწავლეს ურბანული ტიპის შვიდი სასკოლო ოლქი, სადაც ხორციელდებოდა სტანდარტებზე ორიენტირებული სისტემური რეფორმა. რეფორმის განხორციელება რთული იყო, მაგრამ იქ, სადაც წარმატებები შეიმჩნეოდა, მნიშვნელოვანი ადგილი ეკავა ზემოხაზოთვლილ პრინციპებს.

ლუისმა და მარკსმა ქალაქის ტიპის, აკადემიურად წარმატებული ოცდაოთხი სკოლის შესწავლის შედეგად დაასკვნეს, რომ ყველაზე წარმატებული სკოლების მასწავლებლებს ჰქონდათ სოციუმის ძლიერი შეგრძნება და საერთო მისია. მათ ჰქონდათ ერთად დაგეგმვისა და ერთმანეთთან საუბრის, ერთმანეთის სწავლების მეთოდებზე დაკვირვების და თავიანთი საქმიანობის ერთად განხილვის დრო. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მათ ჰქონდათ ძლიერი პროფესიული სოციუმები, სადაც მუშაობდა ერთმანეთის მხარდაჭერა და სწორედ ამ სოციუმების შედეგი იყო მოსწავლეების მაღალი აკადემიური მოსწრება (ვიადერო, 1999). სამ სკოლაში მასწავლებლების საქმიანობის გულდაგულ შემოწმების შედეგად, პეტერსონმა, მაკარტიმ და ელმორმა (1996) დაასკვნეს, რომ: მასწავლებლების სწავლა ძირითადად თავს იჩენს იმ პრობლემების შედეგად, რომლებსაც მასწავლებლები აწყდებიან კლასებში; ადამიანის საქმიანობის შეცვლა უფრო სწავლის პრობლემაა და არა ორგანიზაციისა; მიუხედავად იმისა, რომ სკოლის სტრუქტურებს შეუძლიათ მასწავლებლების სწავლის შესაძლებლობის უზრუნველყოფა, ისინი ვერ ახერხებენ, გამოიწვიონ სწავლის პროცესი; სკოლის სტრუქტურის ცვლილება არის კარგი პრაქტიკული საქმიანობის შედეგი. სტრუქტურები მნიშვნელოვანია, მაგრამ არ გამოდგება სწავლების პრაქტიკაში საჭირო ცვლილებების სქემის შემუშავებისა და ინიცირების მიზნით. ამიტომ, უპირველეს ყოვლისა, უნდა გადავწყვიტოთ, თუ რა არის მთავარი და მნიშვნელოვანი სწავლებაში და რომელ პრაქტიკულ საქმიანობას აქვს მეტი აზრი და შედეგი, რაც ახალ სტრუქტურებს მისცემს ძველი გამოცდილების გათვალისწინების საშუალებას. სწორედ ეს ალტერნატივა შეიცავს სწავლას. როგორც ჩანს, მასწავლებლების სწავლა წარმოადგენს გარკვეულ ტრამპლინს სკოლის რეფორმისთვის და არა პირიქით, როგორც ამას არსებული პოლიტიკა ამტკიცებს.

როგორ უნდა დაეხმაროს დირექტორი მასწავლებლებს, რომ მათ ისწავლონ და გაიგონ მეტი საკუთარი თავისა და საქმის შესახებ? რა უნდა გააკეთოს დირექტორმა, რომ დაეხმაროს მასწავლებლებს, გააუმჯობესონ სწავლების პრაქტიკული მხარე? ამ კითხვებზე პასუხები დამოკიდებულია დირექტორების შეხედულებაზე ეფექტიანი სწავლების შესახებ, იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა ჩამოყალიბდეს სასწავლო გარემო, რა გადაწყვეტილებები უნდა მივიღოთ სასწავლო პროგრამის შესახებ, როგორ უნდა იყოს ორგანიზებული სკოლა იმისთვის, რომ სწავლა იყოს ეფექტიანი და რამდენად წარმოადგენენ სკოლები მსწავლელ

სოციუმებს არა მხოლოდ მოსწავლეებისთვის, არამედ მასწავლებლების და სხვა ზრდასრული ადამიანებისთვისაც. თუ დირექტორის შეხედულებები ემთხვევა აქტიური სწავლების კვლევას, რომელიც აღწერილია მე-11 თავში, ყველაზე გონივრული იქნებოდა ერთი პასუხი. თუმცა, თუ დირექტორის შეხედულებები მოიცავს სწავლების შესახებ ახალი კოგნიტური კვლევების დასკვნებს და მასზე ამახვილებს ყურადღებას, მაშინ საჭირო ხდება სხვა სახის გადაწყვეტილებები. არსებობს გარკვეული კავშირი ორ პროცესს შორის: როგორ უნდა დირექტორს, რომ ასწავლოს მასწავლებელმა და როგორ ეხმარება დირექტორი მასწავლებელს, რომ სწავლება განახორციელოს ისე, როგორც ეს დირექტორს უნდა.

მოდით, განვიხილოთ სწავლებისა და სწავლის ის პრინციპები, რომლებიც ეფუძნება კოგნიტურ ფსიქოლოგიას:

- სწავლა არის გააზრების პროცესი ინდივიდუალური აზრისა და ცოდნის ჩამოყალიბების გზით;
- მნიშვნელობის, აზრის ჩამოყალიბება ხდება არსებული მოსაზრებების შედარებით და იდეების, კონცეფციების და ინფორმაციის დაკავშირებით ერთმანეთთან;
- აზრი ფორმირდება ნორმებიდან გამომდინარე და ამდენად, მისი ჩამოყალიბება ხდება სოციალურ კონტექსტში და მასზე გავლენას ახდენს სხვების აზრი;
- მოსწავლის არსებული ცოდნა მნიშვნელოვანი ხილია ახალი ცოდნის მისაღებად;
- სწავლის მოტივაცია ნაწილობრივ დამოკიდებულია ადამიანის მიზნებსა და მისწრაფებებზე, ხოლო ნაწილობრივ მასზე გავლენას ახდენს ადამიანის ურთიერთობები სხვებთან და, შესაბამისად, წარმოქმნილი ჯგუფური ნორმები;
- სხვადასხვა ადამიანს ერთი და იმავე რამის სასწავლად სხვადასხვა დრო სჭირდება; ასევე განსხვავდება მათი სწავლის კოგნიტური პროცესი;
- განსხვავდება სწავლისადმი ადამიანების მზაობა და ნიჭი და ისინი უკეთ სწავლობენ, როცა ხაზი ესმება მათ ძლიერ მხარეებს;
- ცოდნა და უნარ-ჩვევები ყველაზე უკეთ შეითვისება ისეთ სიტუაციებში და გარემოში, რომლებიც წააგავს იმ გარემოს, სადაც რეალურად მოხდება ამ ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გამოყენება;
- სწავლას ხელს უწყობს ხაზგასმა და ყურადღების გამახვილება პროდუქტიულ ცოდნაში დახელოვნებაზე, რომელიც ეხმარება მოსწავლეს ახალი ცოდნის დამოუკიდებლად მიღებაში;
- აქტიურ სწავლებას დიდი დამხმარე როლი აქვს.

სწავლებისა და სწავლის ამ სურათში მსწავლელი წარმოადგენს არა ცოდნის მომხმარებელს, არამედ მის შემქმნელს. ინდივიდუალური ცოდნა, რომელიც მას აქვს, ყველაზე მნიშვნელოვანი განმსაზღვრელია იმისა, თუ რას და რამდენად კარგად ისწავლის. მასწავლებელს რომ დავეხმაროთ, ისწავლოს, როგორ ასწავლოს ან როგორ გააუმჯობესოს სწავლება, მოითხოვს ჩვენი აზრის შეცვლას მასწავლებლების განვითარების შესახებ. სწავლებაზე ეს შეხედულება ვერ დამკვიდრდება გამოყენებაზე, გამეორებასა და დახეპირებაზე აქცენტის არასწორად დასმით. არ არის საკმარისი მხოლოდ ტრენინგი. ამის ნაცვლად, დირექტორებმა ხაზგამით უნდა აღიარონ პროფესიული განვითარების მნიშვნელობა და განაახლონ სწავლების გაუმჯობესების სტრატეგიები. ტრენინგი, პროფესიული განვითარება და სტრატეგიები, რომელთა განახლება მუდმივად შესაძლებელია, მოცემულია ცხრილში 12.1.

ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს სიტყვას *ხაზგასმა*. სამივე სტრატეგიას მნიშვნელოვანი როლი აკისრია, მაგრამ არა – თანაბარი. თუ ჩვენს ფასეულობას წარმოადგენს სწავლება გააზრების მიზნით, აზროვნების განვითარება და პროდუქტიული ცოდნის მიღება, მაშინ ნაკლები მნიშვნელობა უნდა მივანიჭოთ ტრენინგის მოდელს და მეტი – პროფესიულ განვითარებას და განახლების მოდელს.

ცხრილი 12.1. მასწავლებლების განვითარების მოდელები

	ტრენინგი	პროფესიული განვითარება	განახლება
დაშვებები	<p>ცოდნა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მასწავლებელი.</p> <p>ამიტომ, ცოდნა არის ინსტრუმენტული. ის უზუნუნა მასწავლებელს, რა უნდა გააკეთოს.</p> <p>სწავლება არის ხელობა და მასწავლებელი არის ტექნიკური შემსრულებელი.</p> <p>უნარ-ჩვევებში დახელოვნება მნიშვნელოვანია.</p>	<p>მასწავლებელი უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ცოდნა.</p> <p>ამიტომ, ცოდნა არის კონცეპტუალური ის აყალიბებს მასწავლებლის მიერ მიღებულ გადაწყვეტილებებს.</p> <p>მასწავლებლობა არის პროფესია და მასწავლებელი – ექსპერტი.</p> <p>მნიშვნელოვანია ცოდნის გაფართოება.</p>	<p>ცოდნა დევს მასწავლებელში.</p> <p>ამიტომ ცოდნა ინდივიდუალურია. ის ერთმანეთთან აკავშირებს მასწავლებლებსა და სხვებს.</p> <p>სწავლება მოწოდებაა, მასწავლებლები – მსახურები.</p> <p>მნიშვნელოვანია პიროვნული და პროფესიული განვითარება.</p>
როლები	მასწავლებელი არის ცოდნის მომხმარებელი.	მასწავლებელი აყალიბებს და ქმნის ცოდნას.	მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეს ცოდნის გათავისებაში.

	დირექტორი არის ექსპერტი.	დირექტორი არის კოლეგა.	დირექტორი არის მეგობარი.
პრაქტიკული საქმიანობა	<p>ყურადღების გამახვილება ტექნიკურ კომპეტენტურობაზე.</p> <p>მასწავლებლების ინდივიდუალური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება:</p> <p>ტრენინგებისა და პრაქტიკის საშუალებით;</p> <p>ტრენინგების დაგეგმვისა და განხორციელების საშუალებით</p>	<p>ყურადღების გამახვილება ინსტიტუტუციურ კომპეტენტურობაზე.</p> <p>პროფესიული სოციუმის ფორმირება:</p> <p>ინფორმაციის მოძიებისა და პრობლემების გადაწყვეტის გზით;</p> <p>ყურადღების გამახვილებით ინფორმაციის მოძიებაზე, პრობლემების გადაწყვეტაზე და პრაქტიკულ კვლევაზე</p>	<p>ინდივიდუალური და მნიშვნელოვანი კომპეტენტურობის საზღვარსა;</p> <p>მზრუნველი სოციუმის ფორმირება:</p> <p>გააზრებისა და ხელმძღვრედი შეფასების გზით;</p> <p>გააზრების, საუბრებისა და დისკუსიების ხელშეწყობის გზით</p>

ტრენინგის მოდელები

ტრენინგის მოდელებს დიდი მნიშვნელობა აქვს მასწავლებლების განვითარებისთვის. ეს წააგავს ადგილზე სწავლების ტრადიციულ პროგრამებს, რომლებსაც კარგად იცნობენ მასწავლებლები და დირექტორები და რომლებსაც ოდნავ შესწორებები სჭირდება. მათი გამოყენება ყველაზე მეტად მაშინ არის რეკომენდებული, როცა არსებობს გარკვეული ცოდნის დეფიციტი. მაგალითად, როცა მასწავლებლებს არ გააჩნიათ ცოდნა რაიმე მოვლენის შესახებ ან სჭირდებათ უნარ-ჩვევების გაუმჯობესება კონკრეტულ სფეროში. ტრენინგებს ატარებენ ადგილობრივი ან მოწვეული ექსპერტები. ტრენინგს უნდა ჰქონდეს აშკარად გამოკვეთილი მიზნები და უნდა ხორციელდებოდეს კარგად შესრულებული და წინასწარ დადგენილი ინსტრუქციების მიხედვით. მაგალითად, მასწავლებლები, შესაძლოა, გაეცნონ ინტერესების ცენტრების ჩამოყალიბების სხვადასხვა გზას, მოსწავლეების პორტფოლიოს შეფასების მეთოდებს, მსოფლიო ისტორიის სწავლების პროცესში სიმულაციების გამოყენების ახალ ტექნიკას, მოსწავლეების წარმატებების მონიტორინგის საშუალებებს ან სწავლების მნიშვნელოვან უნარ-ჩვევებს, რაც ეხმარება მასწავლებლებს, მიმართონ და „დაამაგრონ“ მოსწავლეების ყურადღება დავალების შესრულებაზე. მასწავლებლები, როგორც წესი, პასიურ როლში არიან. მათ მიერ გამოყენებული სწავლების ტექნიკა, ყველაზე ხშირად, მოიცავს ზეპირ პრეზენტაციას და ახსნას, ილუსტრირებულ პრეზენტაციას, რაიმე მოვლენის დემონსტრირებას და საუკეთესო პრაქტიკაზე დაკვირვებას. ტრენინგის ეფექტიანი პროგრამები ქმნის შესაძლებლობებს, რომ მასწავლებლებმა პრაქტიკულად გამოიყენონ და განახორციელონ ის, რაც ისწავლეს. იდეალურ შემთხვევაში, ისინი წერთნას იღებენ მაშინ, როცა რეალურად იწყებენ ნასწავლის გამოყენებას თავიანთ კლასებში.

პროფესიული განვითარების მოდელები

მიუხედავად იმისა, რომ ტრენინგს აქვს თავისი ადგილი, ბევრს მიაჩნია, რომ ის უკვე აღარ უნდა წარმოადგენდეს მასწავლებლების ინსტრუქტირების ძირითად ფორმას. ჩამონათვალი, რომელიც შეიცავს, რა შეიძლება და რა – არა, სტანდარტულ უნარ-ჩვევებსა და სხვ., არ წარმოადგენს იმ საშუალებას, რომელიც დაეხმარება მასწავლებლებს, რომ ასწავლონ გააზრების მიზნით, განავითარონ მოსწავლის აზროვნება და ხელი შეუწყონ პროდუქტიული ცოდნის მიღებას. საჭიროა, რომ მასწავლებლებმა ისწავლონ ფიქრი საქმის კეთების პროცესში და გაიაზრონ თავიანთი პრაქტიკული საქმიანობა.

დამოკიდებულება მასწავლებელსა და სწავლებისთვის საჭირო საბაზისო ცოდნას შორის ტრენინგებისგან განსხვავებულად მოიაზრება პროფესიული განვითარების კუთხით. პროფესიული განვითარება გულისხმობს, რომ მასწავლებელი არის სწავლების შესახებ კვლევის თანამონაწილე. ტექნიკური შემსრულებლებისგან განსხვავებით, რომლებსაც უტარდებათ ტრენინგი იმისათვის, რომ ისწავლონ და გამოიყენონ კვლევების შედეგად მიღებული დასკვნები, პროფესიონალები კვლევას მოიაზრებენ, როგორც ცოდნას, რომელიც იძლევა ინფორმაციას, რაც საჭიროა გადაწყვეტილების მიღებისას. პროფესიონალები თავად ქმნიან პრაქტიკული საქმიანობის საკუთარ ფორმებს.

პროფესიული განვითარების მიდგომა ხაზს უსვამს მდიდარი გარემოს შექმნას მასწავლებლებისთვის, სადაც უხვად იქნება სასწავლო მასალა, ჟურნალ-გაზეთები, წიგნები და ტექნიკური ხელსაწყოები. წახალისებისა და მხარდაჭერის ფონზე, კვლევებისა და აღმოჩენების პროცესში მასწავლებლები ურთიერთობენ არსებულ გარემოსთან და ერთმანეთთან. თელანი (1971) ამბობს, რომ მასწავლებლების განვითარების ყველაზე სასარგებლო პროგრამებს ახსიათებს „ინტენსიური პერსონალური ჩართულობა, მყისიერი შედეგები სწავლების პროცესში, სტიმულის ზრდა და ეგოს დაკმაყოფილება პროფესიონალ კოლეგებთან ურთიერთობით, და თავად მასწავლებლისა და არა გარედან თავსმოხვეული ინიციატივები“. ჯუდიტ უორენ ლითლი (1993), რომელიც ყოველთვის მნიშვნელოვან კომენტარებს აკეთებს მასწავლებლების განვითარებასთან დაკავშირებით, გვთავაზობს ექვს პრინციპს, რომლებიც, მისი აზრით, საფუძვლად უნდა დაედოს მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისკენ მიმართულ საქმიანობას:

1. პროფესიული განვითარება საშუალებას გვაძლევს კოლეგებთან ერთად ჩავერთოთ სწავლებისა და მის მიღმა არსებული იდეებისა და მასალის ინტელექტუალური, სოციალური და ემოციური კუთხით განხილვებში;
2. პროფესიული განვითარება აშკარად ამახვილებს ყურადღებას და ითვალისწინებს სწავლების კონტექსტსა და მასწავლებლის გამოცდილებას. ფოკუსირებული სასწავლო ჯგუფები, მასწავლებლების გაერთიანებები,

ხანგრძლივი პარტნიორობა და პროფესიული განვითარების მსგავსი ფორმები საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, შემოიტანონ ახალი იდეები ინდივიდუალურ და ინსტიტუციურ ისტორიასთან, საქმიანობასთან და გარემოებებთან დაკავშირებით;

3. პროფესიული განვითარება იძლევა ინფორმირებული უარყოფის/არდათანხმების საშუალებას. კარგი და ეფექტიანი სკოლების შექმნის მცდელობის გზაზე კონსენსუსი, შესაძლოა, ზედმეტიც კი იყოს... ალტერნატივების შეფასებისა და დაშვებების დეტალური განხილვის დროს ძალიან მნიშვნელოვანია აზრთა სხვადასხვაობა.
4. პროფესიული განვითარება კლასში მიმდინარე საქმიანობას მოიაზრებს სკოლის საქმიანობისა და მოსწავლეების განათლების უფრო ფართო კონტექსტში. იგი ემყარება სწავლების მიზნებისა და საქმიანობების შესახებ ჩამოყალიბებული ფართო სურათის პერსპექტივას, რაც საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, დაინახონ კავშირები, რომლებიც არსებობს მოსწავლეების საქმიანობას, მასწავლებლების კლასში საქმიანობას, სკოლის სტრუქტურებსა და სკოლის კულტურას შორის და მუშაობისას გაითვალისწინონ ეს კავშირები.
5. პროფესიული განვითარება ამზადებს მასწავლებლებს (ასევე, მოსწავლეებსა და მათ მშობლებს), გამოიყენონ კვლევისა და ინფორმაციის მოძიების ტექნიკა და პერსპექტივები... იგი ადასტურებს არსებული ცოდნის შედარებით სისუსტეს. თუ ჩვენ უფრო გავძლიერდებით, არა იმით, რომ მასწავლებელი გამოიყენებს კვლევების შედეგად მიღებულ ცოდნას, არამედ მისი უნარით და შესაძლებლობით, თავად შექმნას ცოდნა და შეაფასოს სხვების ცოდნა.
6. პროფესიული განვითარების პრინციპებით ხელმძღვანელობა უზრუნველყოფს ბიუროკრატიულ სიმკაცრეს და ინდივიდებისა და ინსტიტუციების ინტერესებს შორის ბალანსის შენარჩუნებას.

ლითლი ამ პრინციპებს გეთავაზობს, როგორც ტრენინგის მოდელის ალტერნატივას, რომელიც გადამეტებულად გამოყენების შემთხვევაში აწვდის მასწავლებლებს ზედაპირულ და ფრაგმენტულ ცოდნას და ანიჭებს მათ პასიურ როლს დეტალურად გაწერილ სამუშაო შეხვედრებში მონაწილეობის დროს. ტრენინგებზე ხშირადაა გამოყენებული ყველა პრობლემის „ერთ თარგზე მოჭრის“ პრინციპი. ლითლი, ასევე, ამბობს, რომ აღნიშნული პრინციპები კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს მოსაზრებას, რომ სწავლება არის ვიწრო, ტექნიკური საქმიანობა. ლითლი დარწმუნებულია, რომ ამჟამად არსებულ მასწავლებლების სკოლის შიგნით ინსტრუქტირების პროგრამებში დომინირებს „ოლქის მიერ სუბსიდირებული ოფიციალური პროგრამები, რომლებზეც მასწავლებლებს გავლენის მოხდენა თითქმის არ შეუძლიათ და, რომლებშიც ისინი იშვიათად თამაშობენ ლიდერის როლს“ (1993). პროფესიული განვითარების მოდელებში პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლების უნარს, საჭიროებებს და ინტერესებს. ისინი აქტიურად არიან

ჩართული მონაცემებისა და ინფორმაციის შექმნის პროცესში, პრობლემების გადაწყვეტაში, ანალიზსა და სხვა საქმიანობებში. დირექტორი პროცესში ჩართულია, როგორც კოლეგა. მასწავლებლები და დირექტორი მუშაობენ ერთად, რათა შექმნან საერთო მიზანი, რომელიც მიმართული იქნება სწავლებისა და სწავლის გაუმჯობესებისკენ. მასწავლებლები და დირექტორი მუშაობენ ერთად, რათა ჩამოაყალიბონ მსწავლელთა და ინფორმაციის მაძიებელთა სოციუმი.

განახლების მოდელები

როგორც ტრენინგის, ისე, პროფესიული განვითარების მოდელების მიზანია, დაეხმაროს მასწავლებლებს მათი პრაქტიკული საქმიანობის გაუმჯობესებაში. ბოლინი და ფოლკი (1987) აღნიშნავენ, რომ გაუმჯობესება, შესაძლებელია, სწორად დასახული მიზანი იყოს, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, იგი არ არის იმდენად მძლავრი, რომ ბიძგი მისცეს მასწავლებლების პიროვნული ან პროფესიული ზრდის პოტენციალს. მაგალითად, ბოლინი (1987) აღნიშნავს:

„რა მოხდება, გვერდზე რომ გადავდოთ კითხვა, როგორ გავაუმჯობესოთ მასწავლებლის საქმიანობა და, ამის ნაცვლად, ყურადღება გავამახვილოთ მასწავლებლის წახალისებაზე?... კითხვა – „როგორ წავახალისოთ მასწავლებელი?“ მასწავლებლის საქმიანობის გაუმჯობესებისკენ მიმართულ მუშაობას თავს უყრის მისივე ხელში. ის გულისხმობს, რომ მასწავლებელს აქვს განვითარების სურვილი, სურს თვითგამორკვევა და სწავლებაში, როგორც მისი ცხოვრების მნიშვნელოვან ნაწილში, ჩართულობა. ეს არაა მხოლოდ სამსახურის მქონე ადამიანის მიერ განხორციელებულ საქმიანობაში მონაწილეობა. ეს კი გვაფიქრებინებს, რომ სწავლება განვიხილოთ, როგორც ვალდებულება ან მოწოდება, ანუ პროფესია... რაც აქამდე არ ყოფილა ადეკვატურად გამოხატული“.

ბოლინი ფიქრობს, რომ როცა ყურადღების გადატანა ხდება მასწავლებლის საქმიანობის გაუმჯობესებიდან მის წახალისებაზე, მაშინ როგორც ტრენინგები, ისე, პროფესიული განვითარება ასპარეზს უთმობს განახლების მოდელს. მისი აზრით, განახლებას იწვევს არა იმდენად პროფესიული პრობლემების არსებობა, რამდენადაც მასწავლებლის მიდგომა სწავლებისადმი, როგორც პროფესიისადმი. განახლება ნიშნავს გადახედვას, თავიდან გაკეთებას, შესწორებას, თავიდან ჩამოყალიბებას და გადაფასებას, როცა მასწავლებლები ინდივიდუალურად და ერთად უღრმავდებიან და აანალიზებენ არა მხოლოდ საკუთარ საქმიანობას, არამედ საკუთარ თავსაც და სწავლების პრაქტიკას, რომელსაც ისინი იყენებენ სკოლაში.

ტრენინგის დროს ყურადღება გამახვილებულია თითოეული ინდივიდის სწავლებასთან დაკავშირებული უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებაზე და ეს ხდება ინსტრუქციების შემუშავებით და მიწოდებით. პროფესიული განვითარების დროს კი ყურადღება გამახვილებულია პროფესიონალთა სოციუმის შექმნაზე, რაც მიიღწევა

იმით, რომ დავეხმაროთ მასწავლებლებს, გახდნენ ინფორმაციისა და სწავლის მაძიებელი, პრობლემის გადამჭრელი და საკუთარი საქმიანობის მკვლევარი. განახლების დროს, ყურადღება გამახვილებულია მზრუნველი სოციუმის ჩამოყალიბებაზე, რაც მიიღწევა მასწავლებლების წახალისებით, მონაწილეობა მიიღონ საუბრებსა და დისკუსიებში და ჩაუღრმავდნენ მათ.

მასწავლებლის განვითარება და მასწავლებლის კომპეტენციების ტიპები

ზიმფერი და ჰოუი (1987) აღწერენ სწავლების კომპეტენციების ოთხ ტიპს, რომლებიც გვეხმარება გავარკვიოთ, თუ რომელი მიდგომა გამოდგება სხვადასხვა შემთხვევაში: ტრენინგი, პროფესიული განვითარება თუ განახლება. ცხრილში 12.2 აღწერილი და განხილულია კომპეტენციების ოთხი ტიპი: ტექნიკური, შიდაორგანიზაციული, პიროვნული და კრიტიკული. ამ ოთხიდან ყველაზე პოპულარულია სწავლება, როგორც ტექნიკური კომპეტენტურობის გამოხატვა. ეს კვლავ რჩება იმ სფეროდ, რომელსაც ყველაზე დიდი ყურადღება ექცევა მასწავლებლების განათლების პროგრამებში, სასკოლო ოლქებსა და შტატის მიერ სავალდებულოდ აღიარებულ მასწავლებლების შეფასების ინსტრუმენტებში. ტექნიკურ კომპეტენციაზე ყურადღების გამახვილების მაგალითია სწავლების ქცევების ის ჩამონათვალი, რომელიც მიღებულია, როგორც სტანდარტი. ამ ქცევების შეფასება ხდება იმ რუბრიკების გამოყენებით, რომლებიც დეტალურად განმარტავს კომპეტენტურობის დონეს. ტექნიკური კომპეტენცია მნიშვნელოვანია სწავლებისა და სწავლის პროცესის წარმატებით განხორციელებისთვის. თუმცა, ტექნიკური კომპეტენტურობის მიღწევისთანავე, ძირითადი ყურადღება უნდა გადავიდეს ორგანიზაციულ, პიროვნულ და კრიტიკულ კომპეტენციებზე.

როცა ვსაუბრობთ ორგანიზაციულ კომპეტენციაზე, აქ ყურადღება გამახვილებულია მასწავლებლების დახმარებაზე, უკეთესად გამოავლინონ პრობლემები და საკითხები და მოიძიონ მათი გადაწყვეტის გზები. ამ დახმარების მიზანია მოიძიების უნარის გაძლიერება, მოვლენების გააზრების ხელშეწყობა, პრობლემების მოგვარების უნარ-ჩვევების ფორმირება და საქმიანობასთან დაკავშირებით ინფორმირებული გადაწყვეტილების მიღება.

როცა ყურადღება გამახვილებულია ინდივიდუალურ კომპეტენციაზე, მიზანია, დახმარება გაეწიოს მასწავლებლებს სწავლების პროცესის იმგვარად გააზრებასა და შემუშავებაში, რომ გახადონ ის მნიშვნელოვანი და აზრიანი. ინდივიდუალური კომპეტენტურობა ძლიერდება, როცა მასწავლებელი სრულად გაიაზრებს და გაიგებს თავის საქმიანობას.

კრიტიკული კომპეტენცია დაკავშირებულია ფასეულობის საკითხთან და სწავლების პროცესის ფარული მნიშვნელობების საკითხებთან. კრიტიკული კომპეტენტურობის ჩამოყალიბება ხდება, როცა მასწავლებლები იძენენ უნარს, განასხვავონ ეფექტიანი

და კარგი საქმიანობა, დაიკავეთ მორალური პოზიცია და ყურადღება გაამახვილონ მიზანზე და ფასეულზე.

ცხრილი 12.2. ზიმიერი და ჰოუი: სწავლების კომპეტენციის ოთხი ტიპის შეფასების ჩარჩო

	ტექნიკური კომპეტენცია	ორგანიზაციული კომპეტენცია	ინდივიდუალური კომპეტენცია	კრიტიკული კომპეტენცია
მასწავლებლის კონცეფცია	წინასწარ განსაზღვრავს, თუ რა უნდა ასწავლოს, როგორ უნდა ასწავლოს და რა უნდა იყოს წარმატების შეფასების კრიტერიუმი	სასწავლო პროცესში წარმოშობილი პრობლემების მომგვარებელი; განსაზღვრავს და აგვარებს პრაქტიკულ პრობლემებს; მოქმედებს რეფლექსიურად; ინფორმაციის მოძიებელი	ესმის საკუთარი თავის, თვითრეალიზებული ადამიანის, რომელიც საკუთარ შესაძლებლობებს ეფექტიანად და ჰუმანურად იყენებს	რაციონალური, მორალურად დამოუკიდებელი, სოციალურად გაცნობიერებული ცვლილებების ინიციატორი
ზედამხედველობის კონცენტრაცია	სწავლების მეთოდების კარგი ცოდნა: სპეციალური უნარ-ჩვევები (როგორ უნდა დასვა კარგი კითხვები); როგორ უნდა გამოიყენოთ სწავლების სტრატეგიები; როგორ უნდა შევარჩიოთ და დავაღვათ სასწავლო პროგრამა; როგორი სტრუქტურა უნდა ჩამოყალიბდეს კლასში სწავლის მიზნით; რა მეთოდები უნდა გამოიყენებოდეს კონტროლის შენარჩუნების მიზნით	რეფლექსიური გადაწყვეტილების მიღება და მოქმედება პრაქტიკული პრობლემის მოსაგვარებლად (რა უნდა მოვიმოქმედოთ, როცა ვიდაც გვიშლის ხელს) და პრაქტიკული პრობლემის მოგვარების გეგმებისა და ქმედებების გადახედვა	საკუთარი თავის შესწავლის, იდენტობის ფორმირების და ინტერპრეტაციის უნარისა და შესაძლებლობების გაზრდა, მაგალითად, თვითკონფრონტაცია; ფასეულობების ახსნა; ინტერპერსონალურ ურთიერთობებში ჩართვა; მცირე ზომის ჯგუფებში მონაწილეობა; სწავლების საკუთარი სტილის შემუშავება	რეფლექსიური გადაწყვეტილების მიღება და მოქმედება უფრო რაციონალური და სამართლიანი სკოლის ჩამოყალიბების მიზნით, სტერეოტიპების/ იდეოლოგიის კრიტიკა, ფარული სასწავლო პროგრამა, ავტორიტარული/ ნებადართული ურთიერთობები. ხელმისაწვდომობის თანასწორობა; პასუხისმგებლობები და სოციალური კონტროლის აღმკვეთი ფორმები
ზედამხედველის კონცეფცია	ტექნიკური ექსპერტი/ პროფესიონალი,	ხელს უწყობს ინფორმაციის მოძიებას თეორიის პრაქტიკაზე	ინტერპერსონალურ ურთიერთობებისა და ადამიანის	იმ პრაქტიკოს-თეორეტიკოსების თვითრეფლექსიურ

	უზრუნველყოფს უნარ-ჩვევების განვითარებას და კლასში რესურსების ეფექტიან/ეფექტურ გამოყენებას; კვლევის თეორიები გადააყავს ტექნიკურ წესებში, რომლებიც გამოიყენება საკლასო ოთახში	გავლენის შესახებ; ხელს უწყობს განზრახვის პრაქტიკულ საქმიანობაზე გავლენის გააზრებას და განზრახვის/პრაქტიკული საქმიანობის გადახედვას/მოდიფიკაციას მათი შეფასების შემდეგ	განვითარების თეორიების ექსპერტი; ჩვეულებრივი მონაწილე; თბილი და მეგობრული სასწავლო გარემო; რეაქცია მასწავლებლების მიერ განსაზღვრულ საჭიროებებზე და პრობლემებზე; სიბრძნის გამოჩენა სწავლების ეპიზოდების თავისუფალი კვლევის დროს; პრაქტიკაში გამოყენებული თეორიების დიაგნოსტიკა	ი სოციუმების წევრი, რომლებიც კრიტიკულად უდგებიან და ამოწმებენ საკუთარ სასწავლო პრაქტიკას და აუმჯობესებენ მას ნაციონალური და სოციალური სამართლიანობის ინტერესებიდან გამომდინარე; როგორც პროცესის სხვა წევრები, ისიც სვამს პრობლემურ საკითხებს და აქტიურად მონაწილეობს დიალოგში
თეორიული ცოდნის ტიპი	თეორიებიდან აღებული ტექნიკური პრინციპები ; „კარგი პრაქტიკის“ რაობის ანალიტიკური პროფესიული ცოდნა	ნორმატიული, ინტერპრეტაციული და ახნა-განმარტებითი ცოდნის სინთეზი, რაც ხელს შეუწყობს პრაქტიკული მსჯელობების ჩამოყალიბებას იმის შესახებ, რა უნდა გაკეთდეს კონკრეტულ სიტუაციებში. ამ მსჯელობების მორალური და ინტელექტუალური გამართლება შესაძლებელი უნდა იყოს.	ანალიტიკური და ინტერპრეტაციული თეორიის გამოყენება, რათა გავიგოთ და ნათელი გაგხადოთ სიმბოლური ურთიერთობების, განსაკუთრებით კი კლასში წარმოქმნილი ურთიერთობების ძირითადი გამომწვევი მიზეზები	განათლების კრიტიკული თეორია; ფილოსოფიური ანალიზის, კრიტიკის და მიზეზ-შედეგობრივი და ინტერპრეტაციული მეცნიერების გაერთიანება
კვლევის რეჟიმი	გამოყენებითი მეცნიერება, ფუნქციური და სამუშაო დავალების ანალიზი; პრობლემის სწორხაზოვანი გადაწყვეტა მიზნის მიღწევის გზების განსაზღვრისთვის	პრაქტიკული კვლევა, რათა გავახშიანოთ პრობლემები, დაგვეგმოთ საქმიანობები, მონიტორინგი გავუწიოთ საქმიანობას და გავაანალიზოთ პროცესები და შედეგები სწავლების გასაუმჯობესებლად; ლოგიკური ახსნის ფორმირება	ფენომენოლოგიური, ეთნოგრაფიული, ჰერმენევტული ანალიზი და ინტერპრეტაცია; გააანალიზეთ სწავლების ეპიზოდების ელემენტები	ერთობლივი საქმიანობა და გააზრება განათლების ორგანიზაციისა და პრაქტიკული საქმიანობის ცვლილების მიზნით; ჯგუფური კვლევა კომუნიკაციის და სოციალური კონტროლისთვის საჭირო პირობების შესახებ
გონივრული	გაცხადებული მიზნების	პრაქტიკული დასაბუთება და მსჯელობა იმასთან	ვერბალური და არავერბალური	კრიტიკული თვითანალიზი და

გააზრების დონე	მიღწევის სპეციფიკური გზები მოიცავს ინსტრუმენტულ დასაბუთებას; ეფექტურობა/ ეფექტიანობის მიღწევის საშუალება- მიზნები (თუ, მაშინ)	დაკავშირებით, თუ რა უნდა გაკეთდეს (მოცემულ პირობებში მოქმედების საუკეთესო კურსი)	სიმბოლოებისა და ქმედებების მნიშვნელობების ინტერპრეტაცია; საკუთარი იდენტობის, თვითცნობიერების ანალიზი	სოციალური კრიტიკა, რათა გამოვამჟღავნოთ განათლების სფეროში მიმდინარე საქმიანობების შეუსაბამობები საზოგადოების ფასეულობებთან, არაადეკვატურობა და განსხვავებული კონცეფციები.
----------------	---	--	--	---

წყარო: აღებულია ნაშრომიდან „ზედამხედველობის პრაქტიკული საქმიანობების მორგება სწავლების სხვადასხვა ორიენტაციაზე“, ნენსი ზომფერი და კენეტ ჰოუი. გამოქვეყნებულია *სასწავლო პროგრამებისა და ზედამხედველობის ჟურნალში* 2(2), 1987 წლის ზამთარი. დამატებითი ინფორმაციის მისაღებად, ეწვიეთ ვებგვერდს: www.ascd.org

შენიშვნა: ავტორებს სურთ, მადლობა გამოხატონ შარონ სტრომის მიმართ, წინამდებარე ჩარჩოს შემუშავებაში მის მიერ გაწეული წვლილისთვის.

მიუხედავად იმისა, რომ ტრენინგი ზრდის მასწავლებლის ტექნიკურ კომპეტენტურობას, მას არ შეუძლია, გააძლიეროს კომპეტენტურობის დანარჩენი სამი ტიპი. ორგანიზაციული კომპეტენციის გაძლიერება ყველაზე უკეთ შესაძლებელია პროფესიული განვითარების მოდელის გამოყენებით, რომელიც, ასევე, ეხმარება ინდივიდუალური კომპეტენციების განვითარებას, ხოლო ინდივიდუალური და კრიტიკული კომპეტენციებისთვის ყველაზე შესაფერისია განახლების მოდელები.

პროფესიული ცოდნის ბუნება

უილსონი და პეტერსონი (1997) აღნიშნავენ, რომ მასწავლებელი არის ინტელექტუალი, რომელიც ფიქრობს მოსწავლეებსა და სასწავლო საგანზე და მათ შორის ხიდის გადებაზე. ისინი ამბობენ:

„კარგმა მასწავლებელმა ბევრი უნდა იფიქროს, რა უნდა, რომ ისწავლონ მისმა მოსწავლეებმა და ამიტომ, უნდა დასვას უამრავი კითხვა და უპასუხოს მათ. მასწავლებელი უნდა ფიქრობდეს ისეთ კითხვებზე, როგორებიცაა: რა არის ამ საგანში საინტერესო ჩემი მოსწავლეებისთვის? რა იდეები და კონცეფციებია განსაკუთრებით რთულად გასაგები? რატომ? რა საშუალებების გამოყენება შემიძლია, რომ დავეხმარო მოსწავლეებს, ჩაწვდნენ ამ იდეების აზრს? რა იციან მოსწავლეებმა ისეთი, რაც მათ დაეხმარებათ ათვისებაში? თავად მოსწავლეების

აზრით, რამ შეიძლება შეუშალოს ხელი მათ სწავლაში? დღის რა დროა? წლის? რა ხელმისაწვდომი რესურსები მაქვს? როგორ იაზრებენ ნასწავლს მოსწავლეები? სწავლების რა მეთოდები შემიძლია გამოვიყენო, რომ დავეხმარო აზრის გაგებაში?”

და კიდევ, უილსონი და პეტერსონი აღნიშნავენ, რომ მასწავლებელი არის მსმენელი და მაძიებელი, რომელიც თავის საქმიანობას იკვლევს სწავლების გზების მოსაძიებლად მოსწავლის აზროვნებაზე დაკვირვებისა და ჩაწვდომის მიზნით.

დირექტორი, რომელიც პროფესიულ საქმიანობას განიხილავს, როგორც ერთობლივად განსახილველ საქმიანობას, კიდევ უფრო შორს მიდის. ის ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ ყველა მასწავლებელმა ისწავლოს ფიქრი მაღალ ინტელექტუალურ დონეზე. ერთობლივად განსახილველი საქმიანობა ნიშნავს, რომ სწავლება მიმდინარეობს გარემოში, რომელშიც მონაწილეობს სხვადასხვა რესურსი, მოსწავლეები, საჭიროებები, შეზღუდვა დროში და სასწავლო პროგრამის მიზნები. მოფიქრალ მასწავლებელს ამ გარემოში მოაქვს სხვადასხვა მიზანი და ის, რასაც ისინი აკეთებენ, ფორმირდება და ნაკარნახებია გარემოსა და მიზნებს შორის ურთიერთქმედებით. მასწავლებელი აანალიზებს სხვადასხვა სიტუაციას და აკვირდება, თუ როგორ იცვლება ისინი სწავლების პროცესის მიმდინარეობასთან ერთად. ის აყალიბებს სტრატეგიას, რომელიც ერთმანეთთან აკავშირებს ქმედებასა და ფიქრს. ერთ აზრს მოსდევს მეორე, სანამ არ ჩამოყალიბდება გარკვეული სქემა (მინცბერგი, 1987). როგორც კი სქემა შეიქმნება, მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს როგორც ზოგადი პრინციპები, ისე არსებული გამოცდილება და მიიღოს სწორი გადაწყვეტილება. რამდენადაც ასეთი ანალიზი ტარდება მასწავლებლის ინდივიდუალური სწავლების პრაქტიკის გარემოში, აღნიშნული პროცესი წააგავს ცოდნის წარმოქმნას მისი პრაქტიკულ საქმიანობაში გამოყენების დროს (შონი, 1983). პროფესიონალები ცოდნის დაგროვებას და წარმოქმნას მისი პრაქტიკული გამოყენებისას ახდენენ. როცა ისინი ერთვებიან პრაქტიკული საქმიანობის დეტალებში, სპონტანურად ირთვება მათი ინტუიცია და აგნებენ იმ ახალ გზებს, რომელთა განჭვრეტა და დაგეგმვა მანამდე ვერ შეძლეს.

სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სწავლების პროფესიულად განხორციელებისთვის საჭიროა ბევრად მეტი, ვიდრე შესწავლა და გამოყენება აუცილებელი უნარ-ჩვევების სიებში ჩამოყალიბებული ნებისმიერ კონტექსტში გამოსადეგი განზოგადებებისა და კანონზომიერებებისა, რომლებიც მიიჩნევა, რომ შეიძლება გამოიყენებოდეს ნებისმიერ მოსწავლესთან, ნებისმიერ სიტუაციაში და ნებისმიერ ადგილას (სერჯიოვანი, 2000).

მოსაზრებები ზედამხედველობის შესახებ

მასწავლებლების განვითარება და ზედამხედველობა ერთად განიხილება. დირექტორს ეკისრება პასუხისმგებლობა, დაეხმაროს მასწავლებელს, გააუმჯობესოს თავისი საქმიანობა და იგრძნოს თავი ანგარიშვალდებულად სწავლებისა და სწავლის მოთხოვნების დაკმაყოფილებასთან დაკავშირებით. დირექტორის ამ პასუხისმგებლობას ეწოდება *ზედამხედველობა*, რომელიც სწორად განხორციელების შემთხვევაში, ხელს უწყობს და აძლიერებს მასწავლებლების განვითარებას.

ზედამხედველობის პრაქტიკული და შედეგიანი პროგრამის ფორმირების საქმეში პირველი ნაბიჯია დირექტორისა და მასწავლებლების სურვილი, რომ მოემზადონ და კეთილგანწყობით შეხვდნენ ზედამხედველობისა და შეფასების რთულ პროცესს. შემდეგი ნაბიჯი ზედამხედველობის უარყოფით სტერეოტიპებთან ბრძოლაა, რაც გამომდინარეობს მისი ჩამოყალიბების ისტორიიდან, რომელიც უკავშირდება იერარქიას, დომინანტობასა და კონტროლს.

თავიდანვე ნათელია, რომ არ არსებობს ზედამხედველობის განხორციელების ერთადერთი საუკეთესო სტრატეგია, მოდელი ან პროცედურა. ნაცვლად ამ ერთადერთი სტრატეგიის ძიებისა, საჭიროა ზედამხედველობის დიფერენცირებული სისტემა, რომელიც ხელს უწყობს განვითარებას, ითვალისწინებს პიროვნულ მახასიათებლებს, მოთხოვნილებებსა და ინტერესებს და მიმართულია მასწავლებლის პროფესიული პასუხისმგებლობის გაზრდისკენ.

ზედამხედველობა და შეფასება

როდესაც ზედამხედველობის ყურადღება გამახვილებულია სწავლებასა და სწავლაზე, შეფასება ხდება პროცესის აუცილებელი კომპონენტი. არსებულ ლიტერატურაში უხვად მოიპოვება ანგარიშები და სიტუაციები, რომლებშიც აშკარად არის გამოხატული მასწავლებლების არაკეთილგანწყობილი დამოკიდებულება შეფასების მიმართ (იხ. მაგალითად, ბლუმბერგი, 1980). ასეთი დამოკიდებულების ერთ-ერთი მიზეზია ის, რომ ძალიან ვიწროდ იყო განმარტებული შეფასების მიზანიც და მეთოდიც. შეფასება არის ზედამხედველობის ნაწილი და დარჩება ასეთად. შესაბამისად, არ შეიძლება ამ რეალობის იგნორირება. ნებისმიერი მცდელობა, მიმართული ზედამხედველობის შემადგენელი შეფასების ასპექტების შენიღბვისკენ, იქნება ეს მისი აღმნიშვნელი სიტყვის გამოყენებისგან თავის არიდება, შეფასების ფაქტის უარყოფა თუ განცხადება, რომ მასწავლებლის საქმიანობის შეფასება ტარდება მხოლოდ ადმინისტრაციის წლიური მიმოხილვის მიზნით, ფუჭია. ასეთი ტიპის განცხადებებს მასწავლებლები ეჭვის თვალით უყურებენ და ამის მიზეზიც აქვთ – შეუძლებელია შეფასების უგულვებელყოფა.

ადამიანები მუდმივად აფასებენ იმას, რასაც აკეთებენ და ზუსტად ასეთივეა დამოკიდებულება მასწავლებლებისა და მათ მიერ განხორციელებული სწავლების პროცესის მიმართ.

შეფასება, შესაძლოა, ნაკლებად პრობლემურ საკითხად იქცეს, თუ ზუსტად განესაზღვრავთ მის მნიშვნელობას ზედამხედველობის ჩარჩოში. მაგალითად, შეფასება ხშირად ვიწროდ არის განსაზღვრული, როგორც იმის გამოთვლა, თუ რამდენად აკმაყოფილებს მასწავლებლის საქმიანობა წინასწარ დადგენილ სტანდარტებს. ასეთი სტანდარტი კი შეიძლება იყოს პროგრამის მიზანი, სწავლების სასურველი მიზანი, ან მასწავლებლის „სასურველი“ კომპეტენციები და სამუშაოს შესრულების კრიტერიუმები. შეფასების უფრო ფართო განმარტება მოიცავს აღწერას, თუ რა ხდება კონკრეტულ კლასში, რა რეალური შედეგებია მიღწეული და რა ფასი აქვს ამ შედეგებს. ფართო კონცეფციაში, შეფასების ყურადღება გამახვილებულია არა იმდენად სტანდარტების დაკმაყოფილების გაზომვაზე, რამდენადაც სწავლებისა და სწავლის პროცესის აღწერასა და წარმოდგენაზე და, აგრეთვე, იმ გაგებენაზე, რაც ამ პროცესს აქვს სხვადასხვა ადამიანზე. შეფასება, ფართო გაგებით, წარმოადგენს არა იმდენად გაზომვას, რამდენადაც საღ განხილვას. სწავლებისა და სწავლის პროცესის საღი განხილვა არ არის უცვლელი პროცესი, ის უფრო ინდივიდუალურია და დამოკიდებულია კონკრეტულ კონტექსტსა და სიტუაციაზე (დიუი, 1958). საღი განხილვის გზით ჩატარებული შეფასების ინტერესის სფერო არის კონკრეტული მასწავლებელი და მოსწავლეები; სწავლების კონკრეტული სიტუაციები და შემთხვევები; სწავლებისა და სწავლის რეალური საკითხები, მოსაზრებები და სწავლების შედეგად მიღებული შედეგები. მიუხედავად იმისა, რომ სტანდარტების დაკმაყოფილების დონის გაზომვას თავისი ადგილი აქვს ზედამხედველობისა და შეფასების პროცესში, შეფასების შესახებ არსებული უარყოფითი პოზიცია ძალიან შესუსტდება იმ შემთხვევაში, თუ დირექტორების ყურადღებას გაამახვილებენ საღი მსჯელობის ასპექტებზე.

სიტყვა *შეფასების* გამოყენება მისი ჩვეულებრივი და არა ტექნიკური მნიშვნელობით, ასევე, ხელს შეუწყობს ამ სიტყვის უარყოფითად აღქმის ეფექტს მასწავლებლებს შორის. ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში შეფასება არის აუცილებელი ასპექტი ყველა იმ სფეროში, რაშიც რამეს ვაკეთებთ. მიუხედავად იმისა, რას ვაკეთებთ: ვყიდულობთ ფეხსაცმელს, ვარჩევთ საჭმლის რეცეპტს წვეულებისთვის, ვცვლით ავეჯს სასტუმრო ოთახში, ვუყურებთ ფილმს, ბეისბოლის თამაშს, თუ ვათვალიერებთ სამხატვრო გამოფენას, შეფასება არის ყველა ზემოაღნიშნული პროცესის ნაწილი. ჩვეულებრივი მნიშვნელობით, შეფასება ნიშნავს, ერთი მხრივ, გარჩევას, გაგებას, მოწონებას და, მეორე მხრივ, გამორჩევას, განსჯას და გადაწყვეტილების მიღებას. ზუსტად ეს ბუნებრივი და ჩვეულებრივი პროცესები მონაწილეობს მასწავლებლების შეფასების დროსაც. როგორც ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში, მასწავლებლების შეფასების დროსაც, ეს პროცესები ემსახურება სწავლების შესახებ ჩვენი თვალსაწიერის გამდიდრებას და გააზრებას და, ასევე, ინფორმაციის მიწოდებას ჩვენი ინტუიციისთვის, რომელსაც ვიყენებთ სწავლების შესახებ გადაწყვეტილების მიღების დროს. თვალსაწიერის გამდიდრება

და ინფორმირებული ინტუიცია წარმოადგენს სრულყოფილი პრაქტიკის განხორციელების დამახასიათებელ ნიშანს ყველა მნიშვნელოვან პროფესიაში. სწორედ გაფართოებული ხედვა და ინფორმირებული ინტუიცია ეხმარება ადვოკატებს, არქიტექტორებს და ექიმებს, მიიღონ კარგი გადაწყვეტილებები და გააუმჯობესონ საკუთარი საქმიანობა. ასევე უმჯობესდება პროფესიული საქმიანობა სწავლების, ზედამხედველობისა და სკოლის ხელმძღვანელობის პროცესში.

სწავლების პროცესის ზედამხედველობისა და შეფასების დროს უნდა მოვიძიოთ პასუხები შემდეგ კითხვებზე:

- რა ხდება რეალურად კლასში?
- რას აკეთებენ რეალურად მოსწავლეები და მასწავლებელი?
- რა არის სწავლის რეალური შედეგები?
- რა უნდა ხდებოდეს რეალურად კლასში, თუ გავითვალისწინებთ ჩვენს საერთო მიზნებს, საგანმანათლებლო პლატფორმას, ცოდნას, როგორ სწავლობენ ბავშვები, და სასწავლო საგნის სტრუქტურას?
- რას ნიშნავს მასწავლებლისთვის, მოსწავლეებისთვის და სხვა ადამიანებისთვის სწავლებისა და სწავლის დამახასიათებელი საქმიანობები და მოვლენები?
- როგორია ის ინდივიდუალური მოსაზრებები, რომლებსაც მოსწავლეები აყალიბებენ, მიუხედავად მასწავლებლის სურვილისა და მიზნისა?
- რით განსხვავდება რეალურად დირექტორისა და მასწავლებლის მიერ სწავლების გააზრება?
- რა საქმიანობა უნდა განხორციელდეს, რომ უკეთ გავიაზროთ სწავლებისა და სწავლის მნიშვნელობა და ჰარმონიაში მოვიყვანოთ ჩვენი ქმედებები და მრწამსი?

პასუხები ზემოაღნიშნულ კითხვებზე იძლევა ზედამხედველობის პროცესის უფრო ფართო და კომპლექსურ გააზრებას, ვიდრე მასწავლებლების რეიტინგი ან შედეგების შედარება წინასწარ დასახულ მიზნებთან. მართლაც, ზედამხედველობამ რომ შედეგი მოიტანოს, მასწავლებლებმა უნდა გაიზიარონ მისი წარმატებით განხორციელების პასუხისმგებლობა, რაც ნიშნავს, რომ მასწავლებლებმა უნდა შეითავსონ ზედამხედველის როლიც – იმუშაონ ერთად, რათა გააუმჯობესონ სწავლების პრაქტიკა და განახორციელონ ხარისხის კონტროლი. თუ მასწავლებლები არ აიღებენ ამ პასუხისმგებლობას, ზედამხედველობა დარჩება ისეთი, როგორიც დღეს არის – დირექტორები ივლიან კლასებში სიით ხელში და გააკეთებენ სწრაფ შეფასებას, რომელსაც ექნება ჭეშმარიტების საეჭვო ხარისხი და რომელსაც მასწავლებლის თვალში ექნება მცირე, ან არანაირი ფასი და აზრი.

დირექტორებს, ასევე, აქვთ პასუხისმგებლობა, რომ განიხილონ საკუთარი თავი ინსტრუქტორისა და უფროსი მასწავლებლის როლში, რომელიც მუშაობს მასწავლებლების გვერდით გაკვეთილის ერთად დაგეგმვის, ერთად სწავლების და კლასში მიმდინარე მოვლენების ერთად გააზრების პროცესებში. დირექტორი, რომელიც ზედამხედველობას ახორციელებს კლასებში სიარულის დროს ინსტრუქციებისა და რეკომენდაციების მიცემით, შეძლებს მნიშვნელოვანი წარმატების მიღწევას მასწავლებლების დახმარების, ნდობის ჩამოყალიბებისა და მათთან ერთად სწავლის პროცესებში.

მიზნები

მასწავლებლების შეფასებისა და ზედამხედველობის მრავალასპექტიანი ბუნების დემონსტრირება შესაძლებელია პროცესის ძირითადი განზომილებების აღწერისა და შეჯამების კონცეფციის შემოტანის გზით. აღნიშნულ კონცეფციაში შედის ზედამხედველობისა და შეფასების ზოგადი მიზნები, ამ მიზნებიდან აღმოცენებული კონკრეტული პერსპექტივები, კომპტენციების ძირითადი სფეროები, რომლებიც გამოიყენება შეფასების ორიენტირებად და ის აუცილებელი ცოდნა, რაც გვეხმარება სწავლების კომპტენციების განსაზღვრასა და აღწერაში. აღნიშნული კონცეფცია შემუშავებულია დირექტორების დახმარების მიზნით, გააანალიზონ ზედამხედველობასთან დაკავშირებული პრობლემები და დაგეგმონ ზედამხედველობის სტრატეგიები.

რისთვის გამოიყენება ზედამხედველობა? ვის უნდა მოემსახუროს ის? რატომ უნდა შევაფასოთ? პასუხები ამ კითხვებზე განსაზღვრავს დამოკიდებულებას ზედამხედველობისა და შეფასების მიმართ. ისინი გავლენას ახდენს ურთიერთობებზე მასწავლებლებს შორის და მასწავლებლებსა და დირექტორს შორის. ზედამხედველობასა და შეფასებას ბევრი მიზანი აქვს, რაც მოიცავს მინიმალური სტანდარტების დაკმაყოფილებას, მასწავლებლების ერთგულებასა და თავდადებას სკოლის საერთო მიზნებისა და საგანმანათლებლო პლატფორმის მიმართ, მასწავლებლების დახმარებას, გაიზარდონ და განვითარდნენ პიროვნულადაც და პროფესიულადაც. მიზნები შესაძლებელია დავაჯგუფოთ სამ ძირითად კატეგორიად:

1. *ხარისხის კონტროლი.* დირექტორი პასუხისმგებელია თავის სკოლაში სწავლებისა და სწავლის პროცესის მონიტორინგზე, რასაც ახორციელებს საკლასო ოთახების რეგულარული შემოვლით, სკოლის დათვალიერებით, ადამიანებთან საუბრით, მოსწავლეებთან გასაუბრებით.
2. *პროფესიული განვითარება.* დირექტორი პასუხისმგებელია, დაეხმაროს მასწავლებლებს, გააძლიერონ და განავითარონ საკუთარი მოსაზრება სწავლებისა და საკლასო ოთახში საქმიანობის შესახებ, გააუმჯობესონ სწავლების ძირითადი უნარ-ჩვევები, გააფართონ ცოდნა და სწავლების მეთოდების გამოყენება.

3. *მასწავლებლის მოტივაცია.* დირექტორი პასუხისმგებელია სწავლების მიმართ მოტივაციისა და პასუხისმგებლობის, სკოლის ერთიანი მიზნებისა და სკოლის საგანმანათლებლო პლატფორმის ჩამოყალიბებასა და განხორციელებაზე.

ზედამხედველობის ქმედითი სისტემის ერთ-ერთი მახასიათებელი ნიშანია ზემოაღნიშნული მიზნების ასახვა ამ სისტემაში და მათი გამოყენება. ზედამხედველობის მხოლოდ ერთ მიზანზე დაფუძნებული ვერცერთი სისტემა ვერ იქნება წარმატებული. სისტემა, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს მხოლოდ ხარისხის კონტროლზე, იწვევს პრობლემებს მასწავლებლებთან. იგივე ნიშნით, ზედამხედველობის სისტემა, რომელიც მხოლოდ მასწავლებლებისთვის დახმარებისა და მხარდაჭერის გაწევითაა დაკავებული (და, ამის გამო, უგულებელყოფს სწავლებაში არსებულ ხარვეზებს და უყურადღებოდ ტოვებს საერთო მიზნებისა და პლატფორმის იგნორირებას), არ შეიძლება იყოს სრულყოფილი. ამიტომ, ხარისხის კონტროლი და მასწავლებლების საქმიანობის გაუმჯობესებაა ის მთავარი მიზნები, რისკენაც უნდა ისწრაფოდეს ზედამხედველობისა და შეფასების ნებისმიერი სისტემა. მესამე მიზანი, რომელიც გრძელვადიან პერსპექტივაში მნიშვნელოვანი, მაგრამ ხშირად უგულებელყოფილია, არის მასწავლებლების მოტივაცია. არსებობს ფაქტების უსასრულო რაოდენობა, მანიშნებელი იმისა, რომ „შედეგების ცოდნა“ ადამიანის უკეთესი მუშაობის, პასუხისმგებლობისა და ლოიალურობის შეგრძნების მნიშვნელოვანი მოტივაციური ფაქტორია (ჰეკმანი და ოლდჰამი, 1976; ჰეკმანი, 1975). უნდა გვახსოვდეს ისიც, რომ წარმატება ყველაზე დიდი მოტივაციაა. წარმატებული მასწავლებელი უფრო მეტად არის პასუხისმგებლობით სავსე, მეტად მონდომებულია, რომ გაუზიაროს სხვებს საკუთარი გამოცდილება და, სავარაუდოდ, განვითარების მეტი სურვილი აქვს.

განსხვავებული მიზნები, განსხვავებული სტანდარტები

მასწავლებლის შეფასების სხვადასხვა სისტემას შეფასების განსხვავებული კრიტერიუმები და სტანდარტები აქვს. როცა მიზანი ხარისხის კონტროლია, რომელიც ამოწმებს, რამდენად აკმაყოფილებს მასწავლებელი სტანდარტებს, ყალიბდება გარკვეული კრიტერიუმები, მოლოდინები და პროცედურები. როცა მიზანი პროფესიული განვითარებაა, რაც მიმართულია მასწავლებლების ცოდნისა და სწავლების პრაქტიკის გაუმჯობესებისკენ, კრიტერიუმები, მოლოდინები და პროცედურები განსხვავებული ფორმით ყალიბდება. ხარისხის კონტროლის შეფასების დროს პროცესი ფორმალურია და იგი დოკუმენტურად აისახება; კრიტერიუმები ნათლად ჩამოყალიბებულია და სტანდარტები ყველა მასწავლებლისთვის საერთოა. საერთო კრიტერიუმების შემოტანას ვამართლებთ მათი მნიშვნელობის აღიარებით სწავლების კომპეტენციის კომპონენტების შესაფასებლად. ყურადღება მახვილდება მასწავლებლების მიერ მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილებაზე, ხოლო შეფასების პასუხისმგებლობა ადმინისტრატორებისა და სხვა ოფიციალური თანამდებობის პირების ხელშია.

როცა მასწავლებლების შეფასების მიზანი პროფესიული ზრდაა, პროცესი არაფორმალურ სახეს იღებს; კრიტერიუმები ერგება ინდივიდუალური მასწავლებლების შესაძლებლობებსა და მოთხოვნილებებს; კრიტერიუმები განიხილება და მოწმდება მათი შესაბამისობა მასწავლებლებთან მიმართებაში მანამ, სანამ შევა შეფასების სისტემაში; ყურადღება გამახვილებულია მასწავლებლების დახმარებაზე, რომ მიაღწიონ პროფესიული განვითარების განსაზღვრულ დონეს; მასწავლებლები, მონაწილეობენ რა თვითშეფასებისა და კოლეგების შეფასების პროცესში და ითვალისწინებენ რა მოსწავლეების აზრს თავიანთი მუშაობის შესახებ, იღებენ დიდ პასუხისმგებლობას მთლიანად პროცესზე.

ხარისხის კონტროლის შეფასების საბოლოო შედეგი გახლავთ მოსწავლეებისა და საზოგადოების დაცვა არაკომპეტენტური სწავლებისგან. ეჭვგარეშეა, რომ ეს ძალიან მნიშვნელოვანი შედეგი და დირექტორებისა და სხვა ადმინისტრატორების დიდი პასუხისმგებლობაა. პროფესიული განვითარების შეფასების საბოლოო შედეგი სრულიად განსხვავებულია. პროფესიული განვითარება სწავლების მინიმალურ დამაკმაყოფილებელ დონეს კი არ განსაზღვრავს, იგი იძლევა მოსწავლეებისა და საზოგადოებისთვის ხარისხიანი სწავლებისა და განათლების გარანტიას.

ხარისხის წესი 80/20 დეტალურად აღწერს, თუ რაზე უნდა გამახვილდეს ყურადღება, როცა სკოლა დაიწყებს მასწავლებლების შეფასებას. *თუ დირექტორის დროისა და ფულის 20 პროცენტზე მეტი იხარჯება ხარისხის კონტროლის შეფასებაზე, ან დირექტორის დროისა და ფულის 80 პროცენტზე ნაკლები იხარჯება პროფესიულ განვითარებაზე, ზარალდება ხარისხიანი სწავლება.* ხარისხის წესი 80/20 აყალიბებს ჩარჩო-კონცეფციას მათთვის, ვინც პასუხისმგებელია, რომ შეაფასოს, მართლაც არის თუ არა მასწავლებლების მთელი ძალისხმევა მიმართული ხარისხიანი სწავლებისა და განათლებისკენ. ასეთი შეფასების გაკეთების დროს, ნაკლები ყურადღება უნდა მივაქციოთ რიტორიკას (მაგალითად, რას ამბობენ მასწავლებლების შეფასებაზე პასუხისმგებელი პირები თავიანთი მიზნის შესახებ) და მეტი – იმ სტანდარტებსა და პროცედურებს, რომლებიც გამოიყენება პროცესში. სტანდარტები და პროცედურები, დაკავშირებული შეფასების ორივე მიზანთან, მოცემულია ჩანართში 12.1. თუ ხდება ჩანართის მარცხენა მხარეს მოცემული სტანდარტების ხაზგასმა, ეს ნიშნავს, რომ შეფასების მიზანი, მიუხედავად იმისა, თუ რა იქნება გაცხადებული, არის ხარისხის კონტროლი.

სწავლების კომპეტენციის სფეროები

შეფასების ტიპური პროგრამა ყურადღებას არასწორ საკითხებზე ამახვილებს. იგი ეყრდნობა მხოლოდ საკლასო ოთახში მასწავლებლების ქცევაზე

განხორციელებულ დაკვირვებებს და აღრიცხავს სათანადო ქცევის არსებობას ან არარსებობას გარკვეულ ინსტრუმენტებთან და ფორმებთან დაკავშირებით. ეს კი, შედეგად იწვევს ყურადღების გამახვილებას იმაზე, შეუძლია თუ არა მასწავლებელს მისი ფუნქციის განხორციელება, როგორც ეს მოეთხოვება, მაშინ, როცა მასზე მიმდინარეობს დაკვირვება. შესაძლებელიც რომ იყოს მასწავლებლის სათანადო ქცევების ჩამონათვალის გაკეთება, მსგავსი მიდგომა მაინც ძალზე ვიწრო იქნება. ქმედითი შეფასება ნიშნავს, შემოწმდეს არა მხოლოდ ის, რა შეუძლია მასწავლებელს, არამედ კომპეტენციის სხვა სფეროების შემოწმებასაც.

რა არის კომპეტენციის ის ძირითადი სფეროები, რომელზეც პასუხისმგებელი უნდა იყოს მასწავლებელი? მან უნდა იცოდეს, როგორ აკეთოს თავისი საქმე და ეს ცოდნა თან უნდა ახლდეს მუდამ. პროფესიული სწავლებისთვის საჭირო ცოდნის სფეროები მოიცავს მიზნების, მოსწავლეების, საგნის და სწავლების მეთოდების ცოდნას. თუმცა, ცოდნა და გაგება არ არის საკმარისი; მასწავლებელს უნდა შეეძლოს ამ ცოდნის გამოყენება – დემონსტრირება, რომ მას შეუძლია სწავლება. ცოდნის დემონსტრირება კომპეტენციის საკმაოდ დაბალი დონეა. მასწავლებლების უმეტესობა საკმაოდ კომპეტენტური და მცოდნეა საიმისოდ, რომ მიაგნოს სწავლების შესაფერის ფორმას, როცა ამას ითხოვენ. უფრო მნიშვნელოვანია, *შეასრულებენ* თუ არა ისინი თავის სამუშაოს ყოველთვის კარგად. დაბოლოს, ყველა პროფესიონალს მოეთხოვება ზრუნვა მუდმივ თვითგანვითარებაზე. თვითგანვითარება წარმოადგენს *გაზრდის* კომპეტენციის სფეროს. თვითდასაქმებული პროფესიონალები, როგორებიც არიან ექიმები და ადვოკატები, კონკურენციისა და სამუშაოს შესრულების ვიზუალურად უფრო შესამჩნევი შედეგების გამო, იძულებული არიან, მთავარი ყურადღება პროფესიული ზრდის კომპეტენციაზე გადაიტანონ. მასწავლებლები „ორგანიზაციული“ პროფესიონალები არიან, რომელთა „შედეგები“ რთულად გასაზომია და, რომლებიც ვერ გრძნობენ მუდმივი პროფესიული განვითარების აუცილებლობის დიდ გარეგან ზეწოლას. თუმცა, ეს კომპონენტი სულ უფრო და უფრო მეტად ხდება სასკოლო ოლქების ზედამხედველობისა და შეფასების პროგრამების მნიშვნელოვანი ნაწილი. როცა მასწავლებლები იწყებენ მეტი პროფესიული ზრდისკენ სწრაფვას, ისინიც აღიარებენ ამ კომპონენტის მნიშვნელობას.

ამრიგად, ზედამხედველობისა და შეფასების სრულყოფილი სისტემა მოიცავს პროფესიული განვითარების ოთხივე კომპეტენციას: ცოდნას, თუ როგორ უნდა ასწავლონ; ამ ცოდნის დემონსტრირების უნარს დაკვირვების პირობებში სწავლებისას, ამ უნარის მუდმივი შენარჩუნება-განვითარების სურვილსა და მუდმივი პროფესიული განვითარების ვალდებულებას. მიუხედავად იმისა, რომ თითოეული კომპეტენცია წარმოადგენს დამოუკიდებელ კატეგორიას, რომელსაც შემოაქვს შეფასების სხვადასხვა სტრატეგია, პრაქტიკაში ოთხივე ურთიერთდამოკიდებულია. დირექტორს, როცა ის კლასს აკვირდება, ბუნებრივია, აინტერესებს მასწავლებლის მიერ გამოქვეყნებული საბაზისო

ცოდნა. დაკვირვებებიც, თავის მხრივ, დასაბამს აძლევს ისეთ საკითხებსა და იდეებს, რომლებიც წარმოადგენენ მუდმივი განვითარების გეგმებისთვის და თანამშრომლების განვითარების პროგრამებისთვის საჭირო საბაზისო ინფორმაციას.

ჩანართი 12.1. შეფასების მიზნები და სტანდარტები

მიზანი

ხარისხის კონტროლი (უზრუნველყოფს, რომ მასწავლებლები აკმაყოფილებდნენ სამუშაოს შესრულების მინიმალურ დონეს).

პროფესიული განვითარება (სწავლების გაძლიერება და პრაქტიკული საქმიანობის გაუმჯობესება).

სტანდარტები

პროცესი ფორმალურია და ხდება მისი დოკუმენტირება.

პროცესი არაფორმალურია.

კრიტერიუმები ნათლად განსაზღვრული, სტანდარტული და ერთნაირია ყველა მასწავლებლისთვის.

კრიტერიუმები მორგებულია ინდივიდუალური მასწავლებლების საჭიროებებსა და შესაძლებლობებზე.

საერთო კრიტერიუმების შემოტანას ვამართლებთ მათი მნიშვნელობის აღიარებით სწავლების კომპეტენციის კომპონენტების შესაფასებლად.

კრიტერიუმები ითვლება მასწავლებლების შესაფერისად და სასარგებლოდ.

ყურადღება გამახვილებულია მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილებაზე.

ყურადღება გამახვილებულია მასწავლებლების დახმარებაზე, რომ მათ მიაღწიონ პროფესიული განვითარების შეთანხმებულ და დასახულ მიზნებს.

ყველაზე მეტად ფასობს ადმინისტრატორებისა და სხვა ოფიციალური თანამდებობის პირების მიერ გაკეთებული შეფასება.

ყველაზე მეტად ფასობს თვითშეფასება, კოლეგებისა და მოსწავლეების შეფასება.

შედეგი

იცავს საზოგადოებასა და მოსწავლეებს არაკომპეტენტური სწავლებისგან.

აძლიერებს ხარისხიან სწავლებას და განათლებას მოსწავლეებისა და საზოგადოებისთვის.

80/20 ხარისხის წესი: როცა ზედამხედველის დროისა და ფინანსების 20 პროცენტზე მეტი იხარჯება ხარისხის კონტროლის შეფასებაზე ან 80 პროცენტზე ნაკლები – პროფესიულ განვითარებაზე, ზარალდება სწავლება.

წყარო: ზედამხედველობა: ხელახალი განსაზღვრება, მე-8 გამოცემა, სერჯიოვანი და სტარატი, 2007, ნიუ იორკი: მაკგროუ-ჰილი. იბეჭდება მაკგროუ-ჰილის კომპანიის ნებართვით.

როცა ვითვალისწინებთ შეფასების სხვადასხვა მიზანსა და პერსპექტივას, სწავლების სხვადასხვა კომპეტენციასა და სწავლების არსს, ნათელი ხდება, რომ ზედამხედველობისა და შეფასების სტრატეგიის შემოფარგვლა მხოლოდ კლასებში დაკვირვებით, შეფასების შკალით, წერილობითი ტესტებით, მიზნების დასახვით, შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობით, პორტფოლიოს ფორმირებით ან რომელიმე სხვა ერთი სტრატეგიის გამოყენებით, ვერ მოიცავს მთელ იმ რთულ ინფორმაციას, რომელიც უნდა წარმოადგენდეს ყოვლისმომცველი, აზრიანი და სასარგებლო შეფასების სისტემის ნაწილს. საბოლოო ჯამში, დირექტორი პასუხისმგებელია სკოლის ზედამხედველობის პროგრამაზე. ეს პასუხისმგებლობა, სულ მცირე, მოიცავს საჭირო, შედეგიანი და მრავალმხრივი ზედამხედველობის სისტემის მუშაობის უზრუნველყოფას. მასწავლებლებმა უნდა განაცხადონ, რომ ეს სისტემა ეხმარება მათ და დამაკმაყოფილებელია. იხილეთ კითხვები, რომლებიც სრულიად მოსალოდნელია, რომ დაისვას სკოლის ზედამხედველობის პროგრამის შეფასებისას:

- არიან თუ არა მასწავლებლები ჩართული ზედამხედველობის პროგრამის ფორმირებაში, განხორციელებასა და შეფასებაში?
- არის თუ არა გათვალისწინებული სხვადასხვა მიზანი? არეგულირებს თუ არა პროგრამა, მაგალითად, ხარისხის კონტროლს, პროფესიულ განვითარებას, მასწავლებლების მოტივაციასა და პასუხისმგებლობას? მოიცავს თუ არა პროგრამა ფორმირების, შეჯამებისა და დიაგნოსტიკის პერსპექტივებს?
- არის თუ არა პროგრამა იმდენად ყოვლისმომცველი, რომ პასუხობდეს კითხვებს, რომლებიც დაკავშირებულია სწავლების პროცესის მთავარ მოლოდინთან: იცის, როგორ? შეუძლია? შეძლებს? გაიზრდება?
- ამახვილებს თუ არა პროგრამა ყურადღებას ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გაუმჯობესებაზე სწავლების პროცესის ისეთ მნიშვნელოვან ფაქტორებთან დაკავშირებით, როგორცაა მიზანი, მოსწავლეთა მოთხოვნილებები და დამახასიათებელი თვისებები, საგნების სპეციფიკა და სწავლების მეთოდები?

ეს კითხვები ხაზს უსვამს მასწავლებლების განვითარების პროგრამების ჩართვის მნიშვნელობას ზედამხედველობის ფორმების შემუშავების დროს. ზედამხედველობის მიზნით, ყურადღება, ძირითადად, უნდა გამახვილდეს მასწავლებლების ზრდასა და განვითარებაზე. როგორც ზედამხედველობა, ისე

მასწავლებლების განვითარება უნდა დაიგეგმოს და განხორციელდეს, როგორც სკოლის მიერ ხარისხისკენ სწრაფვის ვალდებულების განუყოფელი ნაწილები.

მასწავლებლების განვითარების გავლენა სკოლის ეფექტიანობაზე

ეს თავი დაიწყო იმ კავშირის აღიარებით, რომელიც არსებობს მასწავლებლის სწავლასა და სკოლის გაუმჯობესებას შორის და ამ საკითხითვე სრულდება. ამჟამად უკვე ფართოდ მიღებული მოსაზრების თანახმად, იმისათვის, რომ სკოლამ ქმედითად უპასუხოს ახალ მოთხოვნას – ყველა მოსწავლის სწავლებას მაღალ დონეზე, მასწავლებლების განვითარება უნდა იქცეს პრიორიტეტად. დარლინგ-ჰამონდი, თავის ნაშრომში *მასწავლებლების განათლება: განათლების შესწავლის ნაციონალური ასოციაციის 1998 წლის ანგარიში (1999)*, აღნიშნავს:

„კვლევები სულ უფრო მეტად მიუთითებს, რომ მასწავლებლების მაღალი კვალიფიკაცია არის სკოლის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე. შემდეგი, შედარებით მცირე, მაგრამ დადებითი ზეგავლენის ფაქტორია მოსწავლეების მცირერიცხოვნობა სკოლასა და კლასებში, რაც ნიშნავს იმას, რომ მასწავლებელი, რომელსაც აქვს ღრმა ცოდნა სწავლებისა და სწავლის შესახებ და მუშაობს გარემოში, სადაც აქვს საშუალება, რომ კარგად გაიცნოს საკუთარი მოსწავლეები, არის წარმატებული სწავლის მნიშვნელოვანი კომპონენტი. მაგალითად, დასკვნებში, რომლებიც გაკეთდა ტეხასში (ფერგიუსონი, 1991), ალაბამაში (ფერგიუსონი და ლედი, 1996), და ნიუ იორკში (არმორ ტომასი და სხვები, 1989) მოსწავლეების აკადემიური მიღწევების კვლევების შედეგად, აღნიშნულია, რომ მასწავლებლის კვალიფიკაცია (რომელიც იზომება ცოდნის, განათლებისა და გამოცდილების კომპონენტებით) უფრო დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევაზე, ვიდრე ნებისმიერი სხვა ფაქტორი.

ლითლი (1997) შემდეგნაირად აჯამებს მასწავლებლების განვითარების გავლენას სკოლის საერთო წარმატებაზე:

„სკოლები, სადაც შეინიშნება მოსწავლეების მაღალი აკადემიური მიღწევა, რაც ზოგჯერ შესამჩნევად განსხვავდება სხვა სკოლებისგან, უზრუნველყოფს სამუშაო გარემოს, რომელიც ძლიერ უწყობს ხელს მასწავლებლების სწავლას. ასეთ გარემოში მასწავლებელი სწავლობს და ვითარდება მოსწავლეებთან ერთად. ის აქტიურად მონაწილეობს მათ საქმიანობაში, მოსწავლეებთან ერთად პასუხისმგებელია მათ მიღწევებზე, გონივრულად ანაწილებს დროს, სკოლის შიგნით და მის გარეთ მოქმედ კოლეგებს უზიარებს ცოდნას, დროულ და კონკრეტულ კომენტარებს აკეთებს ინდივიდუალურ საქმიანობაზე და სკოლასა და კლასში დამკვიდრებულ ქცევის წესებზე. ყველა ჩამოთვლილი საქმიანობით და, რა თქმა უნდა, იმ დამახასიათებელი კულტურის საშუალებით, რომელიც სათანადოდ აფასებს მასწავლებლების სწავლას, ყალიბდება პროფესიონალთა ჯგუფი“.

ლითლი აკეთებს დასკვნას, რომ, სავარაუდოდ, სკოლა წარმატებული იქნება იმდენად, რამდენადაც ყურადღებას გაამახვილებს მასწავლებლების ინდივიდუალურ და კოლექტიურ პასუხისმგებლობაზე მოსწავლეების სწავლასთან მიმართებაში; ორგანიზებას გაუკეთებს მასწავლებლების მუშაობას ისე, რომ შექმნას მასწავლებლების სწავლის დიდი შესაძლებლობა; გამოიყენებს თანამშრომლების განვითარების რესურსებს იმისათვის, რომ სკოლამ მიიღოს კომენტარები და მოსაზრებები მისი საქმიანობის შესახებ და გამოიყენოს ისინი უკეთესი გადაწყვეტილებების მისაღებად; შეცვლის თანამშრომლების განვითარებისა და სხვა სახის შეფასებებს ისე, რომ ხელი შეუწყოს მასწავლებლების სწავლას.

დავეხმაროთ მასწავლებლებს მიზნის მიღწევაში

ზედამხედველობის მიდგომის ჩამოყალიბებისთვის, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეების სწავლას, მთავარი არის ერთი მარტივი და ამავდროულად დამახინჯელი აქსიომა. მასწავლებლებს აქვთ პროფესიული მიზნები, რომლებიც მათთვის მნიშვნელოვანია. შესაძლებლობის არსებობის შემთხვევაში, ისინი გულმოდგინედ იმუშავენ ამ მიზნების მისაღწევად. გარკვეული თვალთახედვით, ზედამხედველობა ცოტა უფრო მეტია, ვიდრე დახმარების სისტემა მასწავლებლებისთვის, როცა ისინი აღწევენ მიზნებს, რომლებიც მათთვის მნიშვნელოვანია. პროცესის განვითარებისთვის საჭიროა დირექტორის დახმარება. .

ჰაუსმა (1971) შემოგვთავაზა ლიდერობის თეორია „გზა-მიზანი“, რომელიც აჯამებს ჩვენი საუბრის დიდ ნაწილს და ქმედით დახმარებას გვიწევს მნიშვნელოვან ასპექტებთან დაკავშირებით. მისი აზრით, ლიდერი პასუხისმგებელია, „გაზარდოს დაქვემდებარებული პირების ინდივიდუალური წახალისებისა და დაჯილდოების რაოდენობა და ფორმები სამუშაოს-მიზნის შესრულებისა და მიღწევის შემთხვევაში; გაუადვილოს მათ მადლობისა და წახალისების მიღების გზები დეტალების ახსნით, წინაღობებისა და სირთულეების შემცირებითა და პიროვნული კმაყოფილების მიღების შესაძლებლობების გაზრდით“.

თუ იგივეს მასწავლებლების ზედამხედველობასთან მიმართებაში გამოვიყენებთ, დირექტორმა საკუთარ თავზე უნდა აიღოს მნიშვნელოვანი მიზნისკენ მასწავლებლების სავალი გზის ახსნა და გაადვილება. ამისთვის კი საჭიროა მიზნების დასახვა, განსაზღვრა და გააზრება. ბუნდოვანი და არასტრუქტურირებული სიტუაციები და გაუგებარი მოლოდინები, შესაძლოა, გახდეს მასწავლებლების უკმაყოფილებისა და იმედგაცრუების მიზეზი. ამგვარად, მნიშვნელოვანია ამოცანაზე ყურადღების გამახვილება, რაც ხელს უწყობს მიზნის ახსნა-განმარტებას. გზის გაადვილება გულისხმობს, რომ დირექტორი, მიზნის მიღწევის გაადვილების მიზნით, მასწავლებელს უწევს საჭირო დახმარებას, აწვდის ინფორმაციას, მხარდაჭერას უცხადებს და აძლიერებს მას. „გზა-მიზნის“ მიდგომაში მთავარია იმის გაგება, რომ მასწავლებლის კმაყოფილების დონე იზრდება, როცა

ფასეული და რთული ამოცანები კეთდება სასიამოვნო ატმოსფეროში და არა ისეთი ადამიანური და სოციალური ურთიერთობების შედეგად, რომლებსაც არანაირი კავშირი არ გააჩნიათ საქმის კეთებასა და მიზნის მიღწევასთან”.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. როგორ განასხვავებდით შეფასებას და ზედამხედველობას?
2. ტექსტში ნათქვამია, რომ ხარისხის წესი 80/20 დეტალურად აღწერს, თუ რას უნდა მიაქციოთ ყურადღება (როგორ დაიცვათ ბალანსი), როცა სკოლა აფასებს მასწავლებელს. თუ დირექტორის დროისა და ფინანსების 20 პროცენტზე მეტი იხარჯება ხარისხის კონტროლის შემოწმებაზე, ან თუ დირექტორის დროისა და ფინანსების 80 პროცენტზე ნაკლები იხარჯება პროფესიულ განვითარებაზე, ზარალდება სწავლება. როგორ ხდება მასწავლებლის შეფასების/ზედამხედველობის დროის განაწილება თქვენს სკოლაში? შესაბამისობაშია თუ არა იგი 80/20-ის წესთან? თუ შეადარებთ თქვენს დირექტორს და სხვა ნაცნობ დირექტორებს, რას იტყვით, დროის რა ნაწილს ხარჯავენ ისინი ხარისხის კონტროლის შეფასებაზე? რა დროს ხარჯავენ მასწავლებლების შესაძლებლობებისა და უნარის გაზრდასა და განვითარებაზე, რასაც შედეგად მოაქვს მათი ეფექტიანობა საკლასო ოთახში?

- Armour-Thomas, Eleanor, et al. 1989. *An Outline Study of Elementary and Middle Schools in New York City: Final Report*. New York: New York City Board of Education.
- Blumberg, Art. 1980. *Supervisors and Teachers: A Private Cold War* (2nd ed.). Berkeley, CA: McCutchan.
- Bolin, Frances S. 1987. "Reassessment and Renewal in Teaching," in F. S. Bolin and J. McConnell Falk (Eds.), *Teacher Renewal: Professional Issues, Personal Choices*. New York: Teachers College Press.
- Bolin, Frances S., and Judith McConnell Falk (Eds.). 1987. *Teacher Renewal: Professional Issues, Personal Choices*. New York: Teachers College Press.
- Ferguson, R. F., and H. F. Ladd. 1996. "How and Why Money Matters: An Analysis of Alabama Schools," in Helen Ladd (Ed.), *Holding Schools Accountable* (pp. 265–298). Washington, DC: Brookings Institution.
- Hackman, J. R., and Greg Oldham. 1976. "Motivation through the Design of Work: Test of a Theory," *Organizational Behavior and Human Performance* 16(2), 250–279.
- Hackman, J. R., G. Oldham, R. Johnson, and K. Purdy. 1975. "A New Strategy for Job Enrichment," *California Management Review* 17(4).
- House, Robert J. 1971. "A Path Goal Theory of Leader Effectiveness," *Administrative Science Quarterly* 16(3), 321–338.
- Little, Judith Warren. 1993. "Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15(2), 129–151.
- Little, Judith Warren. 1997, March. "Excellence in Professional Development and Professional Community," Working Paper, Benchmarks for Schools. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Mintzberg, Henry. 1987, July–August. "Crafting Strategy," *Harvard Business Review* 65(4), 66–75.
- Darling-Hammond, Linda. 1999. "Educating Teachers for the Next Century: Rethinking Practice and Policy," in Gary A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers: Ninety-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 221–256). Chicago: University of Chicago Press.
- David, Jane L., and Patrick M. Shields. 1999, April 14. "Standards Are Not Magic," *Education Week*, 40, 42.
- Dewey, John. 1958. *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Ferguson, R. F. 1991, Summer. "Paying for Public Education: New Evidence on How and Why Money Matters," *Harvard Journal on Legislation* 28(2), 465–498.
- Peterson, Penelope L., Sarah J. McCarthey, and Richard F. Elmore. 1996. "Learning from School Restructuring," *American Educational Research Journal* 33(1), 119–153.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thelan, Herbert. 1971. "A Cultural Approach to In-Service Education," in Louis Rubin (Ed.), *Improving In-Service Education* (pp. 72–73). Boston: Allyn and Bacon.
- Viadero, Debra. 1999, February 10. "A Key to High Achievement," *Education Week*, 27.
- Wilson, Suzanne M., and Penelope L. Peterson. 1997. "Theories of Learning and Teaching: What Do They Mean for Educators?" Working Paper, Benchmarks for Schools. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Zimpher, Nancy L., and Kenneth R. Howey. 1987. "Adapting Supervisory Practice to Different Orientations of Teaching," *Journal of Curriculum and Supervision* 2(2), 101–127.

შიდორგანიზაციული ზედამხედველობა, ინსტრუქტაჟი, ინფორმაციის მოძიება კოლეგებისგან და ზედამხედველობის სხვა მაგალითები

საკმარისი აღარ არის, დირექტორებმა მხოლოდ ისაუბრონ, რამდენად მნიშვნელოვანია მასწავლებლების კვალიფიკაცია და სკოლის კოლექტიური ინტელექტის ჩამოყალიბება სწავლებისა და სწავლის გაუმჯობესებისთვის. დირექტორმა საკუთარ თავზე უნდა აიღოს ამის მიღწევაზე პასუხისმგებლობა და ეს უნდა გააკეთოს ზედამხედველობით. ეს გაკეთდება, თუ შეძლებს, ყველას დაანახვოს, რომ სწამს იმის, რასაც ამბობს. ამ საქმეში დირექტორს უნდა დაეხმარონ მასწავლებლები, რომლებმაც საკუთარ თავზე უნდა აიღონ პასუხისმგებლობის თავიანთი წილი სკოლაში ზედამხედველობის კულტურის ჩამოყალიბებაზე, რაც ხელს შეუწყობს მათ ერთად სწავლასა და მუშაობას.

ეს თავი წარმოგვიდგენს საქმიანობის გარკვეულ სახეებს, რომელთა გამოყენება შეუძლიათ მასწავლებლებსა და დირექტორებს, როცა ისინი ინაწილებენ ლიდერობისა და ზედამხედველობის პასუხისმგებლობას. შეხედეთ ამ თავს, როგორც ამ სფეროს სახელმძღვანელოს, რომელიც აყალიბებს მოსაზრებებს, რომლებიც სკოლის კათედრამ უნდა გაითვალისწინოს. არ არსებობს არანაირი მკაცრი, უცვლელი წესები იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ უნდა მოხდეს ლიდერობისა და ზედამხედველობის განხორციელება. ამგვარად, სასურველი და წახალისებელია საქმიანობის პროცესში ზედამხედველობასა და ლიდერობაზე ექსპერიმენტების ჩატარება და იმ სხვადასხვა ვარიანტის გამოცდა, რომელიც მიესადაგება თქვენს სიტუაციასა და საჭიროებებს.

ზედამხედველობის ქმედით სისტემას აქვს საერთო და განმასხვავებელი მახასიათებლები. საერთო მახასიათებელი ნიშნები აუცილებელია სწავლების თანმიმდევრულობისა და შეთანხმებულობის უზრუნველსაყოფად. ნიუმანი და მისი კოლეგები (2001) სწავლების თანმიმდევრულობასა და შეთანხმებულობას განსაზღვრავენ, როგორც „მოსწავლეებისა და თანამშრომლებისთვის შედგენილ პროგრამებს, რომლებიც ეფუძნება სასწავლო გეგმის საერთო კონცეფციას, სწავლებას, შეფასებას და სასწავლო გარემოს, რომლებიც მოქმედებენ ხანგრძლივად“. შემდეგ ისინი ამბობენ: „სასწავლო პროგრამის თანმიმდევრულობისა და შეთანხმებულობის გამაძლიერებელი რეფორმა ეწინააღმდეგება სკოლების გაუმჯობესების მცდელობებს, როდესაც უამრავ სხვადასხვა პროგრამას იყენებენ, რომლებიც ხშირად არ არის ერთმანეთთან შეთანხმებული/კოორდინირებული, ან

შეზღუდულია შინაარსისა და ხანგრძლიობის თვალსაზრისით”. როცა მიღწეულია სწავლების თანმიმდევრულობა და შეთანხმებულობა, სკოლას უკეთ შეუძლია, დაადგინოს, რა არის მნიშვნელოვანი მისთვის, ახსნას ძირითადი ხაზი და დააზუსტოს ის მოლოდინი, რაც მას აქვს სხვების მიმართ. ასეთი გარემო აადვილებს სკოლის ფასეულობების დანერგვასა და დაცვას და მიზნების მიღწევას. გარდა ამისა, საერთო ასპექტები აყალიბებს იდეების სისტემას, რომლის გამოყენება დირექტორს შეუძლია ლიდერობის უფლებამოსილების წყაროდ. როდესაც ზედამხედველობის საერთო სისტემა ერთიანდება ზედამხედველობის დიფერენცირებულ სისტემასთან, იქმნება ბევრად უფრო მძლავრი ძალა. დიფერენცირებული სისტემა იძლევა არჩევანის საშუალებას და პასუხობს მასწავლებლების ინდივიდუალურ ინტერესებსა და საჭიროებებს. ეს ინტერესები და საჭიროებები დაკავშირებულია საერთო კონცეფციასთან, რაც გვეხმარება, განვსაზღვროთ სკოლის მიზნები და საჭიროებები და გავარკვიოთ, რა უნდა გაკეთდეს მათ მისაღწევად და დასაკმაყოფილებლად (საუბარი შეთანხმებებზე იხ. მე-5 თავში).

მასწავლებელთა სწავლა ყველაზე უკეთ მოწმდება მაშინ, როცა მათ შეუძლიათ დემონსტრირება, რომ რასაც სწავლობენ, ცვლის მათ აკადემიურ საქმიანობას და ეხმარება მოსწავლეებს, უფრო მეტად ჩაერთონ სწავლის პროცესში და მიაღწიონ მაღალ დონეს. საერთო ინტერესების მქონე ჯგუფის წევრებს კიდევ უფრო უძლიერდებათ სურვილი, ისწავლონ თავდადებით, სხვებს გაუზიარონ ცოდნა და იზრუნონ ერთმანეთზე. ასეთ ჯგუფში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ნდობას. რატომ გვჭირდება საერთო ინტერესების მქონე პრაქტიკოსთა ჯგუფი? იმიტომ, რომ ისინი აყალიბებენ კოლეგიალობის ძალზე მნიშვნელოვან შეგრძნებას, რასაც მივყავართ სწავლების ერთობლივ პრაქტიკამდე.

ზედამხედველობის დიფერენცირებული მიდგომის ლოგიკური/გონივრული ახსნა მარტივია: მასწავლებლები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. მათ აქვთ განსხვავებული მოთხოვნილებები და ტემპერამენტი და აუცილებელია ამ მოთხოვნილებების აღიარება. როცა ეს ხდება, მასწავლებლებს ბევრად დადებითი რეაქცია უჩნდებათ ზედამხედველობის მიმართ, ვიდრე, როცა გამოიყენება ზედამხედველობის „ერთადერთი საუკეთესო მიდგომა”. სისტემის შესაცვლელად საჭიროა დირექტორისა და მასწავლებლების როლების შეცვლა. მასწავლებლებმა უნდა აიღონ პასუხისმგებლობა ზედამხედველობის ისეთი მიდგომების ჩამოყალიბებაზე, რომლებიც ეხება მასწავლებლების საქმიანობის დროს წარმოქმნილ პრობლემებს. ასევე, მასწავლებლებმა თავად უნდა გადაწყვიტონ, ზედამხედველობის რომელი მიდგომაა მათთვის ყველაზე მეტად გამოსადეგი. ამასთანავე, რაც მთავარია, მასწავლებლებმა უნდა აიღონ პასუხისმგებლობა, რომ მათ მიერ გაკეთებული არჩევანი იყოს ქმედითი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ისინი უნდა გახდნენ ზედამხედველები და ეს უნდა იყოს არა ძველებური მონიტორინგის, შემოწმებისა და შეფასების ფორმატი, არამედ კოლეგების ერთად მუშაობა ერთმანეთის დასახმარებლად, სწავლების პროცესის უკეთ გასააზრებლად და გასაუმჯობესებლად.

ნებისმიერი პროფესიის სფეროში, ზედამხედველობა, რომელიც პასუხობს პრაქტიკული საქმიანობის საჭიროებებს, უნდა ითვალისწინებდეს, თუ რა მოთხოვნებს უყენებენ პროფესიონალი პრაქტიკოსები სწავლას. ყველაზე კარგი საწყისი წერტილი ამისათვის არის, დადგინდეს, თუ რა ვიცი იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობენ ზრდასრული ადამიანები, განსაკუთრებით, პროფესიონალები. მათი სწავლა ყველაზე ეფექტიანი მაშინ არის, როცა მათ აქვთ შესაძლებლობა, გახდნენ საკუთარ თავზე დამოკიდებული, ნაკლებად დამოკიდებული ინსტიტუტსა და მის პროგრამებზე და კიდევ უფრო ნაკლებად – ფორმალურ ზედამხედველობაზე. ისინი ყველაზე კარგად მაშინ სწავლობენ, როცა სასწავლო მასალა ეხება იმ პრობლემებს, რომელთა წინაშე ისინი ყოველდღიური საქმიანობის დროს იმყოფებიან და როცა სწავლა რეალურ გარემოში მიმდინარეობს. ისინი ყველაზე კარგად სწავლობენ მაშინ, როცა ისინი ფუნქციონირებენ, როგორც საერთო ინტერესების მქონე პრაქტიკოსთა ჯგუფის წევრები, რომლებსაც ერთმანეთთან აკავშირებთ ორმხრივი ვალდებულებები და პასუხისმგებლობები ერთმანეთისა და საერთო მიზნების მიმართ. ისინი ყველაზე კარგად სწავლობენ მაშინ, როცა აქვთ შესაძლებლობა, თავად მივიდნენ დასკვნებამდე და საკუთარ გარემოში გამოსცადონ იდეები და პრაქტიკული საქმიანობა. ისინი ყველაზე კარგად სწავლობენ მაშინ, როცა აქვთ დრო და მხარდაჭერა, გაანალიზონ საკუთარი და კოლეგების საქმიანობა.

ასეთი სისტემის დროს არც დირექტორები რჩებიან თამაშგარეშე მდგომარეობაში. მათი როლი მნიშვნელოვანია. მათ უნდა გასწიონ ზედამხედველობის პროგრამის ლიდერობა, გაანაწილონ რესურსები, რომ უზრუნველყონ პროგრამის ფუნქციონირება, ჩამოაყალიბონ ადმინისტრაციული სტრუქტურები და განახორციელონ სხვა საქმიანობები, რაც დაეხმარება მასწავლებლებს, იმუშაონ ერთად და ეფექტიანად, მონაწილეობა მიიღონ პროცესში, როგორც ზედამხედველებმა, შექმნის დაგვარად, ჩაერთონ დიალოგში და და გააუმჯობესონ სწავლების პროცესი ნებისმიერ შემთხვევაში, როცა ეს შეუძლიათ.

შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა, როგორც მაგალითი

მნიშვნელოვანია, რომ ზედამხედველობა გახდეს სკოლის კულტურის ღრმად ფესვგადგმული ნიშანი. ამის განხორციელება კი, ყველაზე მეტად, მაშინ არის შესაძლებელი, როცა ზედამხედველობა:

- ზოგჯერ პირდაპირი, ხოლო ზოგჯერ – არაპირდაპირია;
- ზოგჯერ მიმდინარეობს საკლასო ოთახში, ზოგჯერ კი – მის გარეთ;
- ზოგჯერ ორიენტირებულია საკითხებზე, რომლებიც აინტერესებს მასწავლებლებს, ხოლო ზოგჯერ – ისეთ საკითხებზე, რომლებიც სხვებისთვის არის მნიშვნელოვანი;

- ზოგჯერ ეხმარება მასწავლებლებს, გაიაზრონ და გააუმჯობესონ საკუთარი პრაქტიკული საქმიანობა, ზოგჯერ კი ზომავს მათ ეფექტიანობას;
- ზოგჯერ ერთობლივია, ზოგჯერ – ინდივიდუალური.

ტერმინი *შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა* გამოიყენება მაშინ, როდესაც ზედამხედველობა არის პირდაპირი, საკლასო ოთახში კონცენტრირებული, თანამშრომლური, მასწავლებელთან დაკავშირებულ საკითხებზე ორიენტირებული და მათ დასახმარებლად მიზანმიმართული, რათა გაიაზრონ და გააუმჯობესონ სწავლების პროცესი. ექსპერტები თანხმდებიან, რომ შიდაორგანიზაციულ ზედამხედველობას, გამოხატულს სხვადასხვა ფორმით, აქვს მასწავლებლების სწავლის პროცესის დაჩქარებისა და სწავლებისა და სწავლის მნიშვნელოვანი გაუმჯობესების პოტენციალი. თუმცა, ჯერ კიდევ ბევრი დროა დარჩენილი ამ პოტენციალის გააზრებამდე. სწავლების არსებული ბიუროკრატიული ფორმების გამო, შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის ეფექტიანი განხორციელება ძალიან დიდ დროსა და ენერგიას მოითხოვს. თუმცა, ზედამხედველები და მასწავლებლები, რომლებსაც სერიოზულად აქვთ გადაწყვეტილი სკოლის გაუმჯობესება და გაძლიერება, შიდაორგანიზაციულ ზედამხედველობას მოიაზრებენ, როგორც მძლავრ და მიმზიდველ სტრატეგიას, რომლის განხორციელებაც ღირს ამ ენერგიის დახარჯვად. ბევრია დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად დათანხმდებიან დირექტორები და სხვა ზედამხედველები, მიახლოონ მასწავლებლებს უფრო მეტი პასუხისმგებლობა საკუთარი თავის ზედამხედველობის პროცესში, ვიდრე მათ ამჟამად აქვთ. მასწავლებლის ლიდერობა ძალიან მნიშვნელოვანია, თუ დირექტორებს სურთ, იყვნენ ინსტრუქციული ლიდერები, რისკენაც ბევრი მათგანი ისწრაფის. ჭკვიანმა დირექტორმა იცის, რომ ამას მარტო ვერ გააკეთებს. მორის კოგანი (1973) ასე განმარტავს შიდაორგანიზაციულ ზედამხედველობას:

„გონივრული ახსნა და პრაქტიკული საქმიანობა მიმართულია მასწავლებლების საქმიანობის გაუმჯობესებისკენ საკლასო ოთახში. ძირითადი მონაცემები მიიღება იმ ამბებიდან და საქმიანობიდან, რაც ხდება საკლასო ოთახში. ამ მონაცემებისა და მასწავლებელსა და ზედამხედველს შორის ურთიერთობების ანალიზი ქმნის იმ პროგრამების, პროცედურების და სტრატეგიების საფუძველს, რომლებიც გამოიყენება მოსწავლეების სწავლების გასაუმჯობესებლად მასწავლებლის საკლასო ოთახში განხორციელებული ქცევის გაუმჯობესების გზით.“

რობერტ გოლდჰამერი (1969) იგივე ხაზს ატარებს შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის განსაზღვრის დროს:

„უპირველეს ყოვლისა, ვცდილობ, დავინახო და გავიაზრო ზედამხედველსა და მასწავლებელს შორის პირისპირ ურთიერთობები. არსებული ისტორია წარმოადგენს ჩემი ყურადღების მთავარ მიზეზს, რაც გამოიხატება იმაში, რომ ზედამხედველობის განხორციელების როგორც ახლანდელ, ისე სხვა პერიოდებში ეს პროცესი ხორციელდებოდა დისტანციურად, როგორც, მაგალითად, სასწავლო გეგმის შედგენის ან განათლების პოლიტიკის ზედამხედველობა, რომელზეც

მასწავლებლების კომიტეტები მუშაობდნენ. „შიდაორგანიზაციული“ ზედამხედველობა ნიშნავს ახლო და არა დისტანციურ ზედამხედველობას”.

შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მიზნებია, დახმარება გაუწიოს მასწავლებლებს, უკეთ გაიაზრონ საკუთარი საქმიანობა და დაუკვირდნენ სწავლების არსებულ ფორმებს. სწორედ ამიტომ, შეფასება პასუხობს მასწავლებლების სურვილებსა და მოთხოვნილებებს; მასწავლებელი იღებს გადაწყვეტილებას შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის ფორმის, განსახილველი საკითხების და მიზნის შესახებ. ცხადია, დირექტორი და კოლეგა მასწავლებლები, რომლებიც გამოდიან შიდაორგანიზაციული ზედამხედველების როლში, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ ამ ურთიერთობებზე. თუმცა, იდეალურ შემთხვევაში, ასეთი გავლენა უნდა აღმოცენდეს ზედამხედველების მზაობიდან, დაეხმარონ მასწავლებლებს და განუმარტონ მათ ის, რისი განმარტებაც სჭირდებათ. ზედამხედველის ფუნქციაა, დაეხმაროს მასწავლებელს, განსაზღვროს, თუ რა კომპონენტი უნდა გააუმჯობესოს, სწავლების რა საკითხებზე უნდა გაამახვილოს ყურადღება და როგორ გაიაზროს უკეთ საკუთარი საქმიანობა. ყურადღების გამახვილება საქმიანობის უკეთ გააზრებაზე გვაძლევს მასწავლებლისთვის მეტი ტექნიკური დახმარების გაწევის საშუალებას; ამრიგად, შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა მოიცავს საკლასო ოთახში მიმდინარე მოვლენების მეთოდურ ანალიზს. ამიტომ, შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა წარმოადგენს იმ სისტემას, რომელიც საშუალებას გვაძლევს, დავეხმაროთ მასწავლებლებს, გამოიკვლიონ და შეისწავლონ თავიანთი პრაქტიკული საქმიანობა. ზედამხედველის როლი, შეიძლება, აიღოს მასწავლებელმა, დირექტორმა ან სხვა კოლეგამ.

შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის პროცესის ციკლი

ბევრი ავტორიტეტული მეცნიერი (მაგალითად, გოლდჰამერი, 1969) აღნიშნავს, რომ შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის პროცესი მოიცავს შემდეგ ხუთ მნიშვნელოვან საფეხურს:

1. დაკვირვების წინა პერიოდში ჩატარებული შეხვედრა
2. სწავლების პროცესზე დაკვირვება და სხვა სასარგებლო მასალის მოძიება და შეგროვება
3. ანალიზი და სტრატეგია
4. დაკვირვების შემდგომ პერიოდში ჩატარებული შეხვედრა
5. შეხვედრის შემდგომ პერიოდში ჩატარებული ანალიზი

დაკვირვების წინა პერიოდში ჩატარებული შეხვედრა. არც ერთი ნაბიჯი თუ საფეხური არ არის ისე მნიშვნელოვანი, როგორც დაკვირვების წინა პერიოდში ჩატარებული შეხვედრა. სწორედ ამ საფეხურზე ხდება დაკვირვების სქემის ჩამოყალიბება და შეთანხმების მიღწევა იმ ადამიანებს შორის, ვინც უნდა განახორციელოს „ზედამხედველობა“ და სწავლება. ზოგჯერ, შესაძლებელია, ზედამხედველი იყოს დირექტორი ან კოლეგა მასწავლებელი. ხანმოკლე მოთელვის პერიოდის შემდეგ, ზედამხედველი ეცნობა კლასს და მასწავლებლის მოსაზრებას სწავლების შესახებ, რაც ხორციელდება შემდეგი ტიპის კითხვებზე პასუხების მიღებით: როგორ აფასებს მასწავლებელი კლასს? რა დამახასიათებელი ნიშნები აქვს კლასს? როგორ იყენებს მასწავლებელი მინიშნებას სწავლების მიზნებზე და სწავლების და კლასის მართვის რა მოდელებს იყენებს სწავლების პროცესში? მასწავლებლის ადგილას ყოფნა და კლასის თავისი თვალთახედვით დანახვა ეხმარება ზედამხედველს, გაიგოს, თუ რის მიღწევა სურს მასწავლებელს კონკრეტული პრაქტიკული საქმიანობის გამოყენებით. იმის გაგება, თუ რამდენად შეესაბამება კონკრეტული გაკვეთილი მასწავლებლის ფართო მოსაზრებას სწავლების მიზნებსა და დანიშნულებაზე, მნიშვნელოვანია იმისათვის, რომ ზედამხედველმა უფრო ფართოდ გაიაზროს სწავლების მთელი პროცესი და არა მხოლოდ კონკრეტული გაკვეთილი.

ამის შემდეგ ზედამხედველი უკვე მზად არის, ჩართოს მასწავლებელი გაკვეთილის წარმოსახვით ანუ კონცეპტუალურ რეპეტიციაში. მასწავლებელი აყალიბებს საკუთარი მიზნების, სავარაუდო პრობლემების, არა ფორმალურად მოსალოდნელი, არამედ სავარაუდო, შესაძლო შედეგების სქემას. ასევე, მასწავლებელმა უნდა წარმოადგინოს სქემა, თუ როგორ განვითარდება სწავლების პროცესი გაკვეთილზე, რას გააკეთებენ მოსწავლეები და მასწავლებელი და როგორი იქნება მოსწავლეების სავარაუდო პასუხები. ზედამხედველს შეუძლია, დასვას კითხვები მეტი ინფორმაციის მისაღებად და, გამომდინარე მასწავლებელსა და ზედამხედველს შორის არსებული ურთიერთობებიდან, მიაწოდოს მასწავლებელს გაკვეთილის უკეთ წაყვანისკენ მიმართული რეკომენდაციები გაკვეთილის დაწყებამდე.

როგორც წესი, მასწავლებლის მიერ გაკვეთილის ასეთი კონცეპტუალური რეპეტიცია წარმოშობს სწავლებასთან დაკავშირებულ მრავალ საინტერესო საკითხს. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა არის შერჩევითი, რადგან ერთ ჯერზე ხდება მხოლოდ რამდენიმე საკითხის ინტენსიური და დეტალური შესწავლა და კვლევა. ამიტომ, ზედამხედველმა და მასწავლებელმა ერთად უნდა მიიღონ გადაწყვეტილება, თუ სწავლების რა საკითხები იქნება განხილული. ზედამხედველობის პროცესის დღის წესრიგის შემუშავებაში მთავარი პასუხისმგებლობა ენიჭება მასწავლებელს. რა უნდა მასწავლებელს, რომ გაიგოს ამ კლასისა და სწავლების შესახებ? სწავლების რა საკითხებზე სჭირდება მას სხვისი აზრის გათვალისწინება და რეკომენდაციები? მასწავლებელს, რომელსაც შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის ნაკლები გამოცდილება აქვს, შესაძლოა, დასაწყისში გარკვეული უხერხულობა ჰქონდეს დღის წესრიგის შეთავაზებასთან დაკავშირებით, თუმცა ზედამხედველის ფრთხილი ბიძგი და გეზის მიცემა

ეხმარება მას, განსაზღვროს ის მნიშვნელოვანი საკითხები, რომლებიც გახდება კონკრეტული ზედამხედველობის პროცესში განხილვის საგანი. შეხვედრა/გასაუბრების ეს საფეხური სრულდება მასწავლებლისა და ზედამხედველის მიერ საკმაოდ ნათლად განსაზღვრული შეთანხმებით ანუ „კონტრაქტით“, რომელიც აყალიბებს ზედამხედველობის მიზეზებს და სწავლებისა და სწავლის საკითხებს, რომელთა შესწავლაც უნდა მოხდეს ზედამხედველობის დროს. კონტრაქტში, შესაძლოა, შევიდეს მინიშნება მოსაძიებელი ინფორმაციის შესახებ, ინფორმაციის მოძიების გზების შესახებ, ზედამხედველის საქმიანობისა და მისი უფლებების შესახებ. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მომხრენი ფიქრობენ, რომ მასწავლებელს სრული და მაქსიმალურად დაწვრილებითი წარმოდგენა უნდა ჰქონდეს იმ დეტალებზე, რომლებიც გამოყენებული იქნება ზედამხედველობის დროს.

სწავლების პროცესის დაკვირვება. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მეორე და ძალიან მნიშვნელოვანი საფეხურია რეალური და სისტემატური დაკვირვება სწავლებაზე. ყურადღება გამახვილებულია *სწავლების პროცესში* *მყოფ* მასწავლებელზე და კლასის მოქმედებაზე, როგორც მასწავლებლის საქმიანობის შედეგზე. წმინდა შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მომხრეები ამტკიცებენ, რომ „დაწმენდილი“ ანუ სტანდარტიზებული საშუალებები და სწავლების საერთო შეფასების სისტემები სასარგებლოა, მაგრამ არა საკმარისი. მათი გამოყენებისას ისინი უნდა ეფუძნებოდეს და შეესაბამებოდეს სწავლების და სწავლის კონკრეტულ პროცესზე ფაქტიურ დაკვირვებას. ეს ნიშნავს, თუ რას ამბობს და აკეთებს ფაქტიურად მასწავლებელი, როგორ რეაგირებენ მოსწავლეები, რა იჩენს თავს დაკვირვების დროს სწავლების კონკრეტულ ეპიზოდში, რაც შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მომხრეებისთვის რჩება შეფასების მნიშვნელოვან კომპონენტად. მოსწავლეებთან გასაუბრებამ, სასწავლო პროცესის არტეფაქტების შეგროვებამ, შეფასების პორტფოლიოს ფორმირებამ, განცხადებების დაფამ და კლასის ორგანიზებამ, დასურათებული ესეების, მოსწავლეების მიერ გავლილი გაკვეთილების ან წაკითხული წიგნების ჩამონათვალის და შეფასებისთვის გამოსადეგი სხვა მასალის შეგროვების სტრატეგიებმა უნდა შეავსოს და ნათელი მოჰფინოს ფაქტიურ სწავლებას.

მასწავლებელს ეცოდინება, თუ რას უნდა ელოდეს ზედამხედველობის ამ პროცესისგან, რადგან გავლილი აქვს პროცესის წინა პერიოდი. მას უნდა ესმოდეს, რომ ზედამხედველს სურს, მოკრძალებით შევიდეს კლასში და ჩაურევლად ადევნოს თვალი გაკვეთილის მიმდინარეობას. ზედამხედველობის მანძილზე, შიდაორგანიზაციულმა ზედამხედველმა, შესაძლოა, გააკეთოს დეტალური ჩანაწერები საკლასო ოთახში მიმდინარე პროცესების შესახებ. ეს ჩანაწერები უნდა იყოს აღწერითი ხასიათის, რაც ნიშნავს, რომ ისინი არ უნდა შეიცავდეს დასკვნებს; მაგალითად, ზედამხედველმა თავი უნდა აარიდოს აზრის შემდეგი ფორმით ჩამოყალიბებას: „კითხვები კრიმინალისტების მიერ მიკროსკოპის გამოყენების შესახებ მოსწავლეებს ბეზრდებოდათ“; „მერიმ და ჯონმა ვერ გაიგეს დასმული კითხვა“ ან „ორი მოსწავლე ფანჯარაში იყურებოდა, ხოლო მესამე მის

მერხზე მდებარე ნივთებით თამაშობდა, როცა კითხვებს სვამდნენ მიკროსკოპის შესახებ”. ზოგჯერ მოგროვებული ინფორმაცია კონცენტრირებულია კონკრეტულ საკითხზე, როგორცაა, მაგალითად, კითხვის შემეცნებითი დონე, მოსწავლეთა ყურადღების მოცულობა (ყურადღების კონცენტრაციის ხანგრძლივობა), დავალების შესასრულებლად გამოყოფილი დრო და მოსწავლეების ერთობლივი მუშაობის დონე. ხშირად, იმის მაგივრად, რომ ჩაიწეროს ყველაფერი, რაც ხდება გაკვეთილზე, ზედამხედველმა, შესაძლოა, ჩაწეროს და შეაფასოს თითოეული კითხვა საგანმანათლებლო ამოცანების ბლუმის ტაქსონომიის მიხედვით, ან მოაგროვოს სხვა, უფრო დეტალური ინფორმაცია. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მომხრეები დაუინებით მოითხოვენ ზედამხედველების მიერ მოვლენების წერილობითი ფორმით აღწერას ან ინფორმაციის მოგროვებას პირველწყაროსგან; უნდა აღინიშნოს, რომ ბევრმა ზედამხედველმა, რომელიც მუშაობდა შიდაორგანიზაციული მეთოდებით, წარმატებით გამოიყენა ვიდეო და აუდიო ჩამწერი აპარატურა სწავლების რეალურად მიმდინარე პროცესის ჩაწერის მიზნით. პროცესის დასრულებისას, ზედამხედველი ისევე მოკრძალებით და შეუმჩნეველად ტოვებს კლასს, როგორც შევიდა.

ანალიზი და სტრატეგია. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მესამე საფეხურია სწავლების პროცესის ანალიზი და ზედამხედველობის სტრატეგიის კონსტრუქცია. ანალიზის ეტაპზე საჭიროა, რომ ზედამხედველმა ფაქტობრივი მონაცემები და დაკვირვების შედეგად მიღებული ინფორმაცია გადაიყვანოს ადვილად გამოსაყენებელ, აზრიან და მნიშვნელობის მქონე ფორმატში. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მომხრეების აზრით, ანალიზი უნდა იძლეოდეს სწავლების მნიშვნელოვან ფორმებს და მნიშვნელოვან შემთხვევებს, რომლებიც განხილული იქნება შემდგომი შეხვედრის დროს. ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს მასწავლებელთან წინასწარ მიღწეულ შეთანხმებას. რა იყო ზედამხედველობის მიზანი? რას გვეუბნება ამ მიზნის შესახებ დაკვირვების შედეგად მიღებული ინფორმაცია? შეუძლია თუ არა ზედამხედველს მიღებული ინფორმაციის იმგვარად ორგანიზება, რომ მან ნათლად მიაწოდოს მოსაზრებები და რეკომენდაციები მასწავლებელს და, იმავედროულად, არ შეაფასოს და გამოიტანოს დასკვნები სწავლების პროცესის შესახებ? ეს პროცესი ადგენს სწავლების ფორმებს: უბრუნდება სწავლების დროს მასწავლებლის მიერ გამოყენებულ ვერბალურ და არავერბალურ ქცევის ფორმებს. მნიშვნელოვან შემთხვევებად ითვლება ყველაფერი ის, რამაც განსაკუთრებული დადებითი ან უარყოფითი გავლენა იქონია სწავლებისა და სწავლის პროცესზე.

ინფორმაციის ორგანიზების შემდეგ, ზედამხედველს ყურადღება გადააქვს მასწავლებელთან მუშაობის სტრატეგიაზე. ამ სტრატეგიის არჩევისას იგი ითვალისწინებს პროცესის დასაწყისში მასწავლებელთან დადებული შეთანხმების დებულებებს, შეფასების საკითხებს, რომლებზეც განხორციელდა მუშაობა დაკვირვებისა და ანალიზის ეტაპებზე, მასწავლებელსა და ზედამხედველს შორის არსებული ურთიერთობების ხარისხს, უფლებამოსილებას, რომლის საფუძველზეც

ზედამხედველი აწარმოებს თავის საქმიანობას და მასწავლებლის კომპეტენციასა და გამოცდილებას.

დაკვირვების შემდგომ პერიოდში განხორციელებული შეხვედრა. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მეოთხე საფეხურია შეხვედრა/გასაუბრება ზედამხედველობის შედეგების შესახებ. ზედამხედველი მოძიებულ ინფორმაციას იყენებს, რომ დაეხმაროს მასწავლებელს ჩატარებული გაკვეთილის გაანალიზებაში. როგორც წესი, დაკვირვების შემდგომ პერიოდში განხორციელებული შეხვედრისას ყურადღებას ამახვილებენ იმ საკითხებზე, რომლებიც წინასწარ იყო შეთანხმებული მასწავლებელსა და ზედამხედველს შორის. ზედამხედველს, ასევე, შეუძლია წამოჭრას სიტუაციიდან გამომდინარე საკითხები, თუმცა, ამ საკითხების რაოდენობა უნდა იყოს შეზღუდული და ყურადღებით შერჩეული. ყურადღება კი კვლავ გამახვილებული უნდა იყოს მასწავლებლისთვის იმ ინფორმაციის მიწოდებაზე, რომელიც ეხება წინასწარ შეთანხმებაში გათვალისწინებულ საკითხებს. გარდა ამისა, მხედველობაში უნდა მივიღოთ, რომ ყურადღება დაეთმოს არა მოძიებული ინფორმაციის შეფასებას, არამედ მასწავლებლისთვის *აღწერიითი სახის ინფორმაციის* მიწოდებას. ამ ინფორმაციიდან სათანადო დასკვნების გამოტანა მასწავლებლისა და ზედამხედველის ერთობლივი მუშაობის პროცესში უნდა მოხდეს.

ახლა კი წარმოვიდგინოთ, რომ შეხვედრის პროცესში განსაზღვრული ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხია მასწავლებლის მიერ „შემეცნებითი კითხვების დასმის“ და შემეცნებითი დავალებების მიცემის დონე. მასწავლებელი იყენებს მიზნებს, რომელიც მოიცავს საგანმანათლებლო მიზნების ბლუმის ტაქსონომიის ექვსივე დონეს, თუმცა ორიენტირებულია მაღალი დონის, ანუ ანალიზისა და სინთეზის ამოცანებზე. სავარაუდოდ, ეს ხდება, რადგან მასწავლებელი არ არის დარწმუნებული, რომ სწავლების რეალური პროცესი ყურადღებას ამახვილებს ამ ამოცანებზე, ან ზედამხედველი, რომელიც ფიქრობს, რომ სწავლება არ ეთანხმება მასწავლებლის განზრახვას, იძლევა შემეცნებითი კითხვების დასმის შემოწმების რეკომენდაციას. ორივე შემთხვევაში, მასწავლებელი და ზედამხედველი თანხმდებიან, გამოიყენონ ის ჩამონათვალი, რაც იძლევა დასმული კითხვების დაყოფის საშუალებას ბლუმის კატეგორიების მიხედვით, როგორებიცაა: დამახსოვრება, გაგება, გამოყენება, გაანალიზება, შექმნა და შეფასება. სწავლების პროცესზე დაკვირვების დროს ხდება მასწავლებლის მიერ დასმული თითოეული კითხვის კატეგორიებად განაწილება. შესაძლოა, მოვამზადოთ ჩანაწერი ფაქტიურად დასმული კითხვების ჩამონათვალით. ზედამხედველობის პროცესის ანალიზისა და სტრატეგიის ეტაპზე ზედამხედველი ითვლის დასმულ კითხვებს და ანგარიშობს თითოეული კატეგორიის პროცენტულ მაჩვენებელს.

ამის შემდეგ, ზედამხედველი არჩევს სტრატეგიას, რომლის საშუალებით მასწავლებელს სთხოვს, კიდევ ერთხელ ჩამოაყალიბოს გაკვეთილის თემა და მისი მიზანი. ამის შემდეგ ხდება შემეცნებითი კითხვების დასმის შესახებ ინფორმაციის შედარება მასწავლებლის განზრახვასთან/მიზანთან. ზედამხედველი უნდა ცდილობდეს, თავიდან აიცილოს დასკვნების გაკეთება. ამ დასკვნების გამოტანა

მასწავლებლის ვალდებულებად მოიაზრება. მასწავლებელმა და ზედამხედველმა, შესაძლოა, გადაწყვიტონ, რომ სასარგებლო იქნებოდა ამ თემაზე სხვა გაკვეთილებზე მიცემული საშინაო დავალებებისა და ტესტებში გამოყენებული კითხვების გადახედვა. შესაძლებელია ამ დავალებებისა და ტესტების კითხვების დაჯგუფება კითხვების შემეცნებითი დონეების მიხედვით. მთელი ამ პროცესის განმავლობაში, ზედამხედველის მიზანი არ არის საყვედური ან შენიშვნის მიცემა. მისი მიზანი უნდა იყოს სასარგებლო ინფორმაციის მიწოდება მასწავლებლისთვის და მეგობრული, მხარდამჭერი გარემოს შენარჩუნება. ჩანართში 13.1 მოცემულია რჩევები ზედამხედველისთვის, რომლებიც სასარგებლო იქნება მასწავლებელთან ურთიერთობის პროცესში.

ჩანართი 13.1. რჩევები მასწავლებლისთვის საჭირო ინფორმაციის მიწოდების ფორმების შესახებ

- 1. გამოიყენეთ აღწერის და არა განსჯის მანერა მასწავლებელთან თქვენი აზრის გამოხატვის დროს. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა უნდა განხორციელდეს ისე, რომ დაეხმაროს მასწავლებელს, გააუმჯობესოს სწავლების პრაქტიკა; ის არ უნდა გამოიყენებოდეს, როგორც შემაჯამებელი შეფასების ინსტრუმენტი, რომელიც მიმართული იქნება ინდივიდის ან პროგრამის ფასეულობის შეფასებაზე. მაგალითად, ნაცვლად იმისა, რომ ბიოლოგიის მასწავლებელს უთხრათ, „თქვენ ბევრ დროს ხარჯავთ თხრობაზე და ნაკლებს – მოსწავლეების პრაქტიკულ და ლაბორატორიულ საქმიანობაზე“, შეეცადეთ, თქვენი აზრი ჩამოაყალიბოთ შემდეგნაირად: „დროის გამოყენების ჩანაწერების მიხედვით, თქვენ ამ ორი კვირის განმავლობაში გაკვეთილების ხანგრძლივობის 85 პროცენტი გამოიყენეთ თხრობაზე. მოდით, ვნახოთ, როგორი იყო თქვენი გეგმები და მიზნები ამ თემასთან დაკავშირებით და დავაკვირდეთ, შესრულდა თუ არა თქვენი განზრახვა“.*
- 2. იყავით კონკრეტული და არ შემოიფარგლოთ ზოგადი მინიშნებებით მასწავლებლებისათვის თქვენი აზრის მიწოდების დროს. ზოგადი განცხადებები, კონკრეტულთან შედარებით, ხშირად, არასწორად არის აღქმული. ნაცვლად იმისა, რომ უთხრათ მასწავლებელს, „თქვენ აწყვეტინებდით მოსწავლეებს და არ უსმენდით, რას ამბობდნენ ისინი“, შეეცადეთ, თქვენი აზრი ჩამოაყალიბოთ შემდეგნაირად: „როცა თქვენ კითხვა დაუსვით ჯონს, გააწყვეტინეთ პასუხი, თითქოს არ გაინტერესებდათ, რის თქმას აპირებდა იგი“. ამ დროს ძალიან გამოსადეგი იქნებოდა შეკითხვის, პასუხისა და შეწყვეტის ფაქტების ჩანაწერის არსებობა.*

3. *მასწავლებლებისთვის თქვენი აზრის მიწოდების დროს ყურადღება გაამახვილეთ იმაზე, რისი შეცვლაც შესაძლებელია. შესაძლოა, მასწავლებელი ნაკლებად აკონტროლებდეს ხმის ტემბრსა და ნერვულ ქცევებს, მაგრამ ბევრი რამის გაკეთება შეიძლება მოსწავლეებისთვის ადგილების მისაჩენად, მათ დასაჯგუფებლად, ბალანსის დასაცავად ცოდნის დონესა და მიზნებს შორის და დისციპლინის დასამყარებლად.*
4. *გაითვალისწინეთ საკუთარი მოტივები მასწავლებლებისათვის თქვენი აზრის გადაცემის დროს. ხშირად, მასწავლებელთან თავისი მოსაზრების გამოხატვისას ზედამხედველი ახდენს საკუთარი ცოდნის დემონსტრირებას მასწავლებელზე შთაბეჭდილების მოხდენის მიზნით, ან რაიმე სხვა მიზნით, რაც აყალიბებს ზედამხედველის სტატუსს. ზედამხედველის მოსაზრებასა და დასკვნას მხოლოდ ერთი მიზანი უნდა ჰქონდეს – დაეხმაროს მასწავლებელს, რომ გაიაზროს საკუთარი ფაქტიური ქცევა და მისი გავლენა სწავლებისა და სწავლის პროცესზე.*
5. *შეეცადეთ, რომ ფაქტიურ ქცევაზე თქვენი მოსაზრება გამოთქვით დროულად, ქცევის შესრულებიდან, რაც შეიძლება, მცირე დროის შემდეგ. გარკვეული დეტალები ადამიანებს სწრაფად ავიწყდებათ. გარდა ამისა, სწრაფი რეაქცია და ყურადღება ახდენს შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მნიშვნელობის ხარისხის გაუმჯობესებასა და პერსონიფიცირებას.*
6. *თქვენი აზრის ფორმირების დროს მაქსიმალურად დაეყრდენით იმ ინფორმაციას, რომლის სიზუსტის დასაბუთებაც დოკუმენტურად არის შესაძლებელი. მასწავლებლისა და მოსწავლეების მუშაობის ამსახველი ფოტოები და საინფორმაციო დაფები, აუდიო და ვიდეო ჩანაწერები, საკლასო ტესტები, ბიბლიოთეკიდან გამოტანილი წიგნების ნუსხა, მოსწავლეების რაოდენობა, რომლებიც ბრუნდებიან კლასში გაკვეთილების შემდეგ ან თავისუფალ დროს, მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვები, დაჯგუფებული საგანმანათლებლო მიზნების იერარქიულობის დაცვით, ეს ყველაფერი წარმოადგენს დოკუმენტურად დასაბუთებულ მოსაზრებას, ანუ ზედამხედველის რეაქციას. თუმცა, ყოველთვის როდია შესაძლებელი ან საჭირო მოსაზრების ასეთი სახით მიწოდება. მიუხედავად ამისა, ეს შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მნიშვნელოვანი მეთოდია, თუმცა, არ შეიძლება მისი გადაჭარბებით გამოყენება.*

შეხვედრა/გასაუბრების შემდგომი პერიოდის ანალიზი. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის პროცესის მეხუთე და ბოლო ეტაპი სწორედ შეხვედრის შემდგომი პერიოდის ანალიზია. ეს ეტაპი წარმოადგენს თანამშრომლების, როგორც მასწავლებლების, ისე, ზედამხედველების, განვითარების ბუნებრივ საწყის წერტილს. ზედამხედველი აფასებს, თუ რა გაკეთდა ზედამხედველობის დაწყების წინა პერიოდის შეხვედრაზე და მთელი პროცესის განმავლობაში მასწავლებლის საქმიანობის გაუმჯობესების მიზნით. იყო თუ არა დაცული მასწავლებლის ხელშეუხებლობა? მონაწილეობდა თუ არა მასწავლებელი

პროცესში, როგორც თანაზედამხედველი? იყო თუ არა ზედამხედველის მოსაზრებები მასწავლებლის მოთხოვნებებისა და სურვილების შესაბამისი? იყო თუ არა ყურადღება გამახვილებული სწავლებაზე და სწავლების გაუმჯობესებაზე და არა მასწავლებელზე და მის შეფასებაზე? შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის პირველი ოთხი ეტაპის ტიპური შედეგი არის შეთანხმება შემდეგი ზედამხედველობის პროცესებში განსახორციელებელ საკითხებზე, სწორედ ამიტომ შეხვედრა/გასაუბრების შემდგომი პერიოდის ანალიზი არის როგორც ზედამხედველობის ერთი პროცესის/ციკლის დასასრული, ისე მეორის დასაწყისი.

შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის დაჩქარებული განხორციელების სტრატეგია

საკმაოდ ხშირად ლოჯისტიკასთან, დღის წესრიგთან და სხვა რეალური სამყაროს მოთხოვნებთან დაკავშირებული საკითხები ართულებს შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის ყველა ზემოაღნიშნული ეტაპის თანმიმდევრობით განხორციელებას. თუ დრო შეზღუდულია, შეეცადეთ, გამოიყენოთ შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის მზა სტრატეგია, რომელიც მოცემულია ჩანართში 13.2.

ზოგჯერ შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა უკეთეს შედეგებს იძლევა, როცა ერთიანდება ორი ან სამი მასწავლებელი. ასეთი კონფიგურაცია საშუალებას აძლევს პირველ მასწავლებელს, მიიღოს მეორისა და მესამის დახმარება. შემდეგ ეტაპზე იგივე დახმარებას იღებს მეორე მასწავლებელი პირველისა და მესამისგან; დაბოლოს, მესამე მასწავლებელს ეხმარება პირველიც და მეორეც. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის საქმიანობების მოკლე ნუსხა მოცემულია ჩანართში 13.3. იგი დაგეხმარებათ ზედამხედველობის გავრცობილი პროცესის განხორციელებაში. უნდა აღინიშნოს, რომ მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი, რომელსაც ვეხმარებით, თავადაც ჩართული იყოს საკითხის იდენტიფიცირებასა და ზედამხედველობის სტრატეგიის ფორმირებაში. ეს მასწავლებელი დიდ როლს თამაშობს მოძიებული ინფორმაციის და მონაცემების გონივრულად გამოყენებაშიც.

ჩანართი 13.2. შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის სწრაფად განხორციელების სტრატეგია

1. შეხვედრის/გასაუბრების წინა პერიოდი

განსაზღვრეთ შესასწავლი საკითხი. შეიმუშავეთ მონაცემების შეგროვების სტრატეგია და ინფორმაციის მიღების სხვა წყაროები.

2. ინფორმაციის შეგროვება

დააკვირდით სწავლების პროცესს და შეაგროვეთ ინფორმაცია, რომელიც შესაძლოა, იყოს მნიშვნელოვანი. შეინახეთ ეს ინფორმაცია ისეთი ფორმით, რომ მასწავლებლისთვის ადვილად გასაგები იყოს.

3. შეხვედრის/გასაუბრების შემდგომი პერიოდი

გაუზიარეთ თქვენი დაკვირვების შედეგები. შეეცადეთ, რომ მასწავლებელმა მათგან სათანადო დასკვნები გამოიტანოს.

ჩანართი 13.3. ჯგუფური შეფასების საკონტროლო კითხვები შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის პროცესისთვის

საკითხზე ორიენტირებული

ა) განსაზღვრეთ თუ არა ერთი რომელიმე ცენტრალური საკითხი ან პრობლემა, რომელსაც ძირითადი ყურადღება დაეთმობა?

თანამშრომლობა

ბ) ერთად შეიმუშავეთ თუ არა სტრატეგია, როგორ გამოიკვლიოთ კონკრეტული საკითხი ან სტრატეგია?

სტრატეგია

გ) იყო თუ არა ეს სტრატეგია იმდენად დეტალური, რომ აღეწერა მოსაძიებელი ინფორმაციის (მონაცემების) ტიპი და ინფორმაციისა და მონაცემების მოძიების მეთოდები?

კრიტიკული მეგობრები

დ) აწოდებთ თუ არა, ძირითადად, „დაუმუშავებელ“ ინფორმაციას მხოლოდ მინიმალური რაოდენობის შეფასებითი კომენტარებით?

თვითშეფასება

ე) დაეხმარეთ თუ არა მასწავლებელს, გაიაზროს ეს მონაცემები (დაუმუშავებლიდან აზრიან მონაცემებზე გადასვლა) და გააკეთოს დასკვნები იმ საკითხებთან და პრობლემებთან მიმართებაში, რომლებიც მოკვლევის მთავარი მიზანია?

მასწავლებელთა ჯგუფი/საერთო ინტერესების მქონე პრაქტიკოსთა ჯგუფი

ვ) ვიდრე დაიწყებდით შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის პროცესს, გააცანით თუ არა თქვენი გეგმები ჯგუფის სხვა წევრებს?

ზ) სამივე კვლევის განხორციელების შემდეგ, გაუზიარეთ თუ არა დასკვნები და შედეგები ერთმანეთს?

არის თუ არა შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა ყველასთვის?

შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა, რომელიც სულ ახლახან განვიხილეთ, დიდ დროს მოითხოვს მასწავლებლისგან და ზედამხედველისგან. დირექტორისთვის რთულია, გამოყოს დრო ყველა მასწავლებელთან ამგვარი მიდგომის განსახორციელებლად, ამიტომ მას შეუძლია ერთ ჯერზე ორ-სამ მასწავლებელთან იმუშაოს. თუ გვინდა, რომ მეტი მასწავლებელი ჩავერთოთ ამ პროცესში, შეგვიძლია, გამოვიყენოთ კოლეგების მიერ განხორციელებული ზედამხედველობა. ასეთ შემთხვევაში, ზედამხედველის როლში რიგრიგობით გამოდიან მასწავლებლები და ეხმარებიან ერთმანეთს. თუმცა, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ კოლეგების მიერ განხორციელებული შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა ხშირად მასწავლებლების მეტი დროის ხარჯვას ნიშნავს, რაც მძიმე ტვირთად აწევს მათ. გარდა ამისა, ზედამხედველობის პროცესში მონაწილეობა ნიშნავს ტრენინგს შეხვედრა/გასაუბრების ჩატარებაში, ინფორმაციის მოძიებაში, მის ინტერპრეტაციაში და ზედამხედველობის სხვა მეთოდების გამოყენებაში, რაც არ ხდება ზედამხედველობის სხვა ფორმების განხორციელებისას. თუ შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა უნდა განხორციელდეს მასწავლებლებმა, მათ უნდა გაიარონ შესაბამისი ტრენინგი, რაც, ასევე, შესაძლოა, გახდეს პრობლემა, რადგან ტრენინგს სჭირდება დრო და ფული.

შემდეგი საკითხი გახლავთ ის, რომ ფორმალური შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა, შესაძლოა, ზედმეტ ზედამხედველობას ნიშნავდეს ზოგი მასწავლებლისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ დროდადრო ყველა მასწავლებელს სჭირდება შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა, არ არის საჭირო, რომ ყოველთვის და ყველა მასწავლებლის მიმართ ეს სტრატეგია გამოიყენებოდეს. აღნიშნული პროცესის განხორციელება ყოველ მეორე, მესამე ან მეოთხე წელს ნაკლებად დამდელი და მოსაბუხრებელი იქნება ზოგიერთისთვის. სამწუხაროდ, ზედამხედველობის პროცესი შესაძლოა გახდეს რუტინული და მიიღოს რიტუალის ფორმა ხშირად გამოყენების შემთხვევაში. დაბოლოს, განსხვავებულია მასწავლებლების საჭიროებები, განწყობილებები, მუშაობისა და სწავლის სტილი.

თუ ამას გავითვალისწინებთ, ფორმალური შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობა, შესაძლოა, კარგი იყოს მასწავლებლების ერთი ნაწილისთვის, მაგრამ არა ყველასთვის.

გაკვეთილის პროცესის შესწავლა

გაკვეთილის გარჩევა/შესწავლა მასწავლებლების მუდმივი სწავლის პროცესში ჩართვის პერსპექტიული საშუალებაა, რომელიც აისახება მათ და მათი კოლეგების პრაქტიკულ საქმიანობაზე. გაკვეთილის გარჩევა/შესწავლა კვლევასაც გულისხმობს, პროცესის უკეთ გააზრებასაც, ეხმარება მასწავლებლებს, მონაწილეობა მიიღონ სასწავლო პროგრამის შემუშავების სამუშაო პროცესში, რთავს კოლეგებს გაკვეთილის ან გაკვეთილების გარჩევის პროცესში და, იმავდროულად, საშუალებას აძლევს, პრაქტიკულად გადაწყვიტონ საკითხები, რომლებსაც განსაზღვრავენ მასწავლებლები და რომელთა წინაშე ისინი დგანან ყოველდღიური საქმიანობის დროს. გაკვეთილის გარჩევა/შესწავლის პროცესში არა მხოლოდ ყალიბდება ახალი გაკვეთილები, არამედ ხდება მათი ტესტირება, განხილვა და გაუმჯობესება; სწორედ ამ პროცესში ხდება ძველი გაკვეთილების გაუმჯობესება, სხვათა შორის, გაკვეთილის შესწავლით, შესაძლოა, გაუმჯობესდეს პაკეტად შეკრული გაკვეთილებიც კი, ანუ ის გაკვეთილები, რომელთა მოძიება შეგიძლიათ მასწავლებლის სახელმძღვანელოში ან პროფესიულ ჟურნალში. უფრო მეტიც, კოლეგიალობის ნორმები ხდება დომინანტი მაშინ, როცა მასწავლებლები ერთიანდებიან და ქმნიან საერთო ინტერესების პროფესიონალთა ჯგუფს.

ჯეიმს სტიგლერმა და ჯეიმს ჰებერტმა (1999), საერთაშორისო კვლევის შედეგად დაასკვნეს, რომ იაპონელები სერიოზულ ინვესტიციებს ახორციელებენ მასწავლებლების კვალიფიკაციის ამაღლებაში, მათ სწავლებაში და პროფესიულ განვითარებაში. მათ მიერ ინვესტიციის განხორციელება განსხვავებულია ჩვენს მიერ წარმატებით განხორციელებული ინვესტიციებისგან. მკვლევრებმა აღნიშნეს, რომ იაპონიაში ყურადღება, ძირითადად, გამახვილებულია საკლასო ოთახში ჩატარებულ გაკვეთილებზე, მათ დაგეგმვაზე, იმაზე, თუ რა ხდება საკლასო ოთახში კონკრეტული გაკვეთილის დროს და როგორ უნდა უმჯობესდებოდეს გაკვეთილების ჩატარება მუდმივად. მათი სიტყვებით:

„იაპონიის სკოლებში გაკვეთილებს განსაკუთრებული ადგილი უკავია. მხოლოდ ოდნავ გადავაჭარბებთ, თუ ვიტყვით, რომ ისინი საკრალურია. იაპონელები სკოლის გაკვეთილს ისევე ეპყრობიან, როგორც ჩვენ ვეპყრობით უნივერსიტეტში ჩატარებულ ლექციებს და ეკლესიაში მიმდინარე რელიგიურ მსახურებას. დიდი ყურადღება ეთმობა გაკვეთილების დახვეწას. მათი დაგეგმვა ისევე ხდება, როგორც მთელი პროცესის, როგორც მოთხრობის, რომელსაც აქვს დასაწყისი, შინაარსის განვითარება და დასასრული. მისი დანიშნულებაა კავშირის დამყარება კომპონენტებს შორის. თუ თქვენ მხოლოდ დასაწყისს ესწრებით ან ტოვებთ

გაკვეთილს მის დასრულებამდე, თქვენ ვერ გაიგებთ მთავარს. ასეთი გაკვეთილების წარმატების მიზნით, ყველაფერი ერთმანეთს უნდა მიჰყვებოდეს. კომპონენტებს შორის კავშირი უნდა იყოს ნათელი... და ისინი ერთმანეთს უნდა მისდევდეს ყოველგვარი წყვეტისა და შეუსაბამო საქმიანობის გარეშე... ასე რომ, გაკვეთილი უნდა იყოს ყველა კომპონენტით ერთმანეთთან მტკიცედ დაკავშირებული, თანმიმდევრული პროცესი; მასწავლებელმა სრულიად თვალსაჩინოდ უნდა წარმოაჩინოს კომპონენტები იმგვარად, რომ ადვილი იყოს მათ შორის კავშირის დამყარება; რაც მთავარია, დაუშვებელია გაკვეთილის თემიდან გადახვევა და მისი შეწყვეტა რაიმე მიზეზის გამო”.

ვინაიდან კონცეფციებსა და პრაქტიკულ საქმიანობებში არსებული განსხვავებების მიზეზები კულტურული საფუძველია, ჩვენ ძალიან ფრთხილად უნდა მოვეკიდოთ იდეების ჩვენს სკოლებში უცვლელად და მთლიანად გადმოტანას. თუმცა, ერთი პოზიცია – გაკვეთილის შესწავლა, ალბათ ღირს, რომ განვიხილოთ და შემოვიტანოთ ჩვენს კულტურაში. გაკვეთილის შესწავლა, შესაძლოა, გამოვიყენოთ სახელმძღვანელო პრინციპებისა და სტანდარტების შემუშავების მიზნით. ეს სახელმძღვანელო პრინციპები და სტანდარტები კი შეიძლება, ისე შევიმუშოთ, რომ მიზანი იქნება მსგავსი, მაგრამ ჩვენს სკოლებში გამოყენების გზა – განსხვავებული.

გაკვეთილის შესწავლა/გარჩევის პროცესში, მასწავლებლები ერთმანეთს ხვდებიან რამდენიმე თვის განმავლობაში, რათა შეიმუშაონ ახალი ან შეცვალონ უკვე შემუშავებული გაკვეთილები. შემდეგ ხდება ამ გაკვეთილის ჩატარება კოლეგების წინაშე, რომლებიც, თავის მხრივ, აწვდიან საკუთარ მოსაზრებას, როგორც „კრიტიკული მეგობრები”. აღნიშნული კრიტიკული მოსაზრებები და რეკომენდაციები მიმართულია გაკვეთილის და არა მასწავლებლის მიმართ. ამრიგად, თუ საქმე ისე არ წარიმართება, როგორც საჭიროა, იგულისხმება, რომ ყველამ უნდა იმუშაოს უფრო მეტი მონღომებით, რათა შეცვალონ და დახვეწონ გაკვეთილი და არა მასწავლებელი, რომელიც ასწავლის. პირველი შემოწმების შემდეგ შემუშავდება გაკვეთილის გაუმჯობესებული ვარიანტი და კვლავ ტარდება კოლეგების წინაშე, რასაც კვლავ მოჰყვება კრიტიკული შენიშვნები და მცირეოდენი ცვლილებები.

სტიგლერი და ჰებერტი (1999) გაკვეთილის შესწავლის პროცესში გამოყოფენ შემდეგ ნაბიჯებს (*სწავლების პრობლემური საკითხები: მასწავლებლების მოსაზრებები მსოფლიო მასშტაბით საკლასო ოთახში მიმდინარე სწავლების პროცესის გაუმჯობესების შესახებ*, სტიგლერი და ჰებერტი):

ნაბიჯი 1: *პრობლემის განსაზღვრა*. გაკვეთილის გარჩევა/შესწავლა, თავისი შინაარსით, არის პრობლემის გადაწყვეტის პროცესი. ამიტომ, პირველი ნაბიჯი სწორედ იმ პრობლემის განსაზღვრაა, რომლის გარშემო მოხდება პრობლემის შემსწავლელი ჯგუფის მოტივაცია და მუშაობის წარმართვა. შესაძლოა, პრობლემა განისაზღვროს, როგორც ზოგადი (მაგალითად, ინტერესის გაღვივება მოსწავლეებში მათემატიკის მიმართ), ან უფრო კონკრეტული (მაგალითად, სხვადასხვა მნიშვნელიანი წილადების შეკრების წესის გააზრება მოსწავლეების

მიერ). ამის შემდეგ, ჯგუფი იწყებს მუშაობას და ყურადღებას ამახვილებს განსაზღვრულ პრობლემაზე მანამ, სანამ არ მოხდება მისი გადაწყვეტა საკლასო ოთახში.

ნაბიჯი 2: *გაკვეთილის დაგეგმვა*. სწავლის მიზნის განსაზღვრის შემდეგ, მასწავლებლები ერთმანეთს ხვდებიან გაკვეთილის გეგმის შესამუშავებლად. მიუხედავად იმისა, რომ პროცესის ნაწილია გაკვეთილის ჩატარება ერთი კონკრეტული მასწავლებლის მიერ, თავად გაკვეთილი პროცესში მონაწილე ყველა წევრის მიერ განიხილება, როგორც ჯგუფის მუშაობის შედეგად შექმნილი პროდუქტი. ხშირად მასწავლებლები დაგეგმვის პროცესს იწყებენ მსგავსი პრობლემის შესახებ სხვა მასწავლებლების მიერ მომზადებული წიგნებისა და სტატიების გადახედვით. გაკვეთილის კვლევის შესახებ ერთ-ერთ იაპონურ სახელმძღვანელოში აღნიშნულია, რომ კარგი გაკვეთილის სქემის შექმნის დროს უნდა გეგმონდეს ჰიპოთეზა: რაიმე იდეა, რომლის შემოწმება და ტესტირება მოხდება საკლასო ოთახში (ორიპარა, 1993). მიზანი არის არა მხოლოდ ეფექტიანი გაკვეთილის სქემის შექმნა, არამედ იმის გათვლაც, თუ რატომ და როგორ უწყობს ხელს ეს გაკვეთილი მოსწავლეების მიერ თემის გააზრებას. ძალიან ხშირად, ჯგუფის მიერ შემუშავებული გეგმის პირველი ვარიანტის წარდგენა ხდება სკოლის კათედრის შეხვედრაზე, კრიტიკული შენიშვნების მოსასმენად და გასაანალიზებლად. შენიშვნებისა და ანალიზის საფუძველზე ხდება გაკვეთილში ცვლილებების შეტანა და დახვეწა, რის შემდეგაც იგი უკვე მზად არის კლასში განსახორციელებლად. დაგეგმვის ეს საწყისი ეტაპი, შეიძლება, რამდენიმე თვის მანძილზე მიმდინარეობდეს.

ნაბიჯი 3: *გაკვეთილის ჩატარება*. ინიშნება გაკვეთილის ჩატარების თარიღი. გაკვეთილს ატარებს ერთი მასწავლებელი, თუმცა მის დაგეგმვაში მთელი ჯგუფი იღებს მონაწილეობას. გაკვეთილის ჩატარების დანიშნული თარიღის წინა დღეს, ჯგუფი, შესაძლოა, გვიანობამდე დარჩეს სკოლაში და მოამზადოს მასალა, გაიარონ რეპეტიცია და შეასრულონ როლები. გაკვეთილის ჩატარებას ესწრება ყველა მასწავლებელი, ვინც მონაწილეობა მიიღო გაკვეთილის მომზადებაში. გაკვეთილის დაწყებისას ისინი დგანან ან სხედან საკლასო ოთახის ბოლოში, მაგრამ როგორც კი მოსწავლეები იწყებენ მუშაობას, დამკვირვებელი მასწავლებლები დადიან საკლასო ოთახში, აკვირდებიან და აკეთებენ ჩანაწერებს იმის შესახებ, თუ რას აკეთებენ მოსწავლეები გაკვეთილის მიმდინარეობის დროს. ზოგჯერ გაკვეთილს იწერენ ვიდეოაპარატურით, რაც ძალიან გამოსადეგია გაკვეთილის ჩატარების შემდგომ პროცესში, როცა ხდება ჩატარებული გაკვეთილის ანალიზი და დებატები მის შესახებ.

ნაბიჯი 4: *გაკვეთილის შეფასება და მისი შედეგების ყურადღებით განხილვა*. ჯგუფი, როგორც წესი, რჩება გაკვეთილების შემდეგ, რომ განიხილოს ჩატარებული გაკვეთილი. მასწავლებელი, რომელმაც ჩაატარა გაკვეთილი, საუბრობს პირველი და გამოთქვამს თავის აზრს იმის შესახებ, თუ როგორ ჩატარდა გაკვეთილი და რა ძირითადი პრობლემები გამოვლინდა. შემდეგ საუბრობენ ჯგუფის სხვა წევრები. როგორც წესი, მათი გამოსვლა კრიტიკულია. ისინი საუბრობენ გაკვეთილის იმ

ნაწილების შესახებ, რომლებიც, მათი აზრით, პრობლემური იყო. მთელი ყურადღება მიმართულია გაკვეთილის და არა მასწავლებლისკენ. ეს გასაგებიცაა, რადგან გაკვეთილი ჯგუფური მუშაობის შედეგია და ჯგუფის ყველა წევრი გრძნობს პასუხისმგებლობას მათ მიერ შემუშავებული გეგმის შედეგებზე. რეალურად, ისინი საკუთარ თავს აკრიტიკებენ, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ხდება პერსონალური შეფასების ჩანაცვლება თვითგაუმჯობესებისკენ მიმართული საქმიანობით.

ნაბიჯი 5: *გაკვეთილის სქემის გადახედვა*. დაკვირვებებისა და გაანალიზების შედეგად, მასწავლებელთა ჯგუფი განიხილავს შესაძლო ცვლილებებს. მათ შეუძლიათ შეცვალონ მასალა, საქმიანობა, დასმული პრობლემები, დასმული კითხვები ან ყველაფერი ერთად. შეტანილი ცვლილებების საფუძველი ხდება მოსწავლეების მიერ გაკვეთილზე მიწოდებული საკითხების არასწორად გააზრების აშკარა ფაქტები.

ნაბიჯი 6: *შესწორებული გაკვეთილის ჩატარება*. მას შემდეგ, რაც მომზადდება შეცვლილი გაკვეთილი, ის ტარდება სხვა კლასში. ზოგჯერ გაკვეთილს ატარებს იგივე მასწავლებელი, რომელმაც ჩაატარა გაკვეთილის პირველი ვარიანტი, მაგრამ უფრო ხშირად შეცვლილ გაკვეთილს ატარებს ჯგუფის სხვა წევრი. განსხვავება არის ის, რომ ამ გაკვეთილზე მოწვეულია სკოლის კათედრის ყველა წევრი. ეს საკმაოდ დრამატული მოვლენაა დიდ სკოლაში, სადაც გაკვეთილზე დამსწრე კათედრის წევრები უფრო მეტია ხოლმე, ვიდრე მოსწავლეები.

ნაბიჯი 7: *გაკვეთილის ხელმძღვანელის განხილვა და მისი შედეგების შეფასება*. ამ შეხვედრას, ჩვეულებისამებრ, ესწრება სკოლის კათედრის ყველა წევრი. ზოგჯერ, იწვევენ გარეშე ექსპერტსაც. როგორც პირველი განხილვის დროს, ჯერ გამოდის მასწავლებელი, ვინც ჩაატარა გაკვეთილი და საუბრობს, თუ რა მიზანი ჰქონდა ჯგუფს, აფასებს გაკვეთილის წარმატების დონეს და აღნიშნავს, გაკვეთილის რომელი ნაწილების დახვეწაზე საჭირო კიდევ ფიქრი. დამკვირვებელი მასწავლებლები გამოდიან კრიტიკით და რეკომენდაციებით. ამ დროს საუბარია არა მხოლოდ იმაზე, თუ რა ისწავლეს და გაიგეს მოსწავლეებმა, არამედ გაკვეთილის სქემის შემუშავების დასაწყისში დადგენილი ჰიპოთეზების შედეგად წარმოქმნილ საკითხზეც, როგორცაა: რა ვისწავლეთ სწავლებისა და სწავლის შესახებ ამ გაკვეთილიდან და მისი ჩატარების შედეგად?

ნაბიჯი 8: *შედეგების გაზიარება/გავრცელება*. მთელი ეს მუშაობა განხორციელდა ერთ გაკვეთილთან დაკავშირებით. თუმცა, ვინაიდან იაპონია არის ქვეყანა, სადაც არსებობს ეროვნული საგანმანათლებლო მიზნები და სასწავლო პროგრამის საერთო სახელმძღვანელო პრინციპები, ამ კონკრეტული ჯგუფის მიერ გამოტანილი დასკვნები მოქმედებს სხვა იაპონელ მასწავლებლებზე, რომლებიც იმავე საკითხს სხვა სკოლებში ასწავლიან. სწორედ ამიტომ, გაკვეთილის განხილვა-შესწავლაში მონაწილე ერთი ჯგუფის წევრები მნიშვნელოვნად მიიხნევენ მათ მიერ გაკვეთილი დასკვნების სხვებისთვის გაზიარებას. ინფორმაციის გაზიარება და გავრცელება სხვადასხვა გზით შეიძლება. ერთ-ერთია წერილობითი ანგარიში. მართლაც,

გაკვეთილის შესწავლა-განხილვის ჯგუფების უმეტესობა ამზადებს ასეთ ანგარიშს, სადაც აღწერილია ჯგუფის მუშაობის პროცესი. ხშირად, ეს ანგარიშები ქვეყნდება წიგნის სახით, რომელიც, შესაძლოა, მხოლოდ სკოლის მასწავლებლების ბიბლიოთეკაში ინახებოდეს.

რამდენად გამოსადეგია ჩვენს სკოლებში გაკვეთილის მომზადება/გარჩევა, როგორც ზედამხედველობის ერთ-ერთი ვარიანტი? რა ცვლილებების შეტანა იქნება საჭირო ამ პროცესში, რომ იგი ჩვენს რეალობას მივუსადაგოთ? გაკვეთილის ზემოაღნიშნული მომზადება/გარჩევა გაუზიარეთ თქვენი სკოლის მასწავლებლებს; როგორია მათი რეაქცია? აქვთ თუ არა მათ გარკვეული მოსაზრებები ამ მიდგომის ჩვენს რეალობასთან მისადაგებაზე? რა არის გაკვეთილის მომზადება/გარჩევის ის პრინციპები, რომლებიც, შეიძლება, გამოვიყენოთ და შევიმუშაოთ ზედამხედველობის ფორმა, სადაც გათვალისწინებული იქნება მასწავლებლების ცოდნა? სტიგლერი და ჰებერტი ასე პასუხობენ ამ ბოლო კითხვას. მათი აზრით, გაკვეთილის მომზადება/გარჩევა:

- მიზნად ისახავს მუდმივ გაუმჯობესებას და დახვეწას;
- ყურადღებას მუდმივად ამახვილებს, როგორ სწავლობენ მოსწავლეები;
- ყურადღებას ამახვილებს კონკრეტული საკითხის სწავლების გაუმჯობესებაზე;
- წარმოადგენს თანამშრომლურ პროცესს;
- რთავს მასწავლებლებს სწავლების შესახებ მეტი ცოდნის მიღების პროცესში (სტიგლერი და ჰებერტი, 1999).

ამ ჩამონათვალს შეგვიძლია დავემატოთ, რომ გაკვეთილის მომზადება/გარჩევა:

- არის მასწავლებლის მიერ წარმართული პროცესი;
- დაკავშირებულია სწავლებისა და სწავლის სფეროში მასწავლებლების წინაშე არსებულ კონკრეტულ რეალობასთან და რეალურად არსებულ პრობლემებთან;
- შედეგად მოაქვს მასწავლებლების პრაქტიკული საქმიანობის შესახებ ღრმა და გააზრებული საუბარი და მსჯელობა;

ზედამხედველობა მნიშვნელოვან ნაბიჯს გადადგამს სწორი მიმართულებით, თუ ჩვენ ზემოაღნიშნულ პრინციპებს მივიღებთ ზედამხედველობის განხორციელების სტანდარტად (სტეფანეკი, 2007; ვიბურგი და ბრაუნი, 2007). დენის სპარკსი, რომელიც არის თანამშრომლების განვითარების ნაციონალური საბჭოს აღმასრულებელი დირექტორი, ამბობს, რომ შესაძლოა, ბევრ სკოლაში არსებული თანამშრომლების განვითარებასთან დაკავშირებული პრობლემის მოგვარება, თუკი ჩვენს ძალისხმევას მივმართავთ მასწავლებლების მიერ სწავლების მუდმივი გაუმჯობესების პრაქტიკული მოდელის ჩამოყალიბებისკენ, რომელიც სწორედ

მასწავლებლებს აყენებს სკოლის გაუმჯობესება/გადლიერების პროცესის ცენტრში. იგი ამბობს:

„როგორც ჩრდილო ამერიკისა და საერთაშორისო კვლევები აშკარად გვიჩვენებს, მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე ზეგავლენას ახდენს კავშირი მასწავლებლებისა და მოსწავლეების სწავლას შორის და ყურადღების გამახვილება სასწავლო პროცესის ყოველდღიურ გაუმჯობესებაზე. ამის მიხედვრას არ სჭირდება განსაკუთრებული გონებრივი მონაცემები. თანაც კვლევა და პრაქტიკული საქმიანობის გამოცდილებაც გვასწავლის, რომ სწორედ ეს არის ის, რასაც შედეგად მოაქვს თანამშრომლების მძლავრი ზრდისა და განვითარებისკენ მიმართული ძალისხმევა” (2000).

ქვეყანაში არსებული ბევრი სასკოლო ოლქი წარმატებით იყენებს გაკვეთილის მომზადება/გარჩევას. სკოლა №2, რვაწლიანი სკოლა ქალაქ პეტერსონში, ნიუ ჯერსი, ამის კარგი მაგალითია (ვიადერო, 2004). იხ. ვებგვერდი: www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=22Lesson.h23&keywords=paterson%20

კოლეგების ზედამხედველობა

ფორმალური და სტრუქტურირებული შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის ალტერნატიული ვარიანტია მასწავლებლების მუშაობა კოლეგა მასწავლებლებთან, რომლებიც იკვლევენ და ამოწმებენ ერთმანეთის პრაქტიკულ საქმიანობას არაფორმალურ გარემოში. ასეთ პროცესს, ზოგჯერ, მოჰყვება ხოლმე კონკრეტული ნაბიჯების და პროტოკოლის ფორმირება, თუმცა მასწავლებლები იღებენ გადაწყვეტილებას იმის შესახებ, თუ რომელი როგორ იქნება გამოყენებული. ზოგჯერ, ზედამხედველობის სტრუქტურის დადგენა ხდება იმ საუბრების შედეგად, რომლებიც წარმოიშობა მასწავლებლებს შორის კონკრეტული საკითხებისა და მასწავლებლების საქმიანობასთან დაკავშირებული პრობლემების განხილვისას. მაგალითად, ზოგ სკოლაში მასწავლებლები იყოფიან ჯგუფებად, რომლებშიც სამი მასწავლებელია. ასეთი ჯგუფების ჩამოყალიბება საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, განსაზღვრონ, თუ ვისთან ერთად სურთ მუშაობა. ხშირად, ჯგუფის ერთ წევრს ირჩევს დირექტორი, თუმცა არ მოქმედებს ჯგუფების ჩამოყალიბების არანაირი მკაცრად დადგენილი წესი. ჯგუფების ფორმირების შემდეგ, მათ შეუძლიათ განსაზღვრონ, თუ როგორ ითანამშრომლებენ ერთმანეთთან – შიდაორგანიზაციული ზედამხედველობის ფორმალური ფორმით დაწყებული, დამთავრებული თანამშრომლობის ბევრად არაფორმალური და ნაკლებად ინტენსიური ფორმით. მათ, ასევე, შეუძლიათ, მიიღონ გადაწყვეტილება, დააკვირდნენ ერთმანეთის გაკვეთილებს და, მისი სურვილიდან გამომდინარე, გაუწიონ დახმარება იმ მასწავლებელს, რომელიც ატარებს გაკვეთილს. ასეთ შემთხვევაში, მასწავლებლებს აქვთ მსჯელობისა და განხილვის, არაოფიციალური რეკომენდაციებისა და წინადადებების გამოთქმის და სწავლების პროცესის

მნიშვნელოვანი დეტალების სხვა საშუალებებით განხილვის შესაძლებლობა. სხვა შემთხვევაში, შესაძლოა, გამოდგეს მიდგომა, რომელიც გულისხმობს სწავლების კონკრეტული ნაბიჯებისა და გაკვეთილის სტრუქტურის ელემენტების გამოყენებას. ამ დროს ყურადღების კონცენტრირება მოხდება მასწავლებლის მიერ შერჩეულ სწავლების კონკრეტულ საკითხებზე. კიდევ ერთი განსხვავებული შემთხვევის დროს, შესაძლოა, ყურადღება არ იყოს გამახვილებული კონკრეტულად რომელიმე საკითხზე, რაც იძლევა სწავლების პროცესის ზოგად შეგრძნებას და ინტერპრეტაციის საშუალებას. უნდა გვახსოვდეს, რომ აუცილებელია მასწავლებლების შეხვედრა სწავლების პროცესამდე, რათა მიიღონ გადაწყვეტილება იმ „საკითხებსა და პრობლემებთან დაკავშირებით“, რომლებზეც უნდა განხორციელდეს დაკვირვება და იმ საუბრებისა და შეხვედრების შესახებ, რომლებიც შედგება სწავლების პროცესის შემდეგ.

ნამდვილად კარგი აზრია კოლეგების მიერ განხორციელებული ზედამხედველობის პროცესის გაგრძელება არასაკლასო გარემოში. ეს უნდა იყოს გარემო, რომელშიც მასწავლებლები შეძლებენ, არაოფიციალურად იმსჯელონ მათ წინაშე არსებული პრობლემების შესახებ, გაუზიარონ ერთმანეთს საკუთარი მოსაზრებები, გარკვეული ხერხები, დაეხმარონ ერთმანეთს გაკვეთილების მომზადებაში ან სხვადასხვა სახის სირთულის დაძლევაში. ჩანართი 13.4 იძლევა რამდენიმე რეკომენდაციას იმ დირექტორებისთვის, რომლებსაც სურთ, დანერგონ საკუთარ სკოლებში კოლეგების მიერ განხორციელებული ზედამხედველობის ფორმები.

ჩანართი 13.4. კოლეგიური ზედამხედველობის განხორციელების სახელმძღვანელო პრინციპები

1. მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ უფლება, გადაწყვიტონ, ვისთან ერთად იმუშავენ;
2. დირექტორს უნდა ჰქონდეს საბოლოო სიტყვის თქმის უფლება მასწავლებლებისგან შემდგარი საზედამხედველო ჯგუფის ჩამოყალიბების პროცესში;
3. კოლეგების ზედამხედველობის სტრუქტურა უნდა იყოს იმდენად ფორმალური, რომ აძლევდეს ჯგუფებს ჩანაწერებისა და აღრიცხვის გაკეთების საშუალებას იმასთან დაკავშირებით, თუ რაში და რა ფორმებით მოხდა დროის გამოყენება; ასევე, იგი უნდა იძლეოდეს კოლეგიური ზედამხედველობის საქმიანობების ზოგადი, არაშეფასებითი აღწერის წარმოდგენის შესაძლებლობას. აღნიშნული ჩანაწერები ყოველწლიურად უნდა წარედგინოს დირექტორს.

4. დირექტორმა ჯგუფები უნდა უზრუნველყოს აუცილებელი რესურსით და ადმინისტრაციული მხარდაჭერით, რათა დაეხმაროს კოლეგებისგან შექმნილ ზედამხედველობის ჯგუფებს იფუნქციონირონ სკოლის ნორმალური სამუშაო დღის ფარგლებში. დირექტორს, მაგალითად, შეუძლია, თვითონ ჩაატაროს გაკვეთილი კლასში იმ მასწავლებლის მაგივრად, რომელიც დაესწრება ჯგუფის შეხვედრას, მოიძიოს ასეთ კლასებში მასწავლებლების ჩამნაცვლებელი პირები, გადაანაცვლოს გაკვეთილების განრიგი ისე, რომ ჯგუფის წევრებს ჰქონდეთ ერთად მუშაობის საშუალება.
5. თუ შესაძლოა, რომ სწავლებისა და სწავლის შესახებ ჯგუფის მიერ მოძიებული ინფორმაცია ოდნავ მაინც ჩაითვალოს შეფასებითი ხასიათის ინფორმაციად, იგი არ უნდა გასცდეს ჯგუფის ფარგლებს და არ უნდა მიეწოდოს დირექტორს.
6. დირექტორმა არ უნდა მოითხოვოს ერთი მასწავლებლისგან შეფასებითი ხასიათის ინფორმაცია მეორე მასწავლებელზე.
7. თითოეულმა მასწავლებელმა უნდა აწარმოოს პროფესიული ზრდის ჟურნალი, რომელიც თვალნათლივ გამოხატავს, რომ ეს უკანასკნელი ანალიზებს პრაქტიკულ საქმიანობას და იზრდება პროფესიულად, რაც კოლეგების ზედამხედველობითი საქმიანობების შედეგია.
8. დირექტორი, ზოგადი შეფასებისა და კოლეგიური ზედამხედველობის პროცესის შესახებ ინფორმაციისა და შთაბეჭდილებების გაზიარების მიზნით, სულ მცირე, წელიწადში ერთხელ უნდა ხვდებოდეს კოლეგების საზედამხედველო ჯგუფს.
9. დირექტორი კოლეგიური ზედამხედველობის ჯგუფის თითოეულ წევრს ინდივიდუალურად უნდა ხვდებოდეს, სულ მცირე, წელიწადში ერთხელ და ამ შეხვედრის მიზანი უნდა იყოს მისი პროფესიული ზრდის ჟურნალის განხილვა და ნებისმიერი სახის მხარდაჭერა და წახალისება, რომელიც სჭირდება მასწავლებელს.
10. ზოგადად, ახალი ჯგუფების შექმნა რეკომენდებულია ყოველ მეორე ან მესამე წელიწადს.

ყურადღება მოსწავლის მუშაობაზე

სკოლის ჩამოყალიბება პროფესიული სწავლის სოციალურად მასწავლებელთა სწავლისა და მოსწავლეთა წარმატების მნიშვნელოვანი კომპონენტია. სკოლა და სკოლის შიგნით არსებული ჯგუფები, სადაც მასწავლებლები ზრუნავენ და მხარს უჭერენ ერთმანეთს, სწავლობენ და იკვლევენ საკითხებს ერთად, როგორც ერთნაირი პრაქტიკული საქმიანობის პროცესის მონაწილეები, წარმოადგენს პროფესიული სწავლის სოციალურს, რომლის ძირითადი დამახასიათებელი ნიშანია

თანამშრომლობა. წაიკითხეთ რიშარ დიუფურის და მისი კოლეგების ნაშრომი პროფესიული სწავლის სოციუმის შესახებ (დიუფური, 2003; დიუფური და სხვები, 2006). ამ ავტორებს სწამთ, რომ „ზოგადად სწავლების პროცესის განმავითარებელი შეფასება, რომელსაც ახორციელებენ და აანალიზებენ ჯგუფები, არის საუკეთესო საშუალება მასწავლებლებისთვის სწავლების პროცესის შესახებ აზრის მიწოდებისა და მონაცემების გადაქცევისა ისეთ ინფორმაციად, რომელიც ხელს შეუწყობს სწავლებისა და სწავლის პროცესის გაუმჯობესებას” (დიუფური და სხვები, 2006). ისინი ამბობენ, რომ თუ რომელიმე სკოლა „გადაწყვეტს, რომ ჩამოაყალიბოს პროფესიული სწავლის სოციუმის შესაძლებლობისა და უნარის მქონე კათედრა, მან უნდა შექმნას სისტემები, რომლებიც უზრუნველყოფს, რომ თითოეული მასწავლებელი დროულად და ხშირად იღებდეს ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ როგორ აკმაყოფილებენ მისი მოსწავლეები, ამ სკოლის სხვა მოსწავლეებთან შედარებით, იმ საკვალიფიკაციო სტანდარტებს, რომლებიც დადგენილია სხვადასხვა ადამიანისგან შემდგარი შემფასებელი ჯგუფის მიერ, როგორც ჯგუფის მიერ ჩამოყალიბებული ეფექტიანი შეფასების კომპონენტი” (დიუფური და სხვები, 2006). მათი აზრით, ასეთი სერიოზული სწავლა ხდება მაშინ, როცა სკოლა გარდაიქმნება პროფესიული სწავლის სოციუმად.

ამის მსგავსი კვლევისა და პრაქტიკული საქმიანობის მიმართულება ცნობილია, როგორც კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფები. დენიელ ბარონის (2005) მიხედვით, „კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფი არის პროფესიონალ მსწავლელთა ჯგუფი, რომელშიც, როგორც წესი, შედის ექვსიდან თორმეტამდე მასწავლებელი”. ბარონი არის ნაციონალური სასკოლო რეფორმის ფაკულტეტის აღმასრულებელი თანადირექტორი და სკოლის რეფორმის პროცესში კრიტიკული მეგობრების ჯგუფების მიდგომის გამოყენების მომხრე.

როგორც პროფესიონალ მსწავლელთა სოციუმი, ისე კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფი სკოლის გაუმჯობესებასა და გაძლიერებას ცდილობს მისი გარდაქმნით თანამშრომლობაზე ორიენტირებულ კულტურად, ანუ ერთნაირი ინტერესების მქონე პროფესიონალთა ჯგუფად, რომელიც ახლებურად განსაზღვრავს მასწავლებლის მუშაობისა და მოსწავლის სწავლის გარემოსა და ბუნებას. იდეალურ შემთხვევაში, პროფესიონალ მსწავლელთა სოციუმი ერთიანი პრაქტიკული საქმიანობის ქსელია, რომლის შიგნით მასწავლებლები ერთად გეგმავენ, ასწავლიან და აფასებენ შედეგებს. კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფი შეხვედრებსა და სხვა სახის თავყრილობებზე მასწავლებლებს აცნობს ინტენსიური პროფესიული განვითარებისთვის საჭირო გამოცდილებას, რომელსაც შემდეგ მასწავლებლები იყენებენ თავიანთ კლასებში.

ბარონი წერს, რომ კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფი, შესაძლოა, იყოს:

„მცირერიცხოვანი ჯგუფი სკოლის მასწავლებლებისა, რომლებმაც აიღეს ვალდებულება და პასუხისმგებლობა, ხელი შეუწყონ ერთმანეთის სწავლას და ამ მიზნით შეხვდნენ, როგორც წესი, თვეში ერთხელ ან ორჯერ და ორი-ორნახევარი საათის განმავლობაში გაუზიარონ ერთმეორეს საკუთარი სამუშაო გამოცდილება.

ეს მიუთითებს, რომ სწავლება გახდა იზოლირებული პროფესია და მასწავლებლები აღმოჩნდნენ პროფესიული ჯგუფებისგან განცალკევებულები. ისინი თავიანთ საქმიანობას აცნობენ კოლეგებს, რათა მათგან მოისმინონ შეფასება და კომენტარები განხორციელებულ სამუშაოზე, რაც საჭიროა იმისათვის, რომ საჭიროებისამებრ შეცვალონ ის და უკეთ მიუსადაგონ მოსწავლეთა მოთხოვნებს. ამგვარად, მასწავლებლები რეგულარულად ხვდებიან და აცნობენ ერთმანეთს საკუთარ საქმიანობას – გაკვეთილის გეგმას, მათივე შემუშავებულ შეფასების საშუალებებს და მოსწავლეების ნამუშევრებს – დავალებისა და შეფასების პროდუქტს”. (2005)

მოსწავლეების ნამუშევრების განხილვა და შეფასება ძალიან მნიშვნელოვანი გზაა ჯგუფის ჩამოყალიბებისთვის. როცა მასწავლებლები ერთად აფასებენ მოსწავლის ნამუშევარს, ისინი უფრო ხშირად საუბრობენ ერთმანეთთან და ეს საუბრები უფრო აზრიანი ხდება. ჯგუფურად ნაფიქრსა და ანალიზს, ხშირად, შეუძლია მასწავლებლის პრაქტიკული საქმიანობის შეცვლა. როგორც ტინა ბლითი, დევიდ ალენი და ბარბარა პაუელი (1999) ამბობენ: „არსებობს რამდენიმე მიზანი, რატომაც აფასებენ მასწავლებლები ერთად მოსწავლის ნამუშევარს. ერთ-ერთი ასეთი მიზანია, მაგალითად, საერთო სტანდარტების შემუშავება კლასისა და საგნის მიხედვით. ამ მიზნის მისაღწევად, სკოლამ ან მასწავლებელთა ჯგუფმა უნდა შეიმუშაოს არა მხოლოდ სტანდარტები, არამედ ერთობლივი წარმოდგენა, თუ რას ნიშნავს ეს სტანდარტები და როგორ უნდა გამოიყენებოდეს ისინი მოსწავლეების ნამუშევრების შეფასებისას. მოსწავლის ნამუშევრის შემოწმება და მისი განხილვა, რეალურად, ერთადერთი გზაა ამ მიზნის მისაღწევად”.

მე-11 თავში განხილული იყო ჭეშმარიტი სწავლების სტანდარტები. ნიუმენი, სეკადა და უელეიგი (1995) გვთავაზობენ ჭეშმარიტი სწავლების შეფასების სამსაფეხურიან სტრატეგიას:

1. იმ დავალების შეფასება, რომელსაც მასწავლებელი აძლევს მოსწავლეს;
2. სწავლებისა და სწავლის დინამიკის შეფასება კლასში სწავლების პროცესის მიმდინარეობაზე დაკვირვების დროს;
3. მოსწავლეების მიერ რეალურად შესრულებული სამუშაოს შეფასება.

ნიუმენი და მისი კოლეგები, ასევე, გვაწვდიან კვლევაზე დაფუძნებულ სტანდარტებს და შეფასების კრიტერიუმებს (იხ. დანართი 11.1). ისინი სთავაზობენ მკითხველს, გამოიყენონ სტანდარტებისა და შეფასების კრიტერიუმები მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალების შესაფასებლად და, ასევე, დადგენილი სტანდარტები და რუბრიკები, რათა შეამოწმონ რეალურად მიცემული დავალებები და მოსწავლეების მიერ რეალურად შესრულებული სამუშაო. მოსწავლეების ნამუშევრების შეფასების პროტოკოლები მაღალი ხარისხის ნამუშევარია და მათი მისადაგება შესაძლებელია სხვადასხვა სიტუაციასთან.

ინსტრუქტაჟი

ცოტა ადამიანი თუა, ვინც არ დაგვეთანხმება იმაში, რომ მასწავლებლების კვალიფიკაციის ამაღლება და სწავლა ყველა ჩვენი მოსწავლის აკადემიური მიღწევის გაუმჯობესების მძლავრი სტრატეგიაა. თუმცა, ჩვენ შეგვიძლია კიდევ უფრო მეტად ავიმაღლოთ პროფესიონალიზმი. ძალიან ხშირად მასწავლებლის სწავლა და მათ მიერ სწავლების პროცესი ორ განცალკევებულ საქმიანობად ითვლება; ასევე, ხშირად, მასწავლებელი სწავლობს საკლასო ოთახის გარეთ, სწავლობს მარტო და ძალიან ხშირად, სწავლა ითვლება ინდივიდუალური მოხმარების სიკეთედ.

ინსტრუქტაჟს შეუძლია ამ მიდგომის შეცვლა. ეფექტიანი ინსტრუქტაჟი მიმდინარეობს იქ, სადაც მასწავლებელი ატარებს გაკვეთილს; გაკვეთილის ჩატარება ერთობლივი პროცესია და ემსახურება საზოგადოებრივი სიკეთის მოტანას. ინსტრუქტორი აკვირდება მასწავლებლის მუშაობას, ეხმარება მისთვის საინტერესო კითხვებზე პასუხების მოძიებაში, აძლევს კრიტიკულ შენიშვნებს და მასთან ერთად ქმნის ეფექტიანი სწავლების მაგალითს. ინსტრუქტაჟის მიზანია საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალებს ისეთი ჯგუფის ჩამოყალიბება, სადაც მასწავლებლები თანამშრომლობენ ერთმანეთთან ერთი მარტივი ჭეშმარიტების გამო: ჩვენ უფრო მეტს ვსწავლობთ, როცა ვსწავლობთ ერთად და როცა ვსწავლობთ მეტს, ბევრად ეფექტიანად ვემსახურებით და ვასწავლით ჩვენს მოსწავლეებს.

ინსტრუქტაჟის გამოყენებით პროფესიული განვითარება სხვადასხვა ფორმასა და დანიშნულებას იძენს. პროფესიულ განვითარებას შემდეგი დამახასიათებელი ნიშნები აქვს:

- მოიცავს ძიებას, ფიქრსა და ექსპერიმენტების ჩადრმავებას;
- თანამშრომლობითი პროცესია, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს მასწავლებლებზე არა როგორც ინდივიდებზე, არამედ როგორც საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალებს ჯგუფზე;
- პროცესი იხვეწება და ფორმირდება მოდელირების გზით;
- უკავშირდება და მიმდინარეობს მასწავლებლების მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში, ანუ სწავლების რეალურად მსვლელობის დროს;
- როცა მასწავლებელი სწავლობს, რთავს მას სწავლების პროცესში;
- მისი მიზანი ბევრად ფართოა (დარლინგ-ჰამონდი და მაკლაფლინი, 1995; ნიუფელდი და როუპერი, 2003).

ინსტრუქტაჟი უნდა ტარდებოდეს არა მხოლოდ მასწავლებლის საჭიროებებიდან და ინტერესებიდან, არამედ სკოლის მიზნებიდან და ამოცანებიდან გამომდინარე.

ინსტრუქტორი – მოხეტიალე ლიდერი

მოხეტიალე ლიდერი ყოველთვის იქ არის, სადაც გვჭირდება. ის არის მთარული ინსტრუქტორი, რომელიც მზად არის, დაეხმაროს მაშინვე, როგორც კი ამის აუცილებლობა გაჩნდება. მაქს დეპრი, ჰერმან მილერის ავეჯის კომპანიის ყოფილი ცნობილი ხელმძღვანელი, ინსტრუქტორს ახასიათებს, როგორც „ჩვენი ცხოვრების განუყრელ ნაწილს“ (პეტერსი და ოსტინი, 1985), რომელიც ზოგჯერ მუშაობს წინასწარი შეთანხმებით, ზოგჯერ არანაირი წინასწარი მოლაპარაკება არ არის საჭირო. გჭირდება ინსტრუქტორი? მაშინვე ამოიყენე გვერდით. კარგი ინსტრუქტორები თავის საქმეს სიარულში აკეთებენ.

ინსტრუქტორი არ არის ის ლიდერი, რომელიც გამხნეებს და წაგახალისებს, გეტყვის, რომ შენ ამის გაკეთებას ნამდვილად შეძლებ. არა, ინსტრუქტორი არის ის, ვინც გეხმარება, დაინახო, რისი გაკეთება გესაჭიროება და მიხვდე, როგორ გააკეთო ეს კარგად. გამამხნეებელი ლიდერი გვერდიდან უყურებს პროცესს, არ ერთვება მასში როგორც კოლეგა, პარტნიორი და საერთო ინტერესების მქონე მასწავლებლების ჯგუფის აქტიური წევრი. ის, რაც აკლია ასეთ ლიდერს და არ ყალიბდება მისი საქმიანობის დროს, არის ურთიერთობა. როგორც პიტერსი და ოსტინი აღნიშნავენ (1985), ინსტრუქტაჟის ყველაზე მნიშვნელოვანი კომპონენტი არის პიროვნული ურთიერთობა: „ურთიერთობა დგება კონტაქტის საფუძველზე. თუ არ არის კონტაქტი – ვერ ყალიბდება ურთიერთობა“. ურთიერთობების ჩამოყალიბება კი არასოდეს არის ადვილი. სწორედ ამიტომ, ეფექტიანი ინსტრუქტაჟი მოითხოვს დროს, ყურადღებას და ნიჭს.

ინსტრუქტაჟის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზანი ადამიანების შესაძლებლობების იმგვარად ჩამოყალიბება და განვითარებაა, რომ თითოეულმა მიიღოს შედეგი ორმხრივი სწავლის დროს. მასწავლებელი და ინსტრუქტორი სწავლობენ ერთად. მეორე, შესაძლოა, უფრო მნიშვნელოვანი მიზანი სკოლის ფასეულობების გაძლიერება, საერთო მიზნის ფორმირება და მის მისაღწევად საჭირო საუკეთესო გზებისა და საშუალებების ერთად მოძიებაა. რატომ ვართ აქ? რის მიღწევას ვცდილობთ? აზრიანია თუ არა ჩვენი გადაწყვეტილებები? როგორ გვეხმარება ამ კითხვებზე პასუხების გაცემა ჩვენი ფართო მიზნების გააზრებაში? ინსტრუქტაჟი ორიენტირებულია ეფექტიანობის უცილობლად მიღწევაზე. იმავედროულად, ინსტრუქტაჟი ორიენტირებულია ფასეულობების ფორმირებასა და ნორმატიული კულტურის შექმნაზე.

ინსტრუქტაჟის მთავარი შედეგია ის კავშირები, რომლებიც ყალიბდება ნდობის ზრდასთან ერთად. დაბოლოს, ინსტრუქტაჟი არის სწავლაზე ორიენტირებული პირადი და მეგობრული სტრატეგია. სხვა ადამიანის საქმიანობის პროცესში შესვლა და ჩართვა, თან ისე, რომ დაეხმარო, ჭეშმარიტი ურთიერთობების

ჩამოყალიბებას ითხოვს. ჭეშმარიტ ურთიერთობას კი საფრთხე მაშინ ემუქრება, როცა ინსტრუქტორის ქცევა შეიცავს შემდეგ ნიშნებს:

- ცდილობს და ხელს უწყობს, რომ მასწავლებელი გახდეს მასზე ძლიერად დამოკიდებული;
- იყენებს ინსტრუქტორის როლს არა იმისათვის, რომ წარმართოს და მხარი დაუჭიროს მასწავლებელს, არამედ მისი საქმიანობის გაკონტროლების მიზნით;
- არ მიუთითებს სუსტ ადგილებზე;
- ეუბნება მასწავლებელს იმას, რისი გაგება და მოსმენაც მას ესია მოვინება;

მრავალწახნაგოვანი სამუშაო

თანამდებობებს, რომლებიც უჭირავთ სკოლის შიგნით თანამშრომლების განვითარებით დაკავებულ ადამიანებს, ბევრნაირ დასახელებას უძებნიან. ზოგს ინსტრუქტორი ჰქვია, ზოგსაც თანამშრომლების განვითარების მასწავლებელი, წამყვანი მასწავლებელი, სასწავლო პროცესის კოორდინატორი, მრჩეველი და დამრიგებელი მასწავლებელი. განსხვავდება მათი მოვალეობებიც. ზოგის მოვალეობა მუდამ დირექტორის თანაშემწის გვერდზე ყოფნა, მის კლონად გადაქცევაა, ზოგსაც სკოლის ძალისხმევის ზედამხედველობა ევალება, რომ კარგი შედეგები აჩვენოს შტატის მიერ მომზადებულ ტესტებში. თუმცა, რასაც არ უნდა აკეთებდნენ ინსტრუქტორები, ისინი, იმავდროულად, უნდა იყვნენ აკადემიური და პედაგოგიური საკითხების ინსტრუქტორები.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. თქვენი კათედრის გაზეთისთვის მოამზადეთ მოკლე სტატია, რომელშიც აღწერილი იქნება ეფექტიანი ინსტრუქტაჟი. სქემად გამოიყენეთ ქვემოთ მოცემული ინსტრუქტაჟის პროცესის აღწერა. ეფექტიანი ინსტრუქტაჟი საკლასო ოთახში მიმდინარე პროცესია; ხორციელდება, როცა მასწავლებელი ატარებს გაკვეთილს; ის მასწავლებლისა და ინსტრუქტორის ერთობლივი საქმიანობაა, რომლის მიზანია საერთო-საზოგადოებრივი სიკეთის შექმნა. ინსტრუქტორი აკვირდება მასწავლებლის მუშაობას, ეხმარება მისთვის საინტერესო კითხვების გარკვევაში, კრიტიკულად აფასებს მის საქმიანობას და მასთან ერთად ქმნის ეფექტიანი სწავლების მოდელს. ინსტრუქტაჟის მიზანია საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალოთა ჯგუფის

ჩამოყალიბება, რომლის შიგნით მასწავლებლები თანამშრომლობენ ერთი მარტივი ჭეშმარიტების გამო: ერთად სწავლის დროს მეტს ვსწავლობთ, ხოლო როცა ვსწავლობთ მეტს, უფრო ეფექტიანები ვართ.

- ამ თავში აღვნიშნეთ, რომ ყურადღება გადატანილია დირექტორების მიერ საქმის კარგად კეთებიდან, კარგი საქმეების კეთებაზე. მოიყვანეთ მაგალითები, რამდენად შეესაბამება ეს თქვენს დირექტორს.

ბიბლიოგრაფია

- Baron, Daniel. 2005, Fall. "The National School Reform Faculty: Reforming Schools from the Inside," interview in *Educational Horizons* 84(1), 17–28.
- Blythe, Tina, David Allen, and Barbara Schieffelin Powell. 1999. *Looking Together at Student Work: A Companion Guide to Assessing Student Learning*. New York: Teachers College Press.
- Cogan, Morris. 1973. *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Darling-Hammond, Linda, and M. W. McLaughlin. 1995. "Policies that Support Professional Development in an Era of Reform," *Phi Delta Kappan* 76(8), 597–604.
- DuFour, Richard. 2003. "Building a Professional Learning Community," *The School Administrator* 60(5), 13–18.
- DuFour, Richard, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many. 2006. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Goldhammer, Robert. 1969. *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Neufeld, Barbara, and Dana Roper. 2003. "Coaching: A Strategy for Developing Instructional Capacity," Paper copublished by the Aspen Institute Program on Education and the Annenberg Institute for School Reform.
- Newmann, Fred M., W. G. Secada, and G. G. Wehlage. 1995. *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- Newmann, Fred M., Betsy Ann Smith, Elaine Allensworth, and Anthony S. Bryk. 2001, Winter. "Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23(4), 297–321.
- Orihara, Kazuo (Ed.). 1993. *Shogakko: Kenkyu Jugyo no Susume Kata Mikata (Elementary School: Implementing and Observing Research Lessons)*. Tokyo: Bunkyo-shoin.
- Peters, Tom, and Nancy Austin. 1985. *A Passion for Excellence*. New York: Random House.
- Sparks, Dennis. 2000, June 21. "Using Lesson Study to Improve Teaching," *Education Week*.
- Stepanek, Jennifer, Gary Appel, Melinda Leong, Michelle Turner Mangan, and Mark Mitchell. 2007. *Leading Lesson Study*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stigler, James W. and James Hiebert. 1999. *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press.
- Viadero, Debra. 2004, February 11. "In 'Lesson Study' Sessions, Teachers Polish Their Craft," *Education Week* 23(22), 8.
- Wiburg, Karin, and Susan Brown. 2007. *Lesson Study Communities: Increasing Achievement with Diverse Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

დანართი 13.1. კრიტიკული მეგობრების ჯგუფები მოქმედებაში: კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის ერთი დღე სკოლაში

სოპიგანში, თვეში ერთხელ, სკოლა ორი საათით გვიან იწყებს მუშაობას. კათედრებისა და ადმინისტრაციის დაახლოებით 125 წევრი ამ ორ საათს იყენებენ სკოლის კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფების შეხვედრებისთვის. ვნახოთ, რას აკეთებენ ისინი ამ დროის განმავლობაში, რა საკითხებს იხილავენ და თანადგომის რა სისტემებს აყალიბებენ, რომ დააკმაყოფილონ მასწავლებლების საჭიროებები.

ამჟერსტში, ნიუ ჰემფშირში, ზამთრის ერთ თოვლიან დილას სოპიგანის საშუალო სკოლის მასწავლებლები და თანამშრომლები შეიკრიბნენ, რომ დახმარება გაუწიონ კოლეგებს. ფილ ესტაბროუკს ვიეტნამის ომთან დაკავშირებულ საკითხებზე კრიტიკერიუმების განსაზღვრის ახალი გზა სჭირდება; ლიზა კენტს კვლევის პროექტის ჩამოყალიბებაში უნდა დახმარება, ფიზიკური აღზრდის გაკვეთილისთვის რომ გამოიყენოს; მელისა ჩეპმანს სივრცული კოორდინატების გაანალიზების ახალი მეთოდის სწავლების შემოწმება სურს, მათემატიკის მასწავლებელს – ტესტის გადახედვა; სპეციალური განათლების მასწავლებელმა სკოლის მიმოხილვის გეგმა უნდა შეაფასებინოს; ინგლისური ენის მასწავლებელი წერის სწავლის მეთოდების დახვეწაში ითხოვს შევლას; ვიდაცას სტატიაზე საუბარი, ზოგს კი კოლეგების მიერ განხორციელებული ზედამხედველობის შედეგების განხილვა უნდა. სანამ მოსწავლეები სიამოვნებით ერთობიან ორი საათის განმავლობაში, სკოლის 125-კაციანი კრიტიკული მეგობრების ჯგუფი ყოველთვიურ შეხვედრას ატარებს.

გენდერულ საკითხებზე ბოლო დროს ჩატარებული კვლევით დაინტერესებულმა ფიზიკური აღზრდის მასწავლებელმა, ლიზა კენტმა, გადაწყვიტა სპეციალური გენდერული ჯგუფების შექმნა და მათზე დაკვირვება. მას, ასევე, აინტერესებს მოსწავლეების ჯანმრთელობის მდგომარეობის შეფასება ფიზიკულტურის გაკვეთილების დაწყებამდე და შემდეგ. პედაგოგმა გულწრფელად აღიარა თავისი ჯგუფის წინაშე, რომ მიუხედავად მისი სურვილისა, ისწავლოს და გაიგოს მეტი ამ საკითხების შესახებ, არ აქვს ზუსტი წარმოდგენა, როგორ უნდა განახორციელოს ეს პრაქტიკულად. კითხვებისა და საუბრების შედეგად, მეგობრების კრიტიკულმა ჯგუფმა განსაზღვრა რამდენიმე კარგი საწყისი წერტილი. მათი აზრით, უნდა ამაღლებულიყო ყველა მასწავლებლის ცოდნა გენდერულ საკითხებში. ლიზას უნდა გაეგრძელებინა ამ თემისადმი მიძღვნილი სტატიები, რომლებსაც შემდეგ განიხილავდნენ. ლიზას განზრახვა, ჩამოყალიბებინა გენდერული ჯგუფები, მოითხოვდა ბევრი ადამიანის მონაწილეობას განრიგის შედგენაში, რის გამოც, მისი კოლეგების აზრით, სამუშაოს დაწყებამდე საჭირო იყო დახვეწილი სტრატეგიის დასახვა. კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფი დაეხმარა ლიზას, შეემუშაებინა კვლევა, რომლის საშუალებით მოიპოვებდა ყველა საჭირო მონაცემს, რაც დაეხმარებოდა მოსწავლეების ფიზიკური მდგომარეობისა და მომზადების შეფასებაში. ლიზას ჯგუფის ათი წევრი ორი საათის განმავლობაში მუშაობდა, რომ ლიზას მიეღო ის, რაც დაეხმარებოდა თავისი საქმიანობის გაუმჯობესებაში.

ლიზა ძალიან მაღლობელია ერთიანობისთვის, რაც კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფში სუფევს:

„ვიცი, რომ არის ადამიანების ჯგუფი, რომლებიც დამეხმარებიან მუშაობასთან დაკავშირებულ საკითხებში და ეს ძალიან მახარებს. მე მთელ დღეს სპორტულ დარბაზში ვატარებ, საკმაოდ შორს ვარ საკლასო ოთახში მიმდინარე ამბებისგან. ძალიან მომწონს ჩემი კოლეგების გაკვეთილებზე დასწრება და მათი მოსმენა. ყოველ ჯერზე, კლასიდან გამოსვლის შემდეგ, მენეჯმენტის შესახებ ახალი იდეა მებადება ან რომელიმე ჩემი მოსწავლისთვის ახალი პერსპექტივა მესახება. ყოველთვიური შეხვედრების დროს, კრიტიკულ მეგობართა ჩვენი ჯგუფის ზოგი წევრი სტატიებს განიხილავს ხოლმე“.

ფილ ესტაბრუკის მოსწავლეები ვიეტნამის ომს სწავლობენ. მათი ყურადღება გამახვილებულია, გაარკვიონ, რისთვის ღირს ბრძოლა. ღია გამოცდისთვის მოსწავლეებმა უნდა მოამზადონ ვიგნი-ალბომი, სადაც თავს მოიყრის პოეზიის, წერილების, კინოფილმების, ხელოვნების, ლიტერატურის, ფოტოების, მუსიკის, გამოსვლების, ინტერვიუების და საპროტესტო შრომების არტეფაქტები. ალბომი-ვიგნი, ასევე, უნდა შეიცავდეს ვიეტნამის ომში დაღუპულთა მემორიალის მონაცემებს და ომის შემდგომი პერიოდის განხილვას.

ფილი დილემის წინაშე დგას: მიუხედავად იმისა, რომ მას უკვე აქვს ზოგი მოსწავლის საჩვენებელი ნამუშევარი, მოსწავლეების უმრავლესობის დამოკიდებულება ამ დავალების შესრულებისადმი არათანმიმდევრულია. მიუხედავად იმისა, რომ გარკვეული ცვლილებები შეიტანა დავალებაში და ბევრი მიმართულებაც მისცა მოსწავლეებს, ისინი მაინც ვერ მუშაობენ სათანადო დონეზე.

„ეს თემა იმდენად მრავლისმომცველია, რომ მასზე უზღვავე მასალა არსებობს“, ამბობს ფილი. გამოცდა მაისშია, სასწავლო წლის დასრულებისას. მოსწავლეებმა ისტორიის შესწავლის ბევრი გზა მოიძიეს; ახლა მინდა, რომ წარმოადგინონ ამერიკის ისტორიის ერთი კონკრეტული პერიოდი, გამოიყენონ პირველადი წყაროები და გადაამოწმონ ისტორია. მე ამ თემაზე წლებია ვმუშაობ; თუმცა, ახლა გავიგე, რომ ზოგი მოსწავლე ვერ შეძლებს ამ დავალების შესრულებას. მინდა გავარკვიო, რისი გაკეთება შემიძლია, რომ გავზარდო მათი წარმატების შესაძლებლობა ისე, რომ არ დავადაბლო შეფასების სტანდარტი. მე ბევრი გავაკეთე იმისთვის, რომ ყველას ჰქონოდა შესაძლებლობა წარმატების მიღწევისა, თუმცა მეორე წლის ბოლოსაც კი, ზოგ მათგანს აკლია აბსტრაქტული აზროვნების უნარი, რაც აუცილებელია ამ სამუშაოს შესასრულებლად“.

ფილის კრიტიკულ მეგობართა ჯგუფმა შეისწავლა მისი პროექტის ამსახველი დოკუმენტები, დავალებები და მოსწავლეთა ნამუშევრები. ჯგუფის წევრებმა გამოიყენეს სტრუქტურული პროტოკოლი და ისაუბრეს ამ რთული შემთხვევის შესახებ. თავად ფილი კი ჩუმად იჯდა და ჩანაწერებს აკეთებდა. ჯგუფის წევრებმა აღნიშნეს, რა დიდი მოცულობის ამომწურავი მოსამზადებელი სამუშაო ჰქონდა ფილს ჩატარებული. თემა გულმოდგინედ იყო აწყობილი ისე, რომ მოსწავლეების ცოდნას მუდმივად ემატებოდა ახალი ცოდნა ვიეტნამის ომის პერიოდისა და იმ

მნიშვნელოვანი საკითხების შესახებ, რაც იდგა ვიეტნამის ომის უკან. მასწავლებლებმა აღნიშნეს მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომ პირველად წყაროთა სიმრავლე და იმ მიდგომის მართებულობა, რომელიც საშუალებას აძლევდა მოსწავლეებს, წარმოეჩინათ ადამიანები სხვადასხვა პერსპექტივაში.

საუბარი შეეხო აბსტრაქტულ აზროვნებას, რასაც მოითხოვდა პროექტი. ჯგუფის მონაწილეები დაინტერესდნენ, თუ რა სპეციალურ გაკვეთილებს უტარებდა ფილი მოსწავლეებს, რომ ჩამოეყალიბებინა მათი აბსტრაქტული აზროვნების უნარ-ჩვევები. ზოგმა ის კითხვაც კი დასვა, იყო თუ არა გენდერული საკითხი განმსაზღვრელი მოსწავლეთა წარმატებაში. ერთმა მონაწილემ დასვა კითხვა, განიხილა თუ არა ფილმა ღია გამოცდის სხვა ვარიანტები; მეორე მასწავლებელი იმით დაინტერესდა, ხომ არ შეეძლო ფილს, გამოეყენებინა მის მიერ შემუშავებული ერაყის ომის შესწავლის პროცესი, რომელიც მაინც დასჭირდებოდათ მოსწავლეებს, როცა მოგვიანებით ამ თემის შეეხებოდნენ.

საუბარში ფილიც ჩაერთო. მან აღნიშნა, რომ სამუშაო მიმე იყო; მადლობა გადაუხადა მეგობრებს კითხვებისთვის, რამაც ბიძგი მისცა მის აზრებს: „ყველაზე დიდი აღმოჩენა ჩემთვის იმის აღიარებაა, რომ ყველა მოსწავლე ვერ შეძლებს ამ დავალების შესრულებას. უნდა ჩამოვყალიბო დავალება, რომელიც ხელს შეუწყობს აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებას და სათანადო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას.“

მიმოიხილა რა დისკუსია, ფილმა აღნიშნა, რომ ყოველთვის, როცა იგი დახმარებას სთხოვდა კოლეგებს კონკრეტულ პროექტთან დაკავშირებით, კოლეგები კომპლიმენტებით ამკობდნენ მის ნამუშევარს: პროექტის აღწერას, საქმიანობებს, ყველა ცალკეულ ნაწილს, რაც ალბომით სრულდებოდა. თუმცა, როცა კოლეგებთან ერთად მოსწავლეების ნამუშევრების ნიმუშებს შეისწავლიდა, სწორედ მაშინ ხვდებოდა, თუ რა აკლდა მის შრომას, რომ ეს ნაშრომები სრულყოფილი გამხდარიყო. „სწორედ ამის გამოა, რომ მე მუდამ ვესწრები ამ შეხვედრებს; როცა მოსწავლეების ნამუშევრებს ჩემი კოლეგების თვალთ ვუყურებ, მაშინ მათ განსხვავებულად ვხედავ.“ – აღნიშნა ფილმა.

მელისა ჩეპმენი, ბუნების დაცვის - ბიოლოგიის მასწავლებელი, ხშირად მიმართავს კრიტიკული მეგობრების ჯგუფს დახმარებისთვის:

„ჩვენი ჯგუფი დიდი ხანია ერთად მუშაობს. ჩვენ ვიცით, როგორ მუშაობს თითოეული ჩვენგანი და ვიცნობთ ერთმანეთის მუშაობის სტილს. ეს ძალიან მიაღვილებს საქმეს. მე ვსაუბრობ ჩემს პრობლემებზე, რადგან მინდა, ვიცოდე სხვების შეხედულება იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ გახსადო თემა უფრო მეტად გასაგები მოსწავლეებისთვის. როცა ინგლისურის, ხელოვნებისა და მათემატიკის მასწავლებლები განიხილავენ ჩემს საკითხს, ისინი პოულობენ გაუმჯობესების იმ გზებს, რომლებსაც მე ვერასოდეს ვხედავ.“

მოუთმენლად ველოდი, წარმედგინა ჩემი ჯგუფის წევრებისთვის ახალი მოსაზრება, თუ როგორ დავეხმარო მოსწავლეებს, მოემზადონ ძალიან რთული გეოგრაფიული

საინფორმაციო სისტემის კომპიუტერულ პროგრამაზე სამუშაოდ. მე ვღელავდი, რომ მოსწავლეებს აკლდათ ანალიტიკური უნარი, რაც საჭიროა რუკაზე მოცემული სივრცული კოორდინატებიდან დასკვნების გასაკეთებლად. სიმართლე გითხრათ, მათი უნარ-ჩვევების ჩამოსაყალიბებლად გამოვიყენე დაბალტექნოლოგიური მიდგომა – მოვთხოვე სხვადასხვა ფერის სიმბოლოებით აღენიშნათ საველე მონაცემები, რაშიც, ასევე, გამოხატული უნდა ყოფილიყო მათი მონაცემების ფასეულობა. შემდეგ, ვთხოვე, ისე დაეღაგებინათ მონაცემები, რომ განლაგება ყოფილიყო ჩვენი საველე სამუშაო ადგილის შესაბამისი. უამრავი კითხვა დაგუსვი მათ რუკების შესახებ, შემდეგ შევისწავლე პასუხები. ვფიქრობ, რაღაცას ვაღწევ იმით, რომ ვცდილობ მეთოდურად, ნაბიჯ-ნაბიჯ განვუვითარო მათ სივრცული კოორდინატების ანალიზის უნარი, თუმცა, მგონია, რომ ერთ ადგილს ვტკეპნი და მოსწავლეები თემას მხოლოდ პროგრამის გამოყენებით სწავლობენ. ჰოდა, ჩემი კითხვები ჯგუფის მიმართ იყო ასეთი: სწორად ვსვამ კითხვას? აქვს თუ არა მნიშვნელობა მოსწავლეების ცოდნის დონეს? რამდენად იმოქმედებს ეს საქმიანობა, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ ტექნოლოგიების გააზრება?

როცა მე ჩემი ჯგუფის წევრებს დეტალურად ავუხსენი სწავლის პროცესისა და მოსწავლეებთან გამოყენებული საქმიანობის თანმიმდევრობა, უკეთ გავიაზრე, რას ვაკეთებ. მათი კომენტარები დამეხმარა, პასუხი გამეცა ბევრ კითხვაზე, რომელიც მქონდა. კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის წევრებმა განსაზღვრეს ის გზები, რომელთა საშუალებით ეს საქმიანობა უფრო გასაგები გახდებოდა მოსწავლეებისთვის, მოიწონეს ჩემი განზრახვაც და შედეგებიც. კოლეგების წინაშე ხმამაღლა ფიქრის შესაძლებლობა შეუფასებელია ჩემი საქმიანობისთვის”.

ლიზა, მელისა და ფილი მხოლოდ სამი ადამიანია ფაკულტეტის იმ წევრებიდან, ვინც იანვრის იმ დილას კოლეგების წინაშე საკუთარი საქმიანობა წარმოაჩინა. სამივემ გარკვეული პასუხები მიიღო, განნდა ახალი კითხვები და ახალი მიდგომებიც გამოიკვეთა. მთავარი კი ის არის, რომ სამივემ მიიღო მოსწავლეების სწავლის ხელშემწყობი დახმარება.

ჩვენ ხშირად გვეკითხებიან, როგორ შეიძლება მოვახდინოთ მოსწავლეების გაუმჯობესებული სწავლის დემონსტრირება. პასუხები ისეთივე კომპლექსურია, როგორც შეკითხვა. პირველი, როცა მასწავლებელი წარადგენს გაკვეთილის გეგმას, თემის იდეას და შეფასების ინსტრუმენტს, კოლეგების მიერ დასმული კითხვები ეხმარება მას, დაამყაროს უფრო მჭიდრო კავშირი მოსწავლეების სწავლის მიზნებსა და იმ სამუშაოს შორის, რომელიც ავლენს მოსწავლეების გამდიდრებულ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს. როცა მოსწავლეების სწავლის გაუმჯობესების მიზნით, მასწავლებლის ყურადღება კონცენტრირებულია მათ მუშაობაზე, კოლეგების კითხვები და განსხვავებული მოსაზრებები ავლენს იმ დეტალებს, რომლებიც, შესაძლოა, გამოტოვა თემის მომზადების დროს. დაბოლოს, კოლეგები სვამენ უამრავ კითხვას: რატომ შეირჩა ეს კონკრეტული ტექსტი ან ესესთან დაკავშირებული კითხვები? რატომ ელოდა მასწავლებელი, რომ ყველა მოსწავლე გამოავლენდა კონკრეტულ უნარ-ჩვევას? რატომ ფიქრობდა მასწავლებელი, რომ შეფასების ეს ფორმა გამოავლენდა მოსწავლის ცოდნას? ასეთი კითხვების შემდეგ,

იძულებული ვართ, ჩაეუფიქრდეთ ჩვენს სტრატეგიას, რაც მხოლოდ აღრმავებს ჩვენივე მოსაზრებებს მოსწავლეების დახმარების თაობაზე.

არსებობს მოსწავლეების გაუმჯობესებული ცოდნის გამოვლენის რეალური გზები. ეიმი გიბონსმა აღნიშნა მოსწავლეების მიერ ლიტერატურული ტექსტისა და ისტორიული პერიოდის დრმა გააზრება მას შემდეგ, რაც მან მიიღო დახმარება მოსწავლეების მიერ *დიდი გეტსების* სწავლისა და აღქმის შეფასებაში. ერთ პერიოდში ეიმი ინტენსიურად სვამდა კითხვებს და თავების მიხედვით ესეებს აწერინებდა, ახლა იგი მოსწავლეებს სთხოვს ტექსტის რომელიმე მონაკვეთის დახატვას და შემდეგ ამ ნახატის აღწერას. შედეგად, მოსწავლეებმა გამოავლინეს ლიტერატურაში სიმბოლიზმის გააზრების ბევრად მაღალი დონე. გარდა ამისა, ბევრი მოსწავლე ასრულებს წლის საბოლოო დავალებას და აღფრთოვანებულია სასწავლო თემით.

ეიმამ, ასევე, გაითვალისწინა კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის წევრების რეკომენდაცია, შეექმნა მოსწავლეების ლიტერატურული წრე. სერიოზულად გააუმჯობესა სტანდარტები მათ მიერ მიწოდებულმა რეკომენდაციამ, რომელიც გულისხმობდა, რომ ეიმის უნდა მიეწვია პატარა ბავშვები თავის კლასში, რათა მოესმინათ მისი მოსწავლეების მიერ შექმნილი წიგნი-ალბომების შინაარსები და გამოეთქვათ აზრი. ვინაიდან მისმა მოსწავლეებმა იცოდნენ, რომ ეყოლებოდათ „ნამდვილი“ აუდიტორია, ისინი გულმოდგინედ მუშაობდნენ, რომ პატარა მკითხველებისა და მსმენელებისთვის დაეწერათ მოთხრობები და დაეხატათ ილუსტრაციები. ჩვეულებრივი ზედამხედველიც კი, რომელიც ნახავს მოსწავლეების თავდადებული მუშაობის მრავალჯერად გამოვლინებას, მიხვდება, რომ სწორედ ეს არის მოსწავლეთა გაუმჯობესებული სწავლის დამამტკიცებელი ძლიერი ფაქტი. ყოველ ჯერზე, როცა ეიმი ითხოვდა დახმარებას კოლეგებისგან, მისი სურვილი, გაეუმჯობესებინა მოსწავლეების სწავლა, სულ უფრო ძლიერდებოდა, რაც შესაბამისად, პროცესს უფრო მომთხოვნსა და ღირებულს ხდიდა მოსწავლეებისთვის.

სკოტ პრესკოტი, სოპიგანის ერთ-ერთი კათედრის გამგე, ასე აფასებს კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის ინციატივას:

„კრიტიკული მეგობრების ჯგუფი არის ჩვენი ყველაზე დიდი პროფესიული განვითარების კომპონენტი. ამიტომ ყველანაირად ვუწყობთ მას ხელს სხვადასხვა რესურსით, დროით, ფინანსურად და ტრენინგებით. ჩვენ ყურადღებით ვუწევთ ამ ძალისხმევას მონიტორინგს და ვუფრთხილდებით გამოყოფილ დროს. კრიტიკული მეგობრების ჯგუფი რომ ძალიან მნიშვნელოვანია, ჩვენ ვამტკიცებთ სიტყვითაც და საქმითაც.“

კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის ინსტრუქტორებს წელიწადში სამჯერ, მთელი დღით ვხვდებით სკოლის გარეთ. ჩვენ ვერთვებით სწავლის პროცესში, რისთვისაც ვიყენებთ ტექსტებსა და პროტოკოლებს; ვმსჯელობთ დილემებზე, რომლებიც კონკრეტულ კრიტიკული მეგობრების ჯგუფში წარმოიშობა და ვავითარებთ და

მხარს ვუჭერთ მასწავლებლების ლიდერობას. ასეთი შეხვედრები აყალიბებს კავშირებს თითოეული ჯგუფის საქმიანობასთან.

ამჟამად მე ვმუშაობ, რომ უფრო აზრიანი გახდეს თითოეულის მონაწილეობა კრიტიკული მეგობრების ჯგუფებში. როგორ შეგვიძლია დავუკავშიროთ ერთმანეთს მასწავლებლების და საკუთარი მუშაობა? როგორ შეიძლება ინდივიდუალური განვითარების მიღწევა სხვის საქმიანობაზე ყურადღების გამახვილების გზით? ეს ის კითხვებია, რომლებზეც კონცენტრირებულია ჩვენი ყურადღება. ჩვენს ბოლო შეხვედრაზე, რომელიც სკოლის გარეთ ჩატარდა, შევიმუშავეთ მნიშვნელოვანი კითხვა, რომელიც დაგვეხმარება საუბრის გადრმაგებაში: როგორ შეიძლება, რომ ჩვენი კოლექტიური საქმიანობით დავეხმაროთ თითოეულ მასწავლებელს, რომ მუდმივად გააუმჯობესოს მოსწავლეთა სწავლა და ცოდნა?”

ვუბიძგეთ რა ამ კუთხით აზროვნებას, ჩვენ ვთხოვეთ ადამიანებს, იფიქრონ, რას წაიღებენ ისინი კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის თითოეული შეხვედრიდან და რა გავლენა შეიძლება ჰქონდეს იქ შეძენილ ახალ ცოდნას მათ პრაქტიკულ საქმიანობაზე. ჩვენ გვსურს, ვიყოთ უფრო მკაფიოდ გამოვხატოთ ჩვენი სურვილი, რომ უფრო პირდაპირი გავხადოთ ზემოაღნიშნული კავშირები.

ჩვენ ყოველ წელს ვამოწმებთ მასწავლებლებს, რათა განვსაზღვროთ პროგრესი კრიტიკული მეგობრების ჯგუფის მუშაობის შედეგად. ამ ინფორმაციას ვიყენებთ ინსტრუქტორებთან შეხვედრების დროს. სოპიგანის სკოლაში ჩვენ დიდ ყურადღებას ვაქცევთ პერსონალურ სწავლას, რომელიც ყველა მოსწავლეს ეხება. კრიტიკული მეგობრების ჯგუფების ყველა წევრს შეაქვს თავისი წვლილი სხვის საქმიანობაში და ყველას მიზანია, რომ დავეხმაროთ მოსწავლეებს სწავლაში. ანგარიშვალდებულება ერთმანეთის მიმართ გულისხმობს ჩვენს თანმიმდევრულ ზრუნვას მოსწავლეების ცოდნის გაუმჯობესებაზე. სწორედ ეს გახლავთ კრიტიკული მეგობრების ჯგუფების მუდმივი ყურადღების პირდაპირი შედეგი.

სოპიგანის სკოლის კრიტიკული მეგობრების ცამეტი ჯგუფი წელიწადში ცხრაჯერ ხვდება ერთმანეთს, რაც ნიშნავს, რომ, სულ მცირე, 117 მასწავლებელს აქვს საშუალება წარადგინოს საკუთარი ნამუშევარი კოლეგების წინაშე და მოისმინოს მათი კომენტარები, მოსაზრებები და შენიშვნები. ამ მასწავლებლებიდან თითოეული ასწავლის ოთხმოცდაათ მოსწავლეს. მათ დიდ სარგებელს მოუტანს მასწავლებლების პროფესიული განვითარება. ჩვენი აზრით, ეს არის ჩვენი დროისა და ენერჯის ყველაზე ფასეული ინვესტიცია (წყარო: პეგი სილვა, 2005; *კრიტიკული მეგობრების ჯგუფების ერთი დღე სკოლაში; საგანმანათლებლო ჰორიზონტი*; პეგი სილვა სოპიგანის სკოლის მწერალი-კოორდინატორი და სკოლის ნაციონალური რეფორმის ფაკულტეტის მეთოდისტი).

14

მოტივაცია, ვალდებულება და მასწავლებლის სამუშაო ადგილი

ბევრი რამ არის ცნობილი იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა მოხდეს სკოლაში სამუშაო პირობებისა და სხვადასხვა განზომილების დარეგულირება ისე, რომ გაიზარდოს მასწავლებლების პროფესიული კმაყოფილების დონე და მათი მისწრაფება, იმუშაონ უფრო ბევრი და კარგად სწავლებისა და სწავლის გაუმჯობესების მიზნით. როდესაც სწავლების პროცესს ინტელექტუალური კმაყოფილების გარდა თან მოაქვს რაღაც პროფესიულად ღირებული და აშკარად სიამოვნების მომგვრელი, სავარაუდოდ, მასწავლებელი სულ უფრო მეტად ეცდება გააუმჯობესოს საკუთარი ეფექტიანობა წლების განმავლობაში, შედეგად კი მოსწავლეები უკეთ დაიწყებენ სწავლას. სწორედ ამიტომ თავს იჩენს რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხი. როდესაც არ არსებობს მაღალი მოტივაცია და ვალდებულება-პასუხისმგებლობის შეგრძნება, მასწავლებლების დამოკიდებულება საკუთარი სამუშაოს მიმართ ეფუძნება პრინციპს – „გააკეთებ, რასაც მოხოვენ და მივიღებ ხელფასს” (სერჯიოვანი, 1968). ნაცვლად იმისა, რომ ბოლომდე დაიხარჯოს, მასწავლებლისთვის მთავარი ხდება სამუშაოს ძირითადი მოთხოვნების დაკმაყოფილება შესაბამისი სარგებლის მიღების მიზნით. თუ მასწავლებელი არ არის კმაყოფილი ამ სარგებლით/ანაზღაურებით, მის მიერ სამუშაოს შესრულების ხარისხი იმ ძირითად მოთხოვნებთან დაკავშირებითაც კი უარესდება (ბრეიფილდი და კროკეტი, 1953; ვრუმი, 1964). თუ მასწავლებელს უნდება განცდა, რომ მის მუშაობას არა აქვს აზრი და დანიშნულება, ხშირ შემთხვევაში, ხდება გაუცხოება და ის შორდება თავის სამუშაოს (არგირისი, 1957). ამ დროს თავს იჩენს ვალდებულებისა და პასუხისმგებლობის შერყევა და სამუშაოს შესრულების დონის გაუარესება.

მიუხედავად იმისა, რომ ვიცით, როგორ გააუმჯობესოთ მასწავლებლების მოტივაცია და პასუხისმგებლობა და დავადგინოთ, თუ როგორი ზემოქმედება აქვს მათ გაუმჯობესებას ეფექტიან სწავლებაზე, ეს ცოდნა ვერ გვაწვდის საკმარის ინფორმაციას პოლიტიკის შემუშავებისა და ადმინისტრაციული საქმიანობის

თვალსაზრისით. შტატისა და ადგილობრივი პოლიტიკის შემქმნელები, მაგალითად, ხშირად სავალდებულოს ხდიან ცვლილებების გატარებას სკოლის ორგანიზაციულ სტრუქტურაში, სასწავლო პროგრამაში და მასწავლებლების საქმიანობის შეფასების სისტემაში იმ ფორმით, რაც ეწინააღმდეგება მოტივაციის შესახებ არსებული კვლევების დასკვნებს. მიზანი კეთილშობილურია, მაგრამ პოლიტიკის ამ ინიციატივებს, რეალურად, შეუძლია შეაფერხოს და შეამციროს კიდევ მასწავლებელთა მოტივაცია და პასუხისმგებლობა, რასაც უეჭველი ზეგავლენა ექნება ეფექტიან სწავლებაზე.

პრობლემები და წინააღმდეგობები პოლიტიკასა და პრაქტიკაში

წიგნის ამ ნაწილში განვიხილავთ პოლიტიკისა და პრაქტიკული საქმიანობის იმ ორ მაგალითს, რომლებიც ეწინააღმდეგება მოტივაციის შესახებ ჩატარებული კვლევის დასკვნებს: (1) ძლიერ სტრუქტურული, დეტალურად გაწერილი და სტანდარტიზებული სასწავლო პროგრამის სავალდებულო განხორციელება და სწავლების ისეთი ფორმები, რომლებსაც შედეგად მოაქვს მკაცრი ბიუროკრატიული მიდგომები საკლასო ოთახში; (2) სკოლის ორგანიზაციული ფორმები, რომლებიც ხელს უწყობს იზოლაციას, პრივატიზაციას და მასწავლებლებს შორის ურთიერთობის ნაკლებობას.

ბიუროკრატიული მიდგომები საკლასო ოთახში

ჩანართი 14.1. მოიცავს „სწავლების სამუშაო პროცესის ხარისხის“ შკალას, რომელიც აღებულია მარშალ საშეინის და ჯოზეფ ლენგერმანის უფრო ზოგადი შკალიდან (ფეიფერი და გუდშტეინი, 1984). აღნიშნული შკალა შემუშავებულია ადამიანების სამუშაო გარემოს აღქმის შეფასების მიზნით. თუ თქვენ მასწავლებელი ხართ, კითხვებზე პასუხების გაცემის დროს გაითვალისწინეთ მოცემული მითითებები. თუ ხართ დირექტორი, კითხვებზე უპასუხეთ იმის მიხედვით, როგორც უპასუხებდნენ თქვენი სკოლის მასწავლებლები.

პასუხების ფორმა მიუთითებს, რამდენად აფასებს ადამიანი მის სამუშაოს განვითარებაზე ორიენტირებულად იმ რამდენიმე განზომილების მიხედვით, რომლებიც მნიშვნელოვნად ითვლება სამუშაოს შესრულების გაუმჯობესების თეორეტიკოსებისა და მკვლევარების მიხედვით. ამავე თავში, როცა განვიხილავთ სამუშაოს გაუმჯობესების კონცეფციას, შეჯამდება პასუხები და შემოწმდება მათი ფორმა.

იგივე ინსტრუმენტი, შეიძლება, გამოვიყენოთ სამუშაოს ბიუროკრატიულობის დონის შესაფასებლად. თქვენი პასუხები პუნქტებზე 1, 2, 3, 4, 6, 8, 11 და 24 მიუთითებს, თუ რამდენად ბიუროკრატიულია თქვენს მიერ აღწერილი სწავლების პროცესი. რაც

უფრო მეტად პრევალირებს ზემოაღნიშნული პუნქტებით გამოხატული მახასიათებლები, მით მეტად ბიუროკრატიულია სამუშაო პროცესი.

ზოგადად მიღებულია აზრი, რომ სწავლება არის პროფესია, თუმცა, ალბათ, ახალწარმოქმნილი. პროფესიონალებისა და ბიუროკრატების ქცევა სამუშაო ადგილზე აბსოლუტურად განსხვავდება ერთმანეთისგან. ბიუროკრატების სამუშაოს სისტემა აპროგრამებს, ხოლო პროფესიონალების სამუშაო ფორმირდება არსებულ პროფესიული ცოდნისა და ინდივიდუალური კლიენტის საჭიროებების ურთიერთქმედების შედეგად. ვებსტერი, მაგალითად, ბიუროკრატს განმარტავს, როგორც „სახელმწიფო მოხელეს, რომელიც ახორციელებს ვიწრო, ხისტი, ფორმალურ რუტინულ საქმიანობას“. ბიუროკრატისგან განსხვავებით, ითვლება, რომ პროფესიონალი ფლობს ცოდნას, რომელიც საშუალებას და შესაძლებლობას აძლევს მას უნიკალურ სიტუაციებში და კონკრეტული კლიენტის საჭიროებებიდან გამომდინარე, იმსჯელოს ინფორმაციაზე დაყრდნობით. პროფესიონალიზმის განვითარებისთვის მნიშვნელოვანია, პროფესიონალებს ჰქონდეთ მოქმედების საკმარისი თავისუფლება, რომ საქმიანობის დროს გამოიყენონ ინფორმირებული მსჯელობა.

ჩანართი 14.1. სწავლების სამუშაო პირობების ხარისხი

მითითებები: ქვემოთ მოცემული კითხვები თქვენგან ითხოვს, რომ დაახასიათოთ თქვენი სამუშაოს და თქვენი კოლეგებისა და ზედამხედველების საქმიანობების ობიექტური მახასიათებლები. შეეცადეთ, არ გამოიყენოთ ეს კითხვები იმისათვის, რომ გამოთქვათ აზრი, რამდენად მოგწონთ ან არ მოგწონთ თქვენი სამუშაო; უბრალოდ, შეეცადეთ, იყოთ შეძლებისდაგვარად კორექტული ფაქტებთან დაკავშირებით; წარმოიდგინეთ, როგორ გასცემდა ამ კითხვებზე პასუხებს გარე ზედამხედველი. შემოსაზეთ თქვენი პასუხის შესაბამისი სიტყვა.

1. ჩემს სკოლაში მასწავლებლებს შეუძლიათ, მიიღონ გარკვეული გადაწყვეტილებები, თუმცა სამუშაოსთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების დიდი ნაწილი მოწმდება ზედამხედველთან ან დარეგულირებულია წესების, სასწავლო პროგრამის ან ტესტების მოთხოვნებით	ყოველთვის სშირად ზოგჯერ არასოდეს
2. ჩემი სამსახურიდან მასწავლებლები, ჩვეულებრივ, გადადიან უკეთეს სამსახურში, რაც სწორედ ჩემი სამსახურის მიერ შემოთავაზებული შესაძლებლობებიდან გამომდინარეობს.	ყოველთვის სშირად ზოგჯერ არასოდეს
3. ჩემს სკოლაში მასწავლებლებს მოეთხოვებათ, აიღონ გარკვეული სამუშაო საათები დღეში ან	ყოველთვის სშირად ზოგჯერ არასოდეს

კვირაში.				
4. მასწავლებლები ჩემს სკოლაში ასრულებენ სამუშაოს, რომელიც ხშირად მეორდება.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
5. ჩემი სამუშაო მოითხოვს სხვა მასწავლებლებთან რეგულარულ კოორდინაციას.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
6. მასწავლებლებს ჩემს სკოლაში საკუთარი სამუშაო საქმიანობის გაკონტროლების საშუალება აქვთ.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
7. მასწავლებლებს ჩემს სკოლაში აქვთ საშუალება, მუშაობის პროცესში აითვისონ ახალი უნარ-ჩვევები.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
8. მასწავლებლებმა ჩემს სკოლაში უნდა იმუშაონ ფიქსირებული განრიგის მიხედვით; აკრძალულია გარკვეული პერიოდის განმავლობაში გაცდენა და შექმნა გაცდენილის ანაზღაურება.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
9. მასწავლებლებს ჩემს სკოლაში მოეთხოვებათ გარკვეული პროცედურების დაცვა სამუშაოს შესრულების დროს. ეს ის პროცედურებია, რომლებსაც ისინი არ აირჩევენ, მათი ნება რომ იყოს.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
10. მასწავლებლები ჩემს სკოლაში მუშაობენ დამოუკიდებლად და მცირე ან არანაირი კონტაქტი არ აქვთ სხვა მასწავლებლებთან.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
11. როცა ჩემს სკოლაში მასწავლებლები აწყდებიან რაიმე პრობლემას, ეს პრობლემა უნდა მოაგვარონ ზედამხედველთან კონსულტაციების შედეგად; მათ ეკრძალებათ დამოუკიდებლად მოქმედება.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
12. ჩემი სამუშაო მოითხოვს, რომ ვისწავლო ახალი მეთოდები, რათა ვფხვი ავუწყო ცვლილებებს და ახალ მოვლენებს.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
13. მასწავლებლები ჩემს სკოლაში უნდა მუშაობდნენ ძალიან სწრაფად.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
14. ჩემი სამსახური მოითხოვს „მთლიანი“ ამოცანის მოგვარებას.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
15. ჩემს სკოლაში მასწავლებლებს შეუძლიათ, დაეხმარონ ერთმანეთს სწავლების დროს.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
16. ჩემს სკოლაში დირექტორი ითვალისწინებს და მოქმედებს მასწავლებლების ზოგი რეკომენდაციის მიხედვით.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
17. მასწავლებლებს ჩემს სკოლაში ხელს უწყობენ და ახალისებენ, რომ სწავლების პროცესში	ყოველთვის	ხშირად	ოგჯერ	არასოდეს

გამოყენონ საკუთარი მეთოდები.				
18. მასწავლებლებს ჩემს სკოლაში მნიშვნელოვნად აკონტროლებენ მუშაობის ტემპსა და დაგეგმვას.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
19. ჩემი პოზიციის დონე არ აძლევს საშუალებას მასწავლებელს, გამოაჩინოს ძლიერი მხარეები და შესაძლებლობები, რადგან ამ პოზიციის დანიშნულება ძალიან მარტივია.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
20. ჩემს სკოლაში მასწავლებლებმა სწავლების პროცესში ურთიერთობა უნდა იქონიონ ერთმანეთთან.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
21. ჩემი დონის მასწავლებლებს შეუძლიათ მიიღონ გადაწყვეტილება ისე, რომ არ გადაამოწმონ ვინმესთან ან დამტკიცებული სასწავლო პროგრამების მოთხოვნებთან.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
22. ჩემს პოზიციაზე მასწავლებლებს საშუალება აქვთ, დაესწრონ სხვა პოზიციისა და კათედრების მასწავლებლების გაკვეთილებს და ისწავლონ სწავლების მეთოდები.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
23. ჩემი სამუშაო უნდა შესრულდეს დადგენილ ვადებში.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
24. ჩემი პოზიციაზე მყოფი მასწავლებლები ასრულებენ ერთსა და იმავე სამუშაოს მთელი დღის განმავლობაში.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს
25. ჩემი სამუშაო მოითხოვს სხვა მასწავლებლებთან ინტენსიურ კონტაქტს.	ყოველთვის	ხშირად	ზოგჯერ	არასოდეს

წყარო: მარშალ საშკინი და ჯოზეფ ლენგერმანი, სამუშაო პირობების ხარისხი, 1984, წლიური გამოცემა, სან ფრანცისკო.

1970-იანი წლებიდან მოყოლებული დღემდე ცენტრალიზებულად წყდება, რა საგნები უნდა ისწავლებოდეს სკოლებში: როდის, რა მასალების გამოყენებით, ვისთვის და რა პერიოდის განმავლობაში. შტატისთვის არსებობს ბევრი ლეგიტიმური და სასურველი მიზეზი იმის ასახსნელად, თუ რატომ უნდა ჩაერიოს იგი განათლების საკითხებში; სტანდარტების დადგენის, სახელმძღვანელო პრინციპების განსაზღვრის, სამართლიანობის ხელშეწყობისა და ანგარიშვალდებულების უზრუნველყოფის დროს შტატი ბევრი ალტერნატივის წინაშე დგება. პრობლემა იმაშია, თუ რამდენად შორს უნდა წავიდეს შტატის ხელისუფლება და რა იქნება ამის შედეგები. ადგილობრივი ოლქებისთვის მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობაა ლიდერობის გაწევა, ხოლო სრულიად სხვა საკითხია სწავლის განსაზღვრა კანონით და, იმავდროულად, ბიუროკრატიული სწავლების სისტემის დანერგვა (უაიზი, 1979).

სტანდარტების მომხრეებისა და დამცველების ზოგი წარმომადგენელი ამბობს, რომ სტანდარტებზე დაფუძნებული რეფორმა ხელს უწყობს პროფესიონალიზმის ამაღლებას და ეს ხდება მაშინ, როცა მასწავლებლებსა და სკოლებს ენიჭებათ მოქმედების თავისუფლება საშუალებების გამოყენებაში. სტანდარტების მომხრეები თვლიან, რომ სკოლები და იქ მომუშავე მასწავლებლები თავისუფალი არიან ისეთი გადაწყვეტილებების მიღებაში, რომლებიც, მათი აზრით, მნიშვნელოვანია, რომ აკმაყოფილებდეს სტანდარტებს. გადაწყვეტილებების შესაბამისობა აღნიშნულ სტანდარტებთან კი იზომება შტატის დონეზე მომზადებული ტესტებით. თუმცა, რეალურად, მიზანი მუდმივად წარმოშობს საშუალებებს. ამრიგად, ტესტები გარდაიქმნება სასწავლო პროგრამად, რომელსაც მალე უკავშირებენ (შესაბამისობაში მოჰყავთ) სწავლების კონკრეტულ მოდელებს, განრიგის შედგენას და სხვა წესებს, რომელთა დაცვა სავალდებულოა. უფლებამოსილების რიტორიკა და სტანდარტიზებული შედეგებისა და შეფასებების რეალობა ბევრი რამით წააგავს ნავთობსა და წყალს, შესაბამისად.

საერთოდ და მთლიანობაში, განათლების სფეროს წამყვანი სპეციალისტები ამ პრობლემას შემდეგნაირად განიხილავენ. როდესაც სასწავლო პროგრამა და სწავლებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები პროგრამდება ისე, რომ კლებულობს მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ზეგავლენის შესაძლებლობა სწავლებისა და სწავლის შესახებ გადაწყვეტილებების მიღების პროცესზე, დომინანტობს საერთო, სტანდარტული და ფორმალური სწავლის მიზნები; სწავლება და სწავლა ხდება „მასწავლებლისა და მოსწავლის მიერ აპრობირებული“; ხელი ეშლება სასწავლო პროცესის ლიდერობის განვითარებას, რადგან მასწავლებელი დროს, ძირითადად, ხარჯავს სასწავლო პროცესის მართვის მონიტორინგზე, შემოწმებაზე, რეგულირებასა და გაზომვაზე; ამავდროულად, უმცირდებათ ორიენტაცია ჭეშმარიტ სწავლებაზე მასწავლებლებსაც და მოსწავლეებსაც. შედეგად, შესაძლოა, მოსწავლეებმა ყურადღების მეტი კონცენტრაცია მოახდინონ სკოლის მიერ განსაზღვრულ სწავლაზე და მის მნიშვნელობაზე. ამ შემთხვევაში სკოლა მოქმედებს როგორც შტატის აგენტი/წარმომადგენელი (კუმსი, 1959; მაკდონალდი, 1964). მოსწავლეთა ყურადღება ნაკლებად არის კონცენტრირებული სწავლის შინაგან მოტივაციაზე, მოსწავლეების საჭიროებებსა და ინტერესებზე, საკუთარი სტანდარტების შემუშავებაზე და სხვა საშუალებებზე, რომლებიც, შესაძლებელია, ადგილობრივად დგინდებოდეს. მოსწავლეთა სწავლა უმჯობესდება, როცა სწავლებას ახასიათებს დაბალანსებული ყურადღება ინდივიდუალურად და სკოლის მიერ განსაზღვრულ მიზნებსა და სწავლის შედეგებზე და როცა მოსწავლეებს აქვთ სწავლის შინაგანი მოტივაცია. ბიუროკრატიული სწავლება ხელს არ უწყობს ამ ახასიათებლების ფუნქციონირებას.

საბოლოო ჯამში, სკოლები მიდიან იმ საერთო სტანდარტების მიღებისკენ, რომლებსაც სავალდებულოს ხდის შტატის ხელისუფლება, რადგან მაღალ მოლოდინებზე დაფუძნებულ სკოლის გაუმჯობესების მიდგომად მიიჩნევენ (იხ. ტაკერი და კოდინგი, 1998). აღნიშნული მიდგომის მოლოდინები მაღალია, რადგან

დაკმაყოფილებულია თუ არა სტანდარტები, იზომება შტატის მიერ სავალდებულოდ გამოცხადებული ტესტებით. სკოლები, რომლებიც კარგ შედეგებს უზენებენ ამ ტესტებში, წახალისდებიან. შტატების უმრავლესობა უზრუნველყოფს, რომ დაბალი აკადემიური მიღწევის მოსწავლეებმა მიიღონ სპეციალური დახმარება; თუმცა, თუ ტესტის მაჩვენებლები არ გაუმჯობესდება, ნეგატიური შედეგები არ დააყოვნებს. ხშირად არის გამოსაშვები ტესტებიც, რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა გაიარონ სკოლის დამთავრებისას ან მომდევნო კლასში გადასასვლელად.

ბევრი დირექტორი ფიქრობს, რომ მაღალი სტანდარტების დაწესება და პროგრესის შეფასება კარგი მიდგომაა მაშინ, როცა ყველა სტანდარტს ადგენენ სკოლის მასწავლებლები, მშობლები, მოსწავლეები და სხვანი ერთობლივად. საერთო სტანდარტები, რომლებიც გარედან ნაკარნახები ან გარედან უცვლელად გადმოტანილია, ხშირად აკნინებს თავისუფლად მოქმედების საშუალებას ადგილზე, რისკის ქვეშ აყენებს სკოლის ორგანიზაციულ ფორმას და ხელს უშლის მას, სწორი რეაქცია ჰქონდეს ადგილობრივ საჭიროებებსა და მისწრაფებებზე.

ჯორჯ მადაუსი (1999), ტესტირების ექსპერტი, აღნიშნავს:

„თუ მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები დაუკავშირდება ტესტის შედეგებს, მასწავლებლები დაიწყებენ ტესტების შესაბამის სწავლებას“. მასწავლებლებს აქვთ მიდრეკილება და თვისება, უგულებელყონ საკითხები, რომელთა ტესტირება არ ხდება, რაც იწვევს სასწავლო პროგრამის გაღარიბებას და დამახინჯებასაც კი. მადაუსი შემდეგ ამბობს: „ყველგან, სადაც ტესტის ქულებს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, მუშაობს გამოცდების წარსული ტრადიცია, რაც, საბოლოოდ, დე ფაქტო, განსაზღვრავს სასწავლო პროგრამას“. ტესტის გარდაქმნა სასწავლო პროგრამად, შესაძლოა, მოგვეჩვენოს სკოლისა და მასწავლებლების რაციონალურ და გონივრულ რეაქციად. თუმცა, როგორც მადაუსი აღნიშნავს, როდესაც მასწავლებლის პროფესიონალიზმი ფასდება ტესტების ქულებით, იგი ნაკლებ ყურადღებას აქცევს ტესტებში გამოყენებული კონცეფციებსა და უნარ-ჩვევებს და სწავლება დაჰყავს ტესტის ჩაბარებისათვის საჭირო სტრატეგიებში გავარჯიშებად. კიდევ ერთი პრინციპი, რომელიც მადაუსმა შემოგვთავაზა, ამბობს: „მასწავლებლები დიდ ყურადღებას ამახვილებენ განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონე ტესტებში გამოყენებულ კითხვების ფორმაზე (მაგალითად, მოკლე პასუხი, ესე, არჩევა რამდენიმე პასუხიდან) და სწავლებასაც, შესაბამისად, ამ ფორმატს უსადაგებენ“. როგორც მეიერი აღნიშნავს (მადაუსი, 1999), კითხვის სწავლება (ასევე, სხვა საგნების) ძალზე ახლოს დგას კითხვაში ტესტებზე ვარჯიშთან. ზოგჯერ ამ პროცესში გამოიყენება სასწავლო პროგრამის მასალები, ხოლო ზოგჯერ ხდება მათი უგულებელყოფა და ეს დამოკიდებულია იმაზე, რაც მოწმდება ტესტით და არა რაიმე ფასეულზე. დაბოლოს, მადაუსი ამბობს: „განსაკუთრებული მნიშვნელობის ტესტს კონტროლი გადააქვს სასწავლო პროგრამიდან იმ სააგენტოზე, რომელიც ადგენს და მეთვალყურეობს გამოცდებს“. ეს ნამდვილად არ არის იმ უფლებამოსილების მხარდაჭერა, რაც ხელს უწყობს მასწავლებლებს, მოიქცნენ როგორც საკუთარი საქმის მმართველი

პროფესიონალები. სხვათა შორის, ეს არც სწავლების ეფექტიანობას და არც მასწავლებლების „თვითმყოფადობის“ გაძლიერებას უწყობს ხელს.

მუშაობის მოტივაციის კვლევის დასკვნები მიგვანიშნებს, რომ მადაუსის დაკვირვებები საეჭვოა (იხ. დეჩი, 1995 და კონი, 1993). კელი (1999) სკოლაში კარგ საქმიანობაზე მოტივაციის ზეგავლენის ბოლოდროინდელი კვლევის შესახებ ამბობს:

„როცა მასტიმულირებელი სისტემები მუშაობენ ისე, როგორც დაგეგმილია, თანამშრომლების ქცევა და ყურადღება მიმართულია მხოლოდ ჯილდოზე და სხვა არაფერზე... ამგვარად, დაჯილდოების სისტემის და შეფასების ინსტრუმენტის ფორმა ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან სასწავლო პროგრამა ყურადღებას არ გაამახვილებს იმ შედეგებზე, რომლებიც არ ფასდება ან არ ექვემდებარება მყისიერ შეფასებას... ზოგმა მასწავლებელმა აღნიშნა, რომ შეფასების აქცენტის გადატანას მაღალი დონის უნარ-ჩვევებზე შედეგად მოაქვს ნაკლები ყურადღება ძირითად უნარ-ჩვევებზე. სხვა მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ დიდი მასალის გავლის საჭიროება აიძულებდა მათ, ზუსტად დაეცვათ გეგმა და განრიგი. მაგალითად, ერთმა მასწავლებელმა აღნიშნა, რომ ადრე, როცა მოსწავლე სვამდა საინტერესო, მაგრამ განყენებულ კითხვას, იგი აუცილებლად უპასუხებდა და აუხსნიდა მას, რომ კიდევ უფრო გაეძლიერებინა და გაეღვივებინა მოსწავლეში სწავლის სიყვარული. თუმცა, განსაკუთრებული მნიშვნელობის ტესტების შემოდების შემდეგ, მასწავლებელმა იგრძნო, რომ საჭირო იყო ასეთი კითხვების უგულებელყოფა და ყურადღების გამახვილება იმ უნარ-ჩვევებზე და თემებზე, რომელთა შეფასებაც მოხდებოდა“.

თვითმყოფადი და მარიონეტი მასწავლებელი

რა შედეგს ახდენს წესებით განსაზღვრული სწავლისა და ბიუროკრატიული სწავლების გავლენა მასწავლებლების მოტივაციასა და პასუხისმგებლობაზე? არსებობს თუ არა კავშირი სკოლის ეფექტიან ფუნქციონირებასა და მასწავლებლების მოტივაციასა და პასუხისმგებლობას შორის? წარმატებულ სკოლებში მასწავლებლები მეტი პასუხისმგებლობით ეკიდებიან საკუთარ საქმეს, უფრო მეტს მუშაობენ, მეტად ერთგულები არიან სკოლის მიმართ და მეტ კმაყოფილებას იღებენ საკუთარი სამუშაოსგან. მუშაობის მოტივაციის შემსწავლელი კვლევა (ჰაკმენი და ოლდჰამი, 1980; ჰერცბერგი, 1966; პიტერსი და უოთერმენი, 1982) მიანიშნებს, რომ მაღალი მოტივაციის პირობები იქმნება მაშინ, როცა მასწავლებლები:

- ფიქრობენ, რომ მათი სამუშაო აზრიანია, აქვს მიზანი, იგრძნობა მისი შედეგები და, როცა ის მნიშვნელოვნად და ფასეულად მიიჩნევა.

- სათანადოდ აკონტროლებენ სამუშაოსთან დაკავშირებულ საქმიანობას, შეუძლიათ გონივრული ზეგავლენა მუშაობის დროს წარმოქმნილ მოვლენებსა და სიტუაციებზე;
- როცა გრძნობენ პიროვნულ პასუხისმგებლობას სამუშაოს მიმართ და პირადად არიან პასუხისმგებელი მის შედეგებზე.

მნიშვნელობა, კონტროლი და პიროვნული პასუხისმგებლობა არის „თვითმყოფადი” და არა „მარიონეტი” მასწავლებლების დამახასიათებელი ნიშან-თვისებები. დე ჩარმის (1968) მიხედვით, „თვითმყოფადია ადამიანი, რომელიც ქცევის ფორმებს თავადვე განსაზღვრავს, მარიონეტი კი – ადამიანი, რომლის ქცევის ფორმებს განსაზღვრავენ მის კონტროლს მიღმა მყოფი გარე ძალები”. შემდეგ იგი აგრძელებს:

„თვითმყოფად ადამიანს აქვს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის პერსონალური ახსნა და იმის შეგრძნება, რომ არსებულ გარემოში მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი მასზე გადის... მარიონეტს კი აქვს შეგრძნება, რომ მის ქცევას განსაზღვრავს მიზეზობრივი (კაუზალური) ძალები, რომლებიც მის კონტროლს მიღმაა, ანუ სხვა ადამიანების პიროვნული ან გარემოში არსებული ფიზიკური ძალები, რაც, თავის მხრივ, იწვევს უსუსურობის ძლიერ განცდას და არაეფექტიანობას”.

ადამიანის ინდივიდუალური საქმიანობა და საქციელი, რომელსაც სასურველი შედეგი მოაქვს (პიროვნული მიზეზობრიობა), მოტივაციის მნიშვნელოვანი განზომილებაა. ადამიანები, იმ მიზნით, რომ იყვნენ საკუთარი საქციელის წამომწყები თვითმყოფადი პიროვნებები, ცდილობენ, ზეგავლენა მოახდინონ მათ გარშემო არსებულ მოვლენებსა და სიტუაციებზე.

წესების მიხედვით სწავლა და ბიუროკრატიული სწავლება საფრთხეს უქმნის პიროვნულ მიზეზობრიობას, რადგან ამ დროს ყალიბდება სამუშაო გარემო, რომელიც უფრო მეტად ეხმიანება მარიონეტების განცდებსა და ქცევას. თეოდორ შულცი, ეკონომისტი და ნობელის პრემიის ლაურეატი, ეხება მარიონეტული ტიპის მასწავლებლების განცდებსა და ქცევას და წერს:

„სკოლის მასწავლებლების დამოკიდებულება ჩამოყალიბდა იმის გათვალისწინებით, თუ როგორ არის სკოლა ორგანიზებული და როგორ ხდება მისი ადმინისტრირება. მასწავლებლებს არა აქვთ უფლება გადაწყვიტონ სასწავლო პროგრამის საკითხები; არც კურსის შინაარსს და გეგმების შედგენას ეკითხება ვინმე მათ... მასწავლებლების მიერ შესრულებული სამუშაოს შეფასების დროს კი, ცხადია, რომ სტიმულირებას აქვს მნიშვნელობა – ეს ხომ ეკონომიკაში მიღებული მაქსიმალური/აქსიომიაა. მასწავლებლები რეაგირებენ აშკარად გამომხატულ, რეალურ შესაძლებლობებზე. ისინი რობოტები კი არ არიან, არამედ ჰუმანური არსებანი, რომლებიც აღიქვამენ გარემოს, ინტერპრეტაციას ახდენენ და მოქმედებენ მათთვის ღირებული ალტერნატივების შესაბამისად”.

ეს არ ყოფილა ასე ადვილი

ახლა კი ნამდვილად პარადოქსის წინაშე აღმოვჩნდით. ერთი მხრივ, დეტალურად განსაზღვრული უფლებები და მოვალეობები, მისია, სტანდარტები, მიზნები და ამოცანები და მასწავლებლების მიღწევებთან დაკავშირებული მაღალი მოლოდინები მათ უყალიბებს გარკვეულ მიმართულებას და უნარს, გამოარჩიონ, რა არის მთავარი და მნიშვნელოვანი. ეს საკითხი ლიდერობის მნიშვნელოვან თემას წარმოადგენდა წინა თავებში, სადაც განვიხილეთ ლიდერობის სიმბოლური და კულტურული ასპექტების კონცეფცია, მიზნის დასახვა და მის მიღწევაზე ორიენტაცია. მეორე მხრივ – თუ ეს უფლებები და მოვალეობები იმდენად დეტალურად არის განსაზღვრული, რომ მასწავლებლებს ისლა დარჩენიათ, რომ მოიქცნენ როგორც მარიონეტები და არა თვითმყოფადი პიროვნებები, წარმოიშობა მოტივაციის პრობლემა. თუმცა, მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია, იცოდნენ, რა არის სკოლის ამოცანები და შეეძლოთ მათი ფორმირება მიმდინარე მიზნებად და ამოცანებად.

ვრუმის (1964) მოლოდინის თეორია, მაგალითად, გვეუბნება, რომ მასწავლებელი მოტივირებულია მაშინ, როცა კარგად ესმის მიზნები, როცა იცის, რომ აქვს ამ მიზნების მისაღწევად საჭირო რესურსები და საშუალებანი და რომ მიზნის მიღწევა მოიტანს შედეგს, რომელსაც პერსონალური ღირებულება აქვს მისთვის. ეს ყველაფერი, ერთად აღებული, ღირექტორისთვის კიდევ ერთი ბეწვის ხიდია, რომელზეც ფრთხილად უნდა გაიაროს. მიზნების დასახვას აქვს აზრი, მაგრამ შედეგი, შესაძლოა, უარყოფითი იყოს, თუ იმდენად დეტალური და დაწვრილმანებული იქნება, რომ მასწავლებლის მიერ განსახორციელებელი საქმიანობის სცენარის სახეს მიიღებს.

ღირექტორის პასუხისმგებლობის საკმაოდ დელიკატურ სფეროს განეკუთვნება ბალანსის დაცვა ქმედით მიზნებსა და ისეთ მიზნებს შორის, რომლებიც ზღუდავს მასწავლებლის საქმიანობას. ამის მიღწევაში ღირექტორს დაეხმარება მასწავლებლის მოვალეობების გონივრული ინტერპრეტაცია და პრაქტიკაში განხორციელება ისე, რომ ხელი შეეწეოს მასწავლებლის თვითმყოფადობის განცდას. ღირექტორმა პასუხი უნდა გასცეს კითხვას, რას შეუწყობს ხელს გადაწყვეტილების ინტერპრეტაცია და განხორციელება სწავლების პროცესში – პროფესიონალიზმს თუ ბიუროკრატიულ მიდგომას? პროფესიონალები სათანადოდ რეაგირებენ ყოველი გამორჩეული შემთხვევის დროს და მათთვის მთავარია მათ წინაშე არსებული პრობლემა და მოსწავლეები. ისინი შესაბამისად იყენებენ ცოდნასა და მრავალნაირ ტექნოლოგიას, რათა გაიმდიდრონ პროფესიული ცოდნა მოსწავლეების საჭიროების დაკმაყოფილების მიზნით. მათგან განსხვავებით, ბიუროკრატებისთვის მთავარი ტექნოლოგიებია და არა მოსწავლეების პრობლემები. ისინი არიან წესების, ინსტრუქციების და ფორმების გამომყენებლები, მოცემული მიმართულების მიმდევრები და მენეჯერული შემსრულებლები. ისინი იღვწიან, რომ შეიმუშაონ ერთი საუკეთესო მიდგომა ყველა შემთხვევისთვის და, სტანდარტული შედეგების მოლოდინში, სტანდარტულად იყენებენ ფორმალურ პროცედურებს.

სწორედ ამის გამო ხდება, რომ წესების დაცვით სწავლა და ბიუროკრატიული მიდგომით სწავლება ხელს უწყობს მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის მარიონეტული მიდგომის და ქცევების განვითარებას, რასაც, თავის მხრივ, ნაკლებად ეფექტიანი შედეგები მოაქვს სწავლებისა და სწავლის პროცესში.

საჯარო თუ პერსონალური სიკეთე?

როგორ უნდა განვიხილოთ მასწავლებლის პრაქტიკულ საქმიანობასთან დაკავშირებული სწავლებისა და სწავლის მიზნები და შედეგები და მათი პროფესიული განვითარების დღის წესრიგი – როგორც საჯარო თუ როგორც პერსონალური სიკეთე (იხ. ელმორი, 2002)? პიროვნული სიკეთის მთავარი ბენეფიციარი მასწავლებელია. მასწავლებელს ეძლევა მოქმედების მაქსიმალური თავისუფლება, რომ მიიღოს სწავლებისა და სწავლაზე ზეგავლენის მომხდენი გადაწყვეტილებები; მასწავლებელი იღებს გადაწყვეტილებას, პროფესიული განვითარების როგორი პროგრამა აირჩიოს. მასწავლებლები განსხვავებულ გადაწყვეტილებებს იღებენ, რადგან მათ აქვთ განსხვავებული ინტერესები და საჭიროებები და, კიდევ იმიტომ, რომ მათი საქმიანობა სხვადასხვა გარემოში ხორციელდება. მაგალითად, მე შესაძლოა, მივიღო გადაწყვეტილება, გულდაგულ ვისწავლო და გავიძლიერო კომპიუტერთან მუშაობის უნარ-ჩვევები ან ვისწავლო უფრო მეტი ალგებრის სწავლების შესახებ დაწყებით კლასებში. თქვენი პროგრამა კი, შესაძლოა, სრულიად განსხვავებული იყოს. ჩემი საქმიანობის შედეგად, მე, შესაძლოა, მივადწიო კომპიუტერის გამოყენების სრულიად განსხვავებულ დონეს, მიუხედავად იმისა, რომ არ ვიყენებ მას ძალიან ხშირად სწავლების დროს. მაგრამ სარგებელი მე მაინც მივიღე. იმ შემთხვევაში, თუ პროფესიული განვითარება საჯარო სიკეთედ ჩაითვლება, სტანდარტი უნდა იყოს არა მხოლოდ ის, თუ რამდენი ვისწავლე, არამედ ისიც, თუ რამდენად გამოდგა ჩემის სწავლა სკოლის მიზნების მისაღწევად. როგორც საზოგადოებრივი სიკეთე, მასწავლებლის გადაწყვეტილება და მისი პროფესიული განვითარების პროგრამა უნდა უკავშირდებოდეს სკოლის ინტერესებს, მის საჭიროებებს და სკოლის საქმიანობის კოლექტიურ კონტექსტს.

კითხვა საზოგადოებრივი თუ პერსონალური სიკეთის შესახებ განსაზღვრავს, თუ როგორია პროფესიონალიზმის აღქმა (ელმორი, 2000). როდესაც დომინანტად გვევლინება პერსონალური სიკეთე, სწავლება განიხილება, როგორც ინდივიდუალური საქმიანობა, რომელიც მოითხოვს ინდივიდუალურ განსჯას და უნიკალურ გადაწყვეტილებებს უნიკალურ პრობლემებთან დაკავშირებით. რაც უფრო მეტია მოქმედების თავისუფლება, მით უფრო მაღალი დონის პროფესიონალად განიხილება მასწავლებელი.

თუკი პროცესს მოვაცილებთ მოქმედების თავისუფლებას და ყურადღებას გავამახვილებთ ერთიან მიზნებზე, გააკეთილებს ერთიან გეგმებზე და სწავლების სტანდარტულ სტრატეგიებზე, ბევრის აზრით, სკოლა გახდება ბიუროკრატიული. თუმცა, ეს ასე მარტივად არ ხდება. საქმე იმაში კი არ არის, რომელ აზრს

მივიღებთ, არამედ იმაში, რომ ყურადღება საკმარისად გავამახვილოთ ერთიანობაზე, სტანდარტიზაციაზე და კავშირებზე, სწავლების პროცესის თანმიმდევრულობასა და მთლიანობაზე. სასწავლო პროცესის თანმიმდევრულობა და მთლიანობა განსხვავდება სასწავლო პროცესის სიხისტისგან. სიხისტე ზღუდავს მასწავლებლების მოქმედების თავისუფლებას, თანმიმდევრულობა და მთლიანობა კი იძლევა მოქმედების საკმარის თავისუფლებას, რომ ჩამოყალიბდეს საერთო მიზნები და საერთო ძალისხმევა და, იმავედროულად, უტოვებს მასწავლებელს თავისუფალი მოქმედების არეალს, რომ სათანადო რეაგირება მოახდინოს გარკვეულ სიტუაციებზე. სასწავლო პროცესის თანმიმდევრულობა და მთლიანობა მნიშვნელოვანია, რადგან მათ გარეშე მასწავლებლები იზოლირებულად საქმიანობენ, ან იმდენად არაპროგნოზირებადია საქმიანობა, რომ რთულია საქმიანობის თუ პროცესის თანმიმდევრულობის და მთლიანობის მართვა. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ როცა მიღწეულია სასწავლო პროცესის თანმიმდევრულობა და მთლიანობა, ჩნდება კონცეფციისა და მიმართულების შეგრძნება, რაც მიზანდასახულს ხდის ჩვენს საქმიანობას, ხოლო მიზანდასახული საქმიანობა სწორედ ის არის, რაც სჭირდებათ და სურთ მასწავლებლებს. თანმიმდევრულობისა და მთლიანობის კონცეფციაც ეს არის. ეს არ არის გამზადებული სცენარი; ეს არის სწორი კურსით სვლაში დამხმარე იდეები.

იზოლაცია სწავლებაში

სწავლება შესაძლოა იყოს ცალკე მდგომი პროფესია. როგორც ვიცით, მასწავლებლები, როგორც წესი, მარტო მუშაობენ, რის შედეგადაც მხოლოდ ძალიან ცოტამ თუ იცის სკოლაში, რას აკეთებენ ისინი, ან რამდენად კარგად აკეთებენ თავის საქმეს (ბიდუელი, 1975; ლორტი, 1975; უოლერი, 1932). სწავლების პროცესში იზოლაციასთან დაკავშირებული ტენდენციები არის პრივატული გარემოს ფასეულობის ხელშეწყობა და ამ ფასეულობის შედეგების ასახვა სოციალურ ურთიერთობებზე. პრივატულობა აიძულებს მასწავლებელს, ჩაიკეტოს საკუთარ თავში, უარყოფს გაზიარებას და ხელს უწყობს კონკურენციას; უფრო მეტიც, იგი წარმოშობს არაადეკვატურობისა და დაუცველობის შეგრძნებას. სოციალური ურთიერთობის ნაკლებობა ართმევს მასწავლებელს შესაძლებლობას, დაეხმაროს სხვებს და მიიღოს დახმარება სხვებისგან, მოისმინოს კომენტარები და შენიშვნები და სხვებსაც მიაწოდოს საკუთარი შენიშვნები და კომენტარები – ორივე სამუშაოს მოტივაციის მოდელის მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია. ეს მდგომარეობა არა მხოლოდ ეწინააღმდეგება ცნობილ მართვის ჯანსაღ სისტემას, არამედ აფერხებს პროფესიულ ზრდას და ეფექტიან სწავლებას. მიუხედავად იზოლაციის ძირგამომთხრელი გავლენისა სწავლებაზე, სკოლა ორგანიზაციული სტრუქტურით, ზედამხედველობითა და შეფასებით ხელს უწყობს

სწორედ ამ პირობების განვითარებას. ახლა კი, მოდით, განვიხილოთ იზოლაციის, პერსონალიზაციის და სოციალური ურთიერთობების ზეგავლენა სწავლებაზე.

როზენჰოლცი (1984) იზოლაციას განსაზღვრავს, როგორც სკოლის განვითარებისა და გაუმჯობესების ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან შემაფერხებელს. ამ საკითხთან დაკავშირებით ჩატარებული კვლევის მიმოხილვის შემდეგ ის ასკვნის:

„იზოლირებულ გარემოში მასწავლებლები ნელ-ნელა იჯერებენ, რომ მხოლოდ ისინი არიან პასუხისმგებელი საკუთარი კლასის საქმიანობაზე და რომ რჩევის ან დახმარების თხოვნა კოლეგებისთვის არაკომპეტენტურობის დაუფარავად აღიარებაა.

მასწავლებლების იზოლაცია, სავარაუდოდ, ყველაზე მეტად აბრკოლებს სწავლების სწავლას ან არსებული უნარ-ჩვევების გაუმჯობესებას, რადგან ცოდნის მიღება შესაძლებელი ხდება მხოლოდ ცდისა და შეცდომის მეთოდით. ცდისა და შეცდომების გზით სწავლების ერთ-ერთი შემაშფოთებელი შედეგი არის ის, რომ მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ზღვარი სერიოზულად არის დამოკიდებული მათ საკუთარ უნარზე, დაადგინონ პრობლემა და განსაზღვრონ გადაწყვეტის შესაძლო გზები.

კიდევ ერთი შედეგი არის ის, რომ იზოლირებულ გარემოში მოქმედ მასწავლებლებს მისაბაძად ძალიან ცოტა კარგი მოდელი ჰყავთ. ფაქტიურად, იზოლირებულ გარემოში მოქმედი მასწავლებლებისთვის, ნაცვლად იმისა, რომ თანამედროვეებში ეძებონ მიბაძვის ობიექტები, ბევრად უფრო ტიპურია ისეთი მოდელის გამოყენება, რაც მათ ახსოვთ საკუთარი სწავლის პერიოდიდან.

... საკლასო ოთახში არსებულ პრობლემებზე გადაწყვეტილებების მოძიებისა და ფორმულირების პროცესში, მასწავლებელი ძალიან მცირე დახმარებას და რჩევას იღებს კოლეგებისგან, არც პროფესიულ გამოცდილებას ეზიარება მათგან, რადგან ძალიან იშვიათად ხდება, როცა არსებული პრაქტიკული ცოდნა გადაეცემა ახალმოსულ მასწავლებლებს, რომლებსაც, შექმნილი მდგომარეობის გამო, უწევთ, დაეყრდნონ საკუთარ თავს. ისინი ან გაუძლებენ ამას, ან მარცხს ვერ აცდებიან.

მასწავლებლებისთვის, რომლებსაც მხოლოდ ცდითა და შეცდომის დაშვებით შეუძლიათ სწავლა, არსებობს შესაძლებლობის ზრდის ზღვარი, რადგან არ აქვთ სხვების პროფესიული ცოდნის გაზიარების საშუალება... მასწავლებლებისთვის საუკეთესოა საქმიანობის დაწყებიდან ოთხი-ხუთი წელი, ხოლო შემდეგ, სავარაუდოდ, ნაკლები ძალისხმევით გამო, მათი ეფექტიანობა მოსწავლეების სწავლებასთან დაკავშირებით რეალურად იკლებს”.

როგორც ლიბერმანი და მილერი (1999) აღნიშნავენ, პრივატული მოქმედება ნიშნავს, არ იზიარებდე გამოცდილებას სწავლების, გაკვეთილების, მოსწავლეებისა და სწავლის შესახებ. იზოლირებული საქმიანობა მასწავლებლებს ართმევს შესაძლებლობას, გაუზიარონ ერთმანეთს საკუთარი წარმატებები და, იმავდროულად, ანიჭებს საშუალებას, რომ არ აღიარონ წარუმატებლობა და

ნაკლოვანებები. იზოლაციაში მუშაობა და სხვების სწავლების შესახებ ზუსტი ინფორმაციის უქონლობა მასწავლებლებს უქმნის განცდას, რომ მათი და სხვა კოლეგების საქმიანობა განსხვავებულია.

იზოლაცია და პრივატულობა ხელს უწყობს სოციალური ურთიერთობების შეზღუდვას მასწავლებლებს შორის. ეს სამი პირობა კი, ერთად, აიძულებს მასწავლებელს, რომ საკუთარ გარემოში მოიძიოს რეკომენდაციები, შეფასებები და საკუთარი თავის წახალისების საშუალებები. მართლაც, მასწავლებლები თითქმის მთლიანად ეყრდნობიან მოსწავლეებთან ურთიერთობას, როგორც სწავლებისგან კმაყოფილების მიღების წყაროს (ლორტი, 1975; უოლერი, 1932). თუმცა, აქ ჩნდება კითხვა, არის თუ არა საკმარისი მოსწავლეებთან სოციალური ურთიერთობებით გამოწვეული კმაყოფილება იმისათვის, რომ გამოიწვიოს ის მოტივაცია და პასუხისმგებლობა, რაც საჭიროა ეფექტიანი სწავლებისთვის? რა დატვირთვა აქვს სოციალურ ურთიერთობებს ზრდასრულ ადამიანებთან?

ზედამხედველობის პროცესის მთავარი კომპონენტი სწორედ სოციალური ურთიერთობებია. გავრცელებული მითის საწინააღმდეგოდ, მასწავლებლების კმაყოფილების დონე იზრდება ზედამხედველობის ზომიერად ზრდისა და გამოყენების შემთხვევაში (დორნბუში და სკოტი, 1975). ზედამხედველობის ზომიერი გამოყენება და ზრდა, როგორც ირკვევა, ასევე, დაკავშირებულია სწავლების ეფექტიანობასთან. ნატრიელო (1984) საკუთარი კვლევიდან გამომდინარე, ასკვნის: „აღმოჩნდა, რომ ის მასწავლებლები, რომელთა საქმიანობა შედარებით ხშირად ფასდება, უფრო ეფექტიანები არიან სწავლების პროცესში“. ამ დასკვნის ერთ-ერთი მიმანიშნებელი ფაქტორია ის, რომ სოციალური ურთიერთობების შედეგად შესაძლებელია სხვების აზრის გაგება ინდივიდის საქმიანობის შესახებ. სოციალური ურთიერთობა, ასევე, არის მედიუმი, რომლის საშუალებით ხდება სხვების აღიარება ინდივიდის მიერ და ინდივიდის აღიარება სხვების მიერ. უფრო მეტიც, სოციალური ურთიერთობა ის ძირითადი ფაქტორია, რაც იწვევს გავლენას, წარმატებას და მასწავლებლის მიერ კუთვნილების შეგრძნების განცდას სამსახურში. სოციალური ურთიერთობა არის სამსახურის მიმართ მოტივაციისა და კვლევის შედეგად მიღებული სამუშაოს გაუმჯობესების მოდელების განუყოფელი შემადგენელი ნაწილი (პეკმენი და ოლდჰამი, 1980).

ბევრი ექსპერტი ფიქრობს, რომ მასწავლებლებს შორის, მასწავლებლებსა და ზედამხედველებს შორის არსებული სოციალური ურთიერთობები აუცილებელია სკოლებში ცვლილებების ხელშეწყობისა და ინსტიტუციონალიზაციის მიზნით და, რომ იგი, ასევე, უკავშირდება თანამშრომლების განვითარებისკენ მიმართული საქმიანობების წარმატებას. ცვლილებების ინსტიტუციონალიზაციასთან დაკავშირებით, კლარკი, ლოტო და ასტუტო (1984) აღნიშნავენ, რომ თანამშრომლების განვითარების პროცესში ძირითადი ყურადღება უნდა გამახვილდეს არა სწავლების ახალი უნარ-ჩვევების, არამედ სკოლის კეთილგანწყობილი კლიმატის პირობებში ახალი კონცეფციებისა და ქცევის ფორმირებაზე. კვლევის მათ მიერ გაკეთებული ანალიზი სკოლის გაუმჯობესების ძალისხმევის შესახებ, საშუალებას აძლევს მკვლევრებს, დაასკვნან, რომ

ურთიერთობები მასწავლებლებს შორის და მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს შორის უზრუნველყოფს ტექნიკური და ფსიქოლოგიური მხარდაჭერისთვის საჭირო შესაძლებლობების არსებობას, რაც აძლიერებს საქმიანობის ეფექტიან განხორციელებას: „მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ მათთვის სწავლის საუკეთესო გზა არის სწავლა სხვა მასწავლებლებისგან. ურთიერთობის ფორმა – მასწავლებელი-მასწავლებელთან – უზრუნველყოფს როგორც ტექნიკურ და ფსიქოლოგიურ მხარდაჭერას, ისე, პიროვნულ ზრდას” (კლარკი და სხვები, 1984). მიუხედავად იმისა, რომ სკოლის გაუმჯობესებისა და გაძლიერებისკენ მიმართული ძალისხმევის წარმატებით განვითარებისთვის საჭიროა უფრო მეტი, ვიდრე სოციალური ურთიერთობაა, წარმატების მიღწევა შეუძლებელი იქნება სოციალური ურთიერთობების გარეშე. პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული არაფორმალური ძალისხმევა, ასევე, დაკავშირებულია მასწავლებლებს შორის სოციალურ ურთიერთობებთან. როცა მასწავლებლებს აქვთ სოციალური ურთიერთობების შესაძლებლობები და მხარდაჭერა, ისინი ბევრს სწავლობენ ერთმანეთისგან და ენდობიან ერთმანეთს, როგორც ახალი იდეების წყაროს და როგორც იმ ადამიანებს, რომლებიც მათი მსგავსი პრობლემების წინაშე დგანან (გლასორნი, 1984; კენანი, 1974).

დანართი 14.1, „თქვენი სკოლის კლიმატის შესწავლა” სკოლის კლიმატის კონცეფციის მოკლე მიმოხილვა და მისი შეფასების გზებია. დანართი ეფუძნება რენსის ლიკერტის ნაშრომს, რომელიც ორგანიზაციული კლიმატის შესახებ არსებული ლიტერატურის პიონერად მიიჩნევა.

სწავლა წესების მიხედვით და ბიუროკრატიული სწავლება, იზოლაცია სამუშაო ადგილზე, პრივატულობის ტრადიცია და სოციალური ურთიერთობების არარსებობა არის ის სასწრაფოდ მოსაგვარებელი პრობლემები, რომლებზეც უნდა იზრუნონ დირექტორებმა და კათედრის წევრებმა სკოლაში მიმდინარე საქმიანობის ხარისხის გაუმჯობესების, პროფესიული განვითარების ხელშეწყობის, მასწავლებლების მოტივაციისა და პასუხისმგებლობის გაზრდისა და სკოლაში პროფესიონალთა სოციუმის ჩამოყალიბების მიზნით. სოციუმი, როგორც მაკლაფლინი და ტალბერტი (ბრედლი, 1993) ასკვნიან, კარგია არა მხოლოდ მასწავლებლების, არამედ მოსწავლეებისთვისაც. მათი კვლევა ცხადყოფს, რომ იმ მასწავლებლებს, რომლებიც მიეკუთვნებიან მსწავლელთა ჯგუფს, აქვთ მოსწავლეების შესახებ ბევრად პოზიტიური შეხედულება და არიან ბევრად წარმატებული საკუთარი საქმიანობის უკეთესობისკენ შეცვლის მცდელობაში.

მოტივაციის თეორიისა და კვლევის გამოყენება პრაქტიკის ინფორმირების მიზნით

მე-7 თავში უკვე აღვნიშნეთ, რომ ლიდერობის გააზრებას ხელს უწყობს „განვითარების საფეხურების“ მოდელის გამოყენება. განხილულია ოთხი საფეხური: ლიდერობა ორიენტირებული ბარტერზე, შენებაზე, შეკავშირებასა და გაერთიანებაზე. რეალურად, მოტივაციის შესახებ არსებული ყველა ხელმისაწვდომი კვლევა ეხება მხოლოდ პირველ ორ საფეხურს: ბარტერულ გარიგებებსა და შენებაზე ორიენტირებულ ლიდერობას. ბარტერულ გარიგებაზე ორიენტირებული ლიდერობა გულისხმობს, რომ ლიდერისა და მიმდევრების ინტერესები განსხვავებულია და, ამიტომ, საჭიროა შედგეს გარიგება, რის შედეგადაც ლიდერი დაქვემდებარებულებს მისცემს იმას, რაც მათ სურთ, ხოლო დაქვემდებარებულები დაემორჩილებიან ლიდერის სურვილებს. ძირითადად, ასეთი ლიდერობის დროს განხორციელებული ბარტერული გარიგება ყურადღებას ამახვილებს გარე ფაქტორებზე. გარიგება, გარკვეულწილად, მონაწილეობს შენებაზე ორიენტირებული ლიდერობის დროსაც, თუმცა ასეთ შემთხვევაში საკითხი ეხება უფრო მაღალი დონის საჭიროებებსა და შინაგან მოტივებს.

აღნიშნული მოსაზრებები კარგად არის გადმოცემული და ახსნილი აბრაამ მასლოუს (1943) ფსიქოლოგიის თეორიებში და ფრედერიკ ჰერცბერგის (1966) კვლევაში. ამ ექსპერტებმა შეიმუშავეს ჰიპოთეზა, რომ ადამიანებს აქვთ მრავალნაირი მოთხოვნილება და რომ ეს მოთხოვნილებები გამომდინარეობს ადამიანის, სულ მცირე, ორი სურვილიდან – (1) თავიდან აიცილოს ტკივილი, გაჭირვება და სირთულეები და (2) იზარდოს და განვითარდეს საკუთარი პოტენციალის სრულად რეალიზებისთვის (იხ. ჰერცბერგი, 1966). ყველაზე ფართოდ გაგრცვლებული, ალბათ, მასლოუს მიერ (1943) შემოთავაზებული მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის სქემაა. მისი აზრით, ადამიანის მოთხოვნილებები შეიძლება დავაჯგუფოთ ხუთ ფართო კატეგორიად: ფიზიოლოგიური, უსაფრთხოება/დაცულობა, სოციალური კუთვნილება, პატივისცემა/აღიარება და თვითაქტუალიზაცია. მასლოუს თეორიის ქვაკუთხედი ის, რომ მოთხოვნილებების კატეგორიები განლაგებულია იერარქიულად მათი დომინანტობის მიხედვით, რომლებსაც განსაზღვრავს ადამიანის ქცევა, მოტივირებული იმ მომენტისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. გარდა ამისა, მასლოუს თეორიის მიხედვით, მოთხოვნილების სიმძაფრე დამოკიდებულია მის ადგილზე იერარქიულ სისტემაში და იმაზე, თუ რამდენად არის დაკმაყოფილებული დაბალ დონეზე არსებული მოთხოვნილებანი. მაგალითად, ადამიანს ვერ ექნება პატივისცემა/აღიარების დიდი მოთხოვნილება და საჭიროება მაშინ, როცა არ არის დაკმაყოფილებული მისი უსაფრთხოების/დაცულობის მოთხოვნილება. მასლოუს მოსაზრებები დიდწილად ქმნის იმ საფუძველს, რომლის შედეგად ვიღებთ მატერიალურ და ფსიქოლოგიურ ბარტერულ გარიგებებს ლიდერსა და მიმდევრებს შორის, რადგან ორივე მხარე ცდილობს საკუთარი მოთხოვნილებებისა და საჭიროებების დაკმაყოფილებას. ლიდერს სჭირდება, რომ სამუშაო იყოს

შესრულებული კონკრეტულ დონეზე, ხოლო მიმდევარს სურს, დაიკმაყოფილოს კონკრეტული მოთხოვნები. შედეგად ვიღებთ, რომ კმაყოფილება როგორც ერთი, ისე მეორე მხარის სურვილები.

მასლოუს მოსაზრებები ნამდვილად სასარგებლოა, თუმცა გარკვეულ დონემდგ. როცა მისი თეორია გამოიყენება მენეჯმენტის შესახებ არსებულ ლიტერატურაში, ხშირად კეთდება დაშვება, რომ მასლოუს მიერ აღნიშნული მოთხოვნებიდან ზოგი უფრო მეტად ფასეულია, ვიდრე დანარჩენი. მაგალითად, ითვლება, რომ პატივისცემა/აღიარება, თვითაქტუალიზაცია და ავტონომია უფრო ფასეულია, ვიდრე კუთვნილების შეგრძნების მოთხოვნები. მართლაც, კუთვნილების მოთხოვნები ზოგჯერ ითვლება იმ უმნიშვნელო დეტალად, რომელიც უნდა დაკმაყოფილდეს იმიტომ, რომ ადამიანს გაუჩნდეს უფრო მაღალი დონის მოტივაცია. რაც უფრო მაღალია დონე, მით მეტად არის ადამიანი მოტივირებული და უფრო მეტად პროდუქტიული ხდება. ეს გახლავთ არასწორი აზროვნება, განსაკუთრებით, ახალგაზრდებთან მიმართებაში, რადგან ბევრი მოსწავლისთვის კუთვნილება ყველაზე მეტად მნიშვნელოვანი მოთხოვნებია.

კიდევ ერთი პრობლემა მდგომარეობს იმაში, რომ მასლოუს მოთხოვნები განიხილება, როგორც უნივერსალური; თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ მოთხოვნებს განსაზღვრავს კულტურა. კუთვნილება, შესაძლოა, ნაკლებად ფასეული იყოს ერთი კონკრეტული კულტურის წარმომადგენელი ადამიანებისთვის, თუმცა ძალიან მნიშვნელოვნად მიაჩნდეთ სხვა კულტურის წარმომადგენლებს. იგივე შეიძლება ითქვას მასლოუს იერარქიის სხვა მოთხოვნების შესახებაც.

ფრედერიკ ჰერცბერგი (1966) და მისი კოლეგები (ჰერცბერგი, მოსნერი და სნაიდერმანი, 1959) ამ საკითხთან დაკავშირებით აყალიბებენ უფრო რთულ მოსაზრებებს. ჰერცბერგის მიდგომა, რომელსაც ხშირად *ორი ფაქტორის თეორია*ს უწოდებენ, ეფუძნება საწყის ჰიპოთეზას, რაც მდგომარეობს შემდეგში: სამუშაოს ხელშემწყობი და მოტივაციის გამომწვევი ნიშნები განსხვავდება უკმაყოფილების გამომწვევი ნიშნებისგან. პირველი კატეგორიის ფაქტორებს მან უწოდა *მოტივაციის ფაქტორები*, ხოლო მეორე კატეგორიისას – *ჰიგიენის ფაქტორები*. მისი თეორიის მიხედვით, თუ დირექტორის მიერ არ ხდება ჰიგიენური ფაქტორების დარეგულირება, თავს იჩენს სუსტი სამუშაო ჰიგიენა, რასაც, შესაბამისად, მოჰყვება სამუშაოთი უკმაყოფილების გრძნობა და სამუშაოს დაბალ დონეზე შესრულება. თუმცა, ამ საჭიროებების დაკმაყოფილება და სამუშაოთი უკმაყოფილების აღმოფხვრა ვერ გაზრდის მასწავლებლების პასუხისმგებელობას და ვერ გააუმჯობესებს მათ მიერ შესრულებული სამუშაოს ხარისხს. არარსებობა მოტივაციის იმ ფაქტორებისა, რომლებიც ხელს უწყობს სამუშაოს უკეთ შესრულებას, არ გამოიწვევს მასწავლებლების უკმაყოფილებას სამუშაოთი, მაგრამ არც მისი შესრულების ხარისხი გაუმჯობესდება. ამ თეორიის მიხედვით, თუ დირექტორი არ არეგულირებს მოტივაციის ფაქტორებს, მასწავლებლებს არ ექნებათ სამუშაოს მიმართ მოტივაცია, თუმცა, არც უკმაყოფილების შეგრძნება გაუჩნდებათ. ისინი სამუშაოს შესრულებენ გარკვეულ დონემდგ. რომელიც მიიჩნევა

დამაკმაყოფილებლად, მაგრამ ძალიან მცირე ან არანაირი მცდელობა არ ექნებათ, რომ გააუმჯობესონ და გასცდნენ დამაკმაყოფილებელ დონეს (სერჯიოვანი, 1966).

ჰერცბერგისა და მისი კოლეგების მიერ განსაზღვრული ფაქტორები, დაკავშირებული სამუშაოს ჰიგიენასთან, მოიცავდა: ურთიერთობას მოსწავლეებთან, მასწავლებლებთან და ზედამხედველებთან; ზედამხედველობის ხარისხს; პოლიტიკასა და ადმინისტრირებას; სამუშაო პირობებს და ინდივიდის ცხოვრებას. სამუშაოს მიმართ მოტივაციასთან დაკავშირებულ ფაქტორებად განისაზღვრა წარმატება, აღიარება, თავად სამუშაო, პასუხისმგებლობა და კარიერული წინსვლა.

ორფაქტორიანი თეორიის მიხედვით, მასწავლებლებისთვის სამუშაოთი კმაყოფილება და სამუშაოს მიმართ მოტივაცია დაკავშირებულია გადაწყვეტილების ორ შესაძლებლობასთან: მონაწილეობა და სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულება (სერჯიოვანი, 1968). სამუშაოში მონაწილეობის მიღების გადაწყვეტილება უკავშირდება კონცეფციას – შეასრულე დღევანდელი სამუშაო მისაღებ დონეზე. მონაწილეობა ნიშნავს, რომ ადამიანი იღებს სამუშაოს და ასრულებს მას ისე, რომ დააკმაყოფილოს მინიმალური ვალდებულება, სამაგიეროდ, იღებს „შესაბამის ანაზღაურებას“ ხელფასის, სარგებლის სახით, ხდება სოციალურად მისაღები, იმსახურებს ზრდილ და თავაზიან მოპყრობას და ექცევა სათანადო ზედამხედველობის ქვეშ. რადგან ზემოაღნიშნული ფაქტორები ითვლება შესაბამისი ანაზღაურების კომპონენტებად, ისინი არ აძლევს ადამიანს უკანსვლის მოტივაციის განვითარების საშუალებას. თუმცა, ამისგან განსხვავებით, სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულების გადაწყვეტილებას შედეგად მოაქვს მინიმალური ვალდებულების შესრულების გადაჭარბება შესაბამისი ანაზღაურების კონტრაქტის პირობებში. ეს გადაწყვეტილება ნებაყოფლობითია, რადგან სასკოლო ოლქს შეუძლია მოითხოვოს მასწავლებლებისგან მხოლოდ სამუშაოს შესრულების მინიმალური დონის დაკმაყოფილება. წახალისება და დაჯილდოება, დაკავშირებული სამუშაოს შესრულების მინიმალური დონის დაკმაყოფილებასთან, ძირითადად, გარეგანია და კონცენტრირებულია სამუშაო პირობებზე. სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულებასთან დაკავშირებული წახალისება კი უფრო მეტად შინაგანია (აღიარება, წარმატება, კომპეტენტურობის განცდა, სასიამოვნო და საინტერესო სამუშაო).

დირექტორებმა უნდა იფიქრონ როგორც შინაგან, ისე, გარეგან წახალისებასა და დაჯილდოებაზე. სკოლა ვერ იფუნქციონირებს ადეკვატურად მასწავლებლების მუდმივი მონაწილეობის გარეშე. თუმცა, სკოლა ვერ იქნება გამორჩეული, თუ ბევრმა მასწავლებელმა არ გამოიჩინა სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულების უნარი და სურვილი. ორფაქტორიანი თეორია აძლევს დირექტორებს შემეცნებით რუკას, რაც უზრუნველყოფს მასწავლებლების ჩართულობას ორივე დონეზე ადმინისტრაციულ, ორგანიზაციულ, სასწავლო პროგრამის შედგენასთან და სასწავლო პროცესთან დაკავშირებულ საქმიანობებში. თუმცა, რუკა განსხვავდება მზა რეცეპტისგან და ყველასთვის ყველაფერი არ იმუშავებს. უფრო მეტი მცდელობა იქნება საჭირო და შეცდომაც მეტი დაიშვება, დირექტორების მიერ გარიგებაზე ორიენტირებული ლიდერობის განხორციელების დროს.

მუშაობის პოტენციალი თავად არის მოტივაცია

ბარტერულ გარიგებაზე ორიენტირებული ლიდერობის უმთავრესი პრობლემაა ის, რომ ძალზე სერიოზულად ეფუძნება გარიგებებს. აღნიშნული გარიგებების საფუძველია ბიუროკრატიული და ფსიქოლოგიური უფლებამოსილება, როგორც წესებისა და პროცედურების დაცვის საშუალება. ბიუროკრატიული უფლებამოსილება აწესებს სანქციებსა და დასჯის მექანიზმებს იმ შემთხვევაში, თუ არ ხდება წესებისა და პროცედურების დაცვა. ფსიქოლოგიური უფლებამოსილება კი აწესებს ჯილდოს მათი დაცვის შემთხვევაში. უფლებამოსილების ორივე ფორმა ორგანოდ შეზღუდულია თავის მოქმედებაში: მათ შედეგად მოაქვთ გათვლილი ჩართვა პროცესებში, რაც იმას ნიშნავს, რომ ინდივიდის მიერ წესებისა და პროცედურების დაცვას განაპირობებს ან სანქციების თავიდან აცილება, ან ჯილდოსა და წახალისების დამსახურება. არცერთი მათგანი თუ არ არის მოსალოდნელი, წესებისა და პროცედურების მუდმივი დაცვა რისკის ქვეშ დგება და, ზოგჯერ, საერთოდ არ არსებობს.

ორივე, როგორც დასჯის, ისე, წახალისების სისტემა ეფუძნება სარგებლიანობის ფუნქციის ეკონომიკურ კონცეფციას. ადამიანებს ამოძრავებთ სურვილი, რომ მოახდინონ თავიანთი ინტერესების მაქსიმალიზაცია და, ამიტომ, მუდმივად ანგარიშობენ ყველა არსებული ალტერნატივის ხარჯსა და სარგებელს და ირჩევენ მოქმედების იმ გზას, რომელიც მათ გამარჯვებას მოუტანს, ან არ ჩააყენებს დამარცხებულის პოზიციაში. მე-4 თავში აღნიშნული იყო, რომ სარგებლიანობის ფუნქცია დღეს დადგა გამოწვევის წინაშე ახალი ეკონომიკის გამო, რომელიც არ აკნინებს საკუთარი ინტერესების მნიშვნელობას, თუმცა იგივე წონას ანიჭებს ემოციებს, გამოხატულ ფასეულობებს და მოტივაციის ფაქტორებს – მორალურ უფლებამოსილებებს (ეციონი, 1988). ბარტერულ გარიგებაზე ორიენტირებული ლიდერობა ეფუძნება პრინციპს – „კეთდება ის, რასაც შედეგად მოაქვს ჯილდო და წახალისება“. შენებაზე ორიენტირებული ლიდერობა კი, პირიქით, ეფუძნება პრინციპს – „კეთდება ის, რაც საჭირო და ფასეულია“. აქ ყურადღება გამახვილებულია შინაგან კმაყოფილებაზე და სამუშაოს კეთებაზე გამოხატული მიზეზების გამო. ამ პრინციპებს ეციონი დაამატებდა კიდევ ერთ პრინციპს - „კეთდება ის, რაც სწორი და კარგია“, რაც გულისხმობს მორალურ უფლებამოსილებას, რომლის მეშვეობითაც შეიძლება გაგება, რატომ ირჩევენ ადამიანები რაღაცის კეთებას და რატომ აკეთებენ ამას კარგად.

სამუშაოს გამდიდრების/გამრავალფეროვნების თეორია

კიდევ ერთი ჭრილი, საიდანაც შეგვიძლია დავინახოთ სამუშაოს პოტენციალი მოტივაციის თვალსაზრისით, მოცემულია ჰეკმანისა და ოლდჰემის (1980) კვლევაში. ამ მეცნიერებმა შეიმუშავეს სამუშაოს გამდიდრების/გამრავალფეროვნების თეორია – სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი – რომელიც წარმატებით გამოიყენება

პრაქტიკაში. მოდელის მთავარი მახასიათებელია სამი ფსიქოლოგიური მდგომარეობა, მიჩნეული მნიშვნელოვნად, როცა საქმე ეხება ადამიანის სამუშაო მოტივაციასა და სამუშაოთი კმაყოფილების განცდას:

1. *საქმიანობის მნიშვნელობის განცდა – გამოხატავს*, რამდენად მნიშვნელოვნად და ფასეულად აღიქვამს ადამიანი სამუშაოს საკუთარი ღირებულებების სისტემის მიხედვით;
2. *პასუხისმგებლობა საქმიანობის მიმართ –* განისაზღვრება ადამიანის განცდით, თუ რამდენად არის პირადად პასუხისმგებელი და ანგარიშვალდებული განხორციელებული საქმიანობისა და მცდელობების შედეგებზე;
3. *შედეგების ცოდნა –* დგინდება იმ დონით, რა დონითაც ადამიანს შეუძლია რეგულარულად განსაზღვროს, დამაკმაყოფილებელია თუ არა განხორციელებული საქმიანობა და მოიტანა თუ არა მცდელობამ შედეგები (ჰეკმანი, 1975).

სამუშაოს მახასიათებლების მოდელის მიხედვით, ამ ფსიქოლოგიური მდგომარეობის განცდის დროს, გარკვეული ადამიანები კარგად გრძნობენ თავს და უკეთ ასრულებენ სამუშაოს, რაც ნიშნავს, რომ თავს იჩენს სამუშაოს მიმართ შინაგანი მოტივაცია. სამუშაოს მიმართ შინაგანი მოტივაცია მიუთითებს, თუ რამდენად ივსება ადამიანი პოზიტიური განცდებით კარგად შესრულებული სამუშაოს გამო. ჰეკმანმა და ოლდჰემმა გამოიტანეს დასკვნა, რომ ადამიანის სამუშაოს არსი წარმოადგენს მისი შინაგანი მოტივაციის მნიშვნელოვან განმსაზღვრელს. უფრო მეტიც, როცა უმჯობესდება ან ძლიერდება ამ ადამიანის სამუშაოს გარკვეული მახასიათებლები, შესაძლოა, გაიზარდოს მისი შინაგანი მოტივაცია. მათ, მაგალითად, დაასკვნეს, რომ საქმიანობის მნიშვნელობისა და აზრის განცდა ძლიერდება ისეთი სამუშაოს შემთხვევაში, რომელსაც ახასიათებს უნარ-ჩვევების მრავალფეროვნება, დასახული ამოცანის ინდივიდუალობა და მნიშვნელოვნება. ავტონომია არის სამუშაოს ის მახასიათებელი, რომელიც იწვევს და უკავშირდება პასუხისმგებლობას, ხოლო სხვისი აზრის ცოდნა უკავშირდება შედეგების ცოდნას/განსაზღვრას.

სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი გვეუბნება, რომ სწავლებასთან დაკავშირებული ზოგი სამუშაო იწვევს სამუშაოს მნიშვნელობისა და აზრის, პასუხისმგებლობის და შედეგების განსაზღვრის განცდას. ასეთი სამუშაო (1) განხორციელების პროცესში საჭიროებს მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა საქმიანობის, ნიჭისა და უნარ-ჩვევების გამოყენებას (უნარ-ჩვევების მრავალფეროვნება); (2) მოითხოვს მასწავლებლებისგან ისეთი ამოცანის შესრულებას, რომელიც მიჩნეულია ერთ მთლიან მიზნად, რომლის შესასრულებლად საჭიროა სხვადასხვა კონკრეტული სამუშაოს ჩატარება (დასახული ამოცანის ინდივიდუალობა); (3) მოითხოვს მასწავლებლებისგან, რომ ჰქონდეთ მნიშვნელოვანი ზეგავლენა სხვა ადამიანების სამუშაოზე (ამოცანის მნიშვნელოვნება); (4) მოითხოვს, რომ მასწავლებლებს მიეცეთ საკმარისი დონის

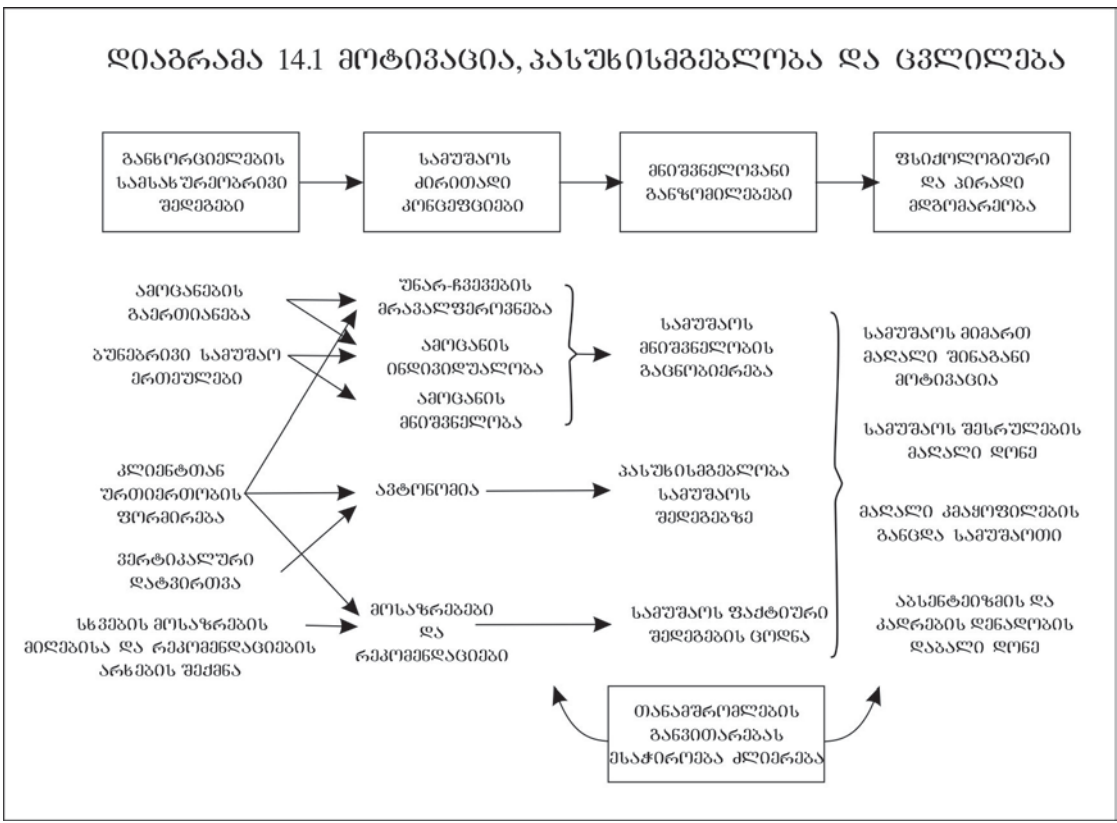
თავისუფლება, დამოუკიდებლობა და მიმართულება სამუშაოს დაგეგმვისა და გაკვეთილების ორგანიზაციული და სასწავლო პროცედურების შესახებ გადაწყვეტილების მიღებაში (ავტონომია); და (5) მოითხოვს, რომ მასწავლებლები უზრუნველყოფილი იყვნენ პირდაპირი და სწორი ინფორმაციით მათ მიერ შესრულებული სამუშაოს ზეგავლენის შესახებ (ინფორმაცია სხვისი მოსაზრებისა და რეკომენდაციების შესახებ), რაც, სავარაუდოდ, იწვევს სამუშაოს აზრის, პასუხისმგებლობის გრძნობისა და შედეგების განსაზღვრის ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას. ჰეკმანისა და ოლდჰემის კვლევამ აშკარად გვიჩვენა, რომ ამ პირობების დაკმაყოფილებას მიყვავართ სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულებამდე, სამუშაოთი კმაყოფილების დიდ განცდამდე და მასწავლებლებს შორის სამუშაოს თავიდან აცილებისა და იგნორირების დაბალ დონემდე.

დიაგრამა 14.1 წარმოადგენს სამუშაოს მახასიათებლების მოდელს. გარდა სამუშაოს განზომილებებისა, ფსიქოლოგიური მდგომარეობის და როგორც ინდივიდუალური, ისე, მთლიანად სამუშაოსთან დაკავშირებული შედეგებისა, აქ შესულია „განხორციელების კონცეფცია“, რაც მკვლევრების რეკომენდაციაა იმ დირექტორებისთვის, რომლებიც დაინტერესებული არიან, რომ დააფიქსირონ სამუშაოს უფრო მეტი განზომილება სკოლაში მიმდინარე საქმიანობაში. მაგალითად, ამოცანების გაერთიანების პრინციპი გვთავაზობს სწავლების ფრაგმენტირებული ასპექტების შექმნისდაგვარად მაქსიმალურ გაერთიანებას უფრო ფართო, მთლიან ანუ ჰოლისტიკურ მოდულებში. მრავალმხრივი სასწავლო პროგრამის სტრატეგიები, სწავლების ინტერდისციპლინური მეთოდები და გუნდურ-ჯგუფური სწავლების მოდელები, ყველა, ხელს უწყობს სწავლებისა და სასწავლო პროგრამის ამოცანების გაერთიანებას. სწავლების მეთოდების გაერთიანება ზრდის არა მხოლოდ მასწავლებლების უნარ-ჩვევების მრავალფეროვნებას, არამედ მათ სამუშაოსთან იდენტიფიკაციის განცდასაც.

მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებთან („კლიენტებთან“) მჭიდრო ურთიერთობა სწავლებისა და სწავლის ბუნებრივი კომპონენტია, სკოლის ორგანიზაციისა და სწავლების ზოგი ფორმა ხელს უწყობს უსახო/დეპერსონიფიცირებული ურთიერთობების ჩამოყალიბებას სკოლასა და მათ შორის. „ბუნებრივი სამუშაო ერთეულების“ ფორმირება მიანიშნებს საზოგადოებაზე გათვლილი აზროვნების მნიშვნელობას. ასეთი ერთეულების დანიშნულებაა საკუთრების განცდის გაძლიერება ადამიანში და მუდმივი პასუხისმგებლობის გრძნობის შენარჩუნება იდენტიფიცირებას დაქვემდებარებული სამუშაოს ასპექტების მიმართ, რაც მიიღწევა თანამშრომლების უფრო მეტად დაკავშირებით ერთმანეთთან და სამუშაოსთან. დაწყებითი სკოლების თვითკმარი კლასები უფრო ახლოა ამ კონცეფციასთან, ვიდრე დანაწევრებული და სწრაფი ტემპით მოქმედი საშუალო სკოლების სწავლების განრიგი. თუმცა, დაწყებითი სკოლის პირობებშიც კი არ არის ხშირი ისეთი სასწავლო გუნდების ფორმირება, რომლებიც ადგენენ გეგმას, მუშაობენ ერთად და იზიარებენ საერთო პასუხისმგებლობას სწავლების მიმართ. „ვერტიკალური დატვირთვა“ გვთავაზობს სტრატეგიებს, რომლებიც აერთიანებს ფაქტიურ სწავლებას და სწავლების დაგეგმვას.

ვერტიკალური დატვირთვის მაგალითებია მასწავლებლების უზრუნველყოფა მეტი კონტროლით განრიგზე, სამუშაო მეთოდებზე, შეფასებაზე, ტრენინგებსა და ზედამხედველობაზეც კი, ნაკლებად გამოცდილთა დაკმაყოფილება ტრენინგითა და ზედამხედველობით.

არსების შექმნა „სხვების მოსაზრებებისა და რეკომენდაციების მისაღებად“ წარმოადგენს კიდევ ერთ გზას ვთქვათ, რომ რაც უფრო მეტად ინფორმირებული არიან მასწავლებლები დირექტორებისგან მათ მიერ განხორციელებული სამუშაოს ხარისხის შესახებ, მით მაღალია მათი მოტივაცია. მართლაც, მოტივაცია და კმაყოფილება იზნორირებულია მასწავლებლების შეფასებისა და ზედამხედველობის პროგრამებში, რომლებიც შექმნილია იმისათვის, რომ მიაწოდოს მასწავლებლებს სასარგებლო რეკომენდაციები და მოსაზრებები. სასარგებლო პროგრამების ნიმუშებად, შესაძლოა, ჩაითვალოს ის პროგრამები, რომლებიც შეიცავს შიდაორგანიზაციულ ზედამხედველობას, მიზნების დასახვას და მსგავს ამოცანებს. დირექტორები უნდა ცდილობდნენ, რომ შექმნან ისეთი საშუალებები, რომელთა გამოყენებითაც მასწავლებლები ბუნებრივად მიიღებენ მათთვის საჭირო მოსაზრებებსა და რეკომენდაციებს და მჭიდროდ ითანამშრომლებენ კოლეგებთან.



დიაგრამა 14.1. მოტივაცია, პასუხისმგებლობა და ცვლილება

სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი გვეუბნება, რომ, რეალურად, ყველა გადაწყვეტილებას, რომლებსაც იღებს დირექტორი სწავლების, გაკვეთილების ორგანიზაციის, სასწავლო პროგრამის შედგენისა და განხორციელების, მასალის შერჩევის და თავად სწავლების პროცესის შესახებ, ზეგავლენა აქვს მასწავლებლების მოტივაციასა და პასუხისმგებლობის განცდაზე. დირექტორებმა უნდა შეაფასონ იმ კონკრეტული გადაწყვეტილებების შედეგები, რომლებიც შეეხება მასწავლებლებისთვის სამუშაოს გამდიდრების შესაძლებლობების უზრუნველყოფას.

მეგობრული ურთიერთობებისა და სხვებთან ერთად მუშაობის შესაძლებლობები კიდევ ორი განზომილებაა, რომლებიც შედის სამუშაოს მახასიათებლების მოდელში (საშკინი და მორისი, 1984). „მეგობრული ურთიერთობები“ მიაჩნიათ, თუ რამდენად უწყობს ხელს სამუშაო გარემო მასწავლებლებს შორის ახლო კონტაქტის ფორმირებას და მათ შორის ურთიერთობების მეგობრული ფორმების ჩამოყალიბებას. „სხვებთან ერთად მუშაობა“ მიუთითებს, თუ რამდენად მოითხოვს დასახული ამოცანების მიღწევა მასწავლებლების ურთიერთობას სამუშაოს წარმატებით განხორციელების მიზნით. ეს განზომილებები მოქმედებს იმდენად, რამდენადაც მასწავლებლები ჩართული არიან სამუშაოში, განიცდიან კმაყოფილებას და თვლიან, რომ იუმჯობესებენ კვალიფიკაციას (საშკინი და მორისი, 1984).

საბოლოო ჯამში, სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი დირექტორებისთვის ქმნის კონცეპტუალურ ჩარჩოს, რომელიც საშუალებას აძლევს მათ, მიიღონ ინფორმირებული გადაწყვეტილებები სწავლებასთან დაკავშირებული სამუშაოს ბუნებისა და სტრუქტურის შესახებ, რაც ეხმარება მასწავლებლებს, შეიგრძნონ საკუთარი საქმიანობის აზრი და მნიშვნელობა; ნახონ საკუთარი საქმიანობის შედეგები; იგრძნონ კონტროლი და იქონიონ პასუხისმგებლობა შედეგებზე; დაეხმარონ მასწავლებლებს, გახდნენ სოციალური ერთეულის ნაწილი. აღნიშნული ფაქტორებიდან გამომდინარეობს სამუშაოს მიმართ მაღალი შინაგანი მოტივაცია, სამუშაოს შესრულების მაღალი ხარისხი, სამუშაოთი გამოწვეული კმაყოფილება და აბსენტიზმისა და კადრების დენადობის დაბალი დონე.

დანართი 14.2 საშუალებას გაძლევთ შეაფასოთ შრომითი ცხოვრების ხარისხი სწავლების შეფასების ფორმაში შემოხაზული თქვენი პასუხებით. შევსებისა და შეფასების დროს გამოიყენეთ მოცემული მითითებები. გაითვალისწინეთ, რომ მოცემულია ხუთი ქვექულა, რომელთაგან თითოეული შეესაბამება სამუშაოს გამდიდრების მოდელის ყველაზე მნიშვნელოვან განზომილებებს. სამუშაოს ტემპისა და რუტინის გარდა, რაც უფრო მაღალია ქულა, მით მეტად გამდიდრებულია სამუშაო და მით მაღალია მოტივაციისა და პასუხისმგებლობის განცდისა და ადამიანებს შორის ურთიერთობების შედეგად სოციუმის ფორმირების შესაძლებლობა.

ქალები – სპეციალური საკითხი

მოტივაციის შესახებ არსებული და ხელმისაწვდომი ლიტერატურის დიდი ნაწილი მამაკაცებზეა გათვლილი, რაც ნიშნავს, რომ პრაქტიკული საქმიანობის განხორციელების მიზნით მოცემული დეტალური მინიშნებები, შესაძლოა, არ გამოდგეს ქალებისთვის. აღნიშნული პრობლემა, შეიკმაფტის (1987) მიხედვით არის *ანდროცენტრიზმი*, რომელიც განისაზღვრება, როგორც „სამყაროს გააზრებისა და რეალობის ფორმირების პროცესი მამრობითი სქესის თვალთახედვით (და) მამრობითი სქესის აყვანა უნივერსალურ, იდეალურ დონეზე, მამაკაცისა და მამაკაცური პრინციპების პატივისცემა უფრო მეტად, ვიდრე ქალებისა და მდედრობითი სქესის“. მასლოუს თეორია, ორფაქტორიანი თეორია და სამუშაოს გამდიდრების თეორია, მაგალითად, ძლიერ კონცენტრირებულია კონკურენციაზე, ამოცანების დასახვასა და მიღწევებზე, ინდივიდის წარმატებებზე, თვითკომპეტენტურობისა და თვითშეფასების კონსტრუირებაზე, ინდივიდის ავტონომიასა და თვითრეალიზებაზე. ამისგან განსხვავებით, ქალები კონცენტრაციას აკეთებენ თანამშრომლობაზე, ახლო დამოკიდებულებებზე, კუთვნილების განცდაზე, ინტერპერსონალური ქსელების ფორმირებასა და სოციუმის ჩამოყალიბებაზე. შეიკმაფტი (1987) იყენებს რა მაგალითად გუნდურ მუშაობას, აღნიშნავს, რომ მამაკაცები მიდრეკილი არიან განიხილონ კონცეფცია მიზნებთან, როლებთან და პასუხისმგებლობებთან მიმართებაში. გუნდმა ჯერ უნდა განსაზღვროს, თუ რა არის გასაკეთებელი და შემდეგ გაანაწილოს პასუხისმგებლობები და როლები, რათა სრულიად ნათელი გახადოს არა მხოლოდ ის, თუ რას ელიან, არამედ ისიც, თუ როგორ შეესაბამება ერთი ადამიანის ნიშა ჯგუფისა და გუნდის სხვა წევრების ნიშებს. ამ კონტექსტში მოდელად გამოდგება სპორტული, ბეისბოლის, კალათბურთისა და ფეხბურთის გუნდები. ქალებისთვის გუნდური მუშაობა არ არის მამაკაცების მსგავსად პარალელური თამაშის მაგვარი, არამედ ინდივიდების გაერთიანებაა ახალი კონფიგურაციის შესაქმნელად და შეკავშირება საერთო მიზნის გარშემო.

მოტივაციის ტრადიციული თეორიის კონცეფციების გამოყენების მიზანია კონცეფციის ინდიკატორების ხელმეორედ განსაზღვრა. მიღწევა, მაგალითად, შესაძლოა, ნიშნავდეს ინდივიდუალური წარმატებების აკუმულაციას, ერთი მხრივ, და სასწავლო სოციუმის წარმატებულ კონსტრუირებას, მეორე მხრივ. ამიტომ, მოტივაციის თეორიისა და კვლევის გამოყენება უნდა იყოს უნიკალური. თუ გსურთ, იცოდეთ, რა იწვევს ადამიანების მოტივაციას, ჰკითხეთ ამის შესახებ მათ.

მოტივაცია, ეფექტიანობა და მოსწავლეთა წარმატებები

როცა მოტივაცია დაბალია და არც მოქმედების თავისუფლებაა სათანადო დონეზე, მასწავლებლის თვითშეფასება გაურკვეველია, რაც შედეგად იწვევს საკუთარ თავში პროფესიული ძლიერების რწმენის შერყევას. საბოლოო ჯამში, ამას მიყვაროთ არაეფექტიანობამდე. როგორც უკვე ვისაუბრეთ თვითმყოფადი და მარიონეტი მასწავლებლების შეგრძნებებისა და გავლენის შესახებ, მათი ეფექტიანობა პირდაპირ არის დამოკიდებული მათივე ქცევაზე საკლასო ოთახში, მოსწავლეების ქცევაზე გაკვეთილებზე და მათივე მიღწევების ხარისხზე.

„ყველა მოსწავლეს შეუძლია სწავლა“ იქცა იმ ლოზუნგად, რომელსაც იმეორებენ ადმინისტრატორები და მოუწოდებენ მასწავლებლებს, რომ იმუშაონ მეტი თავდადებით ან შეცვალონ საკუთარი მუშაობის სტილი. მასწავლებლების უმეტესობა საჯაროდ გამოხატავს აღნიშნული ლოზუნგისადმი ერთგულებას, თუმცა რეალურად, ბევრ მათგანს არ სჯერა მისი. ეშტონმა და ვებმა (1986) მათ მიერ განხორციელებული კვლევის შედეგად, დაადგინეს, რომ, მაგალითად, დაბალი ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის განცდის მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ ბევრ მოსწავლეს არ შეუძლია სწავლა და თუ ვერ სწავლობენ, მათ ბევრი არაფრის გაკეთება შეუძლიათ. მაღალი ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის განცდის მასწავლებლებს კი, პირიქით, სჯერათ, რომ ყველას აქვს სწავლის უნარი და რომ მათზე ბევრი რამ არის დამოკიდებული მოსწავლის მიღწევების გაუმჯობესების თვალსაზრისით.

ეშტონი და უები აღნიშნავენ, რომ არსებობს მასწავლებლების მიერ ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის განცდის მეორე განზომილება და ეს განცდა შეეხება არა მხოლოდ მათ შეხედულებას მოსწავლეების სწავლის უნარის შესახებ, არამედ კონკრეტული მასწავლებლის რწმენას, რომ მას აქვს უნარი განახორციელოს სწავლება სწორი ფორმით, რასაც შედეგად მოჰყვება მოსწავლეების წარმატებები. შექმნეს რა, ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის ასეთი ორმაგი განმარტება, ეშტონმა და უებმა დაადგინეს, რომ მაღალი ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის განცდის მასწავლებლები თბილად ექცეოდნენ მოსწავლეებს. ისინი დიდი გულისყურით ეპყრობოდნენ მოსწავლეების პასუხებს, ინიციატივებსა და საჭიროებებს. მოსწავლეებიც ამუღავნებდნენ მეტ ენთუზიაზმს და ასეთ მასწავლებლებთან ურთიერთობის მეტ ინიციატივას. უფრო მეტიც, მოსწავლეების მიღწევები მაღალი იყო როგორც საშუალო სკოლის მათემატიკის, ისე ენის საბაზისო უნარ-ჩვევების ტესტებში.

ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის გაძლიერება

გვაქვს კარგი ახალი ამბავიც: შესაძლებელია მასწავლებლების ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის განცდის შეცვლა. ის, შესაძლოა, გაიზარდოს ან შემცირდეს, რაც დამოკიდებულია სხვადასხვა ფაქტორზე. გარდა ამისა, როგორც

ჩანს, მოტივაციის, პასუხისმგებლობის და ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის განცდის მაღალი დონე ერთმანეთზეა დამოკიდებული. რა ფაქტორები უწყობს ხელს მათ მაღალ დონეს? როგორ ურთიერთმოქმედებენ ეს ფაქტორები? ემტონმა და უებმა დაასკვნეს, რომ მნიშვნელოვანია სკოლის კეთილგანწყობილი კლიმატი; სწავლებისა და სწავლის გარემო, სადაც კოლეგებს აქვთ საერთო ფასეულობები და ერთობლივად იღებენ გადაწყვეტილებებს; სკოლის კულტურა, რომელიც უზრუნველყოფს მიზნის განცდას და საერთო შეთანხმებას, როგორც ანგარიშვალდებულების საფუძველს. ეს ფაქტორები, ერთად, ხელს უწყობს: თანამშრომლობითი ურთიერთობების ჩამოყალიბებას და ურთიერთობების მაღალ დონეს; შედეგებზე ინდივიდუალური პასუხისმგებლობის მაღალ დონეს; მაღალ სტანდარტებსა და მოლოდინებს და განცდას, რომ სწავლება მნიშვნელოვანი და აზრიანია. ქვემოთ მოყვანილია ემტონისა და უების კვლევაში ჩამოყალიბებული ფაქტორები:

1. ა. სკოლის კლიმატი, სადაც დირექტორები ესმარებიან მასწავლებლებს, მასწავლებლები კი – ერთმანეთს, სადაც მხარდაჭერილია თანამშრომლობითი ურთიერთობები და მასწავლებლებს შორის სოციალური ურთიერთობების მაღალი დონე;
 - ბ. კოლეგიური ფასეულობები, რაც გულისხმობს გადაწყვეტილების ერთობლივ მიღებას და ინფორმაციის ერთობლივად მოძიებას, ხელს უწყობს მასწავლებლებს შორის მიზეზ-შედეგობრივი ურთიერთობებისა და სამუშაოს შედეგებზე პასუხისმგებლობის მაღალი დონის წარმოქმნას;
 - გ. სკოლის კულტურა, რაც აყალიბებს მიზნის განცდას, ერთობლივ ფასეულობებსა და იღებს და ამ იღებებზე დაფუძნებულ ანგარიშვალდებულების სისტემას, ხელს უწყობს მაღალ სტანდარტებსა და მოლოდინებს, მაღალი დონის კმაყოფილებას და თვითშეფასებას და განცდას, რომ სამუშაო მნიშვნელოვანი და აზრიანია.
2. ა. თანამშრომლობითი ურთიერთობები და მასწავლებლებს შორის სოციალური ურთიერთობების მაღალი დონე ხელს უწყობს მასწავლებელთა ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის, მოტივაციისა და პასუხისმგებლობის მაღალ განცდას;
 - ბ. მაღალი პიროვნული მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი და სამუშაოს შედეგების მიმართ მაღალი პასუხისმგებლობა ხელს უწყობს მასწავლებელთა ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის, მოტივაციისა და პასუხისმგებლობის მაღალ განცდას;
 - გ. მასწავლებლების მაღალი სტანდარტებისა და მოლოდინების, კმაყოფილებისა და თვითშეფასების, სამსახურში პიროვნების მნიშვნელობისა და დანიშნულების გაძლიერება ხელს უწყობს

მასწავლებელთა ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის, მოტივაციის და პასუხისმგებლობის მაღალ განცდას;

3. მასწავლებელთა ქმედუნარიანობის/ეფექტიანობის, მოტივაციის და პასუხისმგებლობის მაღალი განცდა:

ა. იწვევს მასწავლებლის თბილ, კეთილგანწყობილ ქცევას მოსწავლეთა პასუხებისა და ინიციატივების მიმართ და ყურადღებას მოსწავლეთა საჭიროებების მიმართ;

ბ. იწვევს მოსწავლეთა ქცევას, რომელსაც ახასიათებს მათი ენთუზიაზმი სწავლისადმი და მასწავლებელთან ურთიერთობის ინიციატივა;

გ. შედეგად მოაქვს მოსწავლეების მაღალი მიღწევები, როგორც ეს გამოვლინდა საშუალო სკოლის მათემატიკისა და ენის საბაზისო უნარების ტესტების ქულების შედეგად.

დასკვნის სახით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ქმედუნარიანობა/ეფექტიანობა მნიშვნელოვანია: ინდივიდუალური ქმედუნარიანობა/ეფექტიანობა მასწავლებლების პროფესიული და კულტურული სამყაროს მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია, ხოლო კოლექტიური ქმედუნარიანობა/ეფექტიანობა კი – სკოლის პროფესიული და კულტურული სამყაროს მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილი. ორივე კი მაშინ ზარალდება, როცა მოქმედებს ბიუროკრატიული პოლიტიკა, ყველასთვის მოსარგები ერთნაირი სტანდარტები, მართვისა და შეფასების ერთნაირი სისტემები და როცა ამ პოლიტიკით განისაზღვრება მასწავლებლებისა და ადგილობრივი საზოგადოების სხვა წევრების კულტურული სამყარო.

რწმენის ძალა

ამ და სხვა თავებში რეკომენდებული იყო, რომ ლიდერობის ბიუროკრატიულ და ფსიქოლოგიურ უფლებამოსილებას დამატებოდა მორალურიც. ეს დამოკიდებულია სკოლებში ჩამოყალიბებულ საერთო ფასეულობებსა და რწმენაზე, რითაც განმარტებულია, ვინ არიან ისინი, რის მიღწევას გეგმავენ და როგორ. თუ ეს მოსაზრებები მიიღება, მოქმედებს როგორც ხელშეკრულება, რომელიც უზრუნველყოფს იმ ადამიანების, მსწავლელთა სოციუმის იმ წევრების შეკავშირებისა და გაერთიანების საფუძველს, რომლებმაც იციან, თუ რისთვის იღვწიან, ზემოაღნიშნული შეთანხმებები კონკრეტულად აყალიბებს, თუ რა ვალდებულებები აქვთ ერთმანეთის მიმართ სოციუმის წევრებსა და სოციუმს. ეს საკითხი გახლდათ ლიდერობისა და სკოლის კულტურის განხილვის ერთ-ერთი მთავარი საკითხი.

მასწავლებლების მოტივაციისა და პასუხისმგებლობის შესახებ არსებული თეორიისა და კვლევის სწორი ინტერპრეტაციის შემთხვევაში, შესაძლოა, უკეთ

გავიაზროთ, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი ხელშეკრულებები, რომლებსაც შედეგად მოაქვს საერთო ინტერესების მქონე პროფესიონალ მასწავლებელთა ჯგუფების შექმნა და როგორ იძლევა ისინი უკეთესი სწავლებისა და სწავლის საშუალებებს. ხშირად, ჩვენი პოლიტიკის მანდატი, ადმინისტრაციული დირექტივები თუ თვითკმაყოფილება და დაუინება, „წარმართოთ საქმე, როგორც ყოველთვის“, ქმნის ისეთ პირობებს და გვაწარმოებინებს საქმიანობებს, რომლებიც წინააღმდეგობაშია ცოდნის საფუძველთან. მაგალითად, სკოლაში მიმდინარე საქმიანობები ძალიან ხშირად ხელს უწყობს სწავლების ბიუროკრატიულ პროცესს, მასწავლებლების იზოლირებას, ახალისებს პრივატულობას და ხელს უშლის სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებას. ეს მდგომარეობა პირდაპირ ზემოქმედებას ახდენს მასწავლებლების მოტივაციაზე და პასუხისმგებლობაზე, მათი შემცირების კუთხით. როგორც ეფექტიანი სწავლება და სწავლა, ისე, სკოლის გაუმჯობესებისა და გაძლიერებისკენ მიმართული სხვა ძალისხმევა კიდევ უფრო მეტ ძალას იკრებს, როცა მასწავლებლები მუშაობენ ბევრს და გულისყურით და როცა იზრდება მათი პასუხისმგებლობა და ვალდებულების შეგრძნება სკოლისა და მისი წარმატების მიმართ. განსხვავება არსებულ პრაქტიკასა და ჩვენს ცოდნას შორის წარმოადგენს დირექტორების ლიდერობის ტესტს.

კიდევ უფრო რთულია ადამიანის პოტენციალის არსებული კონცეფციის გაფართოება. საკუთარი ინტერესების მნიშვნელობის შენარჩუნების ფონზე, დირექტორებმა და ფაკულტეტებმა ბევრად მეტი ყურადღება უნდა დაუთმონ ემოციურ და მორალურ მიზეზებს სამოქმედო ფორმის შემუშავების დროს. როდესაც ემოციური და მორალური უფლებამოსილება იძენს მასწავლებლებთან მუშაობის ლეგიტიმურ ფორმას, წარმოიქმნება მსწავლელი ჯგუფები. ამ დროს, ყურადღება უნდა დაეთმოს ამავე იდეების გამოყენებას მოსწავლეებთანაც.

წაკითხული მასალის გააზრება

1. თქვენს სკოლაში არსებული კლიმატის შესასწავლად გამოიყენეთ სკოლის კლიმატის პროტოკოლი, რომელიც მოცემულია დანართში 14.1. განიხილეთ 72 პუნქტი და 8 კატეგორია. შეარჩიეთ 20-30 პუნქტი, რომელიც იქნება თქვენი შესწავლის მთავარი თემა. ამ პუნქტებში შესაძლოა შევიდეს რვა კატეგორიიდან ერთი ან ორი თემა, ან შესაძლოა, შერჩევა გააკეთოთ ყველა პუნქტიდან. დაიტანეთ თქვენი ქულები შეფასების ფურცელზე. როგორ აღწერდით თქვენს სკოლას ლენსის ლიკერტის თეორიის გამოყენებით? რა ცვლილებების განხორციელებას ისურვებდით? საიდან დაიწყებდით?

- Argyris, Chris. 1957. *Personality and Organization*. New York: Harper & Row.
- Ashton, Patricia T., and Rodman B. Webb. 1986. *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Bidwell, Charles E. 1975. "The School as a Formal Organization," in James O. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 972–1022). Chicago: Rand McNally.
- Bradley, Ann. 1993, March 31. "By Asking Teachers about 'Context' of Work, Center Moves to Cutting Edge of Research," *Education Week*, 7.
- Brayfield, A. H., and W. H. Crockett. 1955. "Employee Attitudes and Employee Performance," *Psychological Bulletin* 52(1), 415–422.
- Clark, David L., Linda S. Lotto, and Terry A. As tuto. 1984. "Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry," *Educational Administration Quarterly* 20(3), 41–68.
- Coombs, Arthur W. 1959. "Personality Theory and Its Implication for Curriculum Development," in Alexander Frazier (Ed.), *Learning More about Learning*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Charms, Richard. 1968. *Personal Causation*. New York: Academic Press.
- Deci, Edward L. 1995. *Why We Do What We Do*. New York: G. B. Putnam's Sons.
- Dornbush, S. M., and W. R. Scott. 1975. *Evaluation and the Exercise of Authority*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmore, Richard F. 2000. *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Elmore, Richard F. 2002. *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Etzioni, Amitai. 1988. *The Moral Dimension: Toward a New Economics*. New York: Free Press.
- Glatthorn, Allan A. 1984. *Differentiated Supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hackman, J. R., and G. R. Oldham. 1980. *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, J. R., G. Oldham, R. Johnson, and K. Purdy. 1975. "A New Strategy for Job Enrichment," *California Management Review* 17(4).
- Herzberg, F. 1966. *Work and the Nature of Man*. New York: World Publishing.
- Herzberg, F., B. Mausner, and B. Snyderman. 1959. *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Keenan, Charles. 1974. *Channels for Change: A Survey of Teachers in Chicago Elementary Schools*. Doctoral dissertation. Urbana: Department of Educational Administration, University of Illinois.
- Kelley, Carolyn. 1999. "The Motivational Impact of School-Based Performance Awards," *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12(4), 309–326.
- Kohn, Alfie. 1993, September–October. "Why Incentive Plans Cannot Work," *Harvard Business Review*.

- Lieberman, Ann, and Lynne Miller. 1999. *Teachers—Transforming Their World and Their Work*. New York: Teachers College Press.
- Lortie, Dan. 1975. *School Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacDonald, James. 1964. "An Image of Man: The Learner Himself," in Ronald R. Doll (Ed.), *Individualizing Instruction*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Madaus, George F. 1999. "The Influence of Testing on the Curriculum" in Margaret J. Early and Kenneth J. Rehage (Eds.), *Issues in Curriculum: A Selection of Chapters from NSSE Yearbooks*. Ninety-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: University of Chicago Press. (Note: This chapter originally appeared in the 1988 Yearbook.)
- Maslow, A. H. 1943. "A Theory of Human Motivation," *Psychological Review* 50(2), 370–396.
- Natriello, Gary. 1984. "Teachers' Perceptions of the Frequency of Evaluation and Assessments of Their Effort and Effectiveness," *American Educational Research Journal* 21(3), 579–595.
- Peters, Thomas J., and Robert H. Waterman, Jr. 1982. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row.
- Pfeiffer, J. William, and Leonard D. Goodstein. 1984. *The 1984 Annual: Developing Human Resources*. San Diego, CA: University Associates.
- Rosenholtz, Susan J. 1984. "Political Myths about Educational Reform: Lessons from Research on Teaching." Paper prepared for the Education Commission of the States, Denver, CO.
- Sashkin, Marshall, and William C. Morris. 1984. *Organizational Behavior Concepts and Experiences*. Reston, VA: Reston Co.
- Schultz, Theodore W. 1982. "Human Capital Approaches in Organizing and Paying for Education," in Walter McMahan and Terry G. Geste (Eds.), *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity* (pp. 36–51). Urbana: University of Illinois Press.
- Sergiovanni, Thomas J. 1966. "Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers," *Journal of Educational Administration* 5(1), 66–82.
- Sergiovanni, Thomas J. 1968. "New Evidence on Teacher Morale: A Proposal for Staff Differentiation," *The North Central Association Quarterly* 62(3), 259–266.
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shakeshaft, Charol. (1987). *Women in Educational Administration*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Tucker, Marc S., and Judy B. Coddling. 1998. *Standards for Our Schools: How to Set Them, Measure Them, and Reach Them*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vroom, V. H. 1964. *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Waller, Willard. 1932. *Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Wise, Arthur E. 1979. *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom*. Berkeley: University of California Press.

დანართი 14.1. სკოლის კლიმატის შესწავლა

გასული საუკუნის 50-60-იან წლებში რენსის ლიკერტმა და მისმა კოლეგებმა მიჩიგანის უნივერსიტეტის სოციალურ კვლევათა ინსტიტუტში კვლევა წამოიწყეს; უნდა შეესწავლათ, თუ რა მნიშვნელობა აქვს სკოლაში დამკვიდრებულ კლიმატს მენეჯმენტის ტრადიციულ გაგებაში. კვლევამ სკოლის დირექტორებსა და ადმინისტრატორებს შესთავაზა, რომ მათი გულისყური არა მხოლოდ „საბოლოო შედეგებზე“ ყოფილიყო კონცენტრირებული, ანუ ეფიქრათ არა მხოლოდ იმაზე, თუ როგორ პოლიტიკას შეიმუშავენ, როგორ ღონისძიებებს დანერგავდნენ და რა გადაწყვეტილებებს მიიღებდნენ, არამედ „შუალედურ“ ინდიკატორებზეც (ლიკერტი, 1961 წ.; 1967 წ.).

შუალედური ცვლადები

ლიკერტის თეორიის მიხედვით, სკოლის პოლიტიკა, ფუნქციონირების სტანდარტული პროცედურები და თანმხლები ადმინისტრაციული ღონისძიებები და მიღებული გადაწყვეტილებები სკოლის ეფექტიანობაზე და სხვა საბოლოო შედეგების ცვლადებზე ზემოქმედებას უშუალოდ არ ახდენს. ისინი ზემოქმედებენ მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და სხვა ადამიანების აღქმასა და გრძნობებზე, საერთო განწყობასა და ფასეულობებზე, ნდობისა თუ მხარდაჭერის გამაერთიანებელ სურვილსა და მოტივაციაზე, იმუშაონ და ემსახურონ სკოლის წინაშე დასახული მიზნებისა და ამოცანების შესრულებას. სწორედ აღნიშნული შუალედური ინდიკატორები ახდენენ ზემოქმედებას სკოლის ეფექტიანობაზე.

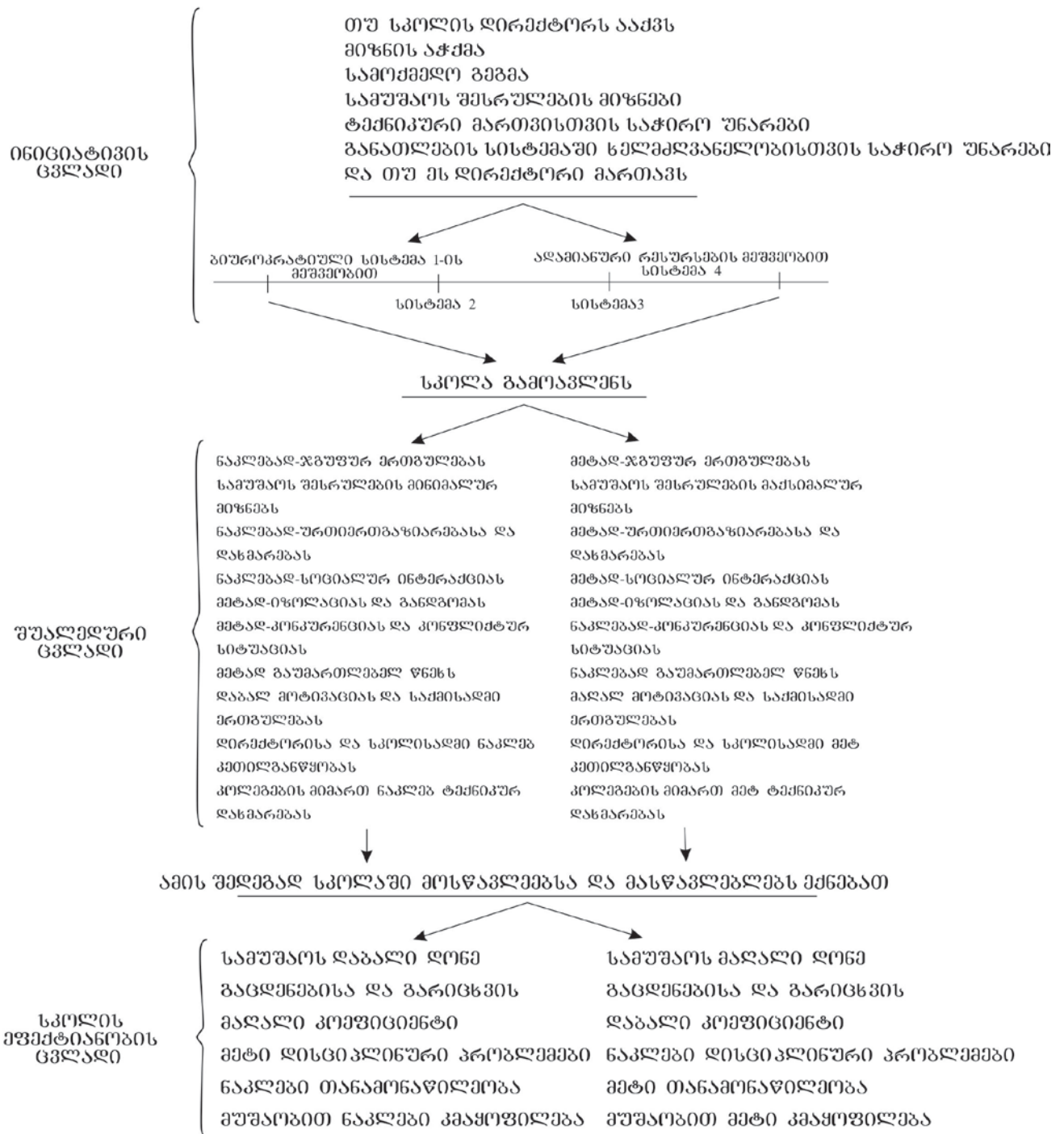
ინიციატივა → შუალედური ინდიკატორები → სკოლის ეფექტიანობის ცვლადები

ლიკერტი აღნიშნულ დასკვნამდე მას შემდეგ მივიდა, რაც შეისწავლა მეტ-ნაკლებად ეფექტიანი სამუშაო ჯგუფებისა და ორგანიზაციების მახასიათებლები. მან აღმოაჩინა, რომ ის, რაც ამ ჯგუფებსა და ორგანიზაციებს განასხვავებს, სწორედ შუალედური ცვლადების მიმართ მათი დამოკიდებულებაა. ლიკერტმა გამოყო მენეჯმენტის ოთხი ტიპი, რომელსაც მან სისტემა 1, 2, 3 და 4 უწოდა. სისტემა 1 ხისტ, ბიუროკრატიულ მართვას წააგავს და ამ სისტემაში ჩაბმულ ხელმძღვანელებსა და მუშაკებს შორის ნაკლებია ერთმანეთისადმი ნდობა და რწმენა; მას ახასიათებს უშუალო ზედამხედველობა, მკაცრი კონტროლი, გადაწყვეტილებების ცენტრალიზებულად მიღება, დეტალური წესების, რეგულაციებისა და ფუნქციონირების პროცედურების არსებობა; კომუნიკაცია ხორციელდება ზემოდან ქვემოთ, ხოლო მარტივი, რეგულარული სამუშაო ყოველდღიურად მოწმდება. სისტემა 4 იმით ხასიათდება, რომ აქცენტი კეთდება განვითარებაზე, ადამიანური რესურსების გამოყენებაზე; იქ დამკვიდრებულია ერთმანეთის მიმართ ნდობა, ურთიერთდახმარების სურვილი; მიზანი ნათელია, ვალდებულებები – ავტონომიური, ხოლო გადაწყვეტილებები ჯგუფურად მიიღება, უფლებამოსილება უფრო მეტად არის უნართან დაკავშირებული, მუშაობა გუნდურია, სოციალური ინტერაქცია აქტიური, ხოლო კონტროლის მექანიზმი

შეთანხმებულ მიზნებთან და ამოცანებთანაა დაკავშირებული. სისტემებს 2 და 3 ამ კონტინუუმზე გარდამავალი პოზიცია უკავია. მართალია, ეს უკანასკნელი ორი სისტემა პირველთან შედარებით წინ გადადგმული ნაბიჯია, მაგრამ ადამიანურ პოტენციალს მეოთხე სისტემის დონეზე მაინც არ აღიარებს.

ლიკერტის თეორიის ძირითადი მახასიათებლები მოცემულია ნახაზზე 14.2. სკოლის ღირებულებათა ვარაუდი და, აქედან გამომდინარე, მათი ქცევითი ნორმა ლიდერობასთან, კონტროლთან, ორგანიზაციულ სტრუქტურასთან, ადამიანებთან და ამოცანებთან მიმართებაში და, შესაბამისად, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა მოტივაციაც ხასიათდება მენეჯმენტის კონკრეტული სტრუქტურით, რომელიც შეიძლება წარმოვიდგინოთ, როგორც კონტინუუმი, რომელზეც განლაგებულია სისტემები 1-დან 4-მდე. ადვილი მისახვედრია, თუ რა რეაქციას გამოიწვევს მასწავლებლებში მმართველობის კონკრეტული სისტემა და რა ზემოქმედებას ახდენს ის მათ მოტივაციასა და სამუშაოს შესრულებზე. ხოლო, რა ზემოქმედება ექნება მასწავლებელთა განწყობასა და ქცევას სკოლის ეფექტიანობაზე, ადვილი მისახვედრია. მენეჯმენტის მე-2 და მე-3 სისტემების ზემოქმედება შუალედურ და სკოლის ეფექტიანობის ცვლადებზე იმ ინდიკატორებს შორის მოხვდება, რომელიც მოცემულია ნახაზზე 14.2.

ნახაზი 14.2. რა ზემოქმედებას ახდენს მმართველობის სისტემები 1-4 შუალედურ და სკოლის ეფექტიანობის ცვლადებზე



წყარო: შეჯამებულია: *მენეჯმენტის ახალი ნიმუშები*. რენსის ლიკერტი, 1961 წ., ნიუ-იორკი: მაკგროუ-ჰილი, და *ადამიანური რესურსების ორგანიზება: მართვა და მნიშვნელობა*. რენსის ლიკერტი, 1967 წ., ნიუ-იორკი: მაკგროუ-ჰილი.

სკოლის კლიმატის შეფასება

ლიკერტმა (1967 წ.) შეიმუშავა ორგანიზაციის დამახასიათებელი თვისებების პარამეტრები (POC). მათი საშუალებით იგი ზომავდა მისი ინტერესის სფეროში მოხვედრილ ორგანიზაციებს და აკეთებდა მათი სისტემების დიაგრამას. ამ პარამეტრების მეშვეობით დგინდებოდა არა მხოლოდ ის, თუ მენეჯმენტის რა სისტემაა ამა თუ იმ ორგანიზაციაში დამკვიდრებული, არამედ ისიც, თუ როგორი კლიმატია იქ გამეფებული.

აღნიშნული პარამეტრები გადამუშავდა სკოლისთვის მისაღებ ფორმატში. 14.3 ჩანართში მოცემულია მისი ადაპტირებული ვერსია, ხოლო 14.4 ჩანართში – პარამეტრების შეფასების ფურცელი. აღნიშნული პარამეტრებისა და შეფასების ფურცლის საშუალებით შეაფასეთ თქვენი ან სხვა სკოლა, რომელსაც კარგად იცნობთ. შეეცადეთ, წარმოიდგინოთ, რა პასუხებს გასცემდა ამ სკოლაში მომუშავე მასწავლებელთა უმრავლესობა, ამის საშუალება რომ მისცემოდა. გაეცანით ინსტრუქციას, დაიტანეთ თქვენი ქულები შეფასების ფურცელზე და დაადგინეთ თქვენს მიერ შერჩეულ სკოლაში დამკვიდრებული კლიმატის პარამეტრები.

სხვისი გადმოსახედიდან სკოლის შეფასება გარკვეულ ნაკლოვანებებს შეიცავს, მაგრამ თქვენს პასუხებს თუ შეუდარებთ იმ ადამიანის პასუხებს, რომელიც ამ სკოლას კარგად იცნობს, ბევრ მსგავსებას აღმოაჩენთ. დიდია ალბათობა, რომ თქვენს მიერ შედგენილი სკოლის პროფილი ან სისტემა 2-ის, ან სისტემა 3-ის მახასიათებლებში ჩაჯდეს, ვინაიდან, როდესაც კითხვიდან კითხვაზე გადადიხართ, თქვენი პასუხები გარკვეული ტენდენციურობით ხასიათდება, თუმცა არ არის გამორიცხული ზოგჯერ მაქსიმალური სიდიდე მე-4 ან მინიმალური – პირველ სისტემაში აღმოჩნდეს. მაქსიმალური მახასიათებლები სკოლაში დამკვიდრებული კლიმატის დადებით მახასიათებლებზე მიგვიითიბებს მაშინ, როდესაც მინიმალური მაჩვენებლები ცხადყოფს, რომ ამ ინდიკატორს გაუმჯობესება სჭირდება. როდესაც სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები პროფილის წრფეზე მაქსიმალურ და მინიმალურ მახასიათებლებს დახედავენ, ისინი შეძლებენ სკოლაში დამკვიდრებული კლიმატის დიაგნოზირებას.

მინიმალური მაჩვენებლები შეიძლება, ათვლის წერტილადაც გამოვიყენოთ და სკოლაში კლიმატის გაუმჯობესების მცდელობის ხარისხი მასზე დაყრდნობით შევაფასოთ. დაეუშვათ, სკოლას კლიმატს შედარებით დაბალი მაჩვენებელი აქვს ნდობის პარამეტრთან დაკავშირებით, ამის გამო მოსწავლეები ნაკლებად მიმართავენ მასწავლებლებს სწავლის ან სხვა საკითხებთან დაკავშირებით რჩევის მისაღებად. დირექტორი და მასწავლებლები ერთხმად თანხმდებიან, რომ ეს პარამეტრი გაუმჯობესებას საჭიროებს. ისინი გადაწყვეტენ, რომ კვირაში ერთხელ სკოლაში მასწავლებლებისა და მოსწავლეების ღია ფორუმები მოაწიონ, სადაც დასწრება ნებაყოფლობითი იქნება. სკოლაში მოსწავლეთა შეკრებისთვის სპეციალურად გამოიწვიონ საკლასო ოთახი, სადაც მოსწავლეები შეაჯამებენ განვლილი აკადემიური კვირის მიღწევებსა და ჩავარდნებს. მასწავლებლები კი შეეცდებიან არაფორმალურ ვითარებაში შეხვდნენ მოსწავლეებს და უფრო ფრთხილად მოეპყრან მოსწავლეებისთვის საინტერესო საკითხებს. რამდენიმე თვის

შემდეგ ისევ უნდა შეფასდეს სკოლის კლიმატი და იმ საწყის დონესთან შედარდეს, რომელიც ამ დონისძიებების გატარებამდე დაფიქსირდა.

POS-ისა და სხვა მსგავსი ინსტრუმენტების აშკარა უპირატესობაა ის, რომ მათში ჩადებული სტრუქტურები ხელს უწყობს საუბრისა და დიალოგის ისეთ მოვლენებსა და საკითხებზე წარმართვას, რომლებიც სხვა ვითარებაში ძნელი განსახილველია. მასწავლებლებსა და სკოლის დირექტორებს, მაგალითად, კითხვარის შეკითხვებისა და მათზე პასუხების მნიშვნელობების განხილვა უფრო უადვილდებათ, ვიდრე სკოლის სიტუაციასა და გაუმჯობესების საკითხებზე თავისუფალი საუბარი

ორგანიზაციული ცვლადი	სისტემა 1	სისტემა 2	სისტემა 3	სისტემა 4
<p>ა. ლიდერობის გამოყენებული პროცესი:</p> <p>1. რამდენად ხშირად მიიჩნევენ მოსწავლეები თქვენს დამოკიდებულებას მეგობრულად? რამდენად ხშირად გეკითხებიან და იზიარებენ თქვენს მოსაზრებას</p> <p>2. მოსწრებაზე 3. სხვა სასკოლო საკითხებზე</p> <p>4. რამდენად ხშირად მიგაჩნიათ, რომ დირექტორი მეგობრულად გეპყვება?</p> <p>5. რამდენად გენდობათ და სჯერა თქვენი დირექტორს?</p> <p>6. რამდენად ენდობით და გჯერათ დირექტორის?</p> <p>7. რამდენად თავისუფლად შეგიძლიათ სკოლის საკითხებზე ელაპარაკოთ დირექტორს?</p> <p>8. რამდენად ენდობით და გჯერათ მოსწავლეების?</p> <p>9. რამდენად გენდობიან და სჯერათ თქვენი მოსწავლეებს?</p> <p>10. რამდენად თავისუფლად შეუძლიათ მოსწავლეებს გესაუბრონ სკოლის საკითხებზე? რამდენად ხშირად ეკითხება დირექტორი მოსწავლეებს და იზიარებს მათ შეხედულებას</p> <p>11. მოსწრებაზე 12. სხვა სასკოლო საკითხებზე</p> <p>13. რამდენად ხშირად კრებს დირექტორი მცირერიცხოვან ჯგუფებს სკოლის პრობლემების მოსაგვარებლად?</p>	<p>იშვიათად</p> <p>ზოგჯერ</p> <p>ხშირად</p> <p>ძალიან ხშირად</p> <p>ძალიან ცოტა</p> <p>ცოტა</p> <p>უმნიშვნელო</p> <p>ძალიან ბევრი</p> <p>თავშეკავებულად</p> <p>მეტ-ნაკლებად</p> <p>საკმაოდ</p> <p>თავისუფლად</p> <p>თავისუფლად</p> <p>თავისუფლად</p> <p>ძალიან ცოტა</p> <p>ცოტა</p> <p>უმნიშვნელო</p> <p>ძალიან ბევრი</p> <p>თავშეკავებულად</p> <p>მეტ-ნაკლებად</p> <p>საკმაოდ</p> <p>თავისუფლად</p> <p>თავისუფლად</p> <p>იშვიათად</p> <p>ზოგჯერ</p> <p>ხშირად</p> <p>ძალიან ხშირად</p>			
<p>ბ. სამოტივაციო ძალების ხასიათი:</p>				

14. ზოგადად რა დამოკიდებულება აქვთ მოსწავლეებს სკოლის მიმართ?
 რამდენად ხშირად ცდილობთ, იყოთ მეგობრული

15. დირექტორის მიმართ?

16. მასწავლებლების მიმართ?

17. ღირს, მაქსიმალური დატვირთვით იმუშაოთ სამსახურში, თუ ეს წელის ნაყვია?

18. კმაყოფილებას თუ განიჭებთ სკოლაში მუშაობა?

 რა პასუხისმგებლობას გრძნობენ ქვემოთ ჩამოთვლილი ადამიანები სკოლაში საგანმანათლებლო სრულყოფის მიღწევაზე?

19. დირექტორი

20. სამმართველოს უფროსი

21. მასწავლებლები

22. რამდენად ესმარებიან მოსწავლეები ერთმანეთს იმისათვის, რომ მიაღწიონ სასურველს?

23. რამდენად უხარიათ მოსწავლეებს სკოლაში მოსვლა?

24. რამდენად დაინტერესებულები არიან მოსწავლეები სწავლით?

25. რამდენად გიხარიათ, როდესაც სკოლაში სამუშაოდ მიდისხართ?

26. რამდენად წახალისებულია თქვენი მუშაობა, რათა ის უფრო ეფექტური და ეფექტიანი იყოს?

მოსწონთ ძალიან	ხან ძალიან ხშირად	მოსწონთ, ხან არა	როგორც წესი, არ ღირს	როგორც წესი, არ ღირს	მოსწონთ შეგიათადად	ძალიან მოსწონთ ზოგჯერ	ხშირად	ყოველთვის ღირს	საერთო საკმაოდ	ძალიან	უმნიშვნელო საკმაოს	ძალიან დიდს	უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებად	საკმაოდ	ძალიან დიდად

გ. კომუნიკაციური პროცესის ხასიათი

27. რამდენად გრძობენ მოსწავლეები, რომ თქვენ ცდილობთ, დაეხმაროთ პრობლემების მოგვარებაში?
28. რამდენად ზუსტ ინფორმაციას გაწვდიან სკოლის თაობაზე თქვენ მოსწავლეები?

უმნიშვნელოდ მეტ-ნაკლებად საკმაოდ ძალიან

დ. ინტერაქციის-ზემოქმედების ხასიათი

რა ზემოქმედებას ახდენენ ქვემოთ ჩამოთვლილი ადამიანები იმაზე, რაც ხდება სკოლაში?
29. დირექტორი
30. მასწავლებლები
31.. სასკოლო სისტემის წამყვანი თანამშრომლები
32. მოსწავლეები
რა ზემოქმედებას უნდა ახდენდნენ, თქვენი აზრით, ქვემოთ ჩამოთვლილი ადამიანები იმაზე, რაც ხდება სკოლაში?
33. დირექტორი
34. მასწავლებლები
35.. სასკოლო სისტემის წამყვანი თანამშრომლები
36. მოსწავლეები
37. რა ზემოქმედებას ახდენენ, თქვენი აზრით, მოსწავლეები იმაზე, რაც ხდება სკოლაში?
38. რა ზემოქმედებას უნდა ახდენდნენ, თქვენი აზრით, მოსწავლეები იმაზე, რაც ხდება სკოლაში?
39. როგორ ხდება ხოლმე სკოლაში სამმართველოებს შორის წარმოშობილი კონფლიქტის მოგვარება?

უმნიშვნელოს მეტ-ნაკლებს საკმაოს ძალიან დიდს

როგორც წესი, ეხმიანებიან, დირექტორი ყველა ერთად

40. რამდენად ხდება მოსწავლეების მიერ ერთმანეთის წახალისება, რათა თითოეულმა თავისი შესაძლებლობების მაქსიმუმი გააკეთოს?

41. თქვენს სკოლაში ყველა თავისთვის არის, თუ სკოლის დირექტორი, მოსწავლეები და მოსწავლეები ერთ გუნდად მუშაობენ?

42. რამდენად ერთობლივად გეგმავენ სკოლის სამმართველოები საქმიანობას და რამდენად კოორდინირებულად მოქმედებენ?

უწყურადღებოდ რჩება	თუმცა ვერ აგვარებენ	აგვარებს	აგვარებს, ვისაც შეეხება
ყველა თავისთვის არის	თანამშრომლობა უმნიშვნელოა	თანამშრომლობა საშუალოა	თანამშრომლობა საგრძნობია
უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებად	საკმაოდ	ძალიან

ე. გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ხასიათი

43. რამდენად ინტერესდებით მოსწავლეების იდეებით და რამდენად ითვალისწინებთ მათ აკადემიურ საკითხებში, მაგ.: მათი მუშაობის, კურსის შინაარსის, სწავლების გეგმებსა და მეთოდებთან დაკავშირებით?

44. რამდენად ინტერესდებით მოსწავლეების იდეებით და რამდენად ითვალისწინებთ მათ არა აკადემიურ საკითხებში, მაგ.: აქტივობასთან, ქცევის კოდებსა და დისციპლინასთან დაკავშირებით?

იშვიათად	ზოგჯერ	ხშირად	ძალიან ხშირად
დიდი ეჭვით	ზოგი ეჭვით, ზოგიც არა	როგორც წესი, რწმენით	თითქმის ყოველთვის რწმენით

როგორ აფასებენ მოსწავლეები ურთიერთობას

45. თქვენთან

46. დირექტორთან

47. რამდენად ცნობილია თქვენთვის ის პრობლემები, რომლის წინაშეც დგანან მოსწავლეები სწავლის დროს?

არ არის ცნობილი	მეტ-ნაკლებად ცნობილია	საკმაოდ ცნობილია	კარგად არის ცნობილი
უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებად	საკმაოდ	ძალიან

48. რამდენად გახსნილი და გულწრფელია თქვენსა და მოსწავლეებს შორის კომუნიკაცია?

49. რამდენად ხშირად გაწვდით სკოლის დირექტორი სასარგებლო ინფორმაციასა და მოსაზრებებს?

ზემოდან ქვემოთ	ძირითადად ზემოდან ქვემოთ	ორივე მიმართულებით	ორივე მიმართულებით და გვერდიდან
----------------	--------------------------	--------------------	---------------------------------

50. რა მიმართულებით მიედინება ინფორმაციის ნაკადი როგორც აკადემიურ, ისე, არა აკადემიურ საკითხებთან დაკავშირებით?

დიდი ეჭვით	ზოგი ეჭვით, ზოგიც არა	როგორც წესი, რწმენით	თითქმის ყოველთვის რწმენით
------------	-----------------------	----------------------	---------------------------

51. როგორ შეაფასებდით დირექტორის კომუნიკაციას?

როგორც წესი, არ არის ზუსტი	ხშირად უზუსტოა	საკმაოდ ზუსტია	თითქმის ყოველთვის ზუსტია
----------------------------	----------------	----------------	--------------------------

52. რამდენად ზუსტი ინფორმაცია მისდის დირექტორს ქვემოდან ზემოთ?

არ არის ცნობილი	მეტ-ნაკლებად ცნობილია	საკმაოდ ცნობილია	კარგად არის ცნობილი
-----------------	-----------------------	------------------	---------------------

53. რამდენად ცნობილია დირექტორისათვის ის პრობლემები, რომლის წინაშეც მასწავლებლები დგანან?

უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებად	საკმაოდ	ძალიან
-------------	--------------	---------	--------

<p>რამდენად გახსნილი და გულწრფელია კომუნიკაცია</p> <p>54. დირექტორსა და მასწავლებლებს შორის</p> <p>55. მასწავლებლებს შორის</p> <p>56. რა დახმარებას იღებთ ცენტრალური ოფისიდან და სასკოლო სისტემიდან?</p> <p>57. რამდენად ჩართულები არიან მოსწავლეები იმ გადაწყვეტილებების მიღებაში, რომელიც მათ ეხებათ?</p> <p>58. ხათანადო დონეზე მიიღება თუ არა გადაწყვეტილება სკოლის საქმიანობის წარმატებით წარსამართავად?</p> <p>59. რამდენად ჩართული ხართ იმ ძირეული გადაწყვეტილებების მიღებაში, რომელიც თქვენს სამუშაოს ეხება?</p> <p>60. რამდენად ცნობილია გადაწყვეტილების მიმღებთათვის იმ პრობლემების შესახებ, რომელიც განსაკუთრებით ქვედა დონეზე შეიმჩნევა?</p>	<table border="0"> <tr> <td>უმნიშვნელოს უმნიშვნელოდ</td> <td>მეტ-ნაკლებს მეტ-ნაკლებად</td> <td>საკმაოს საკმაოდ</td> <td>დიდს ძალიან</td> </tr> <tr> <td>ძალიან მალაღ დონეზე</td> <td>მეტ-ნაკლებად მალაღ დონეზე</td> <td>საკმაოდ დამაკმაყოფილებელ დონეზე</td> <td>საუკეთესო დონეზე</td> </tr> <tr> <td>უმნიშვნელოდ</td> <td>მეტ-ნაკლებად</td> <td>საკმაოდ</td> <td>ძალიან</td> </tr> </table>	უმნიშვნელოს უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებს მეტ-ნაკლებად	საკმაოს საკმაოდ	დიდს ძალიან	ძალიან მალაღ დონეზე	მეტ-ნაკლებად მალაღ დონეზე	საკმაოდ დამაკმაყოფილებელ დონეზე	საუკეთესო დონეზე	უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებად	საკმაოდ	ძალიან
უმნიშვნელოს უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებს მეტ-ნაკლებად	საკმაოს საკმაოდ	დიდს ძალიან										
ძალიან მალაღ დონეზე	მეტ-ნაკლებად მალაღ დონეზე	საკმაოდ დამაკმაყოფილებელ დონეზე	საუკეთესო დონეზე										
უმნიშვნელოდ	მეტ-ნაკლებად	საკმაოდ	ძალიან										
<p>ვ. მიზნის დასახვის ხასიათი</p> <p>61. რამდენად უზრუნველყოფს სკოლის დირექტორი პრიორიტეტების სწორად დასახვასა და დაგეგმვას?</p>													
<p>ზ. კონტროლის მექანიზმის ფორმა</p> <p>მმართველობის რა სტილი ახასიათებს</p> <p>62. დირექტორს</p> <p>63. სკოლის ინსპექტორს</p>	<table border="0"> <tr> <td>ძალიან ავტორი- ტარული</td> <td>მეტ-ნაკლებად ავტორი- ტარული</td> <td>კონსულტაციური</td> <td>თანამშრომლობითი -</td> </tr> </table>	ძალიან ავტორი- ტარული	მეტ-ნაკლებად ავტორი- ტარული	კონსულტაციური	თანამშრომლობითი -								
ძალიან ავტორი- ტარული	მეტ-ნაკლებად ავტორი- ტარული	კონსულტაციური	თანამშრომლობითი -										

<p>რამდენად კომპეტენტურია სკოლის დირექტორი</p> <p>64. როგორც ადმინისტრატორი/მმართველი</p> <p>65. როგორც განმანათლებელი (განათლების მუშაკი)</p>	<p>არ არის კომპეტენტური</p>	<p>მეტ-ნაკლებად კომპეტენტურია</p>	<p>საკმაოდ კომპეტენტურია</p>	<p>ძალიან კომპეტენტურია</p>
<p>თ. სამუშაოს შესრულების მიზნები</p> <p>66. რამდენად ცდილობს სკოლის დირექტორი იმ მასალით, ტექნიკითა და ფართით უზრუნველყოფას, რომელიც სამუშაოს შესრულებისთვის გჭირდებათ?</p> <p>67. რამდენად გრძნობთ, რომ დირექტორი დაინტერესებულია თქვენი, როგორც მასწავლებლის, წარმატებით?</p> <p>68. რამდენად გრძნობენ მოსწავლეები, რომ თქვენ დაინტერესებული ხართ მათი, როგორც მოსწავლეების, წარმატებით?</p> <p>69. რამდენად ცდილობს დირექტორი პრობლემების მოგვარებაში დახმარებას?</p> <p>70. რამდენად მზად არიან მოსწავლეები თქვენს სკოლაში დიდი მიზნების შესასრულებლად?</p> <p>71. რამდენად შესაფერისია ის მასალები და ტექნიკა, რომელიც სკოლას გააჩნია დასახული მიზნების შესასრულებლად?</p> <p>72. რამდენად აქვს აწეული დირექტორს საგანმანათლებლო სფეროში მისაღწევი მიზნების თამასა?</p>	<p>უმნიშვნელოდ</p> <p>უმნიშვნელოდ</p> <p>არ არის შესაფერისი</p> <p>დაბლა</p>	<p>მეტ-ნაკლებად</p> <p>მეტ-ნაკლებად</p> <p>მეტ-ნაკლებად შესაფერისია</p> <p>საშუალოზე</p>	<p>საკმაოდ</p> <p>საკმაოდ</p> <p>საკმაოდ შესაფერისია</p> <p>საკმაოდ მაღლა</p>	<p>ძალიან</p> <p>ძალიან</p> <p>შესაფერისია</p> <p>ძალიან მაღლა</p>

ჩანართი 14.3

წყარო: კითხვები და ქულების ჩაწერის ფორმატი აღებულია სკოლის პროფილიდან, ფორმა 3, მასწავლებლის ფორმა. კითხვები გადაჯგუფდა და ხელმეორედ დაინომრა და დაემატა სისტემის მაჩვენებელი. ამ კითხვარის ორიგინალში დამატებით ისეთი შეკითხვებია შესული, რომელიც დამამთავრებელი კლასების, ნიშნების დონისა და მასწავლებელთა გუნდების შეფასების საშუალებას იძლევა. გამოიყენება Rensis Likert Associates, Inc.-ის თანხმობით, ენ არბორი, მიჩიგანი, 48104. საავტორო უფლებები დაცულია© 1977 წ. ჯეინ გიბსონ ლიკერტი და რენსის ლიკერტი. ვრცელდება Rensis Likert Associates, Inc.-ის თანხმობით. საავტორო უფლებები დაცულია. შემდგომი გავრცელება Rensis Likert Associates, Inc.-ის თანხმობის გარეშე დაუშვებელია.

ცხრილი 14.4. სკოლის პროფილის შეფასების ფურცელი

კითხვა	სისტემა 1		სისტემა 2		სისტემა 3		სისტემა 4	
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	2	3	4	5	6	7	8
2	1	2	3	4	5	6	7	8
3	1	2	3	4	5	6	7	8
4	1	2	3	4	5	6	7	8
5	1	2	3	4	5	6	7	8
6	1	2	3	4	5	6	7	8
7	1	2	3	4	5	6	7	8
8	1	2	3	4	5	6	7	8
9	1	2	3	4	5	6	7	8
10	1	2	3	4	5	6	7	8
11	1	2	3	4	5	6	7	8
12	1	2	3	4	5	6	7	8
13	1	2	3	4	5	6	7	8
14	1	2	3	4	5	6	7	8
15	1	2	3	4	5	6	7	8
16	1	2	3	4	5	6	7	8
17	1	2	3	4	5	6	7	8
18	1	2	3	4	5	6	7	8
19	1	2	3	4	5	6	7	8
20	1	2	3	4	5	6	7	8
21	1	2	3	4	5	6	7	8
22	1	2	3	4	5	6	7	8
23	1	2	3	4	5	6	7	8
24	1	2	3	4	5	6	7	8
25	1	2	3	4	5	6	7	8
26	1	2	3	4	5	6	7	8
27	1	2	3	4	5	6	7	8
28	1	2	3	4	5	6	7	8

29	1	2	3	4	5	6	7	8
30	1	2	3	4	5	6	7	8
31	1	2	3	4	5	6	7	8
32	1	2	3	4	5	6	7	8
33	1	2	3	4	5	6	7	8
34	1	2	3	4	5	6	7	8
35	1	2	3	4	5	6	7	8
36	1	2	3	4	5	6	7	8
37	1	2	3	4	5	6	7	8
38	1	2	3	4	5	6	7	8
39	1	2	3	4	5	6	7	8
40	1	2	3	4	5	6	7	8
41	1	2	3	4	5	6	7	8
42	1	2	3	4	5	6	7	8
43	1	2	3	4	5	6	7	8
44	1	2	3	4	5	6	7	8
45	1	2	3	4	5	6	7	8
46	1	2	3	4	5	6	7	8
47	1	2	3	4	5	6	7	8
48	1	2	3	4	5	6	7	8
49	1	2	3	4	5	6	7	8
50	1	2	3	4	5	6	7	8
51	1	2	3	4	5	6	7	8
52	1	2	3	4	5	6	7	8
53	1	2	3	4	5	6	7	8
54	1	2	3	4	5	6	7	8
55	1	2	3	4	5	6	7	8
56	1	2	3	4	5	6	7	8
57	1	2	3	4	5	6	7	8
58	1	2	3	4	5	6	7	8
59	1	2	3	4	5	6	7	8

60	1	2	3	4	5	6	7	8
61	1	2	3	4	5	6	7	8
62	1	2	3	4	5	6	7	8
63	1	2	3	4	5	6	7	8
64	1	2	3	4	5	6	7	8
65	1	2	3	4	5	6	7	8
66	1	2	3	4	5	6	7	8
67	1	2	3	4	5	6	7	8
68	1	2	3	4	5	6	7	8
69	1	2	3	4	5	6	7	8
70	1	2	3	4	5	6	7	8
71	1	2	3	4	5	6	7	8
72	1	2	3	4	5	6	7	8

ერთი წუთით გაიაზრეთ, რა კლიმატია იმ სკოლაში, რომელიც თქვენ ეს-ეს არის შეაფასეთ. POS-ის სრული ან მისი გამარტივებული ფორმის გამოყენებით შეაფასეთ სკოლაში დამკვიდრებული კლიმატი, მაგრამ, უპირველეს ყოვლისა, დააფიქსირეთ როგორ კლიმატს ისურვებდით, რომ სკოლაში ყოფილიყო. რა ცვლილებებია იდეალურ და რეალურ პასუხებს შორის?

POS-ის უპირატესობა იმაში მდგომარეობს, რომ ეს ინსტრუმენტი კლიმატს მხოლოდ დირექტორის ან რომელიმე ერთი წყაროს ქცევის პროდუქტად არ განიხილავს. კითხვებს თუ გადაეხედავთ, დაინახავთ, რომ ორგანიზაციაში დამკვიდრებული კლიმატი ამ ორგანიზაციაში მომუშავე ყველა ადამიანის განწყობაზე, რწმენსა და ქცევაზეა დამოკიდებული. ეს ყველაფერი ერთად კი გადმოსცემს სკოლის რეალობაში არსებულ კულტურას. ამგვარად, თუ სკოლაში რაიმე გაუმჯობესების მიღწევა გვსურს, სკოლის დირექტორმა და მასწავლებლებმა ხელისხელჩაკიდებულებმა უნდა იმუშაონ. სისტემა 4-სთვის დამახასიათებელ კლიმატს ვერ დავამკვიდრებთ, თუ ყველას ერთნაირი დამოკიდებულება არ ექნა სკოლისადმი. გადახედეთ, რა კლიმატია იმ სკოლაში, რომელიც შეაფასეთ და მოიფიქრეთ, რა გეგმას შეიმუშავეთ, როგორც დირექტორი, სკოლის კლიმატი რომ გაგეუმჯობესებინათ. გახსოვდეთ, რომ თქვენ მარტო არ მუშაობთ, თქვენთან ერთად არიან სკოლის მასწავლებლებიც, რომელთა, შეხედულებები ფაქტობრივად, აისახა თქვენს მიერ გაცემულ პასუხებში.

შრომითი ცხოვრების ხარისხი სწავლების შეფასების ფორმაში

ინსტრუქცია: QWLinT –ის (დიაგრამა 14.1) თქვენული პასუხები გადაიტანეთ ქვემოთ მოცემულ ქულების ცხრილში; ამისათვის ის ციფრი შემოხაზეთ, ლიკერტის POS პარამეტრების ოთხი სავარაუდო პასუხიდან თქვენს მიერ შემოხაზულს შეესაბამება. მას შემდეგ, რაც ყველა პასუხს გადაიტანთ და ყველა ციფრს შემოხაზავთ, ყოველ სვეტში შემოხაზული ციფრი შეკრიბეთ და ჯამი, ყოველი სვეტის ბოლოს მოცემულ ცარიელ უჯრაში ჩაწერეთ. თითოეული ჯამი QWLinT–ის ერთ-ერთ შკალას შეესაბამება. მიაქციეთ ყურადღება იმ ფაქტს, რომ თუ ავტონომიურობაში, პროფესიულ ზრდაში, სამუშაოს კომპლექსურობასა და ამოცანაზე ორიენტირებულ ინტერაქციაში მაღალი ქულაა, ეს იმის მაჩვენებელია, რომ აღნიშნული თვისებები მკვეთრად არის თქვენში გამოხატული და სამუშაო ადგილი სამუშაოს გამრავალფეროვნების შესაძლებლობას იძლევა. თუ სამუშაოს შესრულების ტემპსა და მის მექანიკურ ხასიათში მაღალი ქულაა, ეს იმის მაჩვენებელია, რომ ეს თვისება ნაკლებად არის თქვენში გამოხატული და სამუშაო ადგილი სამუშაოს გამრავალფეროვნების საშუალებას არ იძლევა.

Q.1 A M P N 1 2 3 4	Q.2 A M P N 4 3 2 1	Q.3 A M P N 1 2 3 4	Q.4 A M P N 1 2 3 4	Q.5 A M P N 4 3 2 1
Q.6 A M P N 4 3 2 1	Q.7 A M P N 4 3 2 1	Q.8 A M P N 1 2 3 4	Q.9 A M P N 1 2 3 4	Q.10 A M P N 1 2 3 4
Q.11 A M P N 1 2 3 4	Q.12 A M P N 4 3 2 1	Q.13 A M P N 1 2 3 4	Q.14 A M P N 4 3 2 1	Q.15 A M P N 4 3 2 1
Q.16 A M P N 4 3 2 1	Q.17 A M P N 4 3 2 1	Q.18 A M P N 4 3 2 1	Q.19 A M P N 1 2 3 4	Q.20 A M P N 4 3 2 1
Q.21 A M P N 4 3 2 1	Q.22 A M P N 4 3 2 1	Q.23 A M P N 1 2 3 4	Q.24 A M P N 1 2 3 4	Q.25 A M P N 4 3 2 1

ავტონომიურობა	პროფესიული ზრდის შესაძლებლობა	მუშაობის შესრულების ტემპი და მისი მექანიკური ხასიათი ²	სამუშაოს კომპლექსურობა	ამოცანასთან დაკავშირებული ინტერაქცია
---------------	-------------------------------------	--	---------------------------	--

შკალის ინტერპრეტაცია:

სამუშაოს გამრავალფეროვნების დაბალი დონე – 5-9; ზომიერი – 10-15; მაღალი – 15-20 ქულა;

² თუ სამუშაოს შესრულების ტემპსა და მის მექანიკურ შესრულებაში მაღალი ქულაა, ეს სამუშაოს გამრავალფეროვნების შესაძლებლობის დაბალ დონეზე მიუთითებს.

რეფორმების პროცესი

ამერიკის შეერთებული შტატებისა და კანადის სკოლებში დიდი რეფორმები მიმდინარეობს: შემოიღეს ახალი სტანდარტები, შეიმუშავეს სტანდარტის შესაბამისი სასწავლო გეგმა, ამას მოყვება საგანმანათლებლო მეთოდის პაკეტის შეფასება; პარალელურად მიმდინარეობს მასწავლებლების მასიური გადამზადება. მათ ასწავლიან, როგორ მოამზადონ მოსწავლეები ზოგადად და, კონკრეტულად, ტესტირებისთვის; როგორ გაითვალისწინონ ადგილობრივი თავისებურებები, გაიმყარონ ცოდნა ამა თუ იმ დისციპლინაში, რათა შექმნონ უფრო მაღალი სტანდარტის მოთხოვნების შესაბამისად კომპეტენტურად ასწავლონ და, ამასთანავე, თავად გაეცნონ პედაგოგიკის ახალ მიდგომებს. ასეთი გაცხოველებული ცვლილებების მიუხედავად, მაინც ისმის კითხვა: რა ხდება? მასწავლებლები უარს ამბობენ ძველ პრაქტიკაზე და ახალი პრაქტიკით აგრძელებენ სწავლებას? მოსწავლეები უფრო ღრმა ცოდნას იძენენ? გასული საუკუნის 90-იანი წლების რეფორმებიდან რაიმე იქნება შენარჩუნებული? ის, რაც შეიცვალა, მართლა ყველაზე მნიშვნელოვანი იყო?

რეფორმების შედეგად, რომლის მიზანი იყო, დახმარებოდნენ მოსწავლეებს მსოფლიო დონის სტანდარტების მიღწევაში, სხვადასხვა შტატისა და ოლქის სკოლებში ტესტირებების მაღალი ქულები დაფიქსირდა. მაგრამ არის თუ არა ეს მიღწევა იმის მანიშნებელი, რომ მოსწავლეები უკეთ აზროვნებენ? შეუძლიათ კი პრობლემის მოგვარება, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მათ წინაშე ახალი ინფორმაციაა? საკუთარი თავის დამოუკიდებლად განვითარება თუ შეუძლიათ? ახალ ამოცანებს დამოუკიდებლად, სხვისი დახმარების გარეშე თუ გაართმევენ თავს? ჩვენ ამ შეკითხვებზე პასუხები არ ვაგვანია. მართალია, ბევრი რეფორმა გატარდა, სკოლებმა სხვანაირად დაიწყეს ფუნქციონირება, ხოლო ტესტირებაში მაღალი ქულები სწავლების პროცესში გატარებული გარკვეული გაუმჯობესების მაჩვენებელია, ყოველ შემთხვევაში, იმ კუთხით, რა კუთხითაც ხდება ტესტირება, მაგრამ რეალური ცვლილებები ნელა მკვიდრდება. რეფორმის დამტკიცება განსხვავდება რეფორმის გატარებისგან, ხოლო რეფორმის გატარებას ყოველთვის სასურველ შედეგამდე არ მიყვარს.

დამტკიცებაზე მეტი, გატარებაზე მეტი

სკოლებში რეფორმის შესახებ გამოცემული ლიტერატურის უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ რეფორმის დამტკიცება და რეფორმის გატარება ერთი და იგივე აზრის მატარებელია. სინამდვილეში კი, ეს ორი სხვადასხვა რამ არის (გეინერი, 1975 წ.). სკოლები ხშირად ამტკიცებენ ახალ იდეებს, რომელიც ცხოვრებაში არ ინერგება

ან თუ ინერგება, ახალი იდეები ისეთ ადაპტაციას გადის, რომ ცვლილებები თითქმის შეუმჩნეველია. ამის კლასიკური მაგალითია, გასული საუკუნის 60-70-იან წლებში პოპულარული „ღია სივრცის კონცეფცია“. ღია სივრცის კონცეფცია რეალობაში ასე გატარდა: ტრადიციულ საკლასო ოთახებში ფართი წიგნების თაროებით, კარადებით ან სხვა რაიმე ტიხრებით დაიყო. გუდლენდი და კლაინი (1970 წ.) იმავეს საუბრობენ გუნდური სწავლებისა და საკლასო ოთახის მოდერნიზების კონცეფციის თაობაზე. ხშირად აღნიშნული მიდგომის „დანერგვა“ იმით ხდებოდა, რომ მასწავლებლები რიგრიგობით შედიოდნენ კლასში, ხოლო კლასების ფორმირება კლასის შიგნით ხორციელდებოდა. ალბათ თქვენი გამოცდილებიდან იცით, რა მოხდა, როდესაც საშუალო სკოლის დამამთავრებელი წინა კლასის კონცეფცია დამტკიცდა; რეალურად სახეზე იყო საშუალო სკოლის საბაზო სწავლების დონე. რას ვხედავთ დღეს: სტანდარტის მიზანია მოსწავლეებმა მრავალმხრივი, თუმცა ღრმა ცოდნა მიიღონ; რეალობაში კი, თუ შევხედავთ სტანდარტებს, სასწავლო პროგრამებსა და შეფასებებს, დავინახავთ, რომ პროგრამა რეალურად ვიწროვდება და სწავლების სფერო იზღუდება.

ზოგჯერ რეფორმას არასასურველი შედეგები მოჰყვება და ვინაიდან ეს რეფორმა თავსმოხვეული იყო, სკოლაში სწავლება წინანდელთან შედარებით უარესდება. მაგალითისთვის მოვიხმოთ ფართოდ გავრცელებული „ადგილზე დაფუძნებული მენეჯმენტის კონცეფცია“³, მაგრამ იმის ნაცვლად, რომ იგი გზის ჩვენებაში დაგვხმარებოდა, რეალურად საკუთარ თავში ჩაიკეტა. მან არა თუ არაფერი მოგვცა სწავლა/სწავლების სფეროში, არამედ რიგ შემთხვევაში პრობლემებიც კი შეგვიქმნა. აი რას ამბობენ ლისტენშტეინი, მაკლაფლინი და კნისდენი (1992 წ.):

„ჩვენ არა მხოლოდ წავგიკითხავს, არამედ თავადაც მოვსწრებივართ, როდესაც ადგილზე დაფუძნებული მენეჯმენტის კონცეფციას საკლასო ოთახში არანაირი სიკეთე არ მოჰქონდა. იმის ნაცვლად, რომ მასწავლებლებს მათთვის დელეგირებული გაზრდილი უფლებამოსილება სწავლების პროცესის გაუმჯობესებისკენ მიემართათ, მათი უმრავლესობა დროის დიდ ნაწილს კომიტეტების სხდომებზე ატარებდა, სადაც ხელჩართული ბრძოლა იმართებოდა იმის თაობაზე, თუ რა ფერის უნდა ყოფილიყო სცენის ფარდა ან \$500.00 სლაიდების პროექტორზე დაეხარჯათ, თუ წიგნის კარადების შექმნაზე. ზოგჯერ „რესტრუქტურისაციის“ მანდატს სუსტი სკოლის ადმინისტრატორები იმისთვის იყენებდნენ, რომ ვალდებულებათა უმეტესობა მასწავლებლებისთვის გადაეცათ, ხოლო ამ უკანასკნელთ არც ცოდნა, არც რესურსი და არც მხარდაჭერა არ ჰქონდათ საიმისოდ, რომ მათ თავს დამტყდარი სირთულეებისთვის თავი გაერთოთ. უფრო მეტიც, მოწმენი ვართ ისეთი შემთხვევისაც, როდესაც მასწავლებლებს უფლებამოსილებები ისე გაუფართოეს, რომ ამისთვის ისინი მზად არ იყვნენ, შედეგად კი სკოლაში, საკლასო ოთახსა თუ ზოგადად სისტემაში სამუშაოს შესრულების დონე დაეცა“.

ხშირად ისეთი სიახლეები შემოაქვთ, რომლებიც ერთმანეთთან კონფლიქტშია. ამას კი დაბნეულობა და ქაოსი მოაქვს. ამის მაგალითად გამოდგება დემინგის (1993 წ.)

³ ამ კონცეფციის მიხედვით სკოლასა და სასკოლო ოლქს შორის ისეთი ურთიერთობები მყარდება, რომლის დროს სკოლას მეტი უფლებამოსილება, ძალაუფლება და ანგარიშვალდებულება გადაეცემა ხოლმე. (მთარგმნელის განმარტება).

ფილოსოფია და დიდად ნაქები „ხარისხის კომპლექსური მართვა“⁴ ან ხარისხის კომპლექსური მართვის კონცეფციის გამოყენება „ხარისხიანი სკოლის“ შესაქმნელად. თავის ნაშრომებსა და ლექციებში დემინგი იშვიათად იყენებს ტერმინს *ხარისხი* და არც სხვებს ურჩევს მის გამოყენებას. უფრო მეტიც, რაიმეს კომპლექსურად მართვა დემინგისთვის მიუღებელია. ის თვლის, რომ მართვა არა კონტროლის, არამედ მრავალფეროვნების მისაღწევად უნდა ხორციელდებოდეს (სიტყვა *management* ნაწარმოებია ლათინური სიტყვიდან *manus* და მისი იტალიური ექვივალენტიდან *maneggio*, რაც გაწვრთნას ან ცხენის გახედნას ნიშნავს). იგი გამონაკლისს სასკოლო გარემოში სიტყვა *მომხმარებლის* გამოყენებასთან დაკავშირებით უშვებს. ხარისხის კომპლექსური მართვის კონცეფციის მომხრეებისგან განსხვავებით, დემინგი მიიჩნევს, რომ 14 პრინციპი, რომელსაც იგი გვთავაზობს, იდეების ყულაბა კი არ არის, საიდანაც, ვისაც რა უნდა, იმას ამოიღებს. დემინგის იდეები ერთიან კონტექსტში ქმნის არსს და, შესაბამისად, 14 პრინციპი, როგორც ერთიანი ინსტრუმენტი, ისე უნდა გამოიყენონ. ანუ უარი უნდა ვთქვათ ლოზუნგზე – ხარისხის კომპლექსური მართვა, ვინაიდან იგი მოძველებულია. ამგვარად, დაუშვებელია მოსწავლეთა ტესტირება და მათთვის ნიშნების დაწერა, ასევე, დაუშვებელია მასწავლებლების შეფასება, ღირსების დაფაზე მათი სურათების გამოფენა და სხვა სახის დახარისხებები, ვინაიდან ამგვარი მიდგომა ეწინააღმდეგება მის ორ პრინციპს: ერთი მხრივ, სამუშაო სტანდარტების, ხოლო, მეორე მხრივ, დაჯილდოების გაუქმებას.

ხოგჯერ დემინგის იდეები სხვა მოძრაობასთან წყვილდება, მაგალითად, შედეგზე ორიენტირებულ განათლებასთან ან დღევანდელ სტანდარტების მოძრაობასთან. მაგრამ, როგორც ზეთი და წყალი ვერ შეერევა ერთმანეთს, ასევე ვერ მოხდება ამ თეორიების მზამზარეულად შერწყმა. შედეგზე ორიენტირებულ განათლებაში პროცესი არსებითი არ არის, ყურადღება შედეგებზე მახვილდება, ხოლო პროცესი თვითდინებას ემორჩილება. ვისაც რა უნდა ის იფიქროს, თუ შედეგი სახეზე გვექნება. ერთადერთი მოთხოვნაა, შედეგიდან გამომდინარე, დავიწყოთ დადგენა, რას გავაკეთებთ. დემინგს მიაჩნია, რომ შედეგი პრობლემის ნაწილია; მისი მოწოდებაა, აქცენტი პროცესზე გაკეთდეს. ყველაზე მნიშვნელოვანი მოსწავლესა და მასწავლებელს, მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის არის სწავლა/სწავლების პროცესი, პროგრამა, საკლასო კლიმატი და სხვა მრავალი სოციალური კონტექსტი. მიხედვით ამას და შედეგიც არ დააყოვნებს. გასაკვირი არ არის, რომ ცვლილება ძნელი მისაღწევია – ახალ იდეებს თან სხვადასხვა სიგნალი ახლავს. არცთუ ისე იშვიათად, ახალი იდეები ისეა შეფუთული, ვითომ ახალგამზადებული დილის საუზმე იყოს.

სწავლების სფეროში წარმატებით დანერგილი ცვლილებაც არ არის ხოლმე საკმარისი. აუცილებელია, რომ ამ ცვლილებას (რეფორმას) მდგრადი ხასიათი ჰქონდეს, რაც ვერ განხორციელდება სათანადო ინსტრუქციონალიზაციის გარეშე. ინსტრუქციონალიზაციის ქვეშ მოიაზრება პროცესი, რომლის შედეგად რეფორმა სკოლის ცხოვრების შემადგენელი ნაწილი გახდება (მაილსი, 1983 წ.). როგორც ჰაბერმანი და კრენდელი (1982 წ.) ამბობენ: „მხოლოდ ის ინოვაცია დარჩება სკოლაში, რომელიც ტრენინგის, რეგულაციების, კადრებისა და საბიუჯეტო მუხლების შემადგენელი ნაწილი გახდება. ინოვაცია მალეფუჭებადი პროდუქტია“

⁴ კონცეფცია, რომელიც გულისხმობს ორგანიზაციის ყველა მუშაკის პროდუქტისა თუ მომსახურების ხარისხის გაუმჯობესების პროცესში ჩაბმას, წარმოებისა და მართვის პროცესების ოპტიმიზაციას. (მთარგმნელის განმარტება).

(მაილსი, 1983:14). ინსტიტუციონალიზაცია არის პროცესი, რომლის საშუალებით რეფორმა ყოველდღიურობაში გადავა; იგი სკოლის ცხოვრების ნაწილად უნდა იქცეს. რეფორმა, რომლის განხორციელებას ახალი სახსრები სჭირდება, ინსტიტუციონალური მხოლოდ იმ შემთხვევაში გახდება, თუ ერთჯერადად გამოყოფილი სახსრები რეგულარული ბიუჯეტის ერთ-ერთ მუხლში შევა. თუ რეფორმისთვის სტრუქტურული ცვლილებებია საჭირო, იგი ინსტიტუციონალური მხოლოდ მას შემდეგ გახდება, რაც სკოლის პოლიტიკა ამ სიახლეების გათვალისწინებით გადაისინჯება. რეფორმა, რომელიც ქცევის ახალ ნორმებს საჭიროებს, ინსტიტუციონალური მხოლოდ მას შემდეგ გახდება, რაც ჩვეულებრივი წახალისების სისტემა (ხელფასი, დაწინაურება, ფსიქოლოგიური ჯილდო) ამ ნორმებს ასახავს. ინსტიტუციონალიზაცია თავისთავად არ ხდება. ამგვარად, სკოლაში საქმე რომ გაუმჯობესდეს, მან მიზნად უნდა დაისახოს რეფორმის დამტკიცება, დანერგვა და ინსტიტუციონალიზაცია.

სისტემური შეხედულება რეფორმაზე

ერთ წარმატებულ რეფორმაზე ათი წარუმატებელი მოდის. გარდა იმისა, რომ სკოლის დირექტორმა არც მართვა იცის და არც ის, თუ როგორ უხელმძღვანელოს ადამიანებს, მას, ასევე, ძალიან ვიწროდ ესმის, რა შეიძლება მოჰყვეს სიახლეს. წარუმატებელი სკოლების ყველაზე დიდი შეცდომა ის არის, რომ ამ სკოლის ხელმძღვანელები ერთ კალათში დებენ ყველა კვერცხს, ანუ პრობლემის მოსაგვარებლად მხოლოდ ერთ საუკეთესო მიდგომას იყენებენ.

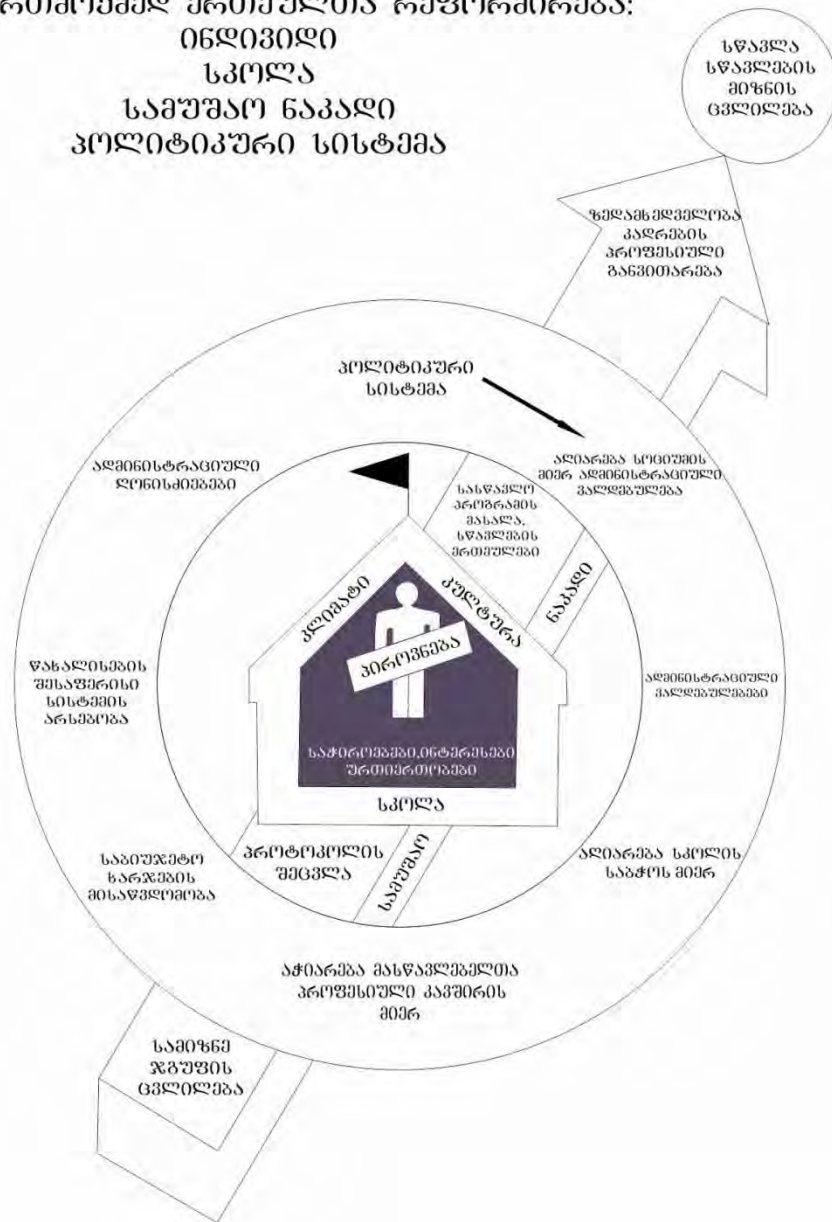
ზოგი ექსპერტი სოციალური და პოლიტიკური კონტექსტის გამოყენებას გვირჩევს, რათა მომენტით ვისარგებლოთ და რეფორმირების პერიოდში სათანადო მხარდაჭერა მივიღოთ. სხვები სკოლაში კეთილგანწყობილი კლიმატის შექმნას გვთავაზობენ, ვინაიდან ასეთ გარემოში იქმნება რეფორმისთვის საჭირო ინტერპერსონალური ურთიერთობები. ბოლო წლებში ზემოთ აღნიშნულ მეცნიერთა ნაწილი აქცენტს სკოლაში დამკვიდრებულ ორგანიზაციულ კულტურაზე აკეთებს და მიიჩნევს, რომ დიდი მნიშვნელობა აქვს სკოლაში ისეთი ფასეულობებისა და ნორმების დამკვიდრებას, რომელიც ხელს უწყობს რეფორმირების პროცესებს. კიდევ არის ექსპერტთა ჯგუფი, რომელიც მიიჩნევს, რომ მხოლოდ ინდივიდია მნიშვნელოვანი და მისი საჭიროებები, რეფორმირების სხვადასხვა ეტაპი და ის ძალები, რომლებიც ამუხრუჭებენ პროცესს. დაბოლოს, კიდევ ერთი ჯგუფი უპირველეს ყურადღებას სამუშაო კონტექსტს ანიჭებს, რომლის მეშვეობით ხდება მასწავლებელთა ქცევის (ქმედების) ჩამოყალიბება და დაპროგრამება, რათა რეფორმირების პროცესი სკოლაში სწორად წარიმართოს. ყველაფერი, რაც ჩამოვთვალეთ, მნიშვნელოვანია, თუმცა არა ცალ-ცალკე. შედარებით ახლახანს მახვილი გადავიდა ისეთ ცვლილებებზე, რომლებიც მორალურად გამართლებულია (ფულანი, 2003ა; სერჯიოვანი, 1992 წ.) და რეფორმირების პრობლემის დაკავშირებაზე მდგრადობის პრობლემასთან. (ჰარგრივსი და ფინკი, 2004 წ.). სწორად გვაქვს მიზნები ჩამოყალიბებული? რა უნდა გავაკეთოთ, რომ ჩვენს მიერ განხორციელებული რეფორმა გრძელვადიანი იყოს?

როდესაც ზემოთ აღწერილ პრობლემებს ერთიან კონტექსტში გავაერთიანებთ, სახეზე გვაქნება რეფორმის შესახებ დინამიკური, ინტეგრირებული და მძლავრი სისტემური შეხედულება. რეფორმის ერთეული ამ შეხედულების მიხედვით მხოლოდ ცალკეული მასწავლებელი, სკოლა, სწავლა/სწავლების სამუშაო ნაკადი ან უფრო ფართო პოლიტიკური თუ ადმინისტრაციული კონტექსტი

არ არის. პირიქით, ოთხივე ელემენტი რეფორმირების ურთიერთმოქმედი ერთეულებია და ყველა მათგანი ყურადღებას ითხოვს. თუ ამ ოთხივე ელემენტს სწორად წავმართავთ, მათი საშუალებით მივაღწევთ სკოლების წარმატებით დაწინაურებას.

სისტემური შეხედულება აღწერილია ნახაზზე 15.1. აღსანიშნავია, რომ სწავლა/სწავლებასთან დაკავშირებული ცვლილებებისკენ პირდაპირი გზა სწავლების სამუშაოს ნაკადის სისტემატიზაციაშია. თუმცა, სწავლება ისეთი პროცესია, რომელიც ადამიანის ინტენსიურ ჩართულობას მოითხოვს, ანუ რაც არ უნდა დიდი ძალისხმევა ჩავდეთ სკოლის რეფორმირების საქმეში, მასწავლებლების გარეშე ეს შეუძლებელია. ვინმეს სურს ამის აღიარება თუ არა, მათ საკვანძო ადგილი უკავიათ ამ პროცესში. სწორედ ისინი იღებენ ყოველდღიურ თუ ყოველწუთიერ გადაწყვეტილებებს, ხოლო ეს გადაწყვეტილებები უშუალოდ ზემოქმედებს მოსწავლეებზე. იმისათვის, რომ რეფორმამ გაამართლოს, ცვლილებები უშუალოდ უნდა დაგუკავშიროთ სწავლების ქცევით ნორმებს, რასაც უცილობლად მივყავართ ცალკეული მასწავლებლებისა და, ზოგადად, სკოლის კადრების დამოკიდებულებისა და რწმენის ცვლილებამდე. სწავლა /სწავლება მასწავლებელთა ცვლილებების პარალელურად მიმდინარეობს.

ურთიერთმოქმედ ერთეულთა რეზორმირება:
ინდივიდი
სკოლა
სამუშაო ნაკადი
პოლიტიკური სისტემა



როგორც წესი, მასწავლებლები მარტო მუშაობენ. ეს იზოლაცია უარყოფით ზემოქმედებას ახდენს როგორც სწავლების ეფექტიანობაზე, ასევე, სკოლის დახვეწაზე (ლიბერმანი და მილერი, 1984 წ.; როზენჰოლცი, 1989 წ.). უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებლები არიან წევრები სოციალური ჯგუფებისა, რაც სკოლის უფრო ფართო შემადგენლობის ნაწილია. სოციალური ჯგუფები ქმნიან ნორმებს, ტრადიციებსა და ადათ-წესებს. სკოლის ორგანიზაციული კულტურის ქვეშ, როგორც წესი, მოიაზრება ის წესრიგი და ყოფა, რომელიც სკოლის კედლებში სუფევს. სკოლის ორგანიზაციული კულტურა განსაზღვრავს იმას, რაც

მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისთვის, ადგენს ქცევის ნორმებსა და რწმენის თავისებურებებს; არსებითად, ის განაპირობებს, შემოიღებენ სკოლაში სიახლეებს თუ წინ აღუდგებიან მათ (სარასონი, 1971 წ.).

სკოლები იზოლირებულად არ ფუნქციონირებენ; შესაბამისად კიდევ ერთი არსებითი ელემენტი სკოლის დახვეწის პროცესში სკოლის ადმინისტრაცია, სოციალური და პოლიტიკური გარემოა. მაგალითად, სკოლის კლიმატზე ზემოქმედებას ახდენს მასწავლებელთა გაერთიანებები, სკოლის საბჭო და სასკოლო ოლქის ცენტრალური ოფისი (კერსტი, 1984 წ.). პოლიტიკური სისტემის ზეგავლენა სკოლიდან ცალკეულ მასწავლებლებზე გადადის და ბოლოს, სამუშაოს ნაკადსაც წვდება. ოთხივე დონე: ინდივიდი, სკოლა, სამუშაო ნაკადი და პოლიტიკური კონტექსტი ცვლილებების ურთიერთმოქმედი ერთეულებია, რომელიც სკოლის დირექტორს ყურადღების მიღმა არ უნდა დარჩეს, როდესაც ის სკოლის დახვეწას ცდილობს. ღრმა, უწყვეტი, გააზრებული და ეფექტური რეფორმა ვერც მხოლოდ ზემოდან და ვერც მხოლოდ ქვემოდან ზემოთ ვერ განხორციელდება.

როგორ გადავლახოთ წინააღმდეგობა, რომელიც რეფორმირებას ეღობება

რეფორმას წინააღმდეგობა მაშინ გადაეღობება, როდესაც საფრთხის წინაშე დადგება ვინმეს სამუშაოს ძირითადი მოთხოვნები. მართალია, მასწავლებლების ინდივიდუალური საჭიროებები შეიძლება ერთმანეთისგან განსხვავდებოდეს, თუმცა არსებობს ოთხი უნივერსალური საჭიროება, რომელიც ყველა მასწავლებლისთვის ერთნაირად მნიშვნელოვანია (მილია, 1978 წ.):

1. *აშკარა მოლოდინების საჭიროება.* იმისათვის, რომ ეფექტიანად ვიმუშაოთ, უმრავლესობას სამუშაოს შესახებ კონკრეტული ინფორმაციის ცოდნა სჭირდება. ჩვენთვის საჭიროა ვიცოდეთ, რას მოელოდნენ ჩვენგან, რა ადგილი გვიკავია მთლიან სექტორში, რა ვალდებულებები გვაკისრია, როგორ მოხდება ჩვენი სამუშაოს შეფასება და რა ურთიერთობები გვაქვს სხვებთან. თუ ყოველივე ეს ჩვენთვის ცნობილი არ იქნა, ჩვენი მუშაობის შედეგი დაბალი, ხოლო სამუშაოდან მიღებული კმაყოფილება უმნიშვნელო იქნება (კაცი და კანი, 1978 წ.). რეფორმები არღვევენ როლის განსაზღვრებისა და მოლოდინების წონასწორობას.
2. *სტაბილურობის საჭიროება.* ერთი მხრივ, ცოდნა იმისა, რა ადგილი გვიჭირავს სისტემაში, უშუალოდ უკავშირდება ჩვენს შესაძლებლობას, განგჭვრიტოთ მომავალი. სამუშაო ადგილთან დაკავშირებით გარკვეული საიმედოობისა და გარანტიების შეგრძნება გვჭირდება, რათა უსაფრთხოების შეგრძნება გვქონდეს და გარკვეული გეგმის შემუშავებაც შეგვეძლოს (კოფერი და ეფლი, 1964 წ.). რეფორმას ბუნდოვანება და გაურკვეველობა მოაქვს და საფრთხის წინაშე აყენებს ჩვენს ლტოლვას ფარდობითი სტაბილურობის, წონასწორობისა და განჭვრეტადი სამუშაო გარემოსადმი.
3. *სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება.* უმეტესობა აფასებს და საჭიროებს სხვებთან ურთიერთობის შესაძლებლობას. სხვებთან ურთიერთობა იმისთვის გვჭირდება, რომ მათთან ურთიერთქმედების საფუძველზე განვსაზღვროთ და ჩამოვიყალიბოთ ჩვენი ცნებები და შევამციროთ ის დეღვა და შიში, რომელიც სამუშაო ადგილთან დაკავშირებით გვაქვს ხოლმე. ჩვენ სამსახურში გვჭირდება, ერთი მხრივ, სხვების მხარდაჭერა, ხოლო მეორე მხრივ, მათ მიერ ჩვენი შესრულებული

სამუშაოს აღიარება/დაფასება. რეფორმა კი საფრთხის წინაშე აყენებს უკვე ჩამოყალიბებულ სოციალური ურთიერთობების ნიმუშებს, ხოლო ახალი ურთიერთობების ჩამოყალიბების პერსპექტივა შეიძლება, ჩვენს უსაფრთხოებას დაემუქროს. თანამშრომლობითი კულტურა და საზოგადოებრივი პრაქტიკა არა ერთხელ განხილულა ამ წიგნის სხვადასხვა თავში; ორივე მათგანი მნიშვნელოვანი საშუალებაა მხარდაჭერის წასახალისებლად, მასწავლებლებისთვის მიმართულების მისაცემად და განათლებით დასაინტერესებლად. ხოლო განათლება რეფორმის წინაპირობაა.

4. *კონტროლი ჩვენს სამუშაო გარემოსა და სამუშაო შედეგებზე.* სამუშაო გარემოზე გარკვეული კონტროლი თითქმის ყველასთვის სასურველია (არგირისი, 1957 წ.). ჩვენ არ გვსურს, რომ ამ სისტემის წყალობაზე ვიყოთ დამოკიდებულები. როგორც ბოლო თავში ვთქვით, შრომით საქმიანობასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილების მიღების საქმეში ჩვენ პირველადი წყაროს როლი გვსურს ვითამაშოთ და არა პაიკის (დე ჩარმისი, 1968 წ.).

როდესაც კონტროლი საფრთხის წინაშე დგება ან მცირდება, სუფთა შედეგი იმით ვლინდება, რომ მასწავლებელი ნაკლებად იღებს სამუშაოსგან კმაყოფილებას, ის მისთვის მნიშვნელობას კარგავს და ინდიფერენტულობას და ზოგჯერ გაუცხოებასაც კი იწვევს. იმ ცვლილებებმა, რომელშიც მასწავლებლები ჩაბმული არ არიან და რომელიც სწავლა /სწავლებაზე და სხვა ასპექტებზე მათ კონტროლს ასუსტებს, სკოლის ეფექტიანობაზე სერიოზული ზემოქმედება შეიძლება მოახდინოს.

მასწავლებლებისთვის ეს ოთხი ასპექტი ერთნაირად მნიშვნელოვანი არ არის. რაც უფრო მნიშვნელოვნად მიაჩნიათ ისინი, მით უფრო აფრთხობს მასწავლებლებს სიახლე. მაგრამ ამის მიუხედავად, სიახლეს ყველა მასწავლებელში შემოფოთება მოაქვს. თუ სკოლის დირექტორი მასწავლებლებს მაქსიმალურ ინფორმაციას მიაწოდებს სიახლეებზე და იმასთან დაკავშირებით, თუ რა ზემოქმედება ექნება მათ მასწავლებლების საქმიანობაზე, იგი შეძლებს კვლავ კომფორტული და სტაბილური გარემო შეუქმნას მასწავლებლებს. მასწავლებლებს სჭირდებათ, იცოდნენ, რას მოელიან მათგან რეფორმის განხორციელების კონტექსტში. თუ მასწავლებლებს მიეცემათ საშუალება, რაც მხოლოდ მისასაღმებელი იქნება, მონაწილეობა მიიღონ სიახლის დანერგვის დაგეგმვაში, მათ შეიძლება მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანონ რეფორმის დახვეწაში. თუ რეფორმა იქნება მარტივი, ხოლო დანერგვა ეტაპობრივად განხორციელდება, მასწავლებლების რწმენა საკუთარი თავის, როგორც რეფორმის გამტარებლის მიმართ, განმტკიცდება.

მილეა (1978 წ.) მიიჩნევს, რომ რეფორმის პერიოდში არ უნდა ფასდებოდეს მასწავლებლების შესრულებული სამუშაო და შეფასებამ არ უნდა იმოქმედოს მის ხელფასზე, კარიერაზე ან სხვა სიკეთეებზე. ამ პერიოდის განმავლობაში მასწავლებლებს უნდა დაეხმარონ რეფორმის არსის უკეთ ჩაწვდომასა და მის კომპეტენტურად დანერგვაში. კარგი იქნება, თუ რეფორმა თავდაპირველად დაიწყება იმ მასწავლებლებით, რომლებიც სანიმუშოდ ითვლებიან და შესაბამისად, უფრო ადვილად შეეგუებიან ცვლილებებს. თუ სხვები დაინახავენ, რომ ის, ვინც სკოლაში დიდი პატივსცემით სარგებლობს, კარგად ეგუება სიახლეებს, სხვებსაც მეტი რწმენა და სიმშვიდე დაუფლებათ და წინააღმდეგობაც შესუსტდება.

გახსოვდეთ, რომ შეიძლება თავიდან მასწავლებლები სიხარულით არ შეხვდნენ სიახლეს, მაგრამ თუ დავეხმარებით, გაგანათლებთ მათ და მივაწვდით ინფორმაციას, როგორ გახდნენ წარმატებულები, ისინი საბოლოოდ კეთილად

განეწყობიან ცვლილებების მიმართ. რაც უფრო მეტ წარმატებას აღწევს მასწავლებელი ცვლილების დანერგვით, მით უფრო მოწადინებული ხდება მათ. ხშირად სკოლის დირექტორები მასწავლებლებისგან მხარდაჭერას ავანსად ითხოვენ; უფრო გამართლებული იქნება, თუ სკოლის დირექტორები მასწავლებლებს წარმატების მიღწევაში ხელს შეუწყობენ, ამის შემდეგ კი ისინი ცვლილებებს უფრო მოწადინებულები შეხვდებიან. ანუ ამით იმის თქმა გვსურს, რომ სკოლის დირექტორმა სიახლე მას შემდეგ უნდა შემოიტანოს, რაც ირგვლივ გარკვეულ მომხრეებს შემოიკრებს. თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საწყის ეტაპზე არ არის აუცილებელი, სიახლეს პერსონალის უმრავლესობა უჭერდეს მხარს. როდესაც სიახლის დანერგვა რეალურად დაიწყება, მასწავლებლები კიდევ უფრო მეტად დაინტერესდებიან ამ სიახლით, თუ მის წარმატებით დანერგვაში მიიღებენ მონაწილეობას. სწორედ ამიტომ მასწავლებლების განათლება სიახლის შემოღების უმნიშვნელოვანესი ნაწილია და მხარდამჭერთა ქსელების შექმნა ამიტომ არის მნიშვნელოვანი.

აქ გამოგვადგება მოლოდინის მოტივაციის თეორია⁵. ამ თეორიის მიხედვით, სანამ რეფორმის მოტივაცია ჩამოყალიბდება, მასწავლებლებს პასუხი სჭირდებათ შემდეგ ოთხ შეკითხვაზე:

1. ვიცი, რა უნდა გააკეთდეს?
2. არსებითი და სასურველია ეს მიღწევები ჩემთვის?
3. ზუსტად ვიცი, რა უნდა გავაკეთო იმისათვის, რომ ამას მივაღწიო?
4. უნდა ვცადო? გამომივა?

თუ ერთ შეკითხვაზე მაინც უარყოფითი პასუხი გვექნება, ეს იმის მაჩვენებელია, რომ მასწავლებლები არ იქნებიან მოტივირებულები, მონაწილეობა მიიღონ სკოლის დახვეწის პროცესში. „დიას“ პასუხი იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა მნიშვნელობას ანიჭებს სკოლის დირექტორი მასწავლებელთა განათლების საკითხს. განსაკუთრებით არსებითია, რომ მასწავლებლებმა მხარდაჭერა სკოლის დირექტორისგან მიიღონ და ამის პარალელურად დირექტორი თვალს უნდა ადევნებდეს მათ საქმიანობას, რათა მასწავლებლებმა რეფორმის განხორციელებაში წარმატებას მიაღწიონ. მასწავლებლების უნარისა და კომპეტენციების განვითარება წარმატების საწინდარია.

სკოლის გაუმჯობესების თეორია

სუზან ფურმანი (2003 წ.) მიიჩნევს, რომ რეფორმა არ არის ის სიტყვა, რომელიც ზუსტად გადმოსცემს იმ ცვლილებების არსს, რომელიც სკოლისთვის არის საჭირო,

⁵ ამ თეორიის მიხედვით ადამიანი თავის ძალისხმევას კონკრეტული მიზნისკენ მას შემდეგ მიმართავს, რაც დარწმუნდება, რომ ამგვარად დაიკმაყოფილებს თავის მოთხოვნილებებს; მაქსიმალური მოტივაცია მაშინ მიიღწევა, როდესაც ადამიანები ირწმუნებენ, რომ მათი ძალისხმევა მიზნის მიღწევასა და განსაკუთრებული ჯილდოს მიღებაში დაეხმარებათ; მოტივაცია სუსტდება, თუ წარმატების ალბათობა და ჯილდოს ღირებულება უმნიშვნელოდ ფასდება ადამიანების მიერ. (მთარგმნელის შენიშვნა).

ანუ ისეთი ცვლილებები, რომლებიც არსებით და მდგრად ზემოქმედებას მოახდენს სწავლა/სწავლებაზე. იგი თვლის, რომ სკოლაში არა ერთხელ გატარებულა რეფორმა. სკოლების მრავალნაირი რეორგანიზაცია მოხდა, თითქოს სკოლის კონფიგურაცია ყოფილიყოს სკოლის თვითმიზანი და არა ის შედეგები, რისი მიღწევაც სკოლის უპირველესი მიზანია. აი რას ამბობს იგი:

„ამგვარად, თუ პასუხი არ არის „რეფორმა“, მაშინ რა არის პასუხი? ალბათ უმჯობესია სიტყვა „რეფორმის“ ნაცვლად ვიხმაროთ სიტყვა „გაუმჯობესება“. რეფორმა ზემოდან მოხვეული პოლიტიკური კურსია, მაშინ, როდესაც გაუმჯობესება ნიშნავს, განუწყვეტლივ ყურადღების ცენტრში ვიქონიოთ სასკოლო განათლების სული და გული - სწავლა და სწავლება. გაუმჯობესება (დახვეწა) ნელი, დაუსრულებელი, არცთუ ისე თვალისმომჭრელი, მუყაითი შრომის შედეგია. იგი გულისხმობს მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლებასა და მათი მუშაობის დახვეწაში სერიოზულ ინვესტიციებს, რასაც, თავის მხრივ, მივყავართ ახალი მაწავლებლების დასაქმებამდე, მათთვის შესაფერისი ანაზღაურების მიცემასა და პროფესიულ განვითარებამდე. ინტენსიური და ხანგრძლივი პროფესიული განათლება საფუძვლიანად და კარგად დაფინანსებული უნდა იყოს; იგი ყურადღებას უნდა ამახვილებდეს იმ სასწავლო პროგრამაზე, რომელსაც მასწავლებლები ასწავლიან და მას თან უნდა სდევდეს მუდმივი წვრთნა და ადგილზე კონსულტაციების სერია“.

რინარდ ელმორს ღრმად სწამს, რომ, თუ გვსურს, მოსწავლეებს მიღწევები ჰქონდეთ როგორც მოკლევადიან, ისე, გრძელვადიან პერსპექტივაში, ადგილობრივმა ხელისუფლებამ, თანამდებობის სხვა პირებმა, მასწავლებლებმა და სხვებმა ერთობლივი ძალისხმევა და რესურსები უნდა მიმართონ სკოლის გაუმჯობესების მძლავრი თეორიებისა და პრაქტიკის შემუშავებისკენ (ელმორი, 2003 წ.). როგორც ელმორი აღნიშნავს, მათში უნდა შევიდეს რამდენიმე პარამეტრიც, რომელთა შორის უნდა იყოს ქვემოთ მოყვანილი ხუთი პოსტულატი:⁶

1. *შიდა ანგარიშვალდებულება წინ უსწრებს გარე ანგარიშვებას.* სანამ ქმედით რეაგირებას მოახდენენ გარე ანგარიშვების პოლიტიკაზე, სკოლებმა უნდა შეიმუშაონ მტკიცე პროფესიული ნორმები იმასთან დაკავშირებით, თუ რა შეესაბამება მაღალი ხარისხის სწავლებას. თუ არ მოხდა შეთანხმება ნორმებთან დაკავშირებით, მოსწავლეები ვერ გააერთიანებენ მონიტორინგისა და უკუგების სისტემების შედეგებს, რომლის გარეშე ვერ მოხერხდება წინსვლის გაზომვა. ელმორი გვახსენებს, რომ „თუ სასწავლო პრაქტიკაში ქმედებებს ლოგიკური და თანმიმდევრული ხასიათი ექნება, ეს კარგი შედეგების წინაპირობა გახდება. . .“ (9).
2. *გაუმჯობესება განვითარებადი პროცესია, რომელიც ეტაპობრივად ხორციელდება; ეს არ არის სწორხაზოვანი პროცესი.* როდესაც გაუმჯობესება სწორხაზოვან პროცესად განიხილება, „სკოლები ვალდებული არიან წინსვლა თანაბრად მზარდ აღმავალ შედეგს შეუდარონ“ (9). ელმორის მიხედვით, „სკოლებში სწავლებასთან დაკავშირებული ქმედებების

⁶ დახრილი შრიფტით მოცემული პოსტულატები სიტყვასიტყვით არის ციტირებული ელმორის (2003წ.) ნაშრომიდან, გვ. 9-10. მათ ირგვლივ დისკუსიაც იგივე წყაროდან არის ამოღებული.

ლოგიკურობა-თანმიმდევრობისა და შესაძლებლობების დახვეწა რამდენიმე ეტაპად ხორციელდება“ (9). ერთ მომენტში შეიძლება სერიოზული წინსვლა დაფიქსირდეს მოსწავლეების გაზომვად მახასიათებლებში, მაგრამ ამ ეტაპს შემდეგ მოყვება ეტაპი, რომლის დროსაც ხარისხი და შესაძლებლობები კვლავ უმჯობესდება, თუმცა მოსწავლეების მახასიათებლები უცვლელად რჩება. წინსვლა შემდეგ ერთი დონეზე იყინება, შემდეგ ისევ წინსვლა – ასეთი პერიოდები ჩვეულებრივი მოვლენაა იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლეს და მასწავლებელს მსწავლელის სტატუსით მოიაზრება. „გაზომვადი მახასიათებლები ხშირად ჩამორჩება პრაქტიკას. სკოლები მაშინაც იხვეწება, როდესაც პრაქტიკა იცვლება და მაშინაც, როდესაც გაზომვადი მახასიათებლები იცვლება. . . ” (10).

3. *ლიდერობა კულტურული პრაქტიკაა.* ეფექტიან ლიდერებს კარგ სწავლებასთან დაკავშირებით გააჩნიათ იდეების კონკრეტული ნაკრები და ცალსახა თეორია. ისინი ხელმძღვანელობენ იდეებზე დაყრდნობით. აღნიშნულ იდეებს შორის ერთი უმთავრესია შემდეგი: თუ გვსურს წარმატების მიღწევა, სუსტი სწავლება და მის ირგვლივ არსებული სუსტი ორგანიზაციული კულტურა უნდა შეიცვალოს მძლავრი, დეტალურად შემუშავებული ცოდნით იმის თაობაზე, თუ რა არის ქმედითი სწავლა და სწავლება. ლიდერებს სწამთ, რომ ორგანიზაციული კულტურა ექვემდებარება შეცვლას, ასევე, შესაძლებელია ახალი ნორმების შექმნა და ახალი პრაქტიკის დამკვიდრება.
4. *მძლავრი ლიდერობა ისევე ნაწილდება, როგორც ნაწილდება სწავლების გაუმჯობესების პროცესი.* სპილანის, ჰალვერსონისა და დიამონდის (2001 წ.) იდეაზე დაყრდნობით, ელმორი (2003 წ.) ასკვნის: „იმისათვის, რომ სწავლების პროცესი გაუმჯობესდეს, ადამიანებმა, რომელთაც სხვადასხვა კომპეტენცია გააჩნიათ, ერთ საერთო პრობლემაზე ერთობლივად უნდა იმუშაონ; ამიტომ განაწილებულ გამოცდილებას მივყავართ განაწილებულ ლიდერობამდე“ (10).
5. *ცოდნა ყოველთვის იქ არ არის, სადაც თქვენ გგონიათ.* როგორც წესი, ითვლება, რომ წარუმატებელმა სკოლებმა არ იციან, რა აკეთონ და რომ წარმატებულებმა იციან, თუ რა ასწავლონ სხვებს. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლის წარმატება უფრო ხშირად მოსწავლეებისა და მათი ოჯახების სოციალური კაპიტალით არის განპირობებული და არა იმით, რომ ამ სკოლებს ზედოდნა აქვთ სწავლებასთან, სასწავლო პროგრამასთან და სწავლების სხვა ასპექტებთან დაკავშირებით. ელმორი მიუთითებს, რომ იგი არაერთხელ მოხვედრილა ისეთ სკოლაში, სადაც შესანიშნავად იციან, როგორ დახვეწონ სწავლების პროცესი.

ვერ ვიტყვით, რომ ზემოთ მოცემული სია პოსტულატების სრული ნუსხაა იმისათვის, რომ შევიმუშაოთ სკოლის გაუმჯობესების მძლავრი თეორია და პრაქტიკა. ნუ დაიზარებთ და კოლეგასთან ერთად მოიფიქრეთ კიდევ ორიოდ პოსტულატი. ასეთი შესაძლოა იყოს: „არსებობს დრო, ნიჭი და სხვა რესურსი, სკოლა კი წარუმატებელია იმის გამო, რომ მასწავლებლები ვერ ასწავლიან ეფექტურად; პრობლემა უნიჭო მასწავლებლებში კი არ არის, არამედ ნაკლები ყურადღების გამახვილებაში სასწავლო ტექნიკასა და სხვა საშუალებებზე; მასწავლებლებმა კი უნდა შეისწავლონ მათი მოხმარება, თუ სურთ, რომ სკოლა წარმატებული გახდეს.“ ელმორის სიტყვებს თუ გავიმეორებთ, „სკოლა რომ შემოვატრიალოთ, საჭიროა, მასწავლებელთა შესაძლებლობების (ცოდნისა და უნარების) დახვეწა, მათ უნდა გაიფართოონ ცოდნაც და სწავლების უნარიც; მათ, ასევე, უნდა დავეხმაროთ, გაიაზრონ, თუ რა საფეხურზე არიან მათი მოსწავლეები

აკადემიური მოსწრების თვალსაზრისით. წარმატებელმა სკოლებმა და იქ მომუშავე ადამიანებმა არ იციან, რა აკეთონ. რომ იცოდნენ, გააკეთებდნენ. ვერც სკოლის დაწინაურება მოხდება და, მით უმეტეს, მასწავლებლისა და მოსწავლისა, თუ არ ჩაიდება სათანადო ინვესტიციები მასწავლებელთა ცოდნაში, პედაგოგიური თვისებების შექენასა და მოსწავლეთა გაგების უნარის სწავლაში.”

მდგრადი გაუმჯობესება

ცვლილება საკმარისი არ არის. სიახლის დანერგვამ შედეგად გაუმჯობესება უნდა მოგვიტანოს. ახლა ჩვენ უკვე ვიცით, როგორ უნდა შევცვალოთ, მაგრამ ნაკლებად ვიცით, როგორ მივაღწიოთ მდგრად გაუმჯობესებას, რომელიც ჩვენი მიზნების განხორციელებამდე მიგვიყვანს. აი, როგორ აყალიბებს ამ აზრს ელმორი: „ამერიკული სკოლების პათოლოგია ის არის, რომ მათ იციან, როგორ შეცვალონ სკოლა. მათ ამის გაკეთება უწესრიგოდ, თითის ერთი დაქნევით იციან. რაც არ იციან, ის არის, თუ როგორ გააუმჯობესონ სკოლები, როგორ უზრუნველყონ წარმატებისკენ სვლის მდგრადი და უწყვეტი პროგრესი”.

მდგრადობაზე საუბარი მხოლოდ მაშინ შეიძლება, როდესაც მხოლოდ სკოლის გაუმჯობესება კი არა გვაქვს, არამედ, როდესაც გაუმჯობესება დროთა გამოცდას გაუძლებს. ჰარგრივსი და ფინკი (2003 წ.) მიიჩნევენ, რომ სწავლების სფეროში მდგრადობის ცნება ხუთი ერთმანეთთან დაკავშირებული თვისებით ხასიათდება:

1. გაუმჯობესება მუდმივად ხელს უნდა უწყობდეს სწავლას; სიახლე, რომელიც გადააკეთებს სასკოლო სწავლებას, საკმარისი არ არის;
2. გაუმჯობესებამ დროის გამოცდას უნდა გაუძლოს;
3. გაუმჯობესება უნდა დაკავშირებული იყოს ხელმისაწვდომ რესურსებთან;
4. გაუმჯობესებამ უარყოფითი ზემოქმედება არ უნდა მოახდინოს სხვა სკოლებისა და სისტემების გარემოცვაზე;
5. გაუმჯობესება ხელს უნდა უწყობდეს ეკოლოგიურ მრავალფეროვნებასა და შესაძლებლობებს საგანმანათლებლო და საზოგადოებრივი გარემოს საშუალებით (438).

როგორ ვუხელმძღვანელოთ გაუმჯობესების პროცესს და უზრუნველყოთ სწავლების მდგრადობა

სკოლის დირექტორის უმთავრესი ამოცანებია: წარუძღვეს გაუმჯობესების პროცესს და უზრუნველყოს უწყვეტი სწავლება. ეს ორი რამ განუყოფელია. სკოლები მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნებიან წარმატებული, თუ ისინი უწყვეტლევ ხეწენ სწავლების პროცესის გაუმჯობესების გზებსა და ხერხებს. სკოლის წინაშე მდგარი ამოცანების მიღწევა შეუძლებელია, თუ მოსწავლეები მუდმივად არ ისწავლიან და არა მხოლოდ ისინი, არამედ ის ადამიანებიც, რომელთაც მოსწავლეთა განათლება აკისრიათ. ჰარგრივსი და ფინკი (2003 წ.) ასე აჯამებენ ამ მოსაზრებას: „ჩვენი აზრით, მდგრადობის მიღწევა [სწავლების პროცესში] იმაზეა დამოკიდებული, თუ როგორ უდგებიან ლიდერები (ხელმძღვანელები) სწავლებას სკოლაში, რამდენად ერთგული არიან ამ საქმის და რამდენად მომხრენი არიან ღრმა განათლების; რამდენად უბიძგენენ ისინი მათ გვერდით მყოფ ყველა ადამიანს, ხელი შეუწყოს და

მხარი დაუჭიროს სწავლების მიმართ მათეულ მიდგომას; რამდენად ახერხებენ თავად ისინი ამას; რამდენად ერთგულნი რჩებიან თავიანთი ხედვისა და „არ იწვებიან“; რამდენად ახერხებენ დროთა ვითარებაში ამ გაუმჯობესების შენარჩუნებას, განსაკუთრებით, მათი (დირექტორთა) წასვლის შემდეგ” (440). კვლევის შედეგად ჰარგრივსმა და ფინკმა (2003 წ.) გამოყვეს შვიდი პრინციპი, რომელიც ყველა ხელმძღვანელს ახასიათებს, ვისაც სკოლის გაუმჯობესება დაუსახავს მიზნად. ნახეთ ეს პრინციპები ჩანართში 15.1.

ცვლილების ხელშემწყობთა სტილი

ხელმძღვანელობის ზოგიერთი სტილი უკეთესად უწყობს ხელს მდგრად გაუმჯობესებას. ამას კი ისინი ვერ აღწევენ, ვინც ცვლილებაზე უფრო არიან ფოკუსირებული, ვიდრე გაუმჯობესებაზე. განვიხილოთ იმ დირექტორის ქცევა, რომლის სკოლაში ხორციელდება ან ახლახანს განხორციელდა რეფორმა/ცვლილება. ძნელია სკოლის დირექტორის ქცევაში გაემიჯნოთ მისი მუშაობის ზოგადი და ცვლილების ხელშემწყობისთვის დამახასიათებელი სტილი; ამგვარად ჩვენ ორივე ასპექტზე ერთდროულად უნდა გავამახვილოთ ყურადღება, როდესაც ამ საკითხს ჩაუვლირებებით. რა სტილის ხელმძღვანელობა ახასიათებს სკოლის დირექტორს? რა მიზნები აქვს მას და რამდენად ცალსახად გადასცემს იგი ამ მოსაზრებებს მასწავლებლებს? როგორია მისი ადამიანებთან ურთიერთობის პრინციპები? როგორ მოქმედებს დირექტორი, რათა ხელი შეუწყოს სკოლაში სიახლის/რეფორმის დანერგვას, რომელიც საბოლოო ჯამში სკოლის გაუმჯობესებამდე მიგვიყვანს? სანამ შემდეგ ასპექტზე გადავიდოდეთ, გავეცნოთ ჩანართში 15.1 მოცემულ ცვლილებების ხელშემწყობთა სტილის ჩამონათვალს.

ცვლილებების ხელშემწყობთა სტილის ჩამონათვალი სერიოზული კვლევის შედეგად მიღებული ნუსხაა; აღნიშნული კვლევა სწავლობდა, თუ რა კავშირია სკოლის დირექტორის ქცევასა (ქმედებას) და სკოლაში წარმატებულად განხორციელებულ გაუმჯობესებას შორის (ჰოლი და სხვები, 1983 წ.). კვლევა ჩატარდა ტექსასის უნივერსიტეტის (ოსტინი) მასწავლებელთა განათლების კვლევისა და განვითარების ცენტრში. მკვლევრებმა სკოლის დირექტორთა ხელმძღვანელობის ქცევა/ქმედება სამ ზოგად სტილად ჩამოაყალიბეს: მორეაგირე, მენეჯერი და ინიციატორი. ჩანართში ისინი ლათინური ასოებით R, M და I კატეგორიებით არის აღნიშნული, ხოლო განმარტება – ქვემოთ მოცემული (ჰოლი და რუტერფორდი, 1983 წ.):

„*მორეაგირეები* აქცენტს იმაზე აკეთებენ, რომ მასწავლებლებსა და სხვა ადამიანებს მისცენ საშუალება, საკუთარ თავზე აიღონ ხელმძღვანელობა. მათ სწამთ, რომ მათი უპირველესი ფუნქციაა მწყობრად მართონ სკოლა, ყურადღება გაამახვილონ ტრადიციულ ადმინისტრაციულ დავალებებზე, კმაყოფილი ჰყავდეთ მასწავლებლები, ხოლო მოსწავლეებს კარგად მოეპყრან. მასწავლებლები მიიჩნევიან პროფესიონალებად, რომელთაც ძალუძთ თავიანთი ფუნქცია უმნიშვნელო ხელმძღვანელობით გასწიონ. მასწავლებლებთან და სხვა ადამიანებთან პირად ურთიერთობას *მორეაგირეები* დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ. სანამ გადაწყვეტილებას მიიღებენ, ამ სტილის დირექტორები ხშირად სხვა ადამიანებს აძლევენ საშუალებას, თავიანთი წვლილი შეიტანონ ან სულაც თავად მიიღონ გადაწყვეტილება. ამგვარად გადაწყვეტილების მიღება მყისიერ ვითარებაზე რეაგირებას იძლევა და ის ვერ იქნება გრძელვადიანი მიზანი სკოლის

განვითარებისა და სწავლების კუთხით. სკოლის დირექტორთა ამგვარი მიდგომა, ნაწილობრივ, გამოწვეულია იმით, რომ მათ სურთ, ასიამოვნონ სხვა ადამიანებს, ნაწილობრივ კი იმით, რომ მათი ხედვა სკოლისა და კადრების განვითარების შესახებ შეზღუდულია.

მენეჯერებს უფრო მრავალფეროვანი ქცევითი ნორმა/ქმედება ახასიათებთ. ისინი, ერთი მხრივ, სიტუაციაზე ან ადამიანებზე ახდენენ რეაგირებას, მაგრამ ამავე დროს, გარკვეული ქმედებების ინიციატორებიც არიან, რომელიც მიმართულია ცვლილებისკენ. მათი ქცევის/ქმედების მრავალფეროვნება, ერთი მხრივ, განპირობებულია სურვილით, კარგი დამოკიდებულება ჰქონდეთ მასწავლებლებთან და ცენტრალური ოფისის თანამშრომლებთან და, მეორე მხრივ, სიახლის მნიშვნელობის კარგად გაცნობიერებასთან. მენეჯერები ტამტამების ცემის გარეშე მუშაობენ; მზად არიან დაეხმარონ მასწავლებლებს და წაახალისონ ისინი, რომ თავიანთ საქმიანობაში აქტიურად გამოიყენონ სიახლეები. ისინი რეგულარულად აცნობენ მასწავლებლებს მიღებული გადაწყვეტილებების თაობაზე და გაგებით ეკიდებიან მათ საჭიროებებს. ისინი ფრთხილობენ, რომ მეტისმეტი მოთხოვნებით არ დატვირთონ მასწავლებლები. როდესაც ცენტრალური ოფისიდან იღებენ ინფორმაციას, რომ მათ სკოლაში სიახლის შემოტანა იგეგმება, დირექტორი მასწავლებლებთან ერთად ყველაფერს აკეთებს, რომ ეს სიახლე დაინერგოს. უნდა აღინიშნოს, რომ ისინი არ ცდილობენ რაიმეს მიაღწიონ ზემოდან მიღებული საბაზო მოთხოვნების მიღმა.

ინიციატორებს შემუშავებული აქვთ აშკარა გრძელვადიანი პოლიტიკური კურსი და დასახული აქვთ კონკრეტული მიზნები, რომელიც მხოლოდ მიმდინარე სიახლეების დანერგვას კი არ გულისხმობს, არამედ სცილდება მას. მათ სწამთ, რომ ცალსახად იციან, როგორი უნდა იყოს საუკეთესო სკოლა, როგორ უნდა ისწავლებოდეს იქ და მიზანმიმართულად მოდგაწეობენ საკუთარი ხედვის განსახორციელებლად. გადაწყვეტილებები უშუალოდ სკოლის მიზნებთან არის დაკავშირებული და კიდევ იმასთან, რაც მათ, სასკოლო პრაქტიკის ცოდნიდან გამომდინარე, მიაჩნიათ, რომ კარგია მოსწავლეებისთვის. ინიციატორები ბევრს მოელიან მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და საკუთარი თავისგან. მოლოდინების, ასევე, იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა იმართებოდეს სკოლა და როგორ უნდა ასწავლიდნენ, მასწავლებლებმაც იციან დირექტორთან მუდმივი კონტაქტის გამო. თუ მიაჩნიათ, რომ რაიმე სიახლე სკოლისა და, განსაკუთრებით, მოსწავლეების ჭეშმარიტ ინტერესშია, ისინი მზად არიან ცვლილებები შეიტანონ საოლქო პროგრამებში და პოლიტიკურ კურსშიც კი, ან ისეთი ინტერპრეტაცია გაუკეთონ მოქმედ პროგრამებს, რომ მოარგონ სკოლის საჭიროებებს. ინიციატორები კატეგორიულად შეიძლება იყვნენ, მაგრამ არა სასტიკები, ისინი გარკვეული წვლილის შეტანას თანამშრომლებისგან მოითხოვენ, ხოლო გადაწყვეტილება მიიღება სკოლის მიზნიდან გამომდინარე, მაშინაც კი, თუ რაღაც-რაღაცები მათი მეტისმეტი პირდაპირობისა და მაღალი მოლოდინების გამო ირევა”.

ჩანართი 15. 1 მდგრადი ლიდერობის შვიდი პრინციპი

1. *მდგრადი ხელმძღვანელობა მნიშვნელოვანია.* მდგრადი ხელმძღვანელობა მოწოდებულია უზრუნველყოს სწავლების გრძელვადიანი და ხელშესახები დახვეწა და არა „ქულების დასაგროვებელი“ დროებითი მიღწევები;

2. მდგრადი ხელმძღვანელობა გრძელვადიანია. თუ გვესურს, რომ ხელმძღვანელობა მდგრადობით ხასიათდებოდეს, ლიდერებმა არსებითი ყურადღება უნდა დაუთმონ მათი საქმის გამგრძელებლებს. ამისათვის ჩვენ უნდა გამოვზარდოთ საქმის გამგრძელებლები, რომლებიც დაწყებულ რეფორმას გააგრძელებენ; შევინარჩუნოთ წარმატებული ხელმძღვანელი, რომელიც დიდი ნაბიჯებით მიემართა სწავლების გაუმჯობესებისკენ; გავუძლიოთ ცდუნებას, თვალი არ გავგვექცევს ქარიზმატული გმირებისკენ, რომლებიც სკოლის გადამრჩენელად გვესახება; მოვიტხოვოთ, რომ საქმის გაგრძელების გეგმა სკოლის გაუმჯობესების გეგმის შემადგენელი ნაწილი იყოს; თავი შევიკავოთ დირექტორების გამუდმებით ცვლისგან, რათა მასწავლებლებმა ცინიკურად არ იფიქრონ, მოდი, ახალ ხელმძღვანელს დაველოდები და ვნახოთ, რას გვეტყვისო;

3. მდგრადი ხელმძღვანელობა ვრცელდება. ხელმძღვანელობის მემკვიდრეობითობა ნიშნავს ხელმძღვანელობის იდეების სკოლის პროფესიონალებს შორის გავრცელებას, რათა შემდეგ მათ შეძლონ ამ იდეების ცხოვრებაში გატარება მას შემდეგაც, რაც სკოლის დირექტორი თანამდებობიდან წავა. მდგრადი ხელმძღვანელობა საერთო პასუხისმგებლობა უნდა გახდეს;

4. მდგრადი ხელმძღვანელობა სოციალურად სამართლიანია. მდგრადი ხელმძღვანელობა სასიკეთოა ყველა მოსწავლისა და სკოლისათვის და არა მხოლოდ ერთი მუჭა ადამიანებისთვის;

5. მდგრადი ხელმძღვანელობა ეკონომიურად მოიხმარს რესურსებს. ამგვარი ხელმძღვანელობა დროსა და შესაძლებლობას აძლევს ლიდერს, მუდმივი კავშირი ჰქონდეს ერთიან სისტემასთან, სისტემის შიგნით მოხდეს ურთიერთდახმარება, ერთმანეთისგან სწავლა და მომზადდეს და გაიწვრთნას საქმის გამგრძელებელი. ამ დროს ხდება რესურსების ფრთხილად გამოყენება და იგი მიიმართება ყველა განმანათლებლის ნიჭის განსავითარებლად და არა მხოლოდ ერთი მუჭა გამორჩეული მასწავლებლების დასაჯილდოებლად.

6. მდგრადი ხელმძღვანელობა ხელს უწყობს მრავალფეროვნების განვითარებას. სტანდარტიზაცია მდგრადობის მტერია. მდგრადი ხელმძღვანელობა აღიარებს და იყენებს სწავლა/სწავლების გაუმჯობესების და ხელმძღვანელობის მრავალფეროვან ტექნიკას; იგი მხარს უჭერს მრავალფეროვანი მიდგომის გაზიარებას სისტემაში შემავალი ყველა ელემენტის მიერ. მდგრადი ხელმძღვანელობა თავს არავის ახვევს სტანდარტულ შაბლონს;

7. მდგრადი ხელმძღვანელობა აქტიური ხელმძღვანელობაა. უკანასკნელი რამდენიმე წლის განმავლობაში დურნატის სკოლის (ჰარგრივისა და ფინკის კვლევიდან) ახალი სკოლის მამაცმა დირექტორმა აამოქმედა თავისი სკოლის პერსონალი, სტრატეგიული კავშირი დაამყარა საზოგადოებასთან და დაუღალავი კამპანია გააჩაღა, რათა შეენარჩუნებინა ის მისია, რომელიც სკოლას ჰქონდა დასახული. მან არაერთი სტატია გამოაქვეყნა ადგილობრივ თუ შტატის გაზეთში, გამოვიდა სატელევიზიო და რადიოგადაცემებში და მხარს უჭერდა მოსწავლეებსა და მათ მშობლებს, რომლებიც სიმბოლურად ფსიქიატრიული საავადმყოფოს დამაშვილებელ პერანგებში იყვნენ გამოწყობილი და ოლქის ოფისის წინ იდგნენ. იგი აწყობდა კონფერენციებს და საუბრობდა იმ დამანგრეველ უარყოფით გავლენაზე, რაც სარისკო ტესტირებას შეეძლო მოეტანა; თავის მოკავშირეებთან ერთად იგი თავგამოდებით ცდილობდა, მიეღო უფლება მრავალფეროვანი ტესტების ჩატარებაზე. ამის გამო იგი დროებით ჩამოაცილეს შტატის პოლიტიკის გატარების საქმეს. დურანტის სკოლის ამბავი გვიჩვენებს, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია აქტივისტების ძალისხმევა, განსაკუთრებით, გამოუვალ ვითარებაში.

ზემოთ აღწერილი ცვლილების ხელშემწყობი რამდენიმე სტილიდან რომელი შეესაბამება იმ პრინციპებს, რომელიც ჩანართშია მოცემული? შეგიძლიათ მიხედეთ, რომელი მათგანი ასოცირდება ყველაზე წარმატებულ ან წარუმატებელ რეფორმასთან? ჰოლმა და რუტერფორდმა (1983 წ.) აღმოაჩინეს, რომ ინიციატორთა პრინციპების წარმატება უფრო სავარაუდოა, ვიდრე მენეჯერების ან *მორეაგირეთა* პრინციპების. *მორეაგირეებს* ყველაზე ნაკლები შანსი აქვთ, რომ სკოლა წარმატებით გააუმჯობესონ. გაეცანით სკოლის დირექტორთა ქცევას ჩანართში მოცემული პრინციპებიდან გამომდინარე, მიუსადაგეთ სავარაუდო სტილს; თქვენ ნახავთ, რომ ინიციატორებმა ყველაზე კარგად იციან, რა უნდა გააკეთდეს, უფრო აქტიურად მონაწილეობენ ცვლილებების შემოღების დაგეგმვაში, „მიწოლაში“, წახალისებაში, რჩევის მიცემაში, თანამონაწილეობაში, შემოწმებაში, სტიმულირებაში, მონიტორინგსა და შეფასებაში. უფრო მეტიც, ისინი უშუალოდ პასუხისმგებლები არიან, უზრუნველყონ სკოლა და სკოლის თანამშრომლები საჭირო მასალითა და ფსიქოლოგიური მხარდაჭერით, რათა სიახლის შემოტანა წარმატებით განხორციელდეს. ინიციატორები საშუალებას აძლევენ და უფლებამოსილებასაც გადასცემენ მასწავლებლებს, რათა მათ აქტიური როლი შეასრულონ ცვლილებების პროცესში და გაითავისონ მათზე დაკისრებული ახალი ფუნქცია. ამ თვალსაზრისით ისინი ცვლილებების არც ინდიფერენტული მხარდამჭერები არიან და არც მიკრომენეჯერები.

ლიდერობის ქცევის/ქმედების დონეები
ლეითფუდმა და მონტგომერიმ (1986 წ.) შეისწავლეს სკოლის დირექტორების საქმიანობა სამუშაო ადგილზე და ამის საფუძველზე გამოყვეს ლიდერთა ქცევის/ქმედების ოთხი დონე; თითოეულ მათგანს ყურადღების ცენტრში განსხვავებული რამ აქვს, განსხვავებული სტილი ახასიათებს და სკოლის დირექტორთა ეფექტიანობის სხვადასხვა შედეგს ავლენს. მათ აღმოაჩინეს, რომ რაც უფრო „მაღალია“ სკოლის დირექტორთა ქცევა/ქმედება, მით უფრო წარმატებულია სკოლა. ეფექტიანობა შემდეგნაირად განსაზღვრეს: ეფექტიანობა ეს არის „საბაზო“ ცოდნაში მოსწავლეთა დაწინაურება, მისი მეშვეობით მოსწავლეები თვითონ მართავენ საკუთარ თავს და დამოუკიდებლად ჭრიან პრობლემებს. თითოეული დონე წარმოადგენს სკოლის დირექტორთათვის დამახასიათებელ მეტისმეტად კომპლექსურ და ეფექტურ ქცევას. პირველ დონეზე მოხვედრილი სკოლის დირექტორები, *ადმინისტრატორები*, მიიჩნევენ, რომ მასწავლებლის საქმეა სწავლება, ხოლო დირექტორის – მართვა. მეორე დონეზე მოხვედრილი სკოლის დირექტორები, *ჰუმანურები*, მიიჩნევენ, რომ ჯანსაღი განათლების საფუძველთა საფუძველი პოზიტიური პიროვნული კლიმატია. მესამე დონის დირექტორები, *პროგრამის მენეჯერები*, თვლიან, რომ მათი ვალია, მოსწავლეებს მათ ხელთ არსებული საუკეთესო პროგრამებით ასწავლონ. მეოთხე დონის სკოლის დირექტორები, *პრობლემების სისტემატური მომგვარებლები*, თავგამოდებით აკეთებენ იმას, რაც საჭიროა ახალი აღმოჩენებიდან გამომდინარე და აწვდიან მას მოსწავლეებს, რათა ამ უკანასკნელთ სწავლის საუკეთესო შესაძლებლობა მისცენ. პროგრამის მენეჯერები და სისტემური პრობლემების მომგვარებლები აქცენტს მოსწავლეზე აკეთებენ, მაგრამ პროგრამის მენეჯერები, ამავე დროს, ერთგულად ცდილობენ ოფიციალურად დაშვებული მიზნებისა და პროგრამების ცხოვრებაში გატარებას. ისინი მეტად არიან დამოკიდებულები დადგენილ ინსტრუქციებზე, რესურსებზე და პროცედურებზე, ვიდრე პრობლემის სისტემატური მომგვარებლები.

„პრობლემების სისტემატური მომგვარებლები მუდამ „პრაქტიკული შედეგის მომხრენი“ არიან; პრაქტიკული შედეგი კი სკოლის მიერ ჩამოყალიბებული

მოსწავლეების მისაღწევი მიზნებია. დადგენილი წესები მათ არ ზღუდავს და ვინაიდან ისინი „კლიენტზე“ ორიენტირებულები არიან, სულ სიახლეს (გამოგონებას) ეძებენ და ცხოვრებაშიც ატარებენ, მიუხედავად იმისა, ეხმარება თუ არა მათ კანონიერი სამსახური მოსწავლეებისთვის სასიკეთო მიზნების განხორციელებაში (ლეითოვუდი და მონტგომერი, 1986)“.

მათთვის არსებითია დონის კონცეფცია. ის, რასაც ადმინისტრატორები პირველ დონეზე აკეთებენ, ნაკლებად ეფექტურია, ვიდრე დანარჩენი სამი, თუ, რა თქმა უნდა, ქცევის ეს ნორმა დომინანტურია. ჰუმანურები, მეორე დონეზე, ადმინისტრატორების გარკვეული ნიშნების მატარებლები არიან, მაგრამ მათ აქცენტი გადატანილი აქვთ იმ კომპლექსურ ქცევით ნორმებზე, რომელიც მახვილს ადამიანურ ურთიერთობებზე აკეთებს. თუმცა ეს უკანასკნელები ადმინისტრატორებზე მეტად ეფექტურები არიან, მაგრამ არა ისე, როგორც პროგრამის მენეჯერები. პროგრამის მენეჯერებს თავიანთ ადტურვილობაში ადმინისტრატორთა და ჰუმანურთა სტილის ელემენტები შემოაქვთ, თუმცა აქცენტს უფრო მეტად საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავებასა და მათ დანერგვაზე აკეთებენ. დაბოლოს, პრობლემის მომგვარებლებს აქცენტს, უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეთა წარმატებაზე გადააქვთ. თუმცა სამეწარმეო განწყობა გამყარებულია კომპეტენტური ადმინისტრაციული, ადამიანური ურთიერთობებით და პროგრამის მართვის უნარებით.

ლეითოვუდისა და მონტგომერის კვლევა ამტკიცებს, რომ თუ სკოლის დირექტორი თავის საქმიანობას კომპლექსურად უყურებს, იგი პრაქტიკულად უფრო მაღალ დონეზე უკეთ საქმიანობს. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ, მათივე აღიარებით, მათ საქმიანობაში მართვას მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია და საჭიროა, სკოლაში ისეთი გარემოს შექმნა, რომელიც მხარს დაუჭერს და გააძლიერებს ადამიანური ურთიერთობების ჩამოყალიბებას. მაგრამ არც მართვა და არც ადამიანური ურთიერთობების დამყარება საბოლოო მიზნად არ აღიქმება. მათ მიაჩნიათ, რომ პროცესი უნდა ემსახურებოდეს არსს. სკოლის არსი განისაზღვრება საგანმანათლებლო პროგრამებით და იმ პასუხისმგებლობით, რომელიც სკოლის თანამშრომლებს სწავლა/სწავლების მიმართ აქვთ. თუმცა არც პროცესი და არც არსი სტატიკურ მოვლენად არ აღიქმება; მათ ესმით, რომ სკოლაში არსებობს უამრავი მოთხოვნა, შეზღუდვა და არჩევანი. თუ იმ ფაქტს გავიაზრებთ, რომ ფართო არჩევანი სასკოლო განათლების გაუმჯობესებას გამოიწვევს, მივხვდებით, რატომ იღვწიან მეოთხე დონის სკოლის დირექტორები მისი გაფართოებისკენ, რასაც ისინი პრობლემის მოგვარებით ახერხებენ და ხშირად საქმიანობას მეწარმის თვალთ უყურებენ.

ეთიკური საკითხები

სკოლის დირექტორები უხერხულად გრძნობენ თავს, როდესაც მათ ცვლილებების განხორციელების როლის უშუალოდ შესრულებას ავალებენ. ცვლილება, იქნება ეს ჩვეულებრივი თუ ისეთი, რომელსაც გაუმჯობესებისკენ მივყავართ, სოციალური საქმიანობაა; შესაბამისად, ამ კონტექსტში დღის წესრიგში ხშირად დგება ეთიკური საკითხები. რაზე ვსაუბრობთ, ხელმძღვანელობაზე თუ მანიპულირებაზე? ამ კითხვაზე პასუხის გაცემა იოლი საქმე არ არის. ერთი რამ კი ცხადია – სკოლის დირექტორს აკისრია ვალდებულება, სკოლას უხელმძღვანელოს, ხელმძღვანელობაში კი შედის გარკვეული ქმედებების გატარება, რომელსაც სკოლის გაუმჯობესებისკენ მივყავართ. ამგვარად, სკოლის დირექტორს ნამდვილად აკისრია სიახლის შემომტანის ფუნქცია და ამას იგი ვერსად გაექცევა.

ბენე (1949) გვთავაზობს სკოლის დირექტორების ინსტრუქციითა ნუსხას, რომელიც დაეხმარებათ მათ, ეთიკური ნორმების ფარგლებში მოაქციონ თავიანთი ქცევები. მას მიაჩნია, რომ ცვლილებების შემოტანა და ჯგუფსა და ორგანიზაციებზე წნეხი ცვლილების გატარების მოთხოვნით თანამშრომლობით ხასიათს უნდა ატარებდეს. თანამშრომლობა კი იმას გულისხმობს, რომ სკოლის დირექტორებმა და მასწავლებლებმა ერთობლივად უნდა შექმნან „სიახლის ამხანაგობა“, სადაც ორივე მხარეს ეცოდინება, რა ზრახვა აქვს მეორეს. სიახლის შემოტანის სურვილს კეთილშობილი და პირდაპირი ხასიათი აქვს. მაგალითად, საჭირო არ უნდა იყოს მასწავლებლების „მოქრთამვა“, რათა მეორე დღეს გამოცხადებულ ცვლილებას „კეთილგანწყობით“ შეხვდნენ.

თავდაპირველად ცვლილების განხორციელების შესახებ საგანმანათლებლო-განმარტებითი შეკრება უნდა ჩატარდეს იმ ადამიანების მონაწილეობით, რომელთაც ამ პროცესში მონაწილეობის მიღება მოუწევთ. *საგანმანათლებლო* იმიტომ, რომ სკოლის დირექტორი უნდა დაეხმაროს მასწავლებლებს, უკეთ გაეცნონ პრობლემის მოგვარებისა და სიახლის დანერგვის პროცესს, რათა ნაკლებად იყვნენ დამოკიდებული დირექტორზე. მასწავლებლისთვის პრობლემის მოგვარების რეცეპტის მიცემა სულაც არ ნიშნავს განმანათლებლობას; უმჯობესია, ისე დაეხმარო მას პრობლემის დარეგულირებაში, რომ თავადვე შეძლოს მისი მოგვარება. მეორე, ცვლილების შემოტანას *ექსპერიმენტული* ხასიათი უნდა ჰქონდეს, ანუ სიახლე თავზე კი არ უნდა მოახვიონ, არამედ დროებით შემოიღონ და გამოსცადონ, გაამართლებს თუ არა. თუ გაამართლებს, უნდა დანერგონ, თუ არა, ახლის ძიება უნდა დაიწყო.

დაბოლოს, ცვლილების შემოტანა მიზანმიმართული უნდა იყოს; ანუ ცვლილება ვითარებიდან გამომდინარე უნდა იყოს გამართლებული და იგი მიზნად არ უნდა ისახავდეს სკოლის დირექტორის ან რეფორმის სხვა მომხრეთა პრესტიჟის ამაღლებას ან ძალაუფლების განმტკიცებას. მიზანმიმართულობაში ცვლილების მოტივი იგულისხმება. სკოლის დირექტორს, უპირველეს ყოვლისა, სამუშაოს სპეციფიკიდან გამომდინარე, ამოცანები უნდა ჰქონდეს, ამოცანები, რომელიც ცდილობს, რომ გაუმჯობესების ძალისხმევა წარმატებული იყოს, ხოლო სკოლის დირექტორმა და სხვა პასუხისმგებელმა პირებმა სიამოვნებაც უნდა მიიღონ წარმატებიდან და ცოტაოდენი დიდებაც. ეს უნდა იყოს მუყაითი შრომის საზღაური, მაგრამ ჯილდოს მიღება მამოძრავებელი მოტივი არამც და არამც არ უნდა იყოს. სკოლის დირექტორი, რომელიც ცვლილებას მხოლოდ იმიტომ ემხრობა, რომ ზემდგომი ასიამოვნოს ან სტატუსი და გავლენა გაიმყაროს სასკოლო ოლქში, ზემოთ აღნიშნულ ეთიკურ პრინციპს არღვევს.

ცვლილების ხელშემწყობი/გამტარებელი გუნდი

ვინაიდან ეს სკოლის დირექტორთა სახელმძღვანელოა, უპირანი იქნება მახვილი სკოლაში გაუმჯობესების საქმეში მათ ფუნქციასა და ამ ფუნქციის მნიშვნელობაზე გავაკეთოთ. როგორც ხელმძღვანელობის გადანაწილების თეორიაში ვნახეთ, სკოლის დირექტორი სიახლეს სკოლაში მარტო ვერ განახორციელებს. როდესაც ამ საკითხს აშუქებდნენ, ჰორდი, ჰოლი და შტიგელბაუერი (1983) მიუთითებდნენ: „ეს რიტორიკული, ლიტერატურაში ფართოდ გავრცელებული საკითხი მათ მძიმე მანტიასავით აქვთ მოსხმული მხრებზე. მიუხედავად ამისა, ერთი რამ ცხადია - ამ მძიმე ტვირთს ისინი მარტო არ ატარებენ.“ (1). მათი კვლევიდან ვგებულობთ, რომ სიახლის შემოტანაში სკოლის დირექტორთან ერთად კიდევ ერთი ან ორი წამყვანი ადამიანი მონაწილეობს. ლუკს-ჰორსლი და ჰერგერტი (1985) თავიანთ კვლევაში ასკენიან: „სკოლის დირექტორი *უმთავრესი* პირი არ არის სკოლის გაუმჯობესების

საქმეში. მართალია, მისი როლი არსებითია ამ პროცესში, მაგრამ არა ნაკლებ საგულისხმოა სხვა ადამიანთა მონაწილეობა”(ix). მნიშვნელოვანი როლის შესრულება აკისრიათ ზედამხედველებსა და მასწავლებლებს, სკოლის ინსპექტორსა და ცენტრალური ოფისის სხვა სპეციალისტებს.

კვლევა გვიჩვენებს, რომ უფრო გამართლებული იქნება, თუ სკოლის დირექტორში ცვლილების ხელშემწყობი გუნდის ლიდერს დავინახავთ (ჰოლი, 1988), ხოლო გუნდში სულ მცირე ოთხი წევრი მაინც უნდა იყოს. სკოლის დირექტორი ცვლილების რგოლის პირველი, უმთავრესი წევრია; კვლევამ დაადგინა, რომ გუნდში გამოირჩევა მეორე, ასევე მთავარი წევრი; ეს შეიძლება იყოს დირექტორის თანაშემწე, დეპარტამენტის თავმჯდომარე, სასწავლო ნაწილი. ხშირად გამოვლინდა მესამე რგოლის წევრიც. როგორც წესი, ამ დონეზე ცვლილების ხელშემწყობად სკოლის მასწავლებლები გვევლინებიან, რომელთა როლი ნაკლებად ფორმალურია, თუმცა მათი კოლეგებისთვის არსებითი და მნიშვნელოვანი (ჰორდი და სხვა, 1987). ხელშემწყობთა გუნდის მიერ სიახლის დანერგვის პროცესისადმი ხელის შეწყობა იმით გამოიხატებოდა, რომ ისინი იძლეოდნენ ახალი პრაქტიკის დანერგვის მაგალითს, ავრცელებდნენ ინფორმაციას სხვა მასწავლებლებში, იდგნენ პროცესის სათავეში და იყვნენ მისი მხარდამჭერი. მხოლოდ სკოლის ის დირექტორები აღწევდნენ წარმატებას, რომლებიც გუნდზე იყვნენ ორიენტირებული და მჭიდრო კონტაქტში მუშაობდნენ სხვა ხელშემწყობებთან. ხშირად სპეციალური სტრუქტურა იქმნებოდა, რომელიც ხელშემწყობთა გუნდთან თანამშრომლობას უზრუნველყოფდა.

„ზოგიერთ სკოლაში შეხვედრები ყოველ კვირას იკვებებოდა, სადაც განიხილებოდა სკოლის დახვეწის პროცესის მიმდინარეობა, ყალიბდებოდა ახალი იდეები, ნაწილდებოდა დავალებები მომავალი კვირისთვის. მომდევნო შეხვედრაზე ისინი ერთმანეთს უზიარებდნენ დაკვირვების შედეგებს: რა გამოვიდა და რა არ გამოვიდა. სხვა სკოლებში ხელშემწყობთა ჯგუფს უფრო იერარქიული სტრუქტურა აქვს: პირველი ხელშემწყობი (სკოლის დირექტორი) ურთიერთობდა მხოლოდ მეორე ხელშემწყობთან, ეს უკანასკნელი მხოლოდ მესამესთან. ინფორმაცია ამ მიმართულებით მიედინებოდა. მნიშვნელობა არ აქვს ცვლილების ხელშემწყობთა გუნდში სტრუქტურა ჰორიზონტალურია თუ იერარქიული; მთავარია, გვახსოვდეს, რომ ხელშემწყობთა გუნდმა უნდა იფუნქციონიროს, როგორც ერთმა ორგანიზმმა” (ჰორდი და სხვა, 1987).

აღნიშნულმა მკვლევრებმა გამოავლინეს მეოთხე კატეგორიაც, *გარე ხელშემწყობები*. ხშირად ამ კატეგორიას ცენტრალური ოფისის რომელიმე წევრი ითავსებდა, რომელსაც ცენტრალური ოფისის რესურსებსა და სკოლას შორის მაკავშირებლის ფუნქცია ეკისრებოდა.

საგანმანათლებლო ცვლილების მნიშვნელობა

ცვლილების პროცესის განხილვისას იკვეთება ერთი საკითხი. მართალია, სკოლის დირექტორს მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრია და არსებითია, ცვლილების როგორი ხედვა აქვს, რამდენად ყურადღებით ეკიდება მას და რამდენად წარმატებით ახორციელებს ამ პროცესს, მაგრამ მთავარია, რომ მან შეძლოს სკოლის წარმატებაში სისხლხორცეულად დაინტერესებული სხვადასხვა ადამიანის მოსაზრებებისა და ერთგულების გაერთიანება. როდესაც გადანაწილებული ხელმძღვანელობის პროცესი იშლება და ვითარდება, სკოლის დირექტორი გარკვეული სირთულის წინაშე დგება. მან ცალსახად უნდა იცოდეს, რა სურს,

მაგრამ შეიძლება არ ესმოდეს, რომ ის ადამიანების გზისმკვლევის როლს თამაშობს. მან უნდა მისცეს ადამიანებს საშუალება, თვითონ მიიღონ მონაწილეობა სკოლის მიმართულების დადგენასა და იმ გადაწყვეტილების მიღებაში, თუ რა სახის ცვლილების განხორციელება სურთ მათ სკოლაში; ამავე დროს, ისინი მარტო არ უნდა დატოვონ, ვინაიდან ამ შემთხვევაში მათი სწრაფვა რიტორიკის დონეზე დარჩება. ლაითჰოლის (1973 წ.) ნაშრომის განხილვის შემდეგ, მაიკლ ფულანი (1991 წ.) მიუთითებს, რომ იგი იზიარებს მოსაზრებას, რომ

„თუ ლიდერი ცვლილების ერთ კონკრეტულ ვერსიას უჭერს მხარს, ამან უარყოფითი გავლენა შეიძლება იქონიოს ცვლილების დანერგვაზე. . . საგანმანათლებლო ცვლილება ისეთი პროცესია, როდესაც ბრძოლა მრავალ რეალობასთან გიწევს; ამ რეალობაში კი ბევრი ადამიანი არსებით როლს თამაშობს ცვლილების დანერგვის პროცესში. ლიდერი, რომელიც თვლის, რომ წინასწარ იცის, რა სახის ცვლილება უნდა განხორციელდეს და თავისი ქცევით ხელს უშლის სხვა რეალობების გამოვლენას, უცილობლად ჩაფლავდება“.

უმთავრესი ის ვერსიებია, რომელსაც მასწავლებლები იძლევიან. თუ ცვლილება არ ესადაგება სწავლების სამყაროს ისე, როგორც ამას მასწავლებლები განიცდიან, ეს ცვლილება ქარაფშუტული თუ არა, უკეთეს შემთხვევაში შეუფერებელი იქნება (ლორტი, 1975 წ.). ფულანი (1991 წ.) მიიჩნევს, რომ მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ სკოლის დირექტორი და სხვები ცვლილების მამოძრავებელი ძალაა – მნიშვნელოვანია, ვინაიდან ისინი წარმოადგენენ მოქმედების მძლავრ, თუმცა ხშირ შემთხვევაში ქვეცნობიერ წყაროს.

სკოლის გაუმჯობესება იოლი საქმე არ არის, თუმცა ის შესაძლებელია სკოლების უმრავლესობისთვის. წარმატება ამ საქმეში იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ფართოდ უყურებს დირექტორი ამ პრობლემას. ეს მიდგომა, ერთი მხრივ, აღიარებს ხელმძღვანელობის არსებით როლს ამ პროცესში, მეორე მხრივ კი, აქცენტს აკეთებს ცვლილების დანერგვასა და ინსტიტუციონალიზაციაზე, სადაც ცვლილების მიღებას თავისი ადგილი უკავია. ზოგიერთ ცვლილებას არაფერი მოაქვს, ზოგიც – დამანგრეველია. სწორედ ამიტომ არის არსებითი ერთმანეთისგან გაემიჯნოთ სასკოლო ცვლილება (რეფორმა) და სკოლის გაუმჯობესება (დახვეწა). გაუმჯობესების (დახვეწის) შედეგად სკოლამ ხანგრძლივად უნდა შეძლოს მის წინაშე მდგომი მიზნების განხორციელება. ამ მიზნებში მოსწავლეთა სწავლას გარკვეული ადგილი უკავია, ასევე, სწავლებას. თუმცა სხვა მიზნებიც აქვს სკოლას. სკოლის ცვლილება (რეფორმა) ხშირად ქაოტურად ხდება. მის გაუმჯობესებას კი უფრო მიზანმიმართული ხასიათი სჭირდება, ვიდრე ეს, ჩვეულებრივ, ხდება ხოლმე.

მორალური მიზანი არსებითია

მაიკლ ფულანი, ცვლილების თეორიისა და პრაქტიკის წამყვანი ექსპერტი თვლის, რომ მდგრადი ცვლილებისა და მდგრადი ლიდერობის ცენტრში მორალური მიზანი ძვეს. ამ წიგნის პირველ თავში მახვილი მორალურ თემებზე იყო გაკეთებული, რომელიც სკოლის ხელმძღვანელობის უმთავრესი ასპექტია. ამგვარად მიგვაჩნია, რომ უპრიანია ამ საკითხს წიგნის ბოლოს კვლავ დავუბრუნდეთ. ფულანს თუ დავესესხებით,

„მდგრად სისტემურ ცვლილებას, გარდა იმისა, რომ ის, უპირველეს ყოვლისა, მოწოდებულია შეცვალოს მოსწავლეთა ცხოვრება, მორალური დატვირთვაც აქვს. ის, თუ როგორ ეპყრობა ორგანიზაციის შიგნით ლიდერი თავის მუშაკებს, მორალური მიზნის კომპონენტია. უფრო ფართო კონტექსტში მორალური მიზანი გულისხმობს სოციალურ გარემოში პოზიტიური ცვლილების განხორციელების სურვილს. საბოლოო მიზანია სისტემის დახვეწა ანუ ოლქის ყველა სკოლის გაუმჯობესება. ამგვარად, სკოლის დირექტორი ისევე უნდა იყოს დაინტერესებული სხვა სკოლების წინსვლით, როგორც თავისი სკოლის წარმატებით. სკოლების მდგრადი გაუმჯობესება შეუძლებელია, თუ მთლიანად სისტემა არ დაწინაურდა. სკოლის დირექტორი ვალდებულია სოციალური გარემოს მიმართ უნდა გრძნობდეს (2003)“.

ფულანი აგრძელებს: „მორალური მიზანი ავსებს იმ უფსკრულს, რომელიც დევს წარმატებულ და წარუმატებელ სკოლებსა თუ წარმატებულ და წარუმატებელ მოსწავლეებს შორის. მხოლოდ ასეა შესაძლებელი ფართომასშტაბიანი, მდგრადი რეფორმის გატარება – და ეს კი უმაღლესი კატეგორიის მორალური მიზანია“
წაკითხული მასალის გააზრება

1. განიხილეთ რიჩარდ ელმორის ხუთი მოსაზრება ცვლილების სტრატეგიის დაგეგმვისა და შემუშავების შესახებ. რამდენად იზიარებთ ელმორის მოსაზრებას? სხვა რა მოსაზრებას გაგვიზიარებდით?
2. გამოიყენეთ ცვლილების ხელშემწყობთა სტილის ნუსხა, რომელიც ჩანართ 15.1-შია მოცემული და შეაფასეთ თქვენი სკოლის დირექტორის ლიდერობის ქცევის/ქმედების ნორმები. რომელი სტილი უფრო მოგწონთ: მორეაგირის, მენეჯერისა თუ ინიციატორის?

ბიბლიოგრაფია

- | | |
|---|--|
| <p>Argyris, Chris. 1957. <i>Personality and Organizations</i>. New York: Harper & Row.</p> <p>Benne, Kenneth D. 1949. "Democratic Ethics and Social Engineering," <i>Progressive Education</i> 27(4).</p> <p>Coffer, C. N., and M. H. Appley. 1964. <i>Motivation: Theory and Research</i>. New York: Wiley.</p> <p>De Charms, Richard. 1968. <i>Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior</i>. New York: Academic Press.</p> | <p>Deming, W. Edwards. 1993. <i>The New Economics for Industry, Government, and Education</i>. Cambridge, MA: MIT Press.</p> <p>Elmore, Richard F. 2002a, January/February. "The Limits of 'Change,'" <i>Harvard Education Letter Research Online</i>, http://edletter.org/past/issues/2002-jf/limitsofchange.shtml, accessed November 3, 2003.</p> <p>Elmore, Richard F. 2002b. "Testing Trap," <i>Harvard Magazine</i> 105(1), 35–37, 97.</p> |
|---|--|

- Elmore, Richard F. 2003. "A Plea for Strong Practice," *Educational Leadership* 61(3), 6-10.
- Fuhrman, Susan H. 2003. "Is 'Reform' the Answer for Urban Education?" in *Penn GSE: A Review of Research*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Fullan, Michael. 1991. *The New Meaning of Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael. 2003a. *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, Michael. 2003b. "Principals in a Culture of Change" in Brent Davies and John West-Burnham (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Longman.
- Gaynor, Alan K. 1975, March 27-30. "The Study of Change in Educational Organizations: A Review of the Literature." Paper presented at the University Council for Educational Administration, Ohio State University Career Development Seminar, Columbus.
- Goodlad, John I., and Frances M. Klein. 1970. *Behind the Classroom Door*. Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Hall, Gene E. 1988. "The Principal as Leader of the Change Facilitating Team," *Journal of Research and Development in Education* 22(1).
- Hall, Gene E., Shirley M. Hord, Leslie L. Huling, William L. Rutherford, and Suzanne M. Stiegelbauer. 1983, April. "Leadership Variables Associated with Successful School Improvement." Papers presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hall, Gene E., and William L. Rutherford. 1983, April. "Three Change Facilitator Styles: How Principals Affect Improvement Efforts." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hargreaves, Andy, and Dean Fink. 2003. "Sustaining Leadership," in Brent Davies and John West-Burnham (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Longman.
- Hargreaves, Andy, and Dean Fink. 2004. "The Seven Principles of Sustainable Leadership," *Educational Leadership* 61(7), 9-13.
- Hord, Shirley M., Gene E. Hall, and Suzanne Stiegelbauer. 1983, April. "Principals Don't Do It Alone: The Role of the Consigliere." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hord, Shirley M., William L. Rutherford, Leslie Huling-Austin, and Gene E. Hall. 1987. *Taking Charge of Change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huberman, A. M., and D. P. Crandall. 1982. *People, Policies and Practices: Examining the Chain of School Improvement. Vol. IX: Implications for Action*. Andover, MA: The Network.
- Katz, Daniel, and Robert L. Kahn. 1978. *The Social Psychology of Organization* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Kirst, Michael W. 1984. *Who Controls Our Schools?* New York: Freeman.
- Leithwood, Kenneth A., and Deborah J. Montgomery. 1986. *Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Lichtenstein, Gary, Milbrey W. McLaughlin, and Jennifer Knudsen. 1992. "Teacher Empowerment and Professional Knowledge" in Ann Lieberman (Ed.), *The Changing Context of Teaching, Ninety-First Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lieberman, Ann, and Lynne Miller. 1984. *Teachers, Their World and Their Work: Implications for School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lighthall, F. 1973, February. "Multiple Realities and Organizational Nonsolutions: An Essay on Anatomy of Educational Innovation," *School Review*.
- Lortie, Dan. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loucks-Horsley, Susan, and Leslie F. Hergert. 1985. *An Action Guide to School Improvement*. Arlington, VA: Association for Supervision and Curriculum Development and the Network.
- Mealiea, Laird W. 1978. "Learned Behavior: The Key to Understanding and Preventing Em-

- ployee Resistance to Change," *Group and Organizational Studies* 3(2), 211–223.
- Miles, Matthew B. 1983. "Unraveling the Mystery of Institutionalization," *Educational Leadership* 41(3), 14–19.
- Rosenholtz, Susan J. 1989. *Teachers Workplace: A Social-Organizational Analysis*. New York: Longman.
- Sarason, Seymour B. 1971. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, Thomas J. 1992. *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, James P., Richard Halverson, and John B. Diamond. 2001. "Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective," *Educational Researcher* 30(3), 23–28.

დანართი 15.1 ცვლილების ხელშემწყობთა სტილის ნუსხა

ნუსხაში მოცემულია სკოლის დირექტორის ქცევის/ქმედების აღწერილობა სტილის მიხედვით. პუნქტები აღებულია რეალური კვლევიდან, რომელიც ჩატარდა იმ სკოლებში, სადაც მიმდინარეობდა სკოლის დახვეწის პროცესი და სადაც ზოგი დირექტორი ნაკლებად ეფექტურად და ზოგიც უფრო ეფექტურად საქმიანობდა. ნუსხა დაგეხმარებათ, აღწერთ თქვენთვის ნაცნობი სკოლის დირექტორი (ან თავად საკუთარი თავი) და შეადაროთ თქვენი პასუხები ამ დირექტორის სტილს.

თითოეული პუნქტი შეიცავს დირექტორის ქცევის/ქმედების სამ განსხვავებულ აღწერას. 10 ქულა სამ ინდიკატორზე უნდა გადაანაწილოთ იმისდა მიხედვით, თუ რა უფრო დომინირებს თქვენს მიერ შერჩეულ დირექტორში. შეიტანეთ თქვენი ქულები ქვემოთ მოცემულ შეფასების ფურცელში.

შეფასების ფურცელი

დირექტორის ქცევა/ქმედება		მორეაგირე	მენეჯერი	ინიციატორი	სულ
ა. ხედვა	1.				10
	2.				10
	3.				10
ბ. სკოლის, როგორც სამუშაო ადგილის, სტრუქტურა	4.				10
	5.				10
	6.				10
	7.				10
	8.				10
გ. ცვლილებაში მონაწილეობის ორგანიზება	9.				10
	10.				10
	11.				10
	12.				10
	13.				10
	14.				10
დ. პასუხისმგებლობის განაწილება	15.				10
	16.				10
	17.				10
ე. გადაწყვეტილების მიღება	18.				10
	19.				10
	20.				10
ვ. გაძღოლა და დახმარება	21.				10
	22.				10
	23.				10
	24.				10
	25.				10
	26.				10
ზ. მისი პროფესიული როლის ორგანიზება	28.				10
	29.				10
	30.				10
	31.				10
	32.				10
	33.				10
	34.				10

	35.				10
	36.				10
	37.				10
	სულ				370

<u>ქულა</u>	<u>სტილის დომინირება</u>
0 - 39	ძალიან დაბალი
40 -136	დაბალი
137 – 233	საშუალო
234 – 330	მაღალი
331 – 370	ძალიან მაღალი

ცვლილების ხელშემწყობთა სტილის ნუსხა

დირექტორის ქცევა	მოპასუხე	მენეჯერი	ინიციატორი
ა. ხედვა	1. ოლქის მიერ შემუშავებულ მიზნებს სკოლის მიზნებად აღიარებს	ოლქის მიერ შემუშავებულ მიზნებს იღებს, თუმცა სკოლის დონეზე სკოლის საჭიროებიდან გამომდინარე, შესაბამისი კორექტივები შეაქვს	პატივს სცემს ოლქის მიერ განსაზღვრულ მიზნებს, თუმცა უპირატესობას იმ მიზნებს ანიჭებს, რომელიც სკოლის მოსწავლეთა საჭიროებას ეხმიანება
	2. სკოლის მომავალ ამოცანებს/ მიმართულებას ოლქის ამოცანებისა და პრიორიტეტების შესაბამისად აყალიბებს	განსაზღვრავს სკოლის საგანმანათლებლო და მმართველობით საჭიროებებს და შესაბამისად ადგენს გეგმას,	საკუთარ თავზე იღებს სკოლის სამომავლო გეგმებისა და პრიორიტეტების განსაზღვრისა და მისთვის მზადების ინიციატივას
	3. მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და მშობლების ინტერესზე რეაგირებას ახდენს სკოლისა და ოლქის მიზნების ფარგლებში	თანამშრომლობს სხვებთან და მათთან ერთად განიხილავს და განსაზღვრავს სკოლის მიზნებს	ადგენს სკოლისთვის მოლოდინების ნუსხას და სხვებთან ერთად ადგენს მიზნებს აღნიშნული ნუსხის ფარგლებში
ბ. სკოლის, როგორც სამუშაო ადგილის სტრუქტურა	4. სკოლის ყოველდღიურ საქმიანობაში ნაკლებად არის ჩაბმული	ყოველდღიურ მმართველობით საქმიანობაში აქტიურად არის ჩაბმული	სკოლაში მიმდინარე საქმიანობას წარმართავს, იძლევა ინსტრუქციებს, ხელს უწყობს პერსონალის აქტიურ მონაწილეობას და ცალსახად მიჯნავს ყველას ვალდებულებებს
	5. მასწავლებლებს	მასწავლებლებსა და	ადგენს სტანდარტებს

	ავტონომიურობასა და დამოუკიდებლობას აძლევს, ხოლო მოსწავლეებს მითითებებით უზრუნველყოფს	მოსწავლეებს მითითებებს აძლევს და აცნობს მოლოდინებს	და მასწავლებლებისგან, მოსწავლეებისა და საკუთარი თავისგან სტანდარტების მაღალ დონეზე შესრულებას ითხოვს
	6. უზრუნველყოფს, რომ ოლქისა და სკოლის პოლიტიკური კურსი შესაბამისად გატარდეს და ცდილობს, რომ ყოველდღიური პრობლემები მინიმუმამდე იყოს დაყვანილი	მუშაობს მასწავლებლებთან, მოსწავლეებთან და მშობლებთან, რათა უზრუნველყოს სკოლის ეფექტიანი მართვა	პრიორიტეტია საგანმანათლებლო პროგრამა; პერსონალი და ერთობლივი ძალისხმევა მიმართულია დასახული პრიორიტეტის შესრულებისკენ
	7. თხოვნასა და საჭიროებაზე მათი წარმოშობის შემდეგ რეაგირებს და ცდილობს, რომ ყოველი ადამიანი, რომელიც სასკოლო საქმიანობაშია ჩაბმული, კმაყოფილი და ბედნიერი ჰყავდეს	მოელის, რომ ყველა ადამიანი, რომელიც სკოლის საქმიანობაშია ჩაბმული, თავის წვლილს შეიტანს სწავლების პროცესში და სკოლის მართვაში	მოითხოვს, რომ ყველა ადამიანმა, რომელიც სკოლის საქმიანობაშია ჩაბმული, პრიორიტეტი სწავლა/სწავლებას მიანიჭოს
	8. სკოლის ნორმებს დროთა განმავლობაში განვითარების საშუალებას აძლევს	ხელს უწყობს სკოლაში ნორმების დამკვიდრებასა და მათ განმარტებას	ადგენს, განმარტავს და აყალიბებს სანიშნო ნორმებს სკოლაში
ბ. ცვლილებაში მონაწილეობის ორგანიზება	9. სიახლეებთან დაკავშირებით ინფორმაციას ცვლილების სხვა ხელშეწყობებისგან იღებს, ხშირად – სკოლის გარედან	სიახლეების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად სხვადასხვა წყაროს იყენებს	ინფორმაციას სიახლეების შესახებ იღებს მასწავლებლების, ოლქის თანამშრომლებისა და სხვებისგან, ცდილობს, გაიაზროს ისინი და დაადგინოს, რა ცვლილებებია საჭირო
	10. მხარს უჭერს ოლქის მოლოდინებს ცვლილებებთან დაკავშირებით	ასრულებს ოლქის მოლოდინებს ცვლილებებთან დაკავშირებით	ოლქის მოლოდინებს ცვლილებებთან დაკავშირებით მოდიფიცირებას უკეთებს, რათა სკოლამ მეტად ისარგებლოს ამით
	11. ხელს აწერს ცვლილებების პროცესის გატარებას და კონფლიქტს მისი წარმოშობის პარალელურად აგვარებს	სისტემატურად მონაწილეობს ცვლილებების პროცესში, ხან მენეჯმენტის კუთხით, ხან კი ცვლილების ზემოქმედების კუთხით	ისე წარმართავს ცვლილებებს, რომ მას ეფექტურად იყენებს ყველა მასწავლებელი
	12. თუ რას მოელიან მასწავლებლებისგან ცვლილებების კონტექსტში მხოლოდ ზოგადად არის ჩამოყალიბებული	უხსნის მასწავლებლებს, რომ მათგან მოელიან სიახლეების გამოყენებას	მასწავლებლებს აცნობს კონკრეტულ მოლოდინებს და უხსნის ცვლილების გატარების საფეხურებს
	13. მონიტორინგს უწევს ცვლილების ძალისხმევას მოკლე, სპონტანური საუბრებითა და არასტრუქტურული ანგარიშების საფუძველზე	მონიტორინგს უწევს ცვლილების ძალისხმევას, ცალკეულ ადამიანებთან და, ჯგუფებთან დაგეგმილი საუბრებით	მონიტორინგს უწევს ცვლილების დანერგვას საკლასო ოთახში მიმდინარე პროცესებზე დაკვირვებით, იხილავს გაკვეთილის გეგმებსა და ანგარიშებს; მათში

		არაფორმალური დაკვირვების შედეგად დაგროვილ საკითხებზე	ჩანს კონკრეტული მასწავლებლის მონაწილეობის ხარისხი; განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევს ცალკეულ მასწავლებელთა საქმიანობას
	14. შეუძლია მასწავლებელთან განიხილოს ინფორმაცია, რომელიც მონიტორინგის შედეგად მოიპოვა	მასწავლებელთან განიხილავს მონიტორინგის შედეგად მოპოვებულ ინფორმაციას იმასთან დაკავშირებით, თუ რა ქცევას მოელიან მისგან	მასწავლებელს აცნობს თავის დამოკიდებულებას მონიტორინგის შედეგად მოპოვებულ ინფორმაციასთან, რომელიც შეეხება მომავალში მასწავლებლის სავარაუდო ქცევის/ ქმედების გაუმჯობესებას
დ. პასუხისმგებლობის განაწილება	15. აძლევს სხვას უფლებას, საკუთარ თავზე აიღოს ცვლილების გატარების პასუხისმგებლობა	ცვლილების უმეტესობას თვითონ ატარებს, თუმცა სხვებსაც უთმობს გარკვეულ პასუხისმგებლობას	ცვლილების გატარების უფლებამოსილებას ფროთხილად შერჩეულ ადამიანებს გადასცემს
	16. ის, ვინც საკუთარ თავზე იღებს პასუხისმგებლობას, როგორც წესი, გარედან არის მოსული, მაგ., რაიონული ოფისის ხელშემწყობნი	ის ვინც საკუთარ თავზე იღებს პასუხისმგებლობას, ან გარედან არის მოსული, ან შიდა რესურსია	ის ვინც საკუთარ თავზე იღებს პასუხისმგებლობას, როგორც წესი, შიდა რესურსია
	17. ის, ვინც საკუთარ თავზე იღებს პასუხისმგებლობას, სერიოზული ავტონომიურობითა და დამოუკიდებლობით სარგებლობს ადებული პასუხისმგებლობის ფარგლებში და მის განხორციელებაში	პასუხისმგებლობების კოორდინირებას ახდენს და ფლობს ინფორმაციას იმის თაობაზე, თუ ვინ როგორ ართმევს თავს მასზე დაკისრებულ პასუხისმგებლობას	ჯერ განსაზღვრავს თუ რომელი ვალდებულებების დელეგირება უნდა მოხდეს და როგორ უნდა შესრულდეს ისინი, შემდეგ სხვებთან ერთად მუშაობს და უშუალოდ ადევნებს თვალს, როგორ სრულდება კონკრეტული დავალებები
ე. გადაწყვეტილების მიღება	18. იღებს გადაწყვეტილებებს სკოლის მიმდინარე საქმეებთან დაკავშირებით, როდესაც გადაწყვეტილების მიღების ვადა იწურება	აქტიურად არის ჩაბმული განათლებასთან და მენეჯმენტთან დაკავშირებულ ყოველდღიური გადაწყვეტილებების მიღებაში	ოპერატიულად წყვეტს ყოველდღიურ საკითხებს დადგენილი პროცედურისა და პასუხისმგებლობების შესაბამისად
	19. მყისიერად იღებს გადაწყვეტილებებს ვითარებიდან და ოფიციალური პოლიტიკური კურსიდან გამომდინარე	სკოლისა და მართვის საჭიროებიდან გამომდინარე, გადაწყვეტილებებს იღებს ნორმებსა და მოლოდინებზე დაყრდნობით	გადაწყვეტილებას იღებს მოლოდინის მაღალი სტანდარტებიდან, ასევე, სწავლის შედეგებიდან და გრძელვადიანი მიზნებიდან გამომდინარე, ანუ იქიდან, რაც საუკეთესოა

			სკოლისთვის
ვ. გაძღოლა და დახმარება	20. სიამოვნებით აძლევს საშუალებას სხვებს, მონაწილეობა მიიღონ გადაწყვეტილების მიღებაში ან სულაც დამოუკიდებლად მიიღონ გადაწყვეტილება	აძლევს საშუალებას სხვებს, მონაწილეობა მიიღონ გადაწყვეტილების მიღებაში, თუმცა პირადი ჩართულობით აკონტროლებს პროცესს	აძლევს საშუალებას სხვებს, მონაწილეობა მიიღონ გადაწყვეტილების მიღებაში და სხვას გადასცემს ამ პასუხისმგებლობას, თუმცა კონკრეტული მიზნებიდან გამომდინარე, შემუშავებული პარამეტრების ფარგლებში
	21. მიაჩნია, რომ მასწავლებლები პროფესიონალები არიან და აძლევს მათ დამოუკიდებელი მუშაობის საშუალებას, თუ ისინი დახმარებას ან მხარდაჭერას არ ითხოვენ მისგან	მიაჩნია, რომ მასწავლებელი სკოლის პერსონალის შემადგენელი ნაწილია და იმუშავებს მითითებებს, რათა ყველა მასწავლებელი ჩაებას სიახლის დანერგვაში	მიაჩნია, რომ მასწავლებელი ვალდებულია, შემოუშაოს სწავლების საუკეთესო მეთოდები და აშკარაა, რომ მოელის, მასწავლებლის ჩაბმას სიახლის დანერგვის პროცესში
	22. მზად არის მომენტალურად დაეხმაროს ნებისმიერს, ვინც ამას ითხოვს და ისე, რომ მთხოვნელი კმაყოფილი დარჩება	მონიტორინგს უწევს სიახლის დანერგვის პროცესს და ცდილობს, განჭვრიტოს, რა სახის დახმარება და რესურსი იქნება საჭირო	წინასწარ იცის, რა სახის დახმარება და რესურსია საჭირო, ეწევა დახმარებას საჭიროების მიხედვით, ზოგჯერ კი მანამ, სანამ პოტენციური შეფერხება მოხდება
	23. ამოწმებს, როგორ მიმდინარეობს საქმეები მასწავლებლებთან და იგებს რა პრობლემებია სკოლაში	ახლო კონტაქტი აქვს მასწავლებლებთან, რომლებიც სიახლის დანერგვაში მონაწილეობენ და ცდილობს, გაარკვიოს, სად არის მისი დახმარება საჭირო	ინფორმაციას სხვადასხვა წყაროდან მოიძიებს და მოიხმარს, რათა იცოდეს, როგორ მიმდინარეობს სიახლის დანერგვა და გეგმავს როგორ ჩაერიოს პროცესში, რათა გაზარდოს სიახლის წარმატებით და ხარისხიანად დანერგვის ალბათობა
	24. იმისათვის, რომ მასწავლებლები მოამზადოს და აღჭურვოს სათანადო უნარ-ჩვევებით, არსებული ტრენინგის იმედადაა	იმისათვის, რომ მასწავლებლები მოამზადოს და აღჭურვოს სათანადო უნარ-ჩვევებით, ჩვეულებრივი დახმარების გარდა, ეძებს და იყენებს სხვადასხვა წყაროს როგორც სკოლის შიგნით, ასევე, მის გარეთ	სულ უფრო მეტ ცოდნას აძლევს და მეტ უნარ-ჩვევებს ასწავლის სკოლაში არსებული პერსონალისა და რესურსების გამოყენებით
	25. ზოგადად ეხმარება მასწავლებლებს, როგორც პიროვნებებს და როგორც პროფესიონალებს	დახმარებას უწევს ცალკეულ ადამიანებს და ქვეჯგუფებს კონკრეტულ დავალებასთან დაკავშირებით, რომელიც სიახლის დანერგვას ეხება, ასევე, პირადი კეთილდღეობის	პროგრამასთან დაკავშირებულ მიზნობრივ დახმარებას უწევს ინდივიდუალურ ადამიანებსა და მთლიანად პერსონალს

		საკითხებთან დაკავშირებით	
	26. ცდილობს მინიმუმამდე დაიყვანოს სიახლის დანერგვით გამოწვეული წნეხი	ზომიერი მოთხოვნების საშუალებით იცავს მასწავლებლებს ზედმეტი გადატვირთვისგან	იმისათვის, რომ სიახლე წარმატებით დანერგოს, მასწავლებლების წინაშე მუდმივად აყენებს მოთხოვნებს
ზ. მისი პროფესიული როლის ორგანიზება	27. თავის ფუნქციად აღმინისტრატორობა მიიჩნია	მიიჩნია, რომ მისი ვალია, თავიდან აიცილოს ან მინიმუმამდე დაიყვანოს პრობლემები, რათა ხელი არ შეეშალოს სწავლების პროცესს	მიიჩნია, რომ მისი ვალია, უზრუნველყოს სკოლა ჯანსაღი სასწავლო პროგრამით, ხოლო მასწავლებლები კი ისე უნდა ასწავლიდნენ, რომ მოსწავლეებმა სწავლა შეძლონ
	28. მიიჩნია, რომ სკოლის დახვეწის ინიციატივა სხვისგან უნდა მოდიოდეს	სკოლის მდგომარეობის შეფასებას სისტემატურად სხვას ანდობს, რათა სკოლის ეფექტიანობა არ დაეცეს	დგენს, რომელ სექტორშია გაუმჯობესების ღონისძიება გასატარებელი და ცვლილების ინიციატორად გამოდის
	29. ახალ იდეებს, ძირითადად, სხვისგან ელის	თვალთახედვიდან არ რჩება ახალი იდეები და მათ სკოლის თანამშრომლებს თავად აცნობს ან სკოლის სხვა თანამშრომლები აცნობენ	სკოლაში თუ სკოლის გარეთ გაგებულ ახალ იდეას გადაამუშავებს და იმ იდეების დანერგვას შეეცდება, რომელიც მას სკოლის გასაუმჯობესებლად კმედიო იდეად ესახება
	30. აღარდებს, სხვები რას ფიქრობენ მასზე	აღარდებს, სხვები რას ფიქრობენ მის სკოლაზე	აღარდებს, სხვები რას ფიქრობენ იმაზე, რა ზემოქმედებას ახდენს სკოლა მოსწავლეებზე
	31. ოლქის მიერ შემოღებულ წესებს უსიტყვოდ ემორჩილება	ემორჩილება ოლქის მიერ დადგენილ წესებს, თუმცა მხოლოდ მის ფარგლებში არ რჩება	პატივს სცემს ოლქის წესებს, თუმცა თავად განსაზღვრავს, რა უნდა გაკეთდეს სკოლაში მაქსიმალური ეფექტიანობის მისაღწევად
	32. სხვების მოსაზრება და შეშფოთება განსაზღვრავს, რა გაკეთდება სკოლაში და როგორ	ამოცანებს თანმიმდევრულად თანახმად და საქმის დიდ ნაწილს თავად აკეთებს	განსაზღვრული ამოცანები და მათი შესრულება სკოლის პრიორიტეტების შესაბამისია, თუმცა ზოგ საკითხზე პასუხისმგებლობას სწირად სხვებს აკისრებს ხოლმე
	33. აქვს ზოგადი აღქმა იმისა, „თუ სად არის სკოლა“ და რას ფიქრობენ მასწავლებლები სხვადასხვა რამეზე	კარგად არის ინფორმირებული, რა ხდება სკოლაში და ვინ რას აკეთებს	საკლასო ოთახთან, ცალკეულ მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან უშუალო კავშირის შედეგად კონკრეტულად იცის, სად რა ხდება სკოლაში
	34. იმისათვის, რომ სხვებს ასიაშინოს, რეაგირებს ისე, როგორც მისგან მოელოდა	რეაგირებს ისე, როგორც ეს კარგი იქნება სკოლის ფუნქციონირებისთვის	გაგებით რეაგირებს სხვების პრობლემებზე, თუმცა მოსწავლეებს წინა პლანზე აყენებს
	35. მინიმალურად ფლობს ცოდნას იმის შესახებ,	ზოგადად ფლობს ცოდნას იმის შესახებ	საკმარისად ფლობს ცოდნას იმის შესახებ

	თუ რა შედეგი შეიძლება მოჰყვეს სიახლის დანერგვას სკოლაში	თუ რა შედეგი შეიძლება მოჰყვეს სიახლის დანერგვას სკოლაში და რა არის მის განახორციელებლად საჭირო	თუ რა შედეგი შეიძლება მოჰყვეს სიახლის დანერგვას სკოლაში და ცდილობს, შეიმუშაოს კონკრეტული წინადადებები და მოაგვაროს ის პრობლემები, რომელიც ამ პროცესში შეიძლება წარმოიშვას
	36. თუ მიაჩნია, რომ თანამშრომლები მეტისმეტად დატვირთულები არიან, მათი მათი ახალი დავალებით დატვირთვას განუსაზღვრელი ვადით დებს	თუ მიაჩნია, რომ პერსონალი უკვე საკმაოდ დაკავებულია, თხოვნისა და დავალების გადადებაზე თანხმდება	მზად არის პერსონალის მოკლევადიანი გრძობები მსხვერპლად მოიტანოს, თუ კონკრეტული დავალების შესრულება გრძელვადიან პერსპექტივაში სკოლას სიკეთეს მოუტანს
	37. პერსონალის ყველა წევრი სთავაზობს საკუთარ იდეას, თუმცა მხოლოდ ერთი ან ორი თანამშრომლის აზრს აქვს წონა	ზოგი იდეა დირექტორს ებადება, ზოგი – თანამშრომლებს; შემდეგ ნელ-ნელა ხდება კონსენსუსის მიღწევა	აინტერესებს მასწავლებელთა მოსაზრებები, ასევე, მათი შეხედულება მის იდეებზე; შემდეგ ადგენს პრიორიტეტებს

შენიშვნა: ეს სია იმ მოცულობითი კვლევის შედეგად არის შექმნილი, რომელიც შეისწავლიდა, თუ რა დამოკიდებულება იყო სკოლის დირექტორის ქმედებასა და სკოლის წარმატებით დახვეწას შორის. პროგრამა განხორციელდა ტექსასის უნივერსიტეტის მასწავლებელთა განათლების კვლევისა და განვითარების ცენტრში (ოსტინი). პუნქტები აღებულია ჯინ ე. ჰოლისა და უილიამ ლ. რუტფორდის (1983 წ.) ნაშრომიდან „სიახლის ხელშემწყობთა სამი სტილი: რა ზემოქმედებას ახდენს სკოლის დირექტორი სკოლის გაუმჯობესების მცდელობაზე.“ ნაშრომი წარმოდგენილი იყო ამერიკის საგანმანათლებლო კვლევის ასოციაციის ყოველწლიურ შეკრებაზე ქ. მონრეალში, აპრილის თვეში. შეგიძლიათ გაეცნოთ RDCTE, ოსტინი, ტექსასი, დოკუმენტის ნომერი 3155. ასევე, იხილეთ „ლიდერობის ცვლადი სიდიდეები, დაკავშირებული წარმატებული სკოლის გაუმჯობესების პროცესთან“ (ოსტინი, ტექსასი: RDCTE, 1983 წ.)

THE *Principalship* A Reflective Practice Perspective

Sixth Edition

THOMAS J. SERGIOVANNI

The Principalship: A Reflective Practice Perspective focuses on how school leaders can create outstanding schools using reflective practice and moral authority.

New to This Edition

- Expanded coverage of instructional leadership emphasizes the principal's role in helping to plan, provide, and supervise teaching and learning (Chapters 12 and 13).
- Case studies describing effective schools encourage students to engage in decision-making about the topics discussed.
- Discussions about the building of communities of practice (Chapter 5) and shared leadership (Chapter 8) describe these as a way to move beyond collegiality to the development of a shared practice that is more effective for student achievement.
- Helping teachers become smarter at what they do, a theme of past editions, continues as a theme of this edition with an all new emphasis on the development of smart schools where individual intelligences are aggregated. Smart schools lead to smart students.
- "Some Reflections" features have been added to most chapters as a way to involve the reader in reflection and to provide groups of readers with a shared experience that will enrich classroom discussions.
- A new online Instructor's Manual with test questions is available to adopters of this text by contacting your local representative.

Here's what a colleague says about this book...

"One of the best, if not the best, texts ever written for aspiring school administrators. The gentle blend of theory and practicality make it a must read for aspiring school administrators. I enjoyed teaching from this text more than any other."

—Philip V. Bender, Indiana State University

For related titles and support materials, visit our online catalog at www.ablongman.com



Cover Photograph: © Masterfile.

Change the
world, one child
at a time . . .

jumpstart

CONNECT EARLY



Pearson has joined
Jumpstart to help
children in low-income
communities build the
skills necessary for school
success.

"There's no job in the world
that can match the importance
of a great teacher!"

www.jstart.org

Marjorie Scardino, Chief Executive, Pearson

ISBN-13: 978-0-205-57858-0
ISBN-10: 0-205-57858-6

