

კლასის გარეშე:

ხვდებზე დაყრდნობით
შემუშავებული მეთოდები
მასწავლებლებისათვის



რობერტ ჯ. მარზანო

იანა ს. მარზანო
დებრა ჯ. ფიქერინგი

კლასის მართვა:

კვლევებზე დაყრდნობით შეიქმნევილი მეთოდები მასწავლებლებისათვის

რობერტ ჯ. მარზანო

იანა ს. მარზანო, დებრა ჯ. ფიქერინგი

CLASSROOM MANAGEMENT THAT WORKS

Robert J. Marzano, Jana S. Marzano, Debra J. Pickering

მთარგმნელები: სახელმძღვანელო – *მაია ჩანქსელიანი*

ვიდეოპროგრამა – *თეო ნეფარიძე*

რედაქტორი: *ნათია ნაცვლიშვილი*

კორექტორი: *მაია მენაბდე*

დიზაინი და დაკაბადონება: *გიორგი ბაგრატიონი*

ყველა უფლება დაცულია

პირველი ქართული გამოცემა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2009.

თარგმანის ხარისხზე პასუხისმგებელია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი.

თბილისი, 0102, უზნაძის ქ. 52.

ტელ: (+995) 91 14 53, 95 58 33.

ვებ-გვერდი: www.tpdg.ge ელ-ფოსტა: info@tpdc.ge

© სასწავლო გეგმების შემუშავებისა და ზედამხედველობის ასოციაცია (ASCD) ალექსანდრია, ვირჯინია, ამერიკის შეერთებული შტატები

ვებ-გვერდის მისამართი: <http://www.ascd.org>

ელ-ფოსტის მისამართი: member@ascd.org

© Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA. 2003.

Web site: <http://www.ascd.org> E-mail: member@ascd.org

ISBN 978-9941-0-2120-6



საკრძევი

- 1 ► რა მნიშვნელობა ენიჭება კლასის ეფექტურ მართვას?1
- 2 ► წესები და პროცედურები16
- 3 ► დისციპლინის გაუმჯობესებაზე
მიმართული ღონისძიებები35
- 4 ► მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან53
- 5 ► მენტალური მზაობა82
- 6 ► მოსწავლის პასუხისმგებლობა
კლასის მართვასთან დაკავშირებით94
- 7 ► კლასის ეფექტური მართვა: პირველი დღეები112
- 8 ► მართვა სასკოლო დონეზე125
დანართი 140
გამოყენებული ლიტერატურა151
ავტორთა შესახებ 159

რეპროდუქცია ენიჭება

კლასის უფლებურ პარტონს?

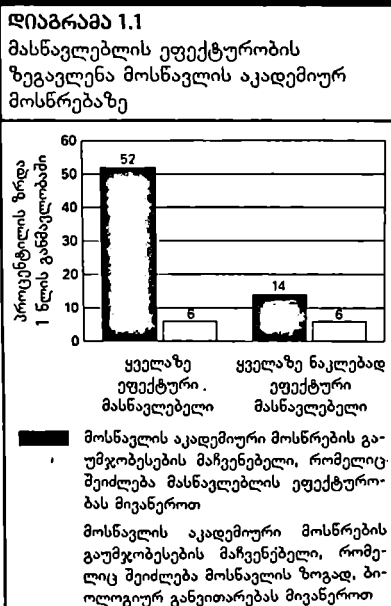
მასწავლებელი კლასში მრავალ ფუნქციას ასრულებს, მათ შორის კი ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია კლასის მართვა. შეუძლებელია, სწავლისა და სწავლების დონე ეფექტური იყოს კლასში, რომელსაც მასწავლებელი კარგად არ მართავს. როცა მოსწავლეები უნესრიგოდ და უპატივცემულად იქცევიან და როცა მათ ქცევას კონკრეტული წესები არ აწესრიგებს, კლასში ქაოსია. ქაოსურ სიტუაციაში მოსწავლეებიც ზარალდებიან და მასწავლებელიც – მასწავლებელს ძალიან დიდი ძალისხმევის გაღება უწევს, ხოლო მოსწავლეები შესაძლებელზე გაცილებით ნაკლებს სწავლობენ. იმ შემთხვევაში კი, თუ მასწავლებელს კლასის ეფექტურად მართვა შეუძლია, სწავლა და სწავლება გაცილებით წარმატებულია. კლასის მართვის უნარი არ არის ადვილად შესაძენი. მასწავლებელს დიდი ძალისხმევა სჭირდება, კლასის მართვაში რომ დახელოვნდეს. განათლების სფეროში ჩატარე-

ბული თანამედროვე კვლევების მიხედვით, მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე ყველაზე დიდ ზეგავლენას მასწავლებელი ახდენს. უფრო ზუსტად, ეს არის ის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი, რომლის გაუმჯობესებაც შესაძლებელია. მაგალითისათვის, მოგიხსნათ კვლევის შესახებ, რომელიც ს. პოლრაითმა, სანდრა ჰორნმა და უილიამ სანდერსმა ჩაატარეს (1997). ამ კვლევაში მონაწილეობდა, დაახლოებით, 60 000 მოსწავლე. მკვლევარები წერენ:

კვლევის შედეგები ადასტურებს, რომ, ყველა სხვა ფაქტორის გათვალისწინებით, მასწავლებელს ყველაზე დიდი ზეგავლენა აქვს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. ამასთანავე, კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ მასწავლებლების ეფექტურობის მაჩვენებელი დიდი ვარიაციულობით გამოირჩევა. შესაბამისად, შეიძლება დავასკვნათ, რომ სწორედ მასწავლებლის ეფექ-

ტურობის გაუმჯობესებით შეგვიძლია ყველაზე დიდი ზეგავლენა მოვახდინოთ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე. ეფექტური მასწავლებელი წარმატებით მუშაობს მოსწავლეების აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებაზე, მოსწავლეთა დონისა და კლასის პეტეროგენულობის მიუხედავად. არაეფექტური მასწავლებლის მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები არადამაკმაყოფილებელია, იმისდა მიუხედავად, თუ რამდენად პომოგენურია კლასი მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლის მიხედვით (გვ. 63). [ხა ზგამა გადმოტანილია ორიგინალიდან]

მოსწავლეზე მასწავლებლის ძლიერი ზეგავლენის საილუსტრაციოდ, უილიამ სანდერსისა და მისი კოლეგების მიერ ჩატარებული კვლევების შედეგებს (მაგალითად, სანდერსი & პორნი, 1994)



იყენებს მკვლევარი ქეთი ჰეიქოქი (1998). დიაგრამა 1.1 კარგად გამოხატავს ამ ზეგავლენის ხარისხს. ამ დიაგრამაზე წარმოდგენილია სხვადასხვა პირობებში სწავლებისა და სწავლის შედეგები – როცა მოსწავლე მუშაობს ძალიან ეფექტურ მასწავლებელთან და როცა მოსწავლე მუშაობს უკიდურესად არაეფექტურ მასწავლებელთან. დაკვირვების პერიოდად არჩეულია ერთი წელი.

დიაგრამა 1.1-ის მიხედვით, იმ მოსწავლის აკადემიური მოსწრება, რომელიც ძალიან ეფექტური მასწავლებლის კლასში სწავლობს, ერთი წლის მანძილზე 52 პროცენტით იზრდება. ის მოსწავლე კი, რომელიც ძალიან სუსტი მასწავლებლის კლასშია, ერთი წლის მანძილზე აკადემიურ მოსწრებას მხოლოდ 14 პროცენტით აუმჯობესებს. ეს განსხვავება კიდევ უფრო იზრდება, თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ მოსწავლის აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებაში გარკვეულ როლს თამაშობს მოსწავლის ზოგადი განვითარება. მკვლევარები ასკვნიან, რომ მოსწავლის ზოგად, ბიოლოგიურ განვითარებას აკადემიური მოსწრების საშუალოდ 6 პროცენტით გაუმჯობესება მიენერება. ზოგად განვითარებაში იგულისხმება მოსწავლის ასაკობრივი ზრდა, ახალი ცოდნისა და ინფორმაციის შეძენა ყოველდღიური ცხოვრებიდან (იხ. ჰეიქი, 1992; ქაპენი და დეივისი, 1987). შესაბამისად, არაეფექტურ მასწავლებელთან მუშაობა მოსწავლის ცოდნასა და უნარებს თითქმის არ აუმჯობესებს და თუ მოსწავლის აკადემიური მოსწრება უკეთესია, ეს პროგრესი, არსებითად, მოსწავლის ზოგად განვითარებას უკავშირდება, მის ცხოვრებას ინფორ-

1 ეფექტის სიდიდის ცნებასთან დაკავშირებით იხ. „ეფექტური სწავლება სკოლაში: კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდები, რომლებიც აუმჯობესებენ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებას“, რ. გ. მარზანო, დ. ჯ. ფიქერინგი, ჯ. ი. ფოლოქი (გვ. 3) (მთარგმნელის შენიშვნა).

მაციით მიდდარ საზოგადოებაში.

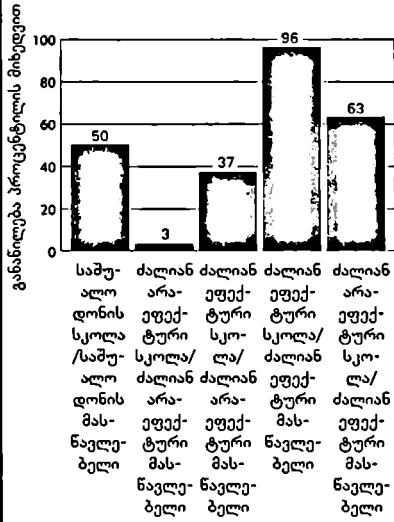
სანდერსმა და მისმა კოლეგებმა ჩაატარეს კვლევა ტენესის შტატში. ამ კვლევაში დაწყებითი სკოლის მოსწავლეები მონაწილეობდნენ. სანდერსისა და მისი კოლეგების მიერ ჩატარებული კვლევა ერთადერთი კვლევა არ არის, რომელიც ადასტურებს კავშირს მოსწავლის აკადემიური მოსწრებასა და მასწავლებლის ეფექტურობას შორის. ანალოგიურ დასკვნებს ვხვდებით ჰეიქოქის (1998) კვლევებში, რომლებიც ბოსტონსა და დალასში შეკრებილ მონაცემებს ეყრდნობა.

ჩვენ მიერ ჩატარებული ანალიზიც მსგავსი დასკვნის გაკეთების საშუალებას იძლევა, თუმცა, საგულისხმოა, რომ ჩვენ ჰეიქოქის მიერ გამოყენებული მეთოდებით არ გვიხელმძღვანელებია. ჩვენი მიდგომები განსხვავებულია. განსხვავება კი შემდეგში მდგომარეობს: ტენესიში, დალასსა და ბოსტონში მკვლევარები იკვლევდნენ მონაცემებს, რომლებიც მოსწავლეთაგან დროთა განმავლობაში გროვდებოდა. ჩვენ კი ვიყენებთ კვლევის მეთოდს, რომელიც მეტაანალიზის სახელითაა ცნობილი. მეტაანალიზის საშუალებით, მოვახერხებთ ყველა იმ კვლევის შედეგების შერწყმას, რომელიც ბოლო 35 წლის მანძილზე სკოლების ეფექტურობის შესასწავლად ჩატარებულა (იხ. მარზანო, 2000ა, 2003ბ). მეტაანალიზი საშუალებას გვაძლევს, უფრო მეტად დავრწმუნდეთ ჩვენი აღმოჩენის სისწორეში. ამ მიდგომის გამოყენებამ შესაძლებლობა მოგვცა, სკოლის ზეგავლენა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე განგვეცალკევებინა ინდივიდუალური მასწავლებლის ზეგავლენისაგან. დიაგრამა 1.2 წარმოადგენს ჩვენი მიგნებების ილუსტრაციას.

თუ დაინტერესდებით დიაგრამა 1.2-ზე მოცემული მაჩვენებლების დეტალური გამოთვლებით, იხილეთ „სასკოლო რეფორმის ახალი ეპოქა: ნავიდეთ იქით, საითაც კვლევებს მივყავართ“ (მარზანო, 2000ა).

დიაგრამა 1.2

სკოლისა და მასწავლებლის ზეგავლენა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე



მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე ინდივიდუალური მასწავლებლის ზეგავლენის დასადაგენად, კარგად უნდა გავიხაროთ დიაგრამა 1.2 -ზე წარმოდგენილი ხუთი შესაძლო ვარიანტიდან თითოეული ცალ-ცალკე. თუ კვლევის დასაწყისში მოსწავლე, აკადემიური მოსწრების მიხედვით, მათემატიკაში არის 50-ე პროცენტული, დადის საშუალო დონის სკოლაში და ჰყავს საშუალო დონის მასწავლებელი, ორი წლის შემდეგ, კვლევის დასრულებისას, ის კვლავ 50-ე პროცენტულია. არ უნდა გამოგვკრჩეს მხედველობიდან ის ფაქტი, რომ მოსწავლემ იმდენი მაინც ისწავლა, რომ არ ჩამორჩენოდა თანატოლებს და დაკვირვების ბოლოს კლასელების მიმართ იმავე პოზიციაშია, როგორც დაკვირვების დასაწყისში. მაგრამ რა მოსდის მოსწავლეს, რომელიც დადის ერთ-ერთ ყველაზე არაეფექტურ სკოლად აღიარებულ სას-

წავლებელში და ჰყავს მასწავლებელი, რომელიც, ასევე, ძალიან არაეფექტურია? ორი წლის დაკვირვება ააშკარავებს, რომ მოსწავლის აკადემიური მოსწრება მკვეთრად უარესდება; ის 50-ე პროცენტულიდან მე-3 პროცენტულზე ეცემა. ორი წლის მანძილზე ამ მოსწავლემ მათემატიკაში შეიძლება ისწავლა კიდევაც რაიმე, მაგრამ მის მიერ შეძენილი ახალი ცოდნა და უნარები იმდენად ცუდადაა ორგანიზებული, რომ, საბოლოო ჯამში, მისი აკადემიური მოსწრება უარესდება. გადავიდეთ მესამე შესაძლო ვარიანტზე და წარმოვიდგინოთ, რომ იმავე მახასიათებლებში მქონე მოსწავლე ხვდება სკოლაში, რომელიც აღიარებულია ერთ-ერთ საუკეთესო სკოლად. მოსწავლეს ჰყავს ძალიან არაეფექტური მასწავლებელი. მოსწავლის აკადემიური მოსწრება ორი წლის მანძილზე უარესდება – თუ დაკვირვების დასაწყისში მოსწავლე 50-ე პროცენტულზე იყო, დაკვირვების ბოლოს ის 37-ე პროცენტულზეა. მეოთხე შესაძლო ვარიანტი, ვინაოისაგან განსხვავებით, ძალიან ოპტიმისტურია. მოსწავლე ხვდება ერთ-ერთ ყველაზე ეფექტურ სკოლაში და ეძლევა შესაძლებლობა, იმუშაოს ერთ-ერთ ყველაზე ეფექტურ მასწავლებელთან. შედეგად, მოსწავლე, რომელიც დაკვირვების დასაწყისში 50-ე პროცენტულზე იყო, ორი წლის შემდეგ 96-ე პროცენტულზეა. ყველაზე საინტერესოა მეხუთე შესაძლო ვარიანტი, რომელიც შესანიშნავად გვიჩვენებს ინდივიდუალური მასწავლებლის ზეგავლენას მოსწავლის აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებაზე. მეხუთე ვარიანტში მოსწავლე სწავლობს სკოლაში, რომელიც ერთ-ერთ ყველაზე არაეფექტურ სკოლადაა აღიარებული, მაგრამ ჰყავს ძალიან ეფექტური მასწავლებელი. ორი წლის განმავლობაში მოსწავლე 13 პროცენტულით აუმჯობესებს აკადემიურ მოსწრებას. სხვა სიტყვებით, თუ დაკვირვების დასაწყისში მოსწავლე, აკადემიური

მოსწრების მიხედვით, 50-ე პროცენტულზე იყო, დაკვირვების ბოლოს ის 63-ე პროცენტულზეა. უკანასკნელი ვარიანტი თვალნათლივ წარმოაჩენს ეფექტური მასწავლებლის ძლიერ პოზიტიურ ზეგავლენას მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე, მაშინაც კი, როცა, ზოგადად, სკოლა არ არის ეფექტური.

გასაგებია, რომ მოსწავლე, რომელიც ეფექტურ მასწავლებელთან მუშაობს, მნიშვნელოვან აკადემიურ წარმატებას აღწევს. თუმცა რთულია ამ პროცესის დინამიკის წვდომა. როგორ ახერხებს მასწავლებელი ასეთ ნაყოფიერ მუშაობას? ეფექტური მასწავლებელი ბევრ ფუნქციას ერთდროულად ასრულებს. ეს ფუნქციები შეიძლება ისეთ სამ ძირითად სფეროდ გავეართიანოთ, როგორცაა: 1) სწავლების მეთოდების სწორად შერჩევა და გამოყენება, 2) სასწავლო გეგმის მორგება მოსწავლეთა საჭიროებებზე, 3) კლასის მართვის მეთოდების ეფექტური გამოყენება.

მასწავლებლის ფუნქციათა პირველი სფერო ეხება სწავლების მეთოდების გამოყენებას. ეფექტური მასწავლებელი სწავლების მეთოდების ფართო სპექტრს იცნობს და იყენებს. მას შეუძლია თანამშრომლობითი სწავლებისა და გრაფიკული სქემების გამოყენება; იცის, როგორ შეიძლება საშინაო დავალების საშუალებით მაქსიმალური სარგებლის მიღება; შეუძლია შეკითხვების დასმა და წინმსწრები აქტივობების გამოყენება. უფრო მეტიც, მასწავლებელმა კარგად იცის, თუ როდის, რა ტიპის მასალაზე და რა ტიპის მოსწავლეებთან შეიძლება ამა თუ იმ სწავლების მეთოდის ეფექტური გამოყენება. შესაძლოა, მაგალითად, ერთ კაკვეთილზე თანამშრომლობითი სწავლება საუკეთესო მეთოდად ჩაითვალოს, მაგრამ არც თუ ისე სასურველი იყოს მისი გამოყენება სხვა კაკვეთილზე. მასწავლებელთათვის განკუთვნილ სახელმძღვანელოში

„ეფექტური სწავლება სკოლაში: კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდები, რომლებიც აუმჯობესებენ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებას“ (მარზანო, ფიქტინგი და ფოლოქი, 2001) კარგადაა განხილული სწავლების სხვადასხვა მეთოდი. ამასთანავე, ნიგნში მოყვანილია კვლევების შედეგები, რომლებიც ნარმოდგენილი მეთოდების ეფექტურობას მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესების მიხედვით ადასტურებენ.

მასწავლებლის ფუნქციათა მეორე სფერო ეხება სასწავლო გეგმის მორგებას მოსწავლეთა საჭიროებებზე. სხვა სიტყვებით, ეფექტურ მასწავლებელს საგნის შინაარსობრივი მხარის, მასალის თანმიმდევრობისა და ტემპის სწორად განსაზღვრა შეუძლია. რა თქმა უნდა, მასწავლებელი ემყარება სახელმწიფო რეგულაციებს სასწავლო გეგმის მიმართ. თუმცა, ის მოვალეა, გაითვალისწინოს მოსწავლეთა კოლექტიური და ინდივიდუალური სასწავლო საჭიროებები და ისე ნარმოუდგინოს მასალა მოსწავლეებს. ასევე, მასწავლებელს უნდა შეეძლოს, მთლიანი მასალიდან იმ თემებზე აქცენტირება, რომლებიც განსაკუთრებით საყურადღებო შეიძლება აღმოჩნდეს მოსწავლეებისათვის.

მასწავლებელი დახელოვნებული უნდა იყოს სხვადასხვა აქტივობის მომზადებასა და განხორციელებაში. აქტივობები ახალი მასალის მრავალფეროვნად ნარმოდგენის საშუალებას უნდა იძლეოდეს, მაგალითად, თხრობის, განმარტების, პრეზენტაციის გამოყენებით. მასწავლებელი, საჭიროებისამებრ, უნდა იყენებდეს ზეპირ, წერილობით, ვიდეო და ინტერნეტ პრეზენტაციებს, სიმულაციებს, პრაქტიკულ მეცადინეობას და ა.შ.

მასწავლებლის ფუნქციათა მესამე სფერო ეხება კლასის მართვის მეთოდების ეფექტურ დანერგვას. წინამდებარე ნიგნის თემა სწორედ კლასის მართვაა. ნიგნის სხვადასხვა

თავში ახსნილია კლასის ეფექტური მართვის კომპონენტები.

სანამ, უშუალოდ, კლასის მართვის სფეროს დეტალურ შესწავლაზე გადავალოთ, მნიშვნელოვანია, აღვნიშნოთ, რომ ამ სამი სფეროდან ცალკე აღებულ ერთ სფეროში მასწავლებლის ფუნქციათა შესრულება ეფექტური სწავლების აუცილებელი, თუმცა არასაკმარისი, ფაქტორია. სხვა სიტყვებით, თითოეულ ამ სფეროს სწავლების პროცესში საკუთარი დატირთვა ენიჭება და ერთის გამოკლებაც კი არ შეიძლება. ამასთანავე, საგულისხმოა, რომ სწავლების მეთოდების სწორად შერჩევა და გამოყენება, ისევე, როგორც სასწავლო გეგმის მორგება მოსწავლეთა საჭიროებებზე, კლასის მართვის მეთოდების ეფექტური დანერგვის უნარს ეფუძნება. როგორც ლონგი და ფრაი (1985) აღნიშნავენ თავიანთ ნიგნში „პარასკევამდე მიღწევა: კლასის ნარმატებით მართვის სახელმძღვანელო“, არასწორია იმის მტკიცება, თითქოს:

...ეფექტური მასწავლებელი ახერხებს, თავიდან აიცილოს დისციპლინასთან დაკავშირებული ყველა პრობლემა იმით, რომ მოსწავლეებს ინტერესის მოდუნების საშუალებას არ აძლევს; ის ყოველთვის მოსწავლეთათვის საინტერესო მასალასა და აქტივობებს იყენებს. კლასში დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემები მხოლოდ აკადემიურ საკითხებს, მათ შორის, მოსწავლეთა საგნით დაინტერესებას არ უკავშირდება. მოსწავლეებს შეიძლება სახლში მქონდეთ პრობლემები, რომლებიც შემდეგ სკოლაში გადმოაქვთ; მათ შეიძლება თანატოლებთან მქონდეთ პრობლემური ურთიერთობები, რომლებიც თავს იჩენს არა მხოლოდ შესვენებებზე, არამედ გაკვეთილზეც; ასევე, მოსწავლეები აის დისციპლინის განმსაზღვრელი

შეიძლება მათი განწყობის ცვლილებებიც იყოს (გვ. 3 - 4).

ანალოგიურ დასკვნებს აკეთებენ ედმუნდ ემერი, ჯული სენფორდი, ბარბარა ქლემენსი და ჟან მარტინი (1982). ეს ავტორები, სხვადასხვა კვლევის სინთეზის შედეგად, ასკვნიან:

ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის ყველა კლასში კლასის მართვა ეფექტური სწავლების განუყოფელ კომპონენტად ითვლება. თუ მასწავლებელს არ აქვს უნარი, გააღვივოს თანამშრომლობითი დამოკიდებულება მოსწავლეებში და ჩართოს ისინი სხვადასხვა აქტივობაში, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ სწავლის შედეგები ეფექტური აღმოჩნდეს... ამასთანავე, კლასის ცუდი მართვა იწვევს დროის ფუჭ ხარჯვას, ამცირებს დროს, რომელსაც მოსწავლეები უშუალოდ დავალების შესრულებაზე ხარჯავენ. ზოგადად, კლასის არასწორი მართვის პირობებში სასწავლო გარემო არ არის ისეთი ხარისხიანი, როგორც უნდა იყოს (გვ. 13).

კლასის მართვის შესახებ ჩატარებული კვლევები: მოკლე ნინაისტორია

გადაჭარბებული არ იქნება იმის განცხადება, რომ კლასის მართვა ყოველთვის ითვლებოდა მასწავლებელთათვის ერთ-ერთ ყველაზე საჭირობო საკითხად. მიუხედავად ამისა, კლასის ეფექტური მართვის სისტემატური სამეცნიერო კვლევა შედარებით ახალი ფენომენია. ქვემოთ მოკლედ მიმოვიხილავთ კლასის მართვასთან დაკავშირებულ კვლევებს. ამ საკითხთან დაკავშირებით, თუ დაინტერესდებით უფრო დეტალური ინფორმაციით, შე-

გიძლიათ გაეცნოთ შემდეგ ავტორებს: ემერი (1984), ბროფი (1996) და დოილი (1986, 1990).

კლასის მართვის მეთოდების პირველი ცნობილი, ფართომასშტაბიანი კვლევა ჩატარდა ჯაკობ ქოუნინის მიერ (1970). ქოუნინმა შეისწავლა 49 გაკვეთილის ვიდეოჩანანერი. ეს იყო პირველ და მეორე კლასელებთან ჩატარებული გაკვეთილების მასალა. მკვლევარმა მოახდინა მოსწავლეთა და მასწავლებელთა ქცევის კოდირება. ქოუნინის ამ კვლევის შედეგები სიღრმისეულად არის განხილული წინამდებარე ნიგნის მე-5 თავში. აქ კი აღვნიშნავთ, რომ ქოუნინმა გამოყო კლასის მართვის განმსაზღვრელი რამდენიმე ფაქტორი, როგორებიცაა: 1) „გონებრივი სიფხიზლე“, 2) თანმიმდევრულობა და ენერგიულობა გაკვეთილის ახსნისას, 3) მოსწავლეთათვის კარგად ახსნა იმისა, თუ როგორ უნდა მოიქცნენ ისინი სხვადასხვა დროს და 4) მოსწავლეთათვის კლასში ადგილების ხშირი ცვლა. „გონებრივი სიფხიზლე“ გულისხმობს იმას, რომ მასწავლებელი განაფულია მასწავლის ხელისშემშლელი ან პოტენციურად ხელისშემშლელი ქცევის ამოცნობაში. ზემოთ ნარმოდგენილი ოთხი ფაქტორიდან „გონებრივი სიფხიზლე“ ყველაზე თვალსაჩინოდ განასხვავებს კლასის ეფექტურ მმართველს ნაკლებად ეფექტური ან სრულიად არაეფექტური მმართველისაგან.

კლასის მართვის შესახებ ჩატარებულ კვლევებში მნიშვნელოვანი იყო 1976 წელი, როცა ბროფისა და ევერტსონის კვლევის შედეგები გამოქვეყნდა. ეს იყო იმ პერიოდისათვის ამ საკითხზე ჩატარებული ყველაზე მნიშვნელოვანი კვლევა. ნიგნის სახელწოდება გახლდათ „რას გვასწავლის სწავლების პროცესი: განვითარებაზე ორიენტირებული მიდგომა“. კვლევისათვის შეირჩა დაწყებითი სკოლის 30 მასწავლებელი, რომელთა მოსწავლეებიც ჩვეულებრივზე მაღალი აკა-

დემიური მოსწრებით გამოირჩეოდნენ. მეორე ჯგუფს წარმოადგენდა 38 მასწავლებელი, რომელთა მოსწავლეებსაც შედარებით ჩვეულებრივი აკადემიური მოსწრება ჰქონდათ. შესაბამისად, ბროფისა და ევერტსონის კვლევა შეიძლება განსაკუთრებულად წარმატებული და ჩვეულებრივი მასწავლებლების შედარებად ჩაითვალოს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კვლევაში ყურადღება სწავლებასთან დაკავშირებული ქცევების ფართო დიაპაზონზე იყო გამახვილებული, კლასის მართვა აღმოჩნდა ეფექტური სწავლების ერთ-ერთი განმსაზღვრელი ფაქტორი. ბროფისა და ევერტსონის კვლევის შედეგების დიდი ნაწილი ადასტურებს ქოუნინის აღმოჩენებს. ბროფი და ევერტსონი (1976) თავიანთ კვლევაზე წერენ:

ამ წიგნში ბევრი რამაა ნათქვამი კლასის მართვასთან დაკავშირებულ აღმოჩენებზე. ყველაზე მნიშვნელოვანია შედეგი დასკვნა: მასწავლებლის ეფექტურობის თემაზე ჩატარებული ყველა კვლევა ასკვნის, რომ კლასის მართვის უნარი მასწავლებლის წარმატების განმსაპირობებელი ძირითადი ფაქტორია. მასწავლებლის წარმატების საზომად კი შეიძლება გამოიყენებოდეს მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება. ასე რომ, კლასის მართვის უნარი მასწავლებლისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობის მატარებელია. ის, ვისაც მართვის უნარი კარგად არ აქვს განვითარებული, ვერ იქნება წარმატებული მასწავლებელი (გვ. 27).

კლასის მართვის საკითხებზე ძალიან მნიშვნელოვანი კვლევები ჩატარდა ტეხასის შტატში. ოთხი კვლევისაგან შემდგარ სერიას ხელმძღვანელობდა მასწავლებელთა განათლების კვლევებისა და განვითარების ცენტრი, რომელიც ტეხასის შტატის ქალაქ ოსტინში მდებარეობს. პირველ კვლე-

ვაში მონაწილეობდა დაწყებითი კლასების 27 მასწავლებელი, მეორე კვლევაში კი - საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხურის 51 მასწავლებელი. დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა კვლევის შედეგები უჭეამდა ემერის, ევერტსონისა და ანდერსონის ანგარიშში (1980) და, ასევე, ანდერსონის, ევერტსონისა და ემერის (1980) ნაშრომში. საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხურის მასწავლებელთა კვლევის შედეგების ანალიზი კი მოცემულია ევერტსონისა და ემერის (1982), ასევე სენფორდისა და ევერტსონის (1981) ანგარიშებში. ორივე კვლევა აღწერილი და კორელაციური იყო. კვლევების საშუალებით, შესაძლებელი გახდა მასწავლებელთა იმ ქმედებების იდენტიფიკაცია, რომლებიც მოსწავლის გაკვეთილზე ორიენტირებულ ან დისციპლინის დარღვევაზე მიმართულ ქცევასთან ასოცირდება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ამ კვლევების დახმარებით დადგინდა, თუ რა ზოგადი მახასიათებლებით გამოირჩევა იმ მასწავლებლების ქცევა, რომელთა მოსწავლეები, როგორც წესი, საგაკვეთილო პროცესში არიან ჩართულნი; ასევე, იმ მასწავლებლების ქცევა, რომელთა მოსწავლეებიც გაკვეთილზე წესრიგის დარღვევისაკენ არიან მიდრეკილნი. ზემოთ ხსენებულმა კვლევებმა დაადასტურა ქოუნინის აღმოჩენები. ასევე, ამ კვლევებით გაკეთდა საინტერესო დასკვნა - კლასის მართვაზე ყურადღება სასწავლო წლის დასაწყისშივე უნდა იქნას გამახვილებული, რადგან ეს იქნება გარანტია იმისა, რომ კლასის მართვა წლის მანძილზე სირთულეს აღარ წარმოადგენდეს.

მესამე კვლევა დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს შეისწავლიდა, ხოლო მეოთხე კვლევა საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხურის მასწავლებლების პრაქტიკის შესწავლის მიზნით ჩატარდა. კვლევების მიზანი იყო იმის დადგენა, თუ რა შედეგები მოიტანა მასწავლებელთა ტრენ-

ინგმა კლასის მართვის მეთოდებში. ამ კვლევების შედეგები წარმოდგენილია შემდეგ ნაშრომებში: ემერი, სენფორდი, ქლემენტისი და მართინი (1982); ემერი, სენფორდი, ევერტსონი, ქლემენტისი და მართინი (1981); ევერტსონი, ემერი, სენფორდი და ქლემენტისი (1983). როგორც ემერი აღწერს (1984):

ბოლო ორ კვლევაში აღწერილი ღონისძიებები ჩატარდა სასწავლო წლის დასაწყისში და გამოიწვია მასწავლებელთა უნარების გაუმჯობესება კლასის მართვის ბევრ, თუმცა არა ყველა ასპექტში. ასევე, კვლევებმა აჩვენა, რომ საკვლევ ჯგუფში, საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, მოსწავლეთა ქცევაც გაუმჯობესდა... (გვ. 17)

ამ კვლევებმა საფუძველი ჩაუყარა მუშაობას კლასის მართვის კვლევებისა და პრაქტიკის კუთხით, რაც 80-იანი წლების ბოლოს და 90-იან წლებში გააქტიურდა. შედეგად, გამოიცა ორი ნიგნი კლასის მართვის თემაზე. ერთი ნიგნი ეხება დაწყებითი საფეხურის კლასის მართვას (ევერტსონი, ემერი და უორშამი, 2003), ხოლო მეორე ნიგნი – სამუშაო საფეხურის კლასის მართვას (ემერი, ევერტსონი და უორშამი, 2003). ეს ნიგნები უკვე ექვსჯერ გამოიცა და დღემდე კლასის მართვის ყველაზე საინტერესო სახელმძღვანელოებად ითვლებიან.

კლასის მართვის სფეროში ჩატარებული შემდგომი კვლევებიდან საყურადღებოა ჯერე ბროფის „კლასის სტრატეგიის კვლევა“ (იხ. ბროფი, 1996; ბროფი და მაქსალინი, 1992). ამ კვლევის ფარგლებში, სიღრმისეული ინტერვიუს მეთოდით, 98 მასწავლებელი გამოიკითხა, ჩატარდა დაკვირვებებიც. მოხდა იმ მასწავლებლების იდენტიფიკაცია, რომლებმაც კლასის მართვის უნარი ან გამოამყვანეს ან ვერა. კვლევაში ასახულია მასწავლებლების დამოკიდებულების დეტალები

სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეებთან განსხვავებულ სიტუაციებში. მოსწავლე ზოგჯერ მტრულად და აგრესიულადაა განწყობილი, ზოგჯერ – პასიურად და დაფორსიულად; არის შიშვერაქტიური მოსწავლეების მაგალითებიც. კვლევამ ნათელჰყო, რომ კლასის ეფექტური მენეჯერი საქმიანობის სტრატეგიას მოსწავლეთა ტიპს არგებს, ანუ იყენებს მოსწავლეთა ქცევასა და მახასიათებლებზე გათვლილ მეთოდებს. ის მასწავლებლები კი, რომლებიც ნაკლებად ეფექტური მენეჯერები არიან, ყველა ტიპის მოსწავლესთან, ნებისმიერ სიტუაციაში ერთნაირ სტრატეგიებს იყენებენ. ნაშრომის ერთ-ერთი რეკომენდაცია ისაა, რომ მასწავლებლებმა უნდა შეიმუშაონ „დამხმარე უნარები“, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელი იქნება სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეებთან ურთიერთობის დროს (ბროფის კვლევა უფრო ღრმად – აა განხილული ნინამდებარე ნიგნის მე-4 თავში).

ზემოთ ჩამოთვლილი კვლევები საკმაოდ დიდი ჩამოშენლობის მატარებელი იყო, თუმცა ყველაზე დიდი გამოხმაურება მოჰყვა მარგარეტ უონგის, ჟენივა შართელისა და ჰერბერტ უოლბერგის (1993) კვლევას. ამ ნაშრომში მანამდე ჩატარებული სამი კვლევის შედეგებმა კომბინირებული. პირველი მათგანი წარმოადგენდა ყოველწლიური კვლევების მიმოხილვიდან 86 თავის, სახელმძღვანელოს 44 თავის, მთავრობის 20 ანგარიშისა და 11 სადემონსტრაციო პუბლიკაციის შინაარსის ანალიზს. ამ ანალიზის შედეგად, გამოვლინდა 228 ცვლადი, რომელთაც ზეგავლენის მოხდენა შეუძლიათ მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. მეორე კვლევა მოიცავდა 134 განათლების ექსპერტის გამოკითხვის შედეგებს. ხსენებულ ექსპერტებს მისცეს დავალება, შეეფასებინათ, თუ რაოდენად ძლიერი ზეგავლენა შეიძლება ჰქონდეს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე ამ 228 ცვლადიდან თითოეულს. მესამე კვლე-

ვა კი წარმოადგენს 91 კვლევითი ნაშრომის მიგნებების სინთეზს. ამ მოცულობითი კვლევის საბოლოო შედეგი გახლდათ ის, რომ კლასის მართვა აღიარებულ იქნა, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე.

ამრიგად, ბოლო 30 წლის განმავლობაში ჩატარებული კვლევები ადასტურებს, რომ კლასის მართვა არის ეფექტური სწავლების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი კომპონენტი. არაერთი კვლევა და ნიგანი გამოქვეყნებული, რომლებიც კლასის ეფექტური მართვის სხვადასხვა ასპექტს ეხება. შესაბამისად, იზადება შეკითხვა: რას გთავაზობთ ეს ნიგნი ისეთს, რაც ჯერ არ ყოფილა განხილული? ბუნებრივია, რომ ეს ნიგნი კიდევ ერთხელ იმეორებს და ამყარებს იმ მიგნებებს, რომლებიც აქამდე გაკეთებულა. ძირითადი მახასიათებელი, რომელიც ამ ნიგნს წინაშე გამოცემებისაგან განასხვავებს, გახლავთ კვლევის ახალი მეთოდოლოგია. კერძოდ, მეტაანალიზი, რომელიც, კლასის მართვის სფეროს კვლევისას, ჯერ არ ყოფილა გამოყენებული.

მეტაანალიზი და კლასის მართვა

მეტაანალიზი არის კვლევითი მიდგომა, რომელიც უკავშირდება მკვლევარ ფან გლასისა და მისი კოლეგების სახელებს (იხ. გლასი, 1976; გლასი, მაქგოუ და სმიტი, 1981). მათ 70-იანი წლების დასაწყისში დაიწყეს ამ მეთოდის გამოყენება. მარტივი ენით რომ ავხსნათ, მეტაანალიზი არის რამდენიმე კვლევის რაოდენობრივი შედეგების შერწყმის მეთოდი. ის აქტიურად გამოიყენება განათლების, ფსიქოლოგიისა და მედიცინის სფეროებში. ამ სამი დარგის განვითარებაში მეტაანალიზს დიდი წვლილი მიუძღვის, რაც კარ-

გადაა ახსნილი ნიგნში „სამეცნიერო კვლევის როლი სიტუაციის შეფასებაში: მეტაანალიზი“. ხსენებული ნიგნის ავტორია მართონ პანთი (1997).

სწორედ ამ მეთოდის დახმარებით, შესაძლებელი გახდა განზოგადებული დასკვნების გაკეთება განათლების, ფსიქოლოგიისა და მედიცინის სფეროებში იმ საკითხებზე, რომლებზეც განზოგადებულ დასკვნებამდე მისვლა მანამდე ვერ ხერხდებოდა. ჩნდება ლოგიკური შეკითხვა: რატომ იძენს ამხელა ძალას მონაცემი, რომელიც რამდენიმე კვლევის შედეგის შერწყმის შედეგად არის მიღებული? პასუხი შემდეგია: ნებისმიერი ცალკე აღებული კვლევა, რაც უნდა მაღალპროფესიულად იყოს დაგეგმილი და ჩატარებული, შეიცავს ცდომილებას, რაც გავლენას ახდენს საბოლოო შედეგზე. მაგალითისათვის, განვიხილოთ კარგად დაგეგმილი კვლევა, რომელიც შეისწავლის კლასის მართვის ერთი კონკრეტული მეთოდის გავლენას მოსწავლეთა ქცევაზე. წარმოვიდგინოთ, რომ კვლევის მიზნისათვის, მოსწავლეები იყოფიან ორ – საკვლევ და საკონტროლო – ჯგუფად. საკვლევ, ანუ ექსპერიმენტულ ჯგუფზე ხდება კლასის მართვის კონკრეტული მეთოდის ეფექტურობის გამოცდა. ხოლო საკონტროლო ჯგუფის მართვისას არ ხდება ამ მეთოდის გამოყენება. მამასადამე, ორივე ჯგუფი მსგავსია ყველა მახასიათებლის მიხედვით. ერთადერთი განსხვავება მათ შორის ისაა, რომ საკვლევ ჯგუფში მასწავლებელი კლასის მართვის იმ მეთოდს იყენებს, რომელსაც ამ კვლევით ვაფასებთ, ხოლო მეორე ჯგუფში – არა. ყველა პარამეტრის მკაცრი კონტროლის პირობებშიც კი, შესაძლებელია, რომ კვლევის დასკვნებში ცდომილება გაიპაროს. მაგალითად, შესაძლოა, კვლევის პერიოდში მოსწავლეზე გარკვეულმა გარემოებამ, ან სხვა ადამიანთა ქცევამ მოახდინოს გავლენა, რაც აისახება მისი ქცევის ცვლილებაზე და აბსოლუტურად არ უკავშირდება მასწავლე-

ბლის მიერ გამოყენებულ კლასის მართვის მეთოდს. შესაბამისად, დასკვნა იმისა, რომ მოსწავლის ქცევა შეიცვალა მასწავლებლის მიერ გამოყენებული კონკრეტული მეთოდის გამო, ასეთ შემთხვევაში მცდარი იქნება.

ფაქტობრივად, შეუძლებელია კვლევის ჩატარების დროს ყველა შესაძლო ცდომილების გაკონტროლება. ამიტომაც, გავრცელებული პრაქტიკის მიხედვით, მკვლევარი, როცა კვლევის დასკვნებს აყალიბებს, ყოველთვის ალბათობის გარკვეულ მაჩვენებელს უთითებს. როცა მკვლევარი აცხადებს, რომ მის მიერ გაკეთებული დასკვნების მნიშვნელოვნობის დონეა 0.05, ის გულისხმობს შემდეგს: არსებობს ძალიან მცირე (100-დან 5-ზე ნაკლები) ალბათობა იმისა, რომ კვლევის შედეგები ცდომილებას მიენეროს. როცა მკვლევარი მიუთითებს, რომ მისი ალბოჩენის მნიშვნელოვნობის დონე არის 0.01, არსებობს კიდევ უფრო მცირე (100-დან 1-ზე ნაკლები) შანსი, რომ კვლევის შედეგები ცდომილებას მიენეროს. შესაბამისად, რამდენიმე კვლევის შედეგების შერწყმით, საშუალება გვეძლევა, ამა თუ იმ მეთოდის ეფექტურობის

შესახებ, დასკვნები უფრო გაბედულად გავაკეთოთ. ეს საკითხი დეტალურადაა განხილული მე-2 თავში.

ამ წიგნის წერის პროცესში ჩავატარეთ 100-ზე მეტი სხვადასხვა კვლევის მეტაანალიზი. წინამდებარე წიგნში ამ მეტაანალიზის შედეგები არატექნიკურ, მკითხველისათვის გასაგებ ენაზეა განხილული. წარმოდგენილი რეკომენდაციებიც სწორედ მეტაანალიზის შედეგებს ემყარება. ამ წიგნის დანართი დაინტერესებულ მკითხველს მეტაანალიზის მეთოდის უფრო დეტალურ განხილვას სთავაზობს. ასევე, მეტაანალიზის პროცესის ტექნიკური აღწერილობისათვის, შეგიძლიათ, გაეცნოთ ნაშრომს „კლასის მართვაზე არსებული კვლევების რაოდენობრივი სინთეზი“ (მარზანო, 2003).

როგორც დიაგრამა 1.3-ზეა წარმოდგენილი, ჩვენი მეტაანალიზი კლასის ეფექტური მართვის ოთხ ზოგად კომპონენტს ეხება. ეს კომპონენტებია: 1) წესები და პროცედურები, 2) დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, 3) მასწავლებლის უთიერთობა მოსწავლეებთან, 4) მეტა-ლური მზაობა. წიგნის სხვადასხვა თავ-

დიაგრამა 1.3

მართვის ოთხი ფაქტორის მეტაანალიზის შედეგები

ფაქტორი	ეფექტის საშუალო სიდიდე	ცდის პირთა ¹ რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტული კლება
წესები და პროცედურები	- 0.763	626	10	28
დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები	- 0.909	3,322	68	32
მასწავლებლის უთიერთობა მოსწავლეებთან	- 0.869	1,110	4	31
მეტა-ლური მზაობა	- 1.294	502	5	40

შენიშვნა: ყველა ეფექტის სიდიდის მნიშვნელოვნობის დონეა 0.05.

1 ცდის პირი არის პირი, რომელიც ექსპერიმენტში მონაწილეობს (მთარგმნელის შენიშვნა).

ში ეს საკითხები რამდენიმე თემასთან ერთად სიღრმისეულადაა განხილული. ახლა კი მოკლედ გავეცნოთ დიაგრამა 1.3-ზე მოცემული მაჩვენებლების შინაარსს.

მეთოთხე სვეტში მოყვანილია იმ კვლევათა რაოდენობა, რომლებიც მეტაანალიზის დროს იქნა გამოყენებული, ოთხი კომპონენტიდან თითოეულის მიმართ. მესამე სვეტში კი დაკონკრეტებულია კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა რაოდენობა. მეორე სვეტში წარმოდგენილია კლასის მართვის ოთხი კომპონენტიდან თითოეულის საშუალო ეფექტის სიდიდე.

ეფექტის სიდიდე არის მეტაანალიზისას გამოყენებული საზომი. მეტაანალიზის დროს შეკვლევარი სხვადასხვა კვლევის შედეგის გაზომვის ერთეულად ეფექტის სიდიდეს იყენებს. ან ნიგნის კონტექსტში, ეფექტის სიდიდე მიუთითებს იმ განსხვავებაზე, რომელიც ფიქსირდება საკვლევ და საკონტროლო ჯგუფებს შორის. ეფექტის სიდიდე, სტანდარტული გადახრის ერთეულებით, საკვლევ ჯგუფში მოსწავლეთა ქცევის გაუმჯობესებას ან გაუარესებას გამოხატავს. უფრო მარტივად, ეფექტის სიდიდე აჩვენებს იმას, თუ რამდენად განსხვავდება მოსწავლეთა ქცევა იმ კლასში, სადაც კლასის მართვის ესა თუ ის მეთოდი იქნა გამოყენებული მოსწავლეთა ქცევისაგან იმ კლასში, სადაც ეს მეთოდი გამოყენებული არ ყოფილა. მაგალითისათვის, განვიხილოთ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების საშუალო ეფექტის სიდიდე, რომელიც დიაგრამა 1.3-ზეა მოცემული და -0.909-ს წარმოადგენს. ეს საშუალო მაჩვენებელი გამოთვლილია 68 კვლევის შედეგების გათვალისწინებით, რომელშიც ცდის პირთა რაოდენობა 3322 მოსწავლეს შეადგენდა. ამ შემთხვევაში, ეფექტის სიდიდე -0.909 ნიშნავს შემდეგს: იმ კლასებში, სადაც დისციპლინური ზომები ეფექტურად გამოიყენებოდა, დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები

0.909 სტანდარტული გადახრით ნაკლები იყო, ვიდრე დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები იმ კლასებში, სადაც დისციპლინური ზომები არ იყო ეფექტურად გამოყენებული.²

ეფექტის სიდიდის გამოყენების ერთ-ერთი დადებითი მხარე ისაა, რომ შეიძლება ეფექტის სიდიდის გადაყვანა მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების პროცენტის სიდიდის ან კლების მაჩვენებელში. ჩავთვალოთ, რომ მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევა მოსწავლის ნებისმიერი ქმედება, რომელიც არ არის ნებადართული. დისციპლინის დარღვევა შეიძლება იყოს სხვადასხვა ხარისხის, შედარებით მსუბუქი ან ძვირად, მაგალითად, დისციპლინის დარღვევად შეიძლება ჩაითვალოს გაკვეთილზე მოსწავლის საუბარი თანატოლთან, ისევე როგორც მოსწავლის მიერ მასწავლებლის შეურაცხყოფა. მეტაანალიზის დროს, ერთმანეთისაგან არ ვასხვავებთ დისციპლინის დარღვევის ხარისხს; ჩვენ გვანიჭებენებს მხოლოდ დისციპლინის დარღვევათა რაოდენობა. რას ნიშნავს დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების ეფექტის სიდიდე - 0.909? ამ შემთხვევაში, ეფექტის სიდიდე - 0.909 უტოლდება კლასში დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების 32 პროცენტითი კლებას (ეფექტის სიდიდის პროცენტის კლებასთან შესაბამისობის შესახებ უკეთესი წარმოდგენის შესაქმნელად, იხილეთ დანართი).

იმისათვის, რომ უკეთ გავიზნოთ დისციპლინური დარღვევების განაწილება, განვიხილოთ დიაგრამა 1.4. ჩავთვალოთ, რომ კლასებში, სადაც არ ტარდება დისციპლინის გაუმ-

2 ეფექტის სიდიდის ცნებასთან დაკავშირებით, იხ. „ეფექტური სწავლება სკოლაში: კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდები, რომლებიც აუმჯობესებენ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებას“, რ. ჯ. მარზანო, დ. ჯ. ფიქერინგი, ჯ. ი. ფოლოქი (გვ. 5-7) (მთარგმნელის შენიშვნა).

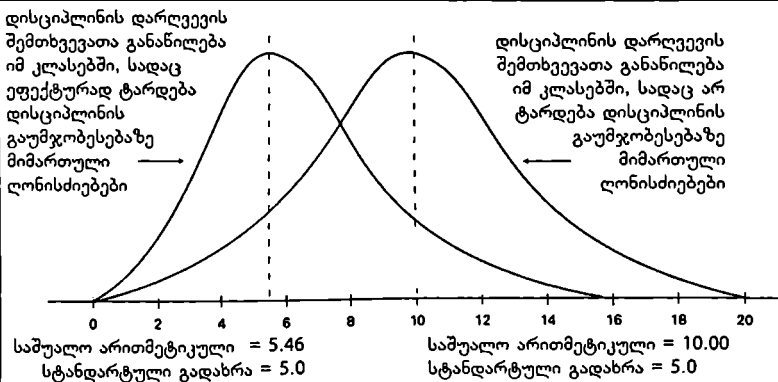
ჯობებსებაზე მიმართული ღონისძიებები, საშუალოდ, დღეში დისციპლინის 10 დარღვევასთან გვაქვს საქმე. სტანდარტული გადახრა კი არის 5.0. ეს ნათლადაა ნარმოდგენილი დიაგრამა 1.4-ის მარჯვენა განაწილებაში. ნორმალური განაწილების მახასიათებლების გათვალისწინებით, ამ კლასებში იქნება დღეები, როცა დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები 10-ზე გაცილებით მეტია. უფრო მეტიც, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ზოგ დღეს დისციპლინის დარღვევის შემთხვევათა რაოდენობა იქნება საშუალო არითმეტიკულზე ორი (ან მეტი) სტანდარტული გადახრით მეტი. ეს იმას ნიშნავს, რომ ზოგ დღეს იმ კლასებში, სადაც არ ტარდება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, დღეში შეიძლება დაფიქსირდეს დისციპლინის 20 დარღვევა. ნორმალური განაწილების მახასიათებლების გათვალისწინებით, რა თქმა უნდა, შესაძლებელია ისიც, რომ ამავე კლასებში ზოგ დღეს სახეზე იყოს საშუალო არითმეტიკულზე ორი სტანდარტული გადახრით ნაკლები დისციპლინის დარღვევის შემთხვევა, ანუ იყოს დღეები, როცა დისციპლინის

დარღვევა საერთოდ არ დაფიქსირდება. ანუ, იმ კლასებში, სადაც არ ტარდება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, არის დღეები, როცა დისციპლინის დარღვევათა რაოდენობა ძალიან დაბალია, ან ძალიან მაღალი, თუმცა, საშუალოდ, დღეში დისციპლინის 10 დარღვევა ფიქსირდება. ახლა კი დიაგრამა 1.4-ზე მარცხენა განაწილებას დავაკვირდეთ. ეს განაწილება იმ კლასებს ეხება, რომლებშიც დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები ეფექტურად ტარდება. აქ საშუალო არითმეტიკულია 5.46, სტანდარტული გადახრა კი კვლავ – 5.0. შესაბამისად, არის დღეები, როცა კლასებში, სადაც დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები ეფექტურად ტარდება, ფიქსირდება დისციპლინის 15.46 დარღვევის შემთხვევა და არის ისეთი დღეებიც, როცა დისციპლინის დარღვევა საერთოდ არ ხდება.

ასე რომ, დიაგრამა 1.4-დან ზოგადი დასკვნა შეიძლება იყოს შემდეგი: კლასებში, სადაც არ ტარდება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, ისევე როგორც იმ

დიაგრამა 1.4

დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების ეფექტის სიდიდე



კლასებში, სადაც ასეთი ღონისძიებები ეფექტურად მუშაობს, იქნება კარგი და ცუდი დღეები, ანუ დღეები, როცა ბევრი დისციპლინური დარღვევა ფიქსირდება და დღეები, როცა დისციპლინური დარღვევები თითქმის არ ხდება. თუმცა, საგულისხმოა, რომ იმ კლასებში, სადაც ეფექტურად ტარდება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, დისციპლინის დარღვევის შემთხვევათა საშუალო მაჩვენებელი გაცილებით დაბალია, ვიდრე იმ კლასებში, სადაც არ ტარდება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები. ეს განსხვავება სერიოზულ ზემოქმედებას ახდენს საკლასო გარემოზე წლის განმავლობაში. თუ ამ საშუალო მაჩვენებლებს მთელ წელზე გადავიანგარიშებთ, ენახავთ, რომ კლასებში, სადაც ეფექტურად ტარდება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, ყოველწლიურად, დისციპლინის დარღვევის, საშუალოდ, 980 შემთხვევასთან გვაქვს საქმე, ხოლო იმ კლასებში, სადაც არ ტარდება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, დისციპლინის დარღვევის შემთხვევათა საშუალო მაჩვენებელი 1800-ს უტოლდება.

დიაგრამა 1.3-ზე წარმოდგენილ ეფექტის სიდიდეებს თუ გავითვალისწინებთ, შეიძლება დავასკვნათ, რომ კლასის ეფექტური მართვის მეთოდე-

ბის გამოყენება მნიშვნელოვნად ამცირებს კლასში დისციპლინის დარღვევის შემთხვევათა რიცხვს. მეტაანალიზის შედეგებიც ადასტურებს, რომ კლასის მართვის ეფექტური მეთოდების გამოყენება ზრდის მოსწავლეთა ჩართულობასა და მათ აკადემიურ მოსწრებას (იხ. დიაგრამა 1.5).

დიაგრამა 1.5-ის მიხედვით, იმ კლასებში, სადაც კლასის მართვის მეთოდები ეფექტურად გამოიყენება, მოსწავლეთა ჩართულობა არის 0.617 სტანდარტული გადახრით მაღალი, ვიდრე მოსწავლეთა ჩართულობა იმ კლასებში, სადაც კლასის მართვის მეთოდები ეფექტურად არ გამოიყენება. ეს ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლეთა ჩართულობა, კლასის მართვის ეფექტური მეთოდების გამოყენების შემთხვევაში, 23 პროცენტით შეიძლება გაიზარდოს. დიაგრამა 1.5 ასევე მიგვაჩვენებს იმაზე, რომ კლასებში, სადაც კლასის მართვის მეთოდები ეფექტურად გამოიყენება, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება არის 0.521 სტანდარტული გადახრით მაღალი, ვიდრე მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება იმ კლასებში, სადაც კლასის მართვის მეთოდები ეფექტურად არ გამოიყენება. ანუ მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება, კლასის მართვის ეფექტური მეთოდების გამოყენების შემთხვევაში, 20 პროცენტით შეიძლება გაიზარდოს. სხვა სიტყვებით, მეტაანალიზის

დიაგრამა 1.5

კლასის მართვის გავლენა მოსწავლეთა ჩართულობასა და აკადემიურ მოსწრებაზე

შედეგი	ეფექტის საშუალო სიდიდე	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტის ზრდა
მოსწავლეთა ჩართულობა	+ 0.617	784	7	23
მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება	+ 0.521	553	5	20

შენიშვნა: ყველა ეფექტის სიდიდის მნიშვნელოვნების დონეა 0.05.

შედეგად, შეიძლება დაეასკვნათ, რომ, საშუალოდ, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება იმ კლასებში, სადაც კლასის მართვის ეფექტური მეთოდების გამოყენებასთან გვაქვს საქმე, არის 20 პროცენტით მაღალი, ვიდრე იმ მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება, რომლებიც ისეთ კლასებში სწავლობენ, სადაც არ გამოიყენება კლასის მართვის ეფექტური მეთოდები. ასე რომ, კლასის მართვა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეებზე.

კლასის კარგ მმართველებად იბადებიან თუ დროთა განმავლობაში ყალიბდებიან?

მასწავლებელი, რომელიც კლასის ეფექტურ მმართველად ითვლება, გარკვეული მახასიათებლებით გამოირჩევა. ეს მახასიათებლები ადვილად ყალიბდება და ბევრისთვის ინტიუციურ დონეზეც კი გასაგებია. შედარებით რთულია იმის დადგენა, თუ როგორ შეიძლება იქცეს მასწავლებელი კლასის კარგ მმართველად. საერთოდ, იბადებიან თუ დროთა განმავლობაში ყალიბდებიან კლასის კარგ მმართველებად? საბედნიეროდ, ამ შეკითხვაზე პასუხი იმედისმომცემია: კლასის ეფექტურ მმართველად მასწავლებელი დროთა განმავლობაში ყალიბდება. კლასის ეფექტური მმართველია ის, ვინც კარგად იცნობს და წარმატებით იყენებს კლასის მართვის კონკრეტულ მეთოდებს. ამ მეთოდების გაცნობა მნიშვნელოვან ზეგავლენას მოახდენს მასწავლებლის პროფესიული ქცევის ცვლილებაზე. ეს კი მოსწავლის ქცევაზეც მოქმედებს და, საბოლოოდ, დადებითად აისახება მის აკადემიურ მოსწრებაზეც. განათლების სფეროში ჩატარებული სხვადასხვა კვლევაც ამ მოსაზრებებს ადასტურებს.

თვალსაჩინოებისათვის, განვიხი-

ლოთ უოლტერ ბორგისა და ფრანკ ასიონეს კვლევა (1982). ამ კვლევაში ჩართული იყო დაწყებითი კლასების 34 მასწავლებელი, რომელიც შემთხვევითი შერჩევის წესით მოხვდნენ საკვლევ და საკონტროლო ჯგუფებში. საკვლევ ჯგუფში მოხვედრილ მასწავლებლებს უტარდებოდათ სპეციალური ტრენინგი კლასის მართვაში, ხოლო საკონტროლო ჯგუფში მოხვედრილი მასწავლებლები ასეთ მომზადებას არ გადიოდნენ. კვლევის შედეგად, დადგინდა, რომ 1) მასწავლებლებმა, რომლებმაც გაიარეს ტრენინგი კლასის მართვის მეთოდებში (საკვლევითი ჯგუფი), კლასის მართვის უნარები გააუმჯობესეს, იმ მასწავლებლებთან შედარებით, რომელთაც ასეთი ტრენინგი არ გაუვლიათ (საკონტროლო ჯგუფი). 2) იმ მასწავლებლების მოსწავლეები, რომლებმაც ტრენინგი გაიარეს და გაიუმჯობესეს კლასის მართვის უნარები (საკვლევითი ჯგუფი), უფრო აქტიურად იყვნენ ჩართულნი საგაკეთილო პროცესში და დისციპლინას ნაკლებად არღვევდნენ, ვიდრე იმ მასწავლებლების მოსწავლეები, რომელთაც კლასის ეფექტური მართვის ტრენინგი არ გაუვლიათ (საკონტროლო ჯგუფი).

ბევრისათვის სასიხარულოდ, უნდა ითქვას, რომ, ამ სფეროში ჩატარებული კვლევების მიხედვით, კლასის კარგ მმართველად ჩამოყალიბება არც თუ ისე დიდ დროს მოითხოვს. მაგალითად, განვიხილოთ ემერის, სენფორდის, ქლემენტისა და მარტინის კვლევის (1982) შედეგები. ამ კვლევაში მონაწილეობდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის 40 მასწავლებელი, რომელიც მკვლევარებმა საკვლევ და საკონტროლო ჯგუფებში გააანალიზეს. ექსპერიმენტის შედეგად დადგინდა, რომ მასწავლებელმა შეიძლება მნიშვნელოვნად გააუმჯობესოს კლასის მართვის უნარი შესაბამისი სახელმძღვანელოს გაცნობისა და ორი ნახევარდღიანი სემინარის გავლის შემდეგ.

ემერი და მისი კოლეგები წერენ:

ეს ექსპერიმენტი, ძირითადად, მასწავლებლებისათვის დამატებითი ინფორმაციის მიწოდებას გულისხმობდა. არ გეჭვინია შესაძლებლობა, კომენტარი გაგვეკეთებინა მასწავლებელთა მუშაობაზე, გვეხელმძღვანელა მათთვის სიახლეების დანერგვისას, ან გარკვეული პერიოდის მანძილზე ხელი შეგვეწყო მათი პროფესიული განვითარებისათვის. ასე რომ, ეს იყო მხოლოდ მინიმალური ინფორმაციული ღონისძიებების ერთობლიობა (გვ. 65).

ანალოგიური დასკვნები გაკეთდა ემერის, სენფორდის, ევერთსონის, ქლემენტის და მარტინის (1981) კვლევაშიც.

წინამდებარე წიგნის მოკლე მიმოხილვა

ამ წიგნის დანარჩენ შვიდ თავში სიღრმისეულადაა განხილული კლასის მართვის სხვადასხვა საკითხი. მე-2 თავში განხილულია საკლასო წესები და პროცედურები. მე-3 თავი ეხება დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართულ ღონისძიებებს. მე-4 თავი გთავაზობთ ინფორმაციას მასწავლებლის ურთიერთობაზე მოსწავლეებთან. მე-5 თავში კი განხილულია მენტალური მზაობის თემა. მე-6 თავი კლასის მართვას განსხვავებული კუთხით წარმოგიდგინთ – აქ განხილულია მოსწავლის პასუხისმგებლობა კლასის მართვაზე და არა ის, თუ როგორ უნდა მოიქცეს მასწავლებელი კლასის ეფექტურად მართვის

მიზნით. მე-7 თავი კი მოგიხსნის იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა დაიწყოს სასწავლო წელი. მნიშვნელოვანია, ახალი სასწავლო წელი იყოს კლასის ეფექტურად მართვის კარგი დასაწყისი. და ბოლოს, მაშინ, როცა მე-2 – მე-7 თავები უშუალოდ კლასის მართვას ეხება, მე-8 თავში მართვას უკვე სასკოლო დონეზე განვიხილავთ.

თითოეული თავი იწყება იმ საკითხთან დაკავშირებული კვლევებისა და თეორიის მიმოხილვით, რომელსაც ეს თავი ეძღვნება. შემდეგ მოცემულია იმ კონკრეტული პროგრამების ანალიზი, რომლებიც განსაკუთრებით წარმატებულია კლასის მართვის მოცემულ ასპექტში. თითოეული თავი მოიცავს მნიშვნელოვან ქვეთავს, სახელწოდებით, „რეკომენდაციები მასწავლებლებს“, რომელშიც, სახელწოდებიდან გამომდინარე, მასწავლებლებისათვის კონკრეტული რჩევებია მოცემული.

შეჯამება

მასწავლებელს შეუძლია, მნიშვნელოვანი ზეგავლენა მოახდინოს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. მასწავლებლის ფუნქციათა სამი სფეროდან – სწავლების მეთოდების სწორად შერჩევა და გამოყენება, სასწავლო გეგმის მორგება მოსწავლეთა საჭიროებებზე და კლასის მართვის მეთოდების ეფექტური გამოყენება – კლასის ეფექტურად მართვა არის უმნიშვნელოვანესი, რადგან დანარჩენების საფუძველს წარმოადგენს. ამ სფეროში ჩატარებული კვლევები, ისევე როგორც მეტაანალიზი, რომელსაც ეს წიგნი ეფუძნება, ამას ადასტურებს.



წესები და პროცედურები

კლასის ეფექტურად მართვის ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია საკლასო წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება და დანერგვა. ემერი, ევერტსონი და უორშამი (2003) ადასტურებენ წესებისა და პროცედურების არსებობის აუცილებლობას; ისინი შემდეგ ახსნა-განმარტებას გვთავაზობენ:

სხვადასხვა კლასში განსხვავებული წესები და პროცედურები მოქმედებს. შეუძლებელია, მასწავლებელმა წარმატებით ასწავლოს და მოსწავლეებმაც წარმატებით ისწავლონ, თუ, სწავლისა და სწავლების პროცესს ქვეყის მარეგულირებელი სახელმძღვანელო პრინციპები არ მართავს. მოსწავლემ უნდა იცოდეს, როდის (არ) შეუძლია კლასში თავისუფლად გადაადგილება, მასწავლებლისთვის ან თანატოლებისათვის სიტყვის განწყვეტინება და ა.შ. იმ შემთხვევაში, თუ არ არსებობს რუტინული საქმიანობის მარეგუ-

ლირბელი წესები, მოსწავლეთა ყურადღება იფანტება და რთულდება მათი ინტერესის სასწავლო პროცესზე კონცენტრაცია. რუტინულ საქმიანობაში იგულისხმება: დასწრების აღრიცხვა, დისკუსიებში მონაწილეობა, დავალების მასწავლებლისათვის ჩაბარება, დავალების შემოწმება და ა.შ. (გვ. 17).

მიუხედავად იმისა, რომ ეს ამონარიდი მოყვანილია ნიგინდან, რომელიც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის კლასის მართვას ეხება, ავტორები მიიჩნევენ, რომ ანალოგიური დასკვნის გაკეთება შეიძლება დაწყებითი საფეხურის კლასის მართვასთან დაკავშირებითაც (ევერტსონი, ემერი და უორშამი, 2003).

ორი ტერმინი, წესები და პროცედურები, ხშირად ურთიერთჩანაცვლებადია. მიუხედავად ამისა, ამ ნიგნში მათ ერთმანეთისაგან გავმიჯნავთ, რადგან მიგვაჩნია, რომ ამ ორ ტერმინს

შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებაა. ორივე ტერმინი ეხება ჩამოყალიბებულ მოსაზრებას მოსალოდნელ ქცევასთან დაკავშირებით. განსხვავება ისაა, რომ წესი წარმოადგენს ზოგად მოლოდინს ან სტანდარტს, ხოლო პროცედურა აკავშირებს მას კონკრეტულ საქციელთან (ევერთსონი და სხვები, 2003; ემერი და სხვები, 2003). მაგალითად, მასწავლებელმა შეიძლება დაამკვიდროს ასეთი წესი: „პატივისცემით მოეკიდეთ სხვა ადამიანებს და მათ საკუთრებას“. მოცემული წესი მოიცავს მოსალოდნელი ქცევის ფართო დიაპაზონს. იმავე მასწავლებელმა შეიძლება ჩამოაყალიბოს და დანერგოს პროცედურები კონკრეტულ საქმიანობასთან დაკავშირებით, მაგალითად, ისეთ საქმიანობებთან, როგორებიცაა: შესრულებული დავალებების შერგოვება, დავალების დაგვიანებით წარმოდგენა, საკლასო დისკუსიებში მონაწილეობა და ა.შ. შესაბამისად, პროცედურები ეხება კონკრეტულ საქმიანობასთან დაკავშირებული ქცევის რეგულაციას.

კვლევები და თეორია

როგორც პირველ თავში იყო აღნიშნული, წინამდებარე ნიგნში მოყვანილი რეკომენდაციები ჩვენ მიერ ჩატარებული მეტაანალიზის შედეგებს ეფუძნება (თუმცა, ამ ნიგნში, ასევე, მოგვყავს სხვა თეორიებიც და კვლევათა დასკვნებიც). დიაგრამა 2.1-ზე მოცემულია წესებსა და პროცედურებთან დაკავშირებული მეტაანალიზის შედეგები.

დიაგრამა 2.1-ზე პირველი ხაზი ეხება საკლასო წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბებასა და დანერგვასთან დაკავშირებულ ეფექტის საშუალო სიდიდეს. მეტაანალიზში შევიდა 10 კვლევა, რომელიც 636 მოსწავლეს აერთიანებდა. ეფექტის სიდიდე აღმოჩნდა -0.763. დიაგრამა 2.1-ზე ასევე მოყვანილია ეფექტის საშუალო სიდიდეები, საკლასო წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბებასა და დანერგვასთან დაკავშირებით, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო, საბაზო და

დიაგრამა 2.1					
წესები და პროცედურები: ეფექტის სიდიდეები					
	ეფექტის საშუალო სიდიდე	95%-იანი ნდობის ინტერვალი	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტის კლუბი
წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება და დანერგვა	-0.763	-0.598-დან -0.927-მდე	636	10	28
ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხური	-0.772	-0.574-დან -0.970-მდე	425	3	28
ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხური	-0.617	-0.059-დან -1.293-მდე	48	1	23
ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	-0.772	-0.438-დან -1.106-მდე	163	6	28
ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხური	მონაცემები არ არსებობს	მონაცემები არ არსებობს	მონაცემები არ არსებობს	მონაცემები არ არსებობს	მონაცემები არსებობს

დანეციბითი საფეხურის ბოლო კლასებში. მანამ, სანამ გადავალთ ეფექტის სიდიდეების განხილვაზე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის თითოეული ჩამოთვლილი საფეხურისათვის, ყურადღება გავამახვილოთ ეფექტის საშუალო სიდიდეზე (-0.763).

ეფექტის საშუალო სიდიდე (-0.763) მიუთითებს შემდეგზე: ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების სხვადასხვა საფეხურის იმ კლასებში, სადაც საკლასო წესები და პროცედურები წარმატებით დაინერგა, დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები 28 პროცენტით დაბალი იყო, ვიდრე იმ კლასებში, სადაც საკლასო წესები და პროცედურები არ მოქმედებდა. შენიშნავდით, რომ დიაგრამა 2.1-ზე, ეფექტის სიდიდესთან დაკავშირებით, მოცემულია ისეთი ინფორმაცია, რომელიც პირველ თავში არ ყოფილა ახსნილი, კერძოდ, ინფორმაცია ნდობის ინტერვალის შესახებ. მეორე სვეტის სახელწოდებაა „95%-იანი ნდობის ინტერვალი“. ეფექტის საშუალო სიდიდისათვის (- 0.763) 95%-იანი ნდობის ინტერვალია - 0.598-დან - 0.927-მდე. ნდობის ინტერვალის რაობის წვდომა დაგეხმარებათ, უფრო უკეთ გაიგოთ, თუ რატომაა მეტაანალიზი ასე სასარგებლო.

გაიხსენეთ, რომ პირველ თავში მეტაანალიზი განმარტე, როგორც მეთოდი, რომელიც რამდენიმე კვლევის შედეგის რაოდენობრივი სინთეზის საშუალებას იძლევა. ამ კონკრეტულ შემთხვევაში მოხდა 10 კვლევის დასკვნის შერწყმა, რამაც მოგვცა წესებისა და პროცედურების დანერგვის ეფექტის საშუალო სიდიდე - 0.763. პირველ თავში, ასევე, აღვნიშნეთ, რომ მეტაანალიზი საშუალებას გვაძლევს, უფრო მეტად დავრწმუნდეთ ჩვენი აღმოჩენის სისწრაფში. ამის მიზეზია ის, რომ მეტაანალიზის დროს ვითვალისწინებთ რამდენიმე კვლევის ერთობლივ შედეგს, რის გამოც ცდის პირთა რაოდენობა გაცილებით მაღალია, ვიდრე ცალკე აღებული კვლევის

შემთხვევაში. როგორც დიაგრამა 2.1-ზე ჩანს, საკლასო წესებისა და პროცედურების დანერგვის ეფექტურობის შესწავლისას, მეტაანალიზმა მოიცვა 10 კვლევა და 636 მოსწავლე. ამ კვლევებიდან ცალკე აღებული ნებისმიერი ერთი კვლევა მოიცავს, საშუალოდ, 60 მოსწავლეს. როცა მკვლევარი სწავლობს მხოლოდ 60 მოსწავლეს, ის დარწმუნებული ვერ იქნება, რომ მისი კვლევის შედეგები სანდოა. შესაძლოა, იმ კვლევის დასკვნა, რომელიც 60 მოსწავლეს შეისწავლის, მაღალი ეფექტის სიდიდით გამოირჩეოდეს, მაგრამ არ არის გამოირიცხული, რომ ეფექტის სიდიდე ცდომილების შედეგი იყოს. ცდომილების ფენომენს პირველ თავში შევხებით. მაგალითად, ცდომილებასთან გვეკნება საქმე, თუ აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეები იმ კლასებში, სადაც წესები და პროცედურები წარმატებით დაინერგა, ბუნებით უფრო მშვიდები და დისციპლინური დარღვევებისადმი ნაკლებად მიდრეკილნი იყვნენ. მაშინ როცა იმ კლასების მოსწავლეები, სადაც წესები და პროცედურები არ დანერგულა, არ გამოირჩეოდნენ ამ მახასიათებლით. გასაკვირი არ არის, რომ წესებისა და პროცედურების დანერგვის ეფექტის სიდიდე ამ შემთხვევაში საკმაოდ მაღალი იქნებოდა. ზოგადად, რაც უფრო მეტი კვლევა ანალიზი ხდება და რაც უფრო მეტია ცდის პირთა რაოდენობა, საბოლოო დასკვნა გაცილებით უფრო მაღალი სანდოობით გამოირჩევა.

დიაგრამა 2.1-ზე ეფექტის თითოეული სიდიდის სანდოობა 95%-იანი ნდობის ინტერვალთი განისაზღვრება. ეს კი შემდეგს ნიშნავს: ვუშვებთ რა იმას, რომ კვლევაში არ არის დაშვებული შეცდომა, ჩვენ 95%-ით ვართ დარწმუნებულინი, რომ ეფექტის „რეალური“ სიდიდე სწორედ ამ ინტერვალში ხდება. შესაბამისად, დიაგრამა 2.1-ის მიხედვით, ჩვენ 95%-ით ვართ დარწმუნებულინი იმაში, რომ წესებისა და პროცედურების დანერგვის უმ-

ცირესი რეალური ეფექტის სიდიდე შეიძლება იყოს -0.598 (თუ კვლევაში არ არის ცდომილება) და უდიდესი რეალური ეფექტის სიდიდე შეიძლება იყოს -0.927 (თუ კვლევაში არ არის ცდომილება). სხვა სიტყვებით, ჩვენ არ ვართ დარწმუნებულნი იმაში, რომ კვლევის შედეგად დადგენილი ეფექტის საშუალო სიდიდე (-0.763) დაცუულია ცდომილებისაგან. შესაძლებელია, ეფექტის საშუალო სიდიდე იყოს ხელოვნურად მაღალი ან დაბალი. თუმცა, 95%-იანი აღბათობა არსებობს იმისა, რომ ეფექტის რეალური სიდიდე არ იქნება -0.598-ზე ნაკლები ან -0.927-ზე მეტი. შესაბამისად, კვლევის ეს შედეგი გვარწმუნებს, რომ წესებისა და პროცედურების შემუშავებასა და კლასში დანერგვას ნამდვილად შეუძლია გავლენის მოხდენა მოსწავლის ქცევაზე. როცა ნდობის ინტერვალი არ შეიცავს 0.00-ს, აცხადებენ, რომ ეფექტის სიდიდის „მნიშვნელოვნების დონეა 0.05“.

დიაგრამა 2.1-ზე არ არის ნდობის ინტერვალი, რომელიც 0.00-ს შეიცავს. შესაბამისად, ეფექტის ყველა საშუალო სიდიდის მნიშვნელოვნების დონეა 0.05. როცა წინამდებარე წიგნს მთლიანად გაცნობით (და დაკვირდებით 95%-იან ნდობის ინტერვალს), აღმოაჩენთ, რომ ჩვენი მეტაანალიზის შედეგებში წარმოდგენილი ეფექტის ყველა საშუალო სიდიდის მნიშვნელოვნობის დონეა 0.05. მთელს წიგნში ერთადერთი ეფექტის სიდიდე უახლოვდება ნულს და ეს ეფექტის სიდიდე სწორედ დიაგრამა 2.1-ზე გვხვდება. იმისათვის, რომ უკეთ გაიაზროთ ნდობის ინტერვალის რაობა, მოდით, ამ ერთ გამონაკლის შემთხვევაზე გავამახვილოთ ყურადღება.

როგორც დიაგრამა 2.1-ზე ჩანს, წესებისა და პროცედურების დანერგვის ეფექტის საშუალო სიდიდეები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო, საბაზო და დაწყებითი საფეხურის ბოლო კლასებში არის -0.772,

-0.617 და -0.772. რაც შეეხება დანყებით საფეხურს, არ არსებობდა შესაბამისი მონაცემები დანყებით საფეხურზე ეფექტის საშუალო სიდიდის გამოსათვლელად. გამომდინარე იქიდან, რომ ხსენებული ეფექტის საშუალო სიდიდეების ნდობის ინტერვალი არ შეიცავს 0.00-ს, სამივე სიდიდის მნიშვნელოვნების დონეა 0.05. საყურადღებოა ის ფაქტი, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე წესებისა და პროცედურების დანერგვის ნდობის ინტერვალი არ მოიცავს, მაგრამ უახლოვდება 0.00-ს; მერყობს -0.059-სა და -1.293-ს შორის. ეს შემდეგს ნიშნავს: ჩვენ 95%-ით ვართ დარწმუნებულნი, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის მოსწავლეთა ქცევაზე წესებისა და პროცედურების რეალური ზეგავლენა შეიძლება იყოს მაქსიმუმ -1.293 და მინიმუმ -0.059. ეს არის საკმაოდ ფართო ინტერვალი. შესაბამისად, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის მოსწავლეებთან წესებისა და პროცედურების ზეგავლენის ეფექტის საშუალო სიდიდე ვერ დაიმსახურებს ისეთსავე ნდობას, როგორც ეფექტის საშუალო სიდიდეები, რომლებიც ასახავს წესებისა და პროცედურების ზეგავლენას საშუალო და დანყებითი საფეხურის მოსწავლეებზე. შედარებით ნაკლები ნდობის მიზნით ნათლად ჩანს დიაგრამა 2.1-ზე. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის მოსწავლეებზე წესებისა და პროცედურების ზეგავლენის ეფექტის საშუალო სიდიდე (-0.617) დადგენილია მხოლოდ ერთი კვლევის შედეგების გათვალისწინებით, რომელშიც 48 მოსწავლე მონაწილეობდა. გამომდინარე იქიდან, რომ ამ კვლევაში ცდის პირთა რაოდენობა დაბალია, ნდობის ინტერვალი ფართოვდება. ჩნდება შეკითხვა: ასეთი ფართო ნდობის ინტერვალი გულისხმობს თუ არა იმას, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის მოსწავ-

ლებთან წესებისა და პროცედურების გამოყენება შეიძლება ეფექტური არ იყოს? რა თქმა უნდა, ასეთი დასკვნა არ იქნებოდა მართებული, რადგან კვლევა აჩვენებს, რომ ეფექტის საშუალო სიდიდის მნიშვნელოვნების დონეა 0.05. მნიშვნელოვნების ეს დონე სტანდარტულია განათლების სფეროში ჩატარებულ კვლევებში. ამასთანავე, თავს უფლებას მივცემთ, აღვნიშნოთ, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის მოსწავლეებთან, წესებისა და პროცედურების გამოყენებასთან დაკავშირებით, ერთი მეტი კვლევის შედეგების გათვალისწინება შეამცირებდა ეფექტის საშუალო სიდიდის ნდობის ინტერვალს. ამის მიზეზი იქნებოდა ის, რომ ერთი კვლევის დამატებით გაიზარდებოდა ცდის პირთა რაოდენობა.

ზემოთ მოყვანილი განმარტება მეტაანალიზის არსის კარგ ილუსტრაციას წარმოადგენს, რაც შემდეგში მდგომარეობს: როცა ხდება რამდენიმე კვლევის შედეგის კომბინაცია, დარწმუნებით შეიძლება განისაზღვროს, რამდენად ეფექტურია კლასის მართვის / სწავლების კონკრეტული მეთოდი, ანუ რამდენად დიდ ზეგავლენას ახდენს ის მოსწავლის ქცევასა თუ აკადემიურ მოსწრებაზე.

დიაგრამა 2.1-ზე მოყვანილი ეფექტის საშუალო სიდიდეების გარდა, საკლასო წესებისა და პროცედურების დამკვიდრების მნიშვნელოვნებაზე მიუთითებს ოჯახურ გარემოზე ჩატარებული კვლევები. მაგალითად, ერთ-ერთი ასეთი კვლევა შეისწავლიდა 69 000-ზე მეტ ოჯახურ წევრსა და მათ ბავშვებს. ამ კვლევის ავტორები არიან პითაო ფენი და მაიქლ ჩენი (2001). ფენმა და ჩენმა აღმოაჩინეს, რომ სახლში გარკვეული წესებისა და პროცედურების არსებობა მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე პოზიტიურ ზეგავლენას ახდენს. კვლევის მიხედვით, ამ ზეგავლენის ეფექტის საშუალო სიდიდეა 0.26. ეს იმას ნიშნავს, რომ სახლში

წესებისა და პროცედურების არსებობა ასოცირდება მოსწავლის აკადემიური მოსწრების 10 პროცენტით გაუმჯობესებასთან. შესაძლოა, სახლში წესებისა და პროცედურების მორჩილება მოსწავლეს უფიქარებს იმ მიდგომებს, რომელიც მას სკოლაში დისციპლინის უკეთ დაცვასა და, შესაბამისად, უკეთესად სწავლაში ეხმარება. მსგავსი კვლევა ჩაატარა ელენ სლიქერმა (1998). ამ კვლევაში მონაწილეობდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის 2000-ზე მეტი მოსწავლე. კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ სახლში წესებისა და პროცედურების არსებობა გავლენას ახდენს მოსწავლის ქცევაზე სკოლაში; ეფექტის საშუალო სიდიდეა -0.79. ეს იმას გულისხმობს, რომ სახლში წესებისა და პროცედურების ეფექტური დანერგვა სკოლაში მოსწავლის მიერ დისციპლინური დარღვევების 29 პროცენტით შემცირებასთან ასოცირდება. ანალოგიური დასკვნებია გაკეთებული სხვა მკვლევარების ნაშრომებშიც (ქრისტენსონი, რაუნდსი და გორნი, 1992; მართინი, 1995).

როგორც ირკვევა, ამ სფეროში ჩატარებული კვლევები ადასტურებს, რომ წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება და დანერგვა, კლასში თუ სახლში, მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეთა ქცევასა და მათ აკადემიურ მოსწრებაზე. თუმცა კვლევები, ასევე, ადასტურებს, რომ არ შეიძლება წესები და პროცედურები მოსწავლეთს თავს მოვახვიოთ. წესები და პროცედურები მოსწავლეებს კარგად უნდა აუფხსნათ და აქტიურად ჩაერთონ მათ დანერგვაში. ამას ადასტურებს კვლევა, რომელიც ბროფი და ევერტსონმა (1976) ჩაატარეს. ამ კვლევაში ბროფმა და ევერტსონმა ორი სხვადასხვა ჯგუფის მასწავლებელთა სწავლების მეთოდები შეადარეს ერთმანეთს – ერთ ჯგუფში შედიოდნენ მასწავლებლები, რომელთა მოსწავლეებიც განსაკუთრებულ აკადემიურ

ნარმატებას აღწევდნენ, ხოლო მეორე ჯგუფში შემთხვევითად შერჩეული მასწავლებლები იყვნენ გაერთიანებულნი. მკვლევარები აღნიშნავენ:

ნარმატებული მასწავლებლები ხარჯავდნენ დროსა და ენერგიას იმისათვის, რომ აეხსნათ მოსწავლეებისათვის არა მხოლოდ წესები, არამედ ამ წესების დანერგვის აუცილებლობაც. მოსწავლეებისათვის იმის გაგება, თუ რატომ უნდა შეასრულონ ესა თუ ის წესი, ძალიან მნიშვნელოვანია. მხოლოდ ასეთი პროცესის გავლის შემდეგ შეიძლება იქცეს წესი მოსწავლისათვის მისაღებად. გამოიკვეთა ნაკლებად ნარმატებული მასწავლებლების მახასიათებლებიც; მათ კლასებში ან საერთოდ არ არსებობდა წესები და პროცედურები (შესაბამისად, მასწავლებელს ყოველ წუთს უხდებოდა ახალი გადაწყვეტილების მიღება, რაც მას სწავლების პროცესს ხშირად აწყვეტინებდა), ან იმდენი წესები ჰქონდათ კლასში დანერგილი, რომ დეტალებზე ზედმეტი კონცენტრაციის გამო, თავად წესი მნიშვნელობას კარგავდა (გვ. 58-59).

რიჩარდ ქარუინი და ალენ მენდლერი (1988) თავიანთ ნიგნში „დისციპლინის დაცვა ღირსეულად“ ასევე ამახვილებენ ყურადღებას იმაზე, თუ როდენ მნიშვნელოვანია მოსწავლის მონაწილეობა წესებისა და პროცედურების დანერგვის პროცესში. ქარუინი და მენდლერი იქამდეც კი მიდიან, რომ წესებსა და პროცედურებს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის გაფორმებულ „ხელშეკრულებას“ უწოდებენ (გვ. 47).

სხვადასხვა კვლევა, რომელიც წესების საშუალებით სახლში დისციპლინის დამყარების ეფექტურობას ეხება, ასევე ხაზს უსვამს წესების გააქტიურებას მოსწავლესთან შეთანხმებით, და არა ძალდატანებით. სლიქერი (1998)

თავის კვლევაში ადარებს სახლში დამკვიდრებული წესების ზეგავლენას მოსწავლეთა ქცევაზე სკოლაში, როცა ეს წესები მოსწავლესთან ერთობლივ განხილვისა და შეთანხმების შემდეგ შედის ძალაში და მაშინ, როცა ისინი იძულების წესით ინერგება. სლიქერის კვლევა ასკვნის, რომ სახლში დამკვიდრებული წესები მაშინ ახდენს დადებით ზეგავლენას მოსწავლის სასკოლო ქცევაზე (ეფექტის სიდიდე -0.47), როცა ეს წესები მოსწავლესთან შეთანხმებითაა მიღებული. სხვა სიტყვებით, თუ მშობელი შეილთან წინასწარ ათანხმებს იმ წესებს, რომლებიც ახალგაზრდამ სახლში უნდა დაიცვას, სკოლაში მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები 18 პროცენტით იკლებს, იმ სიტუაციებისაგან განსხვავებით, როცა სავალდებულო წესები სახლში მოსწავლეზე ძალდატანებით ინერგება.

ასე რომ, კვლევები და თეორია ადასტურებს მოსაზრებას, რომ კლასის მართვაში გადაწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლესთან წესებისა და პროცედურების შეთანხმებას. წესებისა და პროცედურების ეფექტური დანერგვა კი არა მხოლოდ მოსწავლეთა ქცევაზე, არამედ მათ აკადემიურ მოსწრებაზეც დადებით გავლენას ახდენს.

პროგრამები

კლასის ეფექტური მართვის პროგრამები, ძირითადად, კლასის მართვის განმსაზღვრელ ოთხ ფაქტორს ეხება. როგორც წინამდებარე ნიგნის დასაწყისში აღვნიშნეთ, ქოუნიჩმა გამოყო კლასის ეფექტური მართვის რამდენიმე განმსაზღვრელი ფაქტორი, ესენია: 1) „გონებრივი სიფიზილე“, 2) თანმიმდევრულობა და ენერგიულობა გაკვეთილის ახსნისას, 3) მოსწავლეთათვის კარგად ახსნა იმისა, თუ როგორ უნდა მოიქცნენ ისინი სხვადასხვა დროს და 4) მოსწავლეთათვის კლასში ადგილების ხშირი ცვლა. ცალკე

ალბულო პროგრამა, შესაძლოა, ოთხი-დან ერთ-ერთზე ამახვილედეს განსაკუთრებულ ყურადღებას. ამ ნაწილში მოკლედ მიმოვიხილავთ პროგრამას, რომელიც სასარგებლო იქნება წესებისა და პროცედურების დანერგვისას. წინამდებარე წიგნის სხვა თავებში, ასევე, შეხვდებით ქვეთავს სახელწოდებით „პროგრამები“, რომელშიც განხილული იქნება კლასის ეფექტური მართვის ერთი ასპექტი.

კლასის მართვის ერთ-ერთი ყველაზე კარგად გამოკვლეული პროგრამაა კლასის ორგანიზაციისა და მართვის პროგრამა (შემოკლებით, კომპი). კომპი შეიმუშავეს ქეროლიან ევერტონმა და მისმა კოლეგებმა ვანდერბილთის უნივერსიტეტიდან (იხ. ევერტონი, 1995; ევერტონი & ჰარისი, 1999). ეს პროგრამა ხაზს უსვამს წესებისა და პროცედურების დანერგვის აუცილებლობას. ასევე, პროგრამა ეხება კლასის ორგანიზაციის პრინციპებს, მოსწავლეთა ანგარიშველდებულების დაწესებას, სწავლების დაგეგმვასა და ორგანიზაციას, სწავლების პროცესის წარმართვასა და ძალისხმევის შენარჩუნებას.

მოსწავლეებზე კომპის პოზიტიური ზეგავლენა კვლევებითაა დადასტურებული. სხვადასხვა კვლევა ადასტურებს, რომ კომპის გამოყენება ამცირებს მოსწავლეებში დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს, ზრდის მოსწავლეთა ჩართულობას და, ზოგ შემთხვევაში, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებაზეც კი ზემოქმედებს. ამ უკანასკნელის საზომად გამოიყენება სტანდარტული ტესტები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანაწევით და საბაზო საფეხურებზე (იხ. ევერტონი, 1995).

ევერტონის მიხედვით (1995), კომპი წარმოადგენს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მოსწავლეებელთა პროფესიული განვითარების ძიებაზე ორიენტირებულ მიდგომას. ეს არის პრაქტიკოს მოსწავლეებელთა 6 — 18 კვირიანი ტრენინგი,

რომლის დროსაც მასწავლებლები, სპეციალური ინდიკატორების მიხედვით, აანალიზებენ სწავლების პრაქტიკას, იწყებენ კვლევაზე დაფუძნებულ მეთოდების გამოყენებას, აკვირდებიან ამა თუ იმ სწავლების მეთოდის ეფექტურობას. ამ ტრენინგ-კურსის მსვლელობისას, გამოიყენება შემდეგი სახელმძღვანელოები: „კლასის მართვის მეთოდები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დანაწევითი კლასების მასწავლებელთათვის“ (ევერტონი და სხვები, 2003) და „კლასის მართვის მეთოდები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო კლასების მასწავლებელთათვის“ (ეშერი და სხვები, 2003). ევერტონის (1995) მიხედვით, „1989 წლიდან მოყოლებული, კომპის ტრენინგი გაიარა 5870-ზე მეტმა მასწავლებელმა და ადმინისტრატორმა 28 შტატში“ (გვ. 7).



რეკომენდაციები მასწავლებლებს

რეკომენდაცია 1 ▼

მოახდინეთ კონკრეტული წესებისა და პროცედურების იდენტიფიკაცია თქვენი კლასისათვის

როგორც დასაწყისში აღინიშნა, სხვადასხვა კლასში, მასწავლებლისა და მოსწავლეების საჭიროებებისა და მიდგომების შესაბამისად, განსხვავებული წესები და პროცედურები არსებობს. წესებსა და პროცედურებს მასწავლებლები, ჩვეულებრივ, შემდეგ ზოგად კატეგორიებში იყენებენ:

- ქცევასთან დაკავშირებული მოლოდინი;
- საგაკვეთილო დღის ან სასწავლო პერიოდის დასაწყისი და დასასრული;

- გაკვეთილის შეწყვეტა;
- მასალა და მონყობილობები;
- ჯგუფური მუშაობა;
- ტრადიციული სწავლება, რომელსაც მთლიანად მასწავლებელი უძღვება.

ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს იმას, რომ აუცილებელია, გქონდეთ წესები და პროცედურები თითოეულ ამ კატეგორიაში. სინამდვილეში, წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება და დამკვიდრება ყველა კატეგორიაში, შესაძლოა, უარყოფითი რეაქციის გამოწვევაც კი იყოს. ემერი, ევერტსონი და უორშამი (2003) ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე მასწავლებლებს მოუწოდებენ, არ გამოიყენონ შეიდ წესსა და პროცედურაზე მეტი. ევერტსონი, ემერი და უორშამი (2003) მიიჩნევენ, რომ დაწყებით საფეხურზე მხოლოდ ხუთიდან რვაზე ნაკლები წესი და პროცედურა შეიძლება დაინერგოს. ასე რომ, მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა წესები და პროცედურები სწორად შეარჩიოს.

▶ ქვევა კლასში

სხვადასხვა ცხოვრებისეული სიტუაცია ყოველთვის იმ მოლოდინების გათვალისწინებას გულისხმობს, რომელიც ამ სიტუაციაში მყოფ ადამიანებს ერთმანეთის მიმართ უჩნდებათ. გამოწვევის არც გაკვეთილი წარმოადგენს. აუცილებელია, იმ წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება, რომლებიც გაკვეთილზე უნდა იქნას დაცული.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით კლასებში წესები და პროცედურები, როგორც წესი, ეხება შემდეგ სფეროებს:

- ზრდილობიანი დამოკიდებულება სხვებთან; ადამიანების დახმარება;
- სხვების საკუთრების პატივისცემა;
- მასწავლებლის ან მოსწავლეთა საუბრის პროცესში უნებართვო ჩართვა;
- სხვებისთვის ფიზიკური შეურაცხყოფის მიყენება (იხ. დოლო,

1986; ევერტსონი და სხვანი, 2003; გუდი და ბროფი, 2003).

იმისათვის, რომ გავიაზროთ, თუ როგორ შეიძლება საგაკვეთილო ქცევასთან დაკავშირებული წესებისა და პროცედურების დანერგვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით კლასებში, გავეცნოთ შემდეგ ამბავს:

პირველივე საგაკვეთილო კვირაში ბატონმა ბანერმა მესამე კლასელები ჯგუფებად დაყო და თითოეულ ჯგუფს ოთხიდან ერთი ძირითადი საკლასო წესი მისცა. ბავშვებს შემდეგი დავალება უნდა შეესრულებინათ: ქალაქზე უნდა ამოებეჭდათ ეს წესი და სურათებით გაეფორმებინათ. მუშაობის პროცესში მოსწავლეები, რა თქმა უნდა, ამ წესს განიხილავდნენ და მასზე მსჯელობდნენ. ხსენებული ოთხი წესი შემდეგში მდგომარეობდა:

1. დაეხმარეთ დღეში ორ თანაკლასელს; იფიქრეთ სხვებზე;
2. ისეთივე პატივისცემით მოეპყარით სხვების საკუთრებას, როგორც თქვენს საკუთრებას ეპყრობით. წარმოიდგინეთ, როგორ იგრძნობდით თავს, თქვენს ნივთებს რომ უდიერად მოპყრობოდნენ;
3. მოუსმინეთ სხვებს, სანამ საუბარს დაიწყებთ; დაფიქრდით, რის თქმას აპირებთ და მხოლოდ შემდეგ წარმოადგინეთ თქვენი სათქმელი;
4. გააკონტროლეთ თქვენი საქციელი; დაფიქრდით და მხოლოდ შემდეგ იმოქმედეთ.

დროდადრო, ბატონი ბანერი მოსწავლეებთან ერთად განიხილავდა თითოეულ წესს და უხსნიდა მათ, თუ როგორ დაეხმარებოდათ „აზროვნება“ წესების გააზრებასა და მათ შესრულებაში. საჭიროების შემთხვევაში, მოსწავ-

ლევები ახალ წესსაც აყალიბებდნენ.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე გაკვეთილზე ქცევის წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება:

- სასწავლო მასალის სკოლაში ტარება;
- წინასწარგანსაზღვრულ ადგილას დაჯდომა;
- სხვების პატივისცემა და ზრდილობიანი მოპყრობა;
- საუბრისაგან თავის შეკავება გაკვეთილის მსვლელობის დროს, ან მაშინ, როცა სხვები საუბრობენ;
- მისთვის განსაზღვრულ ადგილზე ჯდომა;
- სხვების საკუთრების პატივისცემა (იხ. ემერი და სხვები, 2003; ბროფი, 1996; დოილი, 1986; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება გაკვეთილზე ქცევის მარეგულირებელი წესებისა და პროცედურების დამკვიდრების პროცესის დაწყება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე:

ქალბატონი სუინი მე-9 კლასელებს ინგლისურს ასწავლის. სწავლის დაწყების პირველი კვირისთვის მან ორად ორი ამოცანა დაისახა: მოსწავლეებისათვის კლასში ქცევის ძირითადი წესების ახსნა და პირველ სემესტრში გასავლელი მასალის მოკლე მიმოხილვა. ქალბატონმა სუინმა ჩათვალა, რომ, პოეზიის გამოყენებით, ამ ორი ამოცანის მიღწევა ერთდროულად შეიძლებოდა. სასწავლო გეგმის მიხედვით, პოეზიას ეთმობოდა პირველი სემესტრის დიდი ნაწილი. მან მოსწავლეებს დაურიგა სამუშაო ფურცლები, რომლებზეც

ლექსი იყო მოცემული. მასწავლებელმა ლექსად ჩამოაყალიბა ის წესები, რომელთა მორჩილებასაც მოსწავლეთაგან მოელოდა. ლექსის ბოლო სტრიქონები კი მოუწოდებდა მოსწავლეებს, საჭიროებისამებრ, შენიშვნები შეეტანათ ამ წესებში ერთი აუცილებელი პირობის დაცვით – ყველა შენიშვნა ლექსად უნდა წარმოედგინათ.

მოსწავლეები ქალბატონი სუინის მიერ ლექსად ჩამოყალიბებულმა წესებმა ძალიან გაახალისა. მათ კიდევ ერთხელ გულდასმით წაიკითხეს ლექსი და ყურადღებით უსმენდნენ თითოეული წესის დეტალურ განმარტებას, რომელსაც მასწავლებლისაგან იღებდნენ. როცა მასწავლებელმა ეს გალექსილი წესები კლასში დაკვიდა და მოსწავლეთა რეაქციაზე დაიწყო დაკვირვება, ადვილად დაასკვნა, რომ ისინი გაცილებით კეთილგანწყობილი იყვნენ პოეტური ფორმით ჩამოყალიბებული წესებისადმი, ვიდრე მშრალი, პროზაული წესებისადმი, რისი გამოცდილებაც ქალბატონ სუინს წარსულში ჰქონდა. ახლა მასწავლებელი უკვე მზად იყო, პოეზიის გაკვეთილებზე გადასულიყო. მას უკვე აღარ გაუჭირდებოდა ახსნა იმისა, რომ პოეზია აზრებისა და გრძნობების გამობატვის თავისებური საშუალებაა.

▶ საგაკვეთილო დღის ან სასწავლო პერიოდის დასაწყისი და დასასრული

გაკვეთილის დასაწყისი ყოველთვის განსაზღვრავს იმას, თუ როგორ წარიმართება გაკვეთილი. კარგი დასაწყისი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მაშინ, როცა მასწავლებელი ერთსა და იმავე მოსწავლეებს დღის მანძილზე

რამდენიმე გაკვეთილს უტარებს, ან როდესაც მოსწავლეებს ყველა გაკვეთილი ერთ ოთახში აქვთ. ის, თუ როგორ იწყება გაკვეთილი, არანაკლებ მნიშვნელოვანია მაშინ, როცა მოსწავლეებს სხვადასხვა საგანს სხვადასხვა მასწავლებელი ასწავლის. შესაბამისად, წესები და პროცედურები შეიძლება ეხებოდეს როგორც სასწავლო დღის, ისე პერიოდის დასაწყისსა და დასასრულს. დღის ან პერიოდის დასასრული ყოველთვის საყურადღებოა, რადგან დასასრული განსაზღვრავს იმ განწყობას, რითიც მოსწავლე შემდეგ დღეს ან პერიოდს უკავშირდება.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით საფეხურზე სასწავლო დღის დაწყებასა და დამთავრებასთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- სასწავლო დღის დაწყება კონკრეტული სოციალური აქტივობით (მაგალითად, დაბადების დღის მილოცვა, მოსწავლეთათვის მნიშვნელოვანი დღის აღნიშვნა);
- ადმინისტრაციული საკითხების მოგვარება (მაგალითად, მოსწავლეთა დასწრების შემოწმება და აღნიშვნა);
- სასწავლო დღის დასრულება ოთახის დალაგება-დასუფთავებითა და მერხების მონესრიგებით;
- სასწავლო დღის დასრულება სასწავლო მასალის დალაგებით (იხ. ევერთსონი და სხვანი, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ამ წესებისა და პროცედურების გაკვეთილზე გამოყენება:

ქალბატონმა ფეთონმა მეორე-კლასელები ყოველდღიურ, რუტინულ საქმიანობას მიაჩნია. ეს მათ ეხმარებოდა, რომ საგაკვეთილო

დროის დიდი ნაწილი სწავლისა და სწავლების პროცესისთვის დაეთმობოთ. კლასში შემოსვლისთანავე მოსწავლეები იმ ადგილისაკენ მიდიოდნენ, სადაც იდო სანიშნეები, თითოეულზე რომელიმე მოსწავლის სახელითა და გვართ. ყველა მოსწავლე იღებდა საკუთარ სანიშნეს და ათავსებდა სადილის ასარჩევ ყუთებში. ამ პროცედურის დასრულებისთანავე, ყველა მოსწავლე საკუთარ ადგილს იკავებდა და იწყებდა დაფაზე დაწერილი ამოცანის ამოხსნას. ეს ამოცანა ყოველთვის სახალისო იყო. სანამ მოსწავლეები ამოცანაზე მუშაობდნენ, ქალბატონი ფეთონი ინიშნავდა გაცდენებს (ამოწმებდა, ვისი სანიშნეები იყო დარჩენილი ადგილზე) და ითვლიდა სადილის ასარჩევ ყუთებში მოსწავლეთა სანიშნეების რაოდენობებს, რათა ზუსტი ინფორმაცია ჰქონოდა, თუ რამდენმა მოსწავლემ აირჩია სადილის ესა თუ ის ვარიანტი. ასე იზოგებოდა დრო და იწყებოდა სამუშაო დღე. დღის ბოლოს მოსწავლეები კლასს ანესრიგებდნენ, სასწავლო მასალას აბინავებდნენ და სანიშნეებს თავის ადგილას ანიჭებდნენ, რათა მეორე დღეს იგივე პროცედურა გაემეორებინათ. ასე სრულდებოდა სასწავლო დღე. დღის ბოლოს ქალბატონი ფეთონი მოსწავლეებს სახლში უშვებდა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე სასწავლო დღის დაწყებასა და დამთავრებასთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- მოსწავლეთა დასწრების აღრიცხვა გაკვეთილის დასაწყისში;
- წინა გაკვეთილის მასალის შეჯამება იმ მოსწავლეთათვის, ვინც მეცადინეობას არ ესწრებოდა;

- იმ მოსწავლეების დახმარება, რომლებიც გაკვეთილის დასაწყისში სათანადოდ კონცენტრირებულნი არ არიან;
- გაკვეთილის დასრულება საშინაო დავალების ნათლად ახსნით.

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ამ წესებისა და პროცედურების გაკვეთილზე გამოყენება:

ქალბატონი ლიმა სხვადასხვა წესსა თუ პროცედურას იყენებდა, რათა მაქსიმალურად ბევრის გაკეთება მოესწრო გაკვეთილზე და კლასის მართვის გარკვეული პასუხისმგებლობა მოსწავლეებისათვისაც დაეკისრებინა. ამ ამოცანის მისაღწევად, მოსწავლეები ჯგუფებად იყენებდა დაყოფილნი. ყველა ჯგუფს კონკრეტული ფუნქციები ეკისრებოდა. ჯგუფებს შორის დროდადრო ფუნქციები იცვლებოდა კიდევ. ყველა ჯგუფში განსაზღვრული იყო ერთი „ორგანიზატორი“. გაკვეთილის დასაწყისში ორგანიზატორი თავის ჯგუფში ამოწმებდა სხვადასხვა ორგანიზაციულ საკითხს, მათ შორის, მაგალითად, იმას, ჰქონდა თუ არა ყველა მოსწავლეს მოცემული გაკვეთილისათვის საჭირო სასწავლო მასალა. პარალელურად, ქალბატონი ლიმა მოსწავლეთა დასწრებას აღნიშნავდა. ერთ-ორ წუთში მოსწავლეები, ორგანიზატორები და მასწავლებელი მზად იყვნენ გაკვეთილის დასაწყებად. გაკვეთილის ბოლოს ორგანიზატორს მიცემული ჰქონდა დრო იმისათვის, რომ შეემოწმებინა, მის ჯგუფში ყველამ გაიგო და ჩაინიშნა თუ არა დავალება. თუ რომელიმე ჯგუფში თავს იჩენდა გაუგებრობები ან სირთულეები, ამ ჯგუფის ორგანიზატორი დახმარებისათვის ქალბატონ ლიმას მიმართავდა.

ასეთი ჯგუფური მიდგომით, ქალბატონი ლიმა ყველა მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროების მყისიერ დაკმაყოფილებას უზრუნველყოფდა. შესაბამისად, მცირდებოდა გაკვეთილზე დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების ალბათობა.

▶ გაკვეთილის შეწყვეტა

გასაგებია, რომ მოსწავლეებს, სხვადასხვა მიზეზის გამო, შესაძლოა, კლასიდან გასვლა და შემდეგ ისევ უკან დაბრუნება დასჭირდეთ. მაგალითად, მოსწავლეს შეიძლება საპირფარეშოში გასვლა მოუნდეს. შეიძლება ჯგუფურადაც მოუხდეთ კლასის დატოვება, მაგალითად, მაშინ, როცა ბიბლიოთეკაში მიდიან. სათანადო წესებისა და პროცედურების არარსებობის შემთხვევაში, მოსწავლეთა გადაადგილება და მოძრაობა შეიძლება ქაოსს იწვევდეს.

ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეთა გადაადგილებასა და გაკვეთილის შეწყვეტასთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, ჩვეულებრივ, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- საკლასო ოთახიდან გასვლა;
- საკლასო ოთახში დაბრუნება;
- საპირფარეშოში გასვლა;
- ბიბლიოთეკაში გასვლა;
- სასადილოში გასვლა;
- სათამაშო მოედანზე გასვლა;
- ხანძარსა და სხვა უბედურ შემთხვევაზე რეაგირება;
- კლასში დამხარები (იხ. ევერთონი და სხვები, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გული და ბროფი; 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება მოსწავლეთა გადაადგილებასა და გაკვეთილის შეწყვეტასთან დაკავშირებულ ქცევაზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის

დანყებით საფეხურზე:

ქალბატონ სუანსონს კლასში ჰქონდა დიდი ფლიპჩარტი, ლამინირებული ფურცლებით. თითოეულ გვერდზე ჩამონერილი იყო მოსწავლეთა გადაადგილება-სა და გაკვეთილის შეწყვეტასთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები; ისინი ეხებოდა ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა: საპირფარეოში გასვლა, შეხვედრებსა და ჯგუფურ ღონისძიებებზე წასვლა. თითოეულ გვერდზე უშუალოდ ტექსტური ნაწილის გარდა, იყო სურათებიც. ამ სურათებს ახალი მოსწავლეები ყოველ წელს ხატავდნენ. ილუსტრაციები მიანიშნებდა წესისა თუ პროცედურის ყველაზე მნიშვნელოვან ნაწილზე. დროდადრო ქალბატონი სუანსონი რომელიმე მოსწავლეს სთხოვდა ხოლმე, ხსენებული ფლიპჩარტის დახმარებით, კლასისათვის წარმოედგინა კონკრეტულ საკითხთან დაკავშირებული წესები. ასევე, ქალბატონი სუანსონი კლასს მოსწავლეთა საქციელის შეფასებას ხსენებული წესების მიხედვით სთხოვდა. ეს მასწავლებელს საშუალებას აძლევდა, ნაეხალისებინა კარგი საქციელი და რეაგირება მოეხდინა პრობლემებზე. ფლიპჩარტის პირველ გვერდზე კი ეწერა: „რას უნდა ვაკეთებდე ახლა?“ ასე რომ, მთელი დღის მანძილზე მოსწავლეები სწორედ ამ წარწერას ხედავდნენ.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე მოსწავლეთა გადაადგილებასა და გაკვეთილის შეწყვეტასთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, ჩვეულებრივ, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- ოთახიდან გასვლა;
- ოთახში დაბრუნება;

- ხანძარსა და უბედურ შემთხვევაზე რეაგირება;
- ქცევა სადილზე, შესვენების დროს (იხ. ემერი და სხვები, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება მოსწავლეთა გადაადგილებასა და გაკვეთილის შეწყვეტასთან დაკავშირებულ ქცევაზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე:

ქალბატონი ბონი ამჩნევდა, რომ ძალიან რთული იყო მოსწავლეების ყურადღების მიპყრობა, როცა უსაფრთხოების პროცედურებისა და წესების შესახებ საუბრობდა. მასწავლებელს ისევე უჭირდა მოსწავლეების ყურადღების მიპყრობა, როგორც სტუარდესას უჭირს, აიძულოს თვითმფრინავის ხშირი მგზავრები, რომ მოუსმინონ მას, როცა სტუარდესა უსაფრთხოების წესებს ხსნის. ერთ დღეს ქალბატონ ბონოს გაახსენდა ძველი ფილმი, რომელშიც აჩვენებდნენ, თუ როგორ უნდა შეძერეს მოსწავლე მერხის ქვეშ, როცა ბირთვული იარაღის გამოყენებით ხორციელდება შეტევა. მასწავლებელმა გადაწყვიტა, მოსწავლეებისათვის ეს ფილმი ეჩვენებინა. ამ გადანყვეტილებამ სასიკეთო შედეგი გამოიღო. მოსწავლეები ფილმმა გამოაცოცხლა. ქალბატონმა ბონომ კი განაცხადა: „ახლა ხომ ხედავთ, რა ფილმებს ვუყურებდი მე, როცა თქვენი ასაკის ვიყავი. ბევრი რამ შეიცვალა. მოდით, ვიმსჯელოთ იმ პროცედურებზე, რომლებიც არ შეცვლილა და იმ პროცედურებზეც, რომლებმაც მნიშვნელოვანი ცვლილებები განიცადა იმ დროიდან მოყოლებული, როცა მე თქვენხელა ვიყავი“.

► მასალა და მონყობილობები

ბევრ სასკოლო საგანში ძალიან მნიშვნელოვანია მასალა და მონყობილობები. სახელმძღვანელოები თითქმის ყველა საგანში გამოიყენება, თუმცა, სახელმძღვანელოების გარდა, ხშირად საჭიროა ლაბორატორიული მონყობილობა, შემოქმედებითი მასალა, ინფორმაციული ტექნოლოგიები და ა.შ. ჩვეულებრივ, ასეთი მასალისა და მონყობილობების გამოყენებასა და შეცვლას გარკვეული წესები და პროცედურები არეგულირებს.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებით საფეხურზე მასალასა და მონყობილობებთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- მასალის განაწილება;
- მასალის შეკრება;
- მასალის შენახვა;
- მასწავლებლის მაგიდა და საცავი;
- მოსწავლეთა მერხები და საცავი;
- წყლის ონკანის, ნიჟარისა და ფანქრის სათლელის გამოყენება (იხ. ევერთონი და სხვები, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება სასწავლო მასალასთან და მონყობილობებთან დაკავშირებულ წესებსა და პროცედურებზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებით საფეხურზე:

ბატონი ბრეისონი მოსწავლეებს თანამშრომლობით ჯგუფებში ამუშავებდა. ასეთ ჯგუფში ერთ-ერთი როლი იყო „მასალის კაპიტნის“ როლი. ყოველ კვირას „მასალის კაპიტანი“ იცვლებოდა. მოსწავლე, რომელიც მოცემულ კვირაში ამ როლს ასრულებდა, პასუხისმგებელი იყო მასალებთან დაკავშირებულ ყველა საქმეზე,

როგორებიცაა: განაწილება, შეგროვება, შენახვა. იმისათვის, რომ მოსწავლეებს კარგად გაეაზრებინათ ეს როლი, ბატონი ბრეისონი მათ ევარჯიშებდა სამ განსხვავებაზე, რომელიც მასალების შენახვის ადგილს უკავშირდება: თქვენი, ჩემი და ჩვენი. თქვენი ერქვა იმ მასალას, რომელიც მოსწავლის მერხებზე ელაგა და რომელსაც კაპიტანი არ უნდა შეხებოდა. ჩემი ერქვა ბატონი ბრეისონის მასალას, რომელსაც მოსწავლეები არ უნდა შეხებოდნენ. ჩვენი კი იყო ყველა დანარჩენი მასალა, რომელიც კაპიტანს უნდა გაეგნაწილებინა, შეეგროვებინა და შეენახა. ყველა მოსწავლე, რომელიც „მასალის კაპიტნის“ როლს ითავსებდა, კარგად იაზრებდა ამ განსხვავებებს. მოსწავლეებს ესმოდათ, რომ ბატონი ბრეისონი მათგან ამ პროცედურების დაცვას ელოდა. „თქვენი კაპიტნები ხართ, ხოლო მე – ადმირალი“, ხშირად ხუმრობდა ხოლმე მასწავლებელი.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე მასალასა და მონყობილობებთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- მასალის განაწილება;
- მასალის შეგროვება;
- საერთო მასალის შენახვა (იხ. ემერი და სხვები, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება სასწავლო მასალასა და მონყობილობებთან დაკავშირებულ წესებსა და პროცედურებზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე:

ბატონ თელერს მრავალწლიანმა

გამოცდილებამ უჩვენა, რომ მალ-ალკლასელებსაც კი, როცა ისინი საბუნებისმეტყველო მეცნიერების გაკვეთილზე ლაბორატორიულ მუშაობას იწყებენ და ასრულებენ, მონიტორინგი სჭირდებათ. მონ-ყობილობების დისტრიბუცია და შენახვა-დაბინავება საპასუხისმგებლო საქმეა. ამ საქმიანობის მონიტორინგის უზრუნველსაყოფად, ბატონმა თელერმა ფოტოგრაფიის მასწავლებელს სთხოვა დახმარება; ამ უკანასკნელს მონყობილობებისა და მასალისათვის მაშინ უნდა გადაეღო ფოტოები, როცა ყველაფერი თავის ადგილას იდო. ბატონმა თელერმა ეს ფოტოები პოსტერებად აქცია და მასალა-მონყობილობების შენახვის ადგილებთან დაკიდა. პოსტერები მასწავლებელს მასალის სწორად დალაგებაში ეხმარებოდათ. დრო-დადრო ბატონი თელერი რამდენიმე პოსტერზე იუმორისტულ ფოტოს აკრავდა, რომელსაც ინტერნეტიდან იღებდა. თუ მოსწავლეები ამ ფოტოს ვერ შენიშნავენ და კომენტარს არ აკეთებდნენ, ბატონი თელერი ასკვნიდა, რომ მათ პოსტერისათვის არ შეუხედავთ. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი მოსწავლეებს ზრდილობიანად, თუმცა მკაცრად ახსენებდა, რომ აუცილებელი იყო მასალა-მონყობილობების პოსტერის მიხედვით დაბინავება.

► **ჯგუფური მუშაობა**

ჯგუფური მუშაობა, განსაკუთრებით თანამშრომლობითი სწავლება, სწავლების ძალიან ეფექტურ მეთოდს წარმოადგენს. კვლევები ადასტურებს, რომ თანამშრომლობითი სწავლება დადებით ზეგავლენას ახდენს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე, სასკოლო ურთიერთობებსა და სწავლის პროცესისადმი

მოსწავლეთა დამოკიდებულებაზე (იხ. სლავინი, 1995; ჯონსონი და ჯონსონი, 1999; ნასტასი და ქლემენტსი, 1991). ეს დადებითი ზეგავლენა ძირითადად განპირობებულია იმით, რომ მოსწავლეებს ინტერაქციის მეტი საშუალება ეძლევათ. თუმცა, მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ თანამშრომლობითი სწავლების ეფექტურობისათვის აუცილებელია გარკვეული წესებისა და პროცედურების დაცვა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით საფეხურზე ჯგუფურ მუშაობასთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება:

- ჯგუფში შესვლა და ჯგუფიდან გამოსვლა;
- მოსწავლის ქცევა ჯგუფში მუშაობისას;
- იმ მოსწავლეთა ქცევა, რომლებიც ჯგუფში არ შედიან;
- ჯგუფის კომუნიკაცია მასწავლებელთან (იხ. ევერტსონი და სხვანი, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ჯგუფურ მუშაობასთან დაკავშირებულ წესებსა და პროცედურებზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით საფეხურზე:

ქალბატონი უესთერბერგი ყოველთვის ერიდებოდა ჯგუფური მუშაობის გამოყენებას კლასში მანამ, სანამ არ გაიარა ტრენინგი იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა მოხდეს ჯგუფური მუშაობისას დროის მაქსიმალურად ეფექტური გამოყენება. ამ ტრენინგის შემდეგ მასწავლებელმა გაიაზრა, რომ წარსულში არასოდეს უცდია, მოსწავლეებისათვის კარგად აეხსნა, თუ როგორ ქცევას ითხოვდა მათგან. ახლა, როცა ქალბატონი უესთერ-

ბერგი ჯგუფური მუშაობის მეთოდს იყენებს, მუშაობის დასაწყისში და ბოლოს, ყოველთვის უთმობს გარკვეულ დროს მოსწავლეთათვის წესებისა და პროცედურების ახსნას და, მათთან დაკავშირებით, მოსწავლეთა კომენტარებისა და შენიშვნების მოსმენას. მაგალითად, ერთ-ერთი წესია „ჩემამდე ორი“, რაც გულისხმობს შემდეგს: მოსწავლემ, სანამ მასწავლებელს დაუკავშირდება, დახმარებისათვის, სულ ცოტა, ორ თანაკლასელს უნდა მიმართოს. ახალი პროექტის დასაწყისში ქალბატონი უესტერბერგი ყოველთვის ახსენებს მოსწავლევებს ამ წესს და უხსნის, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია ერთმანეთის დახმარება. ყოველი დღის ბოლოს, მოსწავლევებმა თავიანთ სასწავლო დღიურში უნდა აღნიშონან: ა) როგორ მიიღეს დახმარება ჯგუფის სხვა წევრისაგან. ბ) როგორ დაეხმარნენ ერთმანეთს. მოსწავლევები ყოველ დღე აცნობენ თავიანთ ჯგუფის წევრებს წინა გაკვეთილთან დაკავშირებით გაკეთებულ ჩანაწერებს. ეს მათ საშუალებას აძლევს, გაიზარონ, თუ რა არის პოზიტიური მათ მუშაობაში და რისი გამოსწორება სჭირდებათ.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე ჯგუფურ მუშაობასთან დაკავშირებული წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- ჯგუფში შესვლა და ჯგუფიდან გამოსვლა;
- ჯგუფის ლიდერობა და როლების განაწილება;
- ჯგუფის ურთიერთობა დანარჩენ კლასთან და სხვა ჯგუფებთან;
- ჯგუფის კომუნიკაცია მასწავლელთან (იხ. ემერი და სხვები, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ჯგუფურ მუშაობასთან დაკავშირებულ წესებსა და პროცედურებზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე:

ბატონმა ფროსტმა და ქალბატონმა სევორიმ აღიარეს, რომ წელს განსაკუთრებით სიამოვნებდათ მე-8 კლასელებთან მუშაობა, რადგან აქტიურად იყენებდნენ ჯგუფურ მუშაობას. ასეთი მუშაობის ერთ-ერთი უპირატესობა იყო ის, რომ, ჯგუფური მუშაობისას, შეიძლებოდა როლების გათამაშება მოსწავლეთა ქცევის შესახებ. რა არის დასაშვები და რა არა? ამ შეკითხვაზე პასუხების გააზრებისათვის როლების გათამაშება ძალიან კარგი მეთოდი აღმოჩნდა. თანამშრომლობითი მუშაობის დროს მოსწავლევები ჯგუფში როლებს ინანილებდნენ: ჩანაწერების გამოკეთებელი, დროის მენეჯერი, დავალებაზე მუშაობის ხელმძღვანელი, თვითშეფასების სპეციალისტი. მუშაობის დაწყებამდე, ორი მასწავლელელი „გაზვიადებულად“ და „იუმორისტულად“ წარმოადგინდა თითოეულ როლთან დაკავშირებულ პასუხისმგებლობებს. ძალიან სახალისო იყო ქალბატონი სევორის მოსმენა, როცა მან ახსნა, თუ როგორ შეიძლება გადაიქცეს დავალებაზე მუშაობის ხელმძღვანელი დიქტატორად: „ჰი, თქვენ! იმუშავეთ. ნუ ზარმაცობთ! ჩემი შესასრულებელი სამუშაოც გააკეთეთ. მე ვარ აქ მმართველი“. შემდეგ ქალბატონი სევორი დავალებაზე მუშაობის ხელმძღვანელის რეალური სურათის დახატვას შეუდგა: „მე მგონია, რომ დავალების ძირითად ამოცანას ვმორბდებით. მოდით, კიდევ ერთხელ გადავხედოთ ჩვენს

ამოცანას და ზუსტად განესაზღვროთ, რას ვაკეთებთ შემდეგ“. ასეთი მოდელირების საშუალებით, მოსწავლეები მიხვდნენ, თუ რა პასუხისმგებლობები ეკისრებოდა თითოეულ მათგანს.

▶ **ტრადიციული სწავლება, რომელსაც მთლიანად მასწავლებელი უძღვება**

მიუხედავად იმისა, რომ ჯგუფური მუშაობა, განსაკუთრებით, თანამშრომლობითი სწავლება, ძალიან ეფექტურია, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანაყოფით და საბაზო კლასებში აქტიურად გამოიყენება ტრადიციული სწავლება, რომელსაც მთლიანად მასწავლებელი უძღვება (ქარნინი და ქამენუი, 1992; დოილი, 1990; გუდი და ბროფი, 1994). გარკვეული უნარების გასაუმჯობესებლად, საერთო საკლასო მუშაობა ზოგჯერ ნამდვილად სასარგებლოა, ისევე, როგორც მოსწავლეთა ინდივიდუალური მუშაობა (ანდერსონი, რედერი და საიმონი, 1995, 1996). თომას გუდი და ჯერე ბროფი (2003) წერენ:

ჩვენ თანამშრომლობითი სწავლების მომხრე ვართ, თუმცა... შეუძლებელია, თანამშრომლობითმა სწავლებამ მთლიანად ჩაანაცვლოს ტრადიციული, მთელ კლასზე გათვლილი სწავლების მეთოდები. საჭიროა, მთელი კლასის სწავლებას მოჰყვებოდეს აქტივობები, რომლებიც პატარა ჯგუფებში მოსწავლეთა თანამშრომლობით მუშაობას გულისხმობს. (გვ. 288)

ტრადიციული სწავლება, რომელსაც მთლიანად მასწავლებელი უძღვება, ძირითადად, მოსწავლეთა მერხთან ჯდომას გულისხმობს. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანაყოფით საფეხურზე მასწავლებლის მიერ წარმართულ მუშაობასთან დაკავშირებუ-

ლი წესები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- პრეზენტაციისადმი მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა;
- მოსწავლეთა ჩართულობა;
- მოსწავლეთა შორის საუბარი;
- დახმარების მოთხოვნა და მიღება;
- მოსწავლეთა ქცევა, როცა ისინი არ სხედან საკუთარ მერხთან;
- ქცევა მუშაობის დასრულების შემდეგ (იხ. ევერტსონი და სხვები, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება მასწავლებლის მიერ წარმართულ მუშაობასთან დაკავშირებულ წესებსა და პროცედურებზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანაყოფით საფეხურზე:

ქალბატონი სომერსეთი ხშირად ეხმარებოდა თავის მოსწავლეებს, როცა ისინი საკუთარ მერხებთან მუშაობდნენ. წელს მისი მეთოდები რატომღაც ეფექტური აღარ აღმოჩნდა. თითქოს მოსწავლეებს განსაკუთრებული ყურადღება სჭირდებოდათ. უფრო მეტიც, როცა მოთხოვნისთანავე ვერ იღებდნენ მასწავლებლის დახმარებას, ხელების ქნევასა და ხმამალალ ნუნუნს იწყებდნენ, ხშირად საკუთარ ადგილსაც ტოვებდნენ. ქალბატონმა სომერსეთმა ამ პრობლემური სიტუაციის აღმოფხვრა ფერადი ბარათების გამოყენებით გადაწყვიტა. თითოეულ მოსწავლეს მწვანე, ყვითელი და წითელი ბარათები დაურიგა. როცა მოსწავლე აღმოუკიდებლად მუშაობდა, მას მერხზე მწვანე ბარათი უნდა დაედო. ეს იყო მინიშნება იმაზე, რომ მან უკვე დამოუკიდებელი მუშაობა დაიწყო. თუ დავალებში შესრულების პროცესში მოსწავლეს რაღაც გაუჭირდებოდა

ან შეკითხვა დაებადებოდა, მას მერხზე ყვითელი ბარათი უნდა დაედო და მუშაობა გაეგრძელებინა, სანამ მასთან ქალბატონი სომერსეთი არ მივიდოდა დასახმარებლად. იყო შემთხვევები, როცა მოსწავლე შეკითხვაზე პასუხს მასწავლებლის მისვლამდე, თავად პოულობდა. თუ ასეთი სიტუაცია შეიქმნებოდა, მოსწავლეს ყვითელი ბარათი მწვანით უნდა შეეცვალა. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლე მასწავლებლის მხრიდან შექებას იმსახურებდა. მხოლოდ იმ შემთხვევაში დებდა მოსწავლე მერხზე ნითულ ბარათს, თუ მას ძალიან მნიშვნელოვანი შეკითხვა ჰქონდა და მასწავლებლის დახმარების გარეშე დავალებაზე მუშაობას ვერ გაეგრძელებდა. ასეთ შემთხვევაშიც კი, მოსწავლე უსაქმოდ არ უნდა დარჩენილიყო და ქალბატონი სომერსეთის მისვლამდე წიგნი უნდა ეკითხა. ფერადი ბარათების გამოყენება ქალბატონი სომერსეთის პედაგოგიური მუშაობის განუყოფელ ნაწილად იქცა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე მასწავლებლის მიერ წარმართულ მუშაობასთან დაკავშირებული ნებსები და პროცედურები, როგორც წესი, შემდეგ საკითხებს ეხება ხოლმე:

- პრეზენტაციისადმი მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა;
- მოსწავლეთა ჩართულობა;
- მოსწავლეთა შორის საუბარი;
- დახმარების მოთხოვნა და მიღება;
- მოსწავლეთა ქცევა, როცა ისინი არ სხედან საკუთარ მერხთან;
- ქცევა მუშაობის დასრულების შემდეგ (იხ. ემერი და სხვები, 2003; დოლი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება მასწავლებლის

მიერ წარმართულ მუშაობასთან დაკავშირებულ ნებსებსა და პროცედურებზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე:

ბატონი უიმფლი სოციალურ მეცნიერებებს ასწავლიდა; ის არ იყენებდა ბევრ ნებსსა და პროცედურას, რადგან ამის საჭიროებას ვერ გრძნობდა. მოსწავლეები ნორმალურად იქცეოდნენ მის მიერ წარმართული ჯგუფური თუ ინდივიდუალური მუშაობის დროს. ერთადერთი პრობლემა, რაზეც ბატონი უიმფლი წუხდა, ის გახლდათ, რომ, ჯგუფური მუშაობის დროს, ზოგიერთი მოსწავლე გაცვილებით მეტს ლაპარაკობდა, ვიდრე სხვები. ბატონი უიმფლი, რა თქმა უნდა, არ აპირებდა აქტიური მოსწავლეების ერთუზიანობის ჩახშობას, მაგრამ სურდა, შედარებით პასიური მოსწავლეებიც გაეაქტიურებინა. ამ მიზნის მისაღწევად, მასწავლებელმა მოსწავლეებისათვის პოკერის სათამაშო მონეტების დარიგება დაიწყო. თითოეულ მოსწავლეს, დისკუსიის ხანგრძლივობის მიხედვით, რამდენიმე მონეტა ხვდებოდა. საუბრის დანყებადმდე მოსწავლეს ერთი მონეტა სპეციალურ ყუთში უნდა ჩაეგდო. როცა მოსწავლეს მონეტები გაუთავადებოდა, მას მხოლოდ მოსმენის უფლება ჰქონდა. გაკვეთილის დასასრულისკენ, თუ რომელიმე მოსწავლეს მონეტები ხელში დარჩებოდა, ბატონი უიმფლი მას ინდივიდუალურ შეკითხვებს უსვამდა და ასე რთავდა დისკუსიის პროცესში. შედეგად, ჯგუფურ აქტივობაში პასიური მოსწავლეები უფრო გააქტიურდნენ, ხოლო აქტიურები კი უფრო დაკვირვებით აკეთებდნენ კომენტარს, რათა მონეტები ფუჭად არ გაეფლანგათ.

რეკომენდაცია 2 ▼

ჩართეთ მოსწავლეები წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბების პროცესში

წესებსა და პროცედურებთან დაკავშირებული მეორე რეკომენდაცია გულისხმობს მოსწავლეთა ჩართვას წესებისა და პროცედურების შემუშავების პროცესში. როგორც კვლევებისა და თეორიის ქვეთავში აღინიშნა, კლასის ეფექტური მმართველები მოსწავლეებს კლასში ქცევის წესებს თავს როდი ახვევენ; პირიქით, ისინი უზრუნველყოფენ მოსწავლეთა აქტიურ ჩართულობას წესებისა და პროცედურების შემუშავების პროცესში.

სანამ მოსწავლეებთან კონკრეტული წესებისა და პროცედურების განხილვას დაიწყებთ, მნიშვნელოვანია მათთვის იმის ახსნა, რომ წესებისა და პროცედურების მორჩილება ყოველდღიურ ცხოვრებაში თითქმის ყველა სიტუაციას სჭირდება. მოსწავლეების უმეტესობისათვის ადვილად გასაგები იქნება შემდეგი მაგალითი: როცა სახლში სტუმრები გვყავს სადილად მოწვეული, გარკვეულ წესებს ვემორჩილებით და იმ სიტუაციისაგან განსხვავებულად ვიქცევით, როცა მხოლოდ ოჯახის წევრებთან ერთად ვსადილობთ. ასევე, მოსწავლეებისათვის თვალსაჩინო იქნება შემდეგი მაგალითი: ეკლესიაში ქცევა სრულიად განსხვავდება ჩვენი ქცევისაგან სახლში და, შესაბამისად, მას გარკვეული წესები არეგულირებს. ასეთი მაგალითები, რომლებიც სკოლის გარეთ ქცევას ეხება, კარგ დასაწყისს წარმოადგენს წესებისა და პროცედურების აუცილებლობის არსის წვდომისათვის.

შემდეგ მასწავლებელმა შეიძლება დაიწყოს მოსწავლეთათვის იმ წესებისა და პროცედურების გაცნობა, რომელიც მან უკვე შეიმუშავა. მოსწავლეებს თითოეული წესი და პროცედურა უნდა

აუხსნას და მაგალითები მოიშველიოს. მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ საშუალება, კარგად განიხილონ მასწავლებლის მიერ შემოთავაზებული წესები და პროცედურები, ჩამოაყალიბონ ალტერნატიული წესები, გააკეთონ შესწორებები. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებს არ ესმით, რა საჭიროა ესა თუ ის წესი, მასწავლებელმა საკმარისი დრო უნდა დახარჯოს, რათა მათ კონკრეტული წესის აუცილებლობა გააგებინოს. იდეალური სიტუაცია შეიქმნება, თუ ჯგუფური დისკუსიის შედეგად, მასწავლებელი და მოსწავლეები წესისა თუ პროცედურის კომპრომისულ ვარიანტზე შეთანხმდებიან. თუ ეს ასე არ მოხდა, მასწავლებელს აქვს გადამწყვეტი სიტყვის უფლება. თავად ის ფაქტი, რომ დისკუსია შედგა, მოსწავლეებს აგებინებს, რომ მასწავლებელს აქვს სურვილი, მოისმინოს და გაითვალისწინოს მათი მოსაზრებები. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება კლასში ასეთი დისკუსიის წარმართვა:

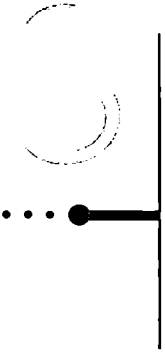
ბატონმა უაითსაიდმა გაკვეთილების დაწყების პირველ დღეს კლასში კედლებზე დიდი ზომის ქაღალდები დაკიდა. თითოეულ ქაღალდზე ეწერა შვიდი მნიშვნელოვანი წესიდან ერთ-ერთი. მოსწავლეები ჯგუფებად დაიყვნენ. მასწავლებელმა თითოეულ ჯგუფს მცირე ზომის ნებოვანი ქაღალდები დაურიგა და სთხოვა, წაკითხვის შემდეგ მათზე საკუთარი მოსაზრებები ჩაენიშნათ და დიდი ზომის ფურცლებზე (შესაბამისი წესის ქვეშ) მიეკრათ. მოსწავლეებს თანხმობა იმ შემთხვევაში უნდა მიენერათ, თუ წესის მოცემული ფორმულირება აკმაყოფილებდათ. ასევე, შეიძლოა, ამ ფურცლებზე წესთან დაკავშირებული კონკრეტული შენიშვნები დაენერათ. როცა ყველა ჯგუფმა დაასრულა მუშაობა, მასწავლებელი თითოეულ წესთან მივიდა

და მოსწავლეთა მიერ გაკეთებული შენიშვნები ნაიკითხა. იმ შემთხვევაში, თუ შენიშვნებში სრული ერთსულოვნება დაფიქსირდებოდა, მასწავლებელი პირდაპირ მოსწავლეებს, რომ შენიშვნას გაითვალისწინებდა. ხოლო თუ მოსაზრებები ერთმანეთისაგან ძალიან განსხვავდებოდა, ბატონი უაითსაიდი სთხოვდა თითოეულ ჯგუფს, სიტყვიერად აეხსნა საკუთარი მოსაზრება. დისკუსიის შემდეგ, მასწავლებელმა განაცხადა, რომ შეეცდებოდა მოსწავლეთა შეხედულებების გათვალისწინებას. რამდენიმე დღის შემდეგ, ბატონმა უაითსაიდმა მოსწავლეებს წესების შესწორებული ვარიანტები წარმოუდგინა. ზოგი მოსწავლე კმაყოფილი დარჩა, ზოგი – არც ისე კმაყოფილი. ამ დღის შემდეგ

წესების დაცვა უკვე ყველა მოსწავლეს მოეთხოვებოდა.

შეჯამება

საკლასო წესები და პროცედურები ძალზე მნიშვნელოვანი და განსხვავებულია სხვადასხვა კლასში. წესები და პროცედურები იყოფა კატეგორიებად, როგორებიცაა: ქცევასთან დაკავშირებული მოლოდინი, საგაკვეთილო დღის ან სასწავლო პერიოდის დასაწყისი და დასასრული, გაკვეთილის შეწყვეტა, მასალა და მონაცემები, ჯგუფური მუშაობა და ტრადიციული სწავლება, რომელსაც მთლიანად მასწავლებელი უძღვება. რომელი კატეგორიის წესსა და პროცედურასაც არ უნდა ეხებოდეს საქმე, მათი შემუშავების პროცესში მოსწავლეების ჩართულობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია.



დისციპლინის გაუმჯობესებაზე შივართული ღონისძიებები

დისციპლინასთან დაკავშირებული საკითხები ყველა მასწავლებელს ალელეებს. როგორც ჯ. რონ ნელსონი, რონ მართელა და ბენიტა გალანდი (1998) აღნიშნავენ, გელაპის ყოველწლიური გამოკითხვის მიხედვით, საზოგადოება მიიჩნევს, რომ, დღეისდღეობით, სკოლების ერთ-ერთი ყველაზე სერიოზული პრობლემა დისციპლინის ნაკლებობაა. გელაპი დისციპლინის საკითხს სკოლის დონეზე განიხილავს, ყველაზე მწვავე პრობლემები კი კლასის დონეზე იჩენს ხოლმე თავს. კვლევებით დადასტურებული შემაშფოთებელი ტენდენცია შემდეგში მდგომარეობს: მასწავლებლებს მიაჩნიათ, რომ ისინი, როგორც წესი, არ არიან მზად, გაუმკლავდნენ დისციპლინის დარღვევებს. მასწავლებლები, ასევე, აღიარებენ, რომ დისციპლინის დარღვევა ძალიან უარყოფით ზეგავლენას ახდენს სწავლისა და სწავლების პროცესზე (ფურლონგი, მორისონი და დეარი, 1994; ლოური, სლიტი, დუნკ-

ანი, ფაუელი და ქოლბე, 1995). ქოთონი (1990) ასკვნის, რომ საკლასო დროის მხოლოდ ნახევარი ეთმობა სწავლებას, მეორე ნახევარი კი თითქმის მთლიანად დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე იხარჯება.

მნიშვნელოვანია, აღვნიშნოთ, რომ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების გატარება მხოლოდ მასწავლებლის პასუხისმგებლობას არ ნარმოადგენს. როგორც მე-8 თავში აღვნიშნავთ, ეფექტური დისციპლინა კლასისა და, ზოგადად, სკოლის ეფექტური მართვის შედეგია. ამ თავში კი განვიხილავთ იმ კონკრეტულ ღონისძიებებს, რომლებიც, დისციპლინის გაუმჯობესების მიზნით, ინდივიდუალურმა მასწავლებელმა შეიძლება გამოიყენოს. უფრო კონკრეტულად, ჩვენ იმ მეთოდებს აღვწერთ, რომლებიც მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიყენონ მაშინ, როდესაც მოსწავლეები არ იცავენ მე-2 თავის მიხედვით დადგენილ წესებსა და პროცედურებს.

კვლევები და თეორია

ზოგიერთი ფიქრობს, რომ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები არა მხოლოდ არაეფექტურია, არამედ უარყოფითი ზეგავლენაც კი შეიძლება მოახდინოს მოსწავლეთა ქცევასა და აკადემიურ მოსწრებაზე. ალფი ქონი ამ მოსაზრების შესახებ თავის რამდენიმე ნაშრომში წერს (იხ. ქონი, 1993, 1996). დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებებისადმი უნდობლობას ქონი დასჯის შესახებ ქვემოთ მოყვანილ ამონარიდშიც ააშკარავებს:

როგორ ვსჯით ბავშვებს? ჩამოვთვალეთ ბავშვთა დასჯის მეთოდები. ჩვენ მათ „ვაპატიმრებთ“: მოვიტოხოთ მათგან, რომ არ დატოვონ საკუთარი ოთახი; გარდამავალი ასაკის ახალგაზრდებს არ ვუშვებთ სახლიდან; ვახდენთ მათ იზოლაციას სხვადასხვა მეთოდით (1993, გვ. 165).

თუმცა ქონი და მისი თანამოაზრეები სვამენ რამდენიმე მნიშვნელოვან საკითხს (იხ. ვლოდკოესკი, 1982), რომელიც ეხება დისციპლინური სასჯელის ზომების არასწორ გამოყენებას და დასჯაზე ზედმეტი იმედების დამყარებას, კვლევები კატეგორიულად არ უარყოფს დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართულ მეთოდებს. უფრო მეტიც, კვლევები და თეორია ადასტურებს, რომ საუკეთესო დაბალანსებული მიდგომა, რომელიც მრავალი სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით მიიღწევა. საილუსტრაციოდ გთავაზობთ სკოტ სთიჯისა და დევიდ ქუიროზის (1997) მეტაანალიზს, რომელშიც 99 ცალკეული კვლევის შედეგია გაერთიანებული. ამ მეტაანალიზში გაკეთებულია 200 ექსპერიმენტული შედარება და ცდის პირთა მთლიანი რაოდენობა 5 000 მოსწავლეს შეადგენს. სთიჯმა

და ქუიროზმა დაადგინეს, რომ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების გატარებამ დისციპლინის დარღვევების შემცირება გამოიწვია, სხვადასხვა კვლევის ფარგლებში ექსპერიმენტში მონაწილე მოსწავლეთა 80%-ში. სთიჯისა და ქუიროზის მიერ იდენტიფიცირებული დისციპლინური დარღვევის აღკვეთის ოთხი კატეგორია ჩვენი დისკუსიისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია. ეს კატეგორიებია: 1) ნახალისება/დაგმობა; 2) დასჯა; 3) არანაირი რეაქცია; 4) ნახალისება/დაგმობის კომბინაცია დასჯასთან.

დისციპლინური მეთოდები, რომლებიც სთიჯისა და ქუიროზის კლასიფიკაციაში ნახალისება/დაგმობის სახელით მოიხსენიება, გულისხმობს მისაბაძი ქცევისათვის აღიარებასა და შექებას, ხოლო დაუშვებელი ქცევისათვის – დაგმობასა და აღკვეთას. დასჯა გულისხმობს ნეგატიურ რეაქციას მოსწავლის არასწორ ქცევაზე. სახელწოდებიდან გამომდინარე, არანაირი რეაქცია, სთიჯისა და ქუიროზის კლასიფიკაციის მიხედვით, ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლის დაუშვებელ ქცევას მასწავლებლის მხრიდან რეაგირება არ მოჰყვება. თუმცა, იგივე კატეგორია არ გამოირჩევა მასწავლებლის მიერ მოსწავლის გაურთხილებას მოსალოდნელი არასწორი ქცევის აღსაკვეთად. მაგალითად, მასწავლებელმა ზედმეტად იმპულსურ მოსწავლეს შეიძლება შეახსენოს, რომ მან საკუთარი თავი უნდა გააკონტროლოს. და ბოლოს, კატეგორია ნახალისება/დაგმობის კომბინაცია დასჯასთან გულისხმობს მისაბაძი ქცევისათვის აღიარებასა და შექებას, ხოლო ნეგატიურ რეაქციას დაუშვებელ ქცევაზე. დიაგრამა 3.1-ზე ნაჩვენებია ეფექტის სიდიდეები თითოეული ამ კატეგორიის მიმართ.

დიაგრამა 3.1-ზე მოყვანილ მონაცემებში ორი მნიშვნელოვანი ასპექტი უნდა გამოვყოთ. პირველი, არანაირი რეაქცია, მოსწავლის მისაბაძ

ღიაბრაშა 3.1
სთეიჯისა და ქუიროზის კვლევის შედეგები

დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების კატეგორიები	ეფექტის საშუალო სიდიდე	ეფექტის სიდიდეთა რაოდენობა	პროცენტულის კლება
წახალისება/დაგმობის კომბინაცია დასჯასთან	-0.97	12	33
წახალისება/დაგმობა	-0.86	101	31
დასჯა	-0.78	40	28
არანაირი რეაქცია	-0.64	70	24

წყარო: მონაცემები აშოლებულია სკოტ სთეიჯისა და დევიდ ქუიროზის (1997) მეტაანალიზიდან.

თუ დაუშვებელ საქციელზე, ეფექტის ყველაზე დაბალი საშუალო სიდიდით (-0.64) გამოირჩევა. ასეთი შედეგი ინტიუციურადაც ადვილი მისახვედრი იქნებოდა, რადგან ადამიანები ყველაზე კარგად იქცევიან მაშინ, როცა მათი საქციელის შეფასების გარკვეული მექანიზმი ფუნქციონირებს. ასეთი მექანიზმი მისაბაძ ქცევას დაუშვებელი ქცევისაგან უნდა განასხვავებდეს. მეტაანალიზის დასკვნას ამყარებს ანდი მილერის, ეამონ ფერგუსონისა და რამელ სიმფსონის (1998) ლიტერატურის მიმოხილვის შედეგად გაკეთებული დასკვნებიც: „ცხადად იკვეთება, რომ, კვლევების შედეგების მიხედვით, სკოლა უნდა ესწრაფოდეს, მიაღწიოს „ჯანსაღ ბალანსს“ შექებასა და დასჯას შორის“ (გვ. 56).

მეორე, უპირისპირდება რა იმ მკვლევართა მისაზრებებს, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ დასჯას არ შეიძლება ჰქონდეს დადებითი შედეგი, მეტაანალიზი ადასტურებს, რომ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, რომლებიც დასჯის კომპონენტს შეიცავს, ეფექტის საკმაოდ მაღალი საშუალო სიდიდით გამოირჩევა (-0.78). საყურადღებოა, მივაქციოთ ყურადღება ერთ გარემოებას: ამ მეტაანალიზის დასკვნა არ ადასტურებს იმას, რომ ნებისმიერი ფორმის სასჯელი მისასაღებელია.

ჯორჯ ბეარმა (1998), კვლევების მიმოხილვის შემდეგ, დაასკვნა, რომ კვლევები მხოლოდ დასჯის ზომიერი ფორმების ეფექტურობას ალიარებს.

ზოგადად, სკოტ სთეიჯისა და დევიდ ქუიროზის მეტაანალიზი ადასტურებს, რომ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები დადებით შედეგს იძლევა. მეტაანალიზის დასკვნებიდან გამომდინარე, სთეიჯი და ქუიროზი (1997) წერენ:

ეს მეტაანალიზი აჩვენებს, რომ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები წარმატებით შეიძლება მუშაობდეს ზოგადსაგანმანათლებლო საჯარო სკოლებში... იმედი გვაქვს, მეტაანალიზში მოყვანილი დასკვნები ამსხვრევს მითს, რომ თითქოს შეუძლებელია კლასის ეფექტური მართვა და ადასტურებს რეალობას, რომ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, რომლებიც აქტიურად გამოიყენება ჩვენს სკოლებში, ამცირებს დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს (გვ. 361 — 362).

სთეიჯისა და ქუიროზის დასკვნებზე დაყრდნობით, ჩვენს მეტაანალიზში კვლევები დისციპლინური დარღვევების აღმოფხვრაზე მიმართული ღონისძიე-

ღიაბრამა 3.2

დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების ეფექტის სიდიდეები

დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიების ტიპი	ეფექტის საშუალო სიდიდე	95%-იანი ნდობის ინტერვალი	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტულის კლება
მასწავლებლის რეაქცია	-0.997	-0.907-დან -1.087-მდე	1191	25	34
წიეთიერი ნახალისება	-0.823	-0.669-დან -0.977-მდე	672	20	29
დაუყოვნებელი სახდელი	-0.569	-0.309-დან -0.829-მდე	243	7	21
ჯგუფური მიღწევები	-0.981	-0.781-დან -1.181-მდე	417	13	34
მშობლების რეაგირება მოსწავლის ქცევაზე	-0.555	-0.251-დან -0.858-მდე	169	3	21

ბების ხუთი კატეგორიის მიხედვით დავალავთ. მეტაანალიზის შედეგები მოყვანილია ღიაბრამა 3.2-ზე, რომელშიც წარმოდგენილია ხუთივე კატეგორიის ღონისძიებების ეფექტის საშუალო სიდიდეები. როგორც მე-2 თავში აღვნიშნეთ, 95%-იანი ნდობის ინტერვალი, რომელიც მესამე სვეტშია მოყვანილი, გვიჩვენებს, თუ რამდენად შეიძლება ვიყოთ დარწმუნებულნი,

რომ მეორე სვეტში მოყვანილი ეფექტის საშუალო სიდიდე ეფექტის „რეალური“ სიდიდეა, რომელიც კვლევებში ყველა ცდომილების გამორიცხვის შემთხვევაში დადგებოდა. განმარტების მიხედვით, ნდობის ყველა იმ ინტერვალის, რომელიც 0.00-ს არ შეიცავს, მნიშვნელოვნების დონეა 0.05.

გამოიყოფა დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართულ ღონისძიებათა

ღიაბრამა 3.3

დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები: ეფექტის სიდიდეები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხურების მიხედვით

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	ეფექტის საშუალო სიდიდე	95%-იანი ნდობის ინტერვალი	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტულის კლება
საშუალო საფეხური	-0.694	-0.527-დან -0.862-მდე	562	7	25
საბაზო საფეხური	-0.762	-0.536-დან -0.987-მდე	312	10	28
დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	-0.953	-0.863-დან 1.1044-მდე	1926	33	33
დანყებითი საფეხური	-1.046	-0.884-დან -1.208-მდე	622	18	35

ხუთი კატეგორია: მასწავლებლის რეაქცია, ნივთიერი ნახალისება, დაუყოვნებელი სახდელი, კრიტიკიუმების ჯგუფური მიღწევა, მშობლების რეაგირება მოსწავლის ქცევაზე. ეს ღონისძიებები დეტალურადაა განხილული ამ თავის „რეკომენდაციების“ ნაწილში. ახლა კი შემოვიფარგლებით თითოეული ტიპის მოკლე განმარტებით: *მასწავლებლის რეაქცია* გულისხმობს მასწავლებლის სიტყვიერ და ფიზიკურ მოქმედებას, რომელიც მოსწავლეს მიანიშნებს, რომ მისი ქცევა მისაბაძი ან არასწორია; ნივთიერი ნახალისება აერთიანებს იმ მეთოდებს, რომლებიც მოსწავლის სანიმუშო საქციელის აღიარებას სიმბოლური საშუალების გამოყენებით გულისხმობს; ასევე, ნივთიერი ნახალისება ნიშნავს მოსწავლისათვის სიმბოლური ვილდოს ჩამორთმევას იმ შემთხვევაში, თუ ის მიუბრუნებელ საქციელს ჩაიდენს; *დაუყოვნებელი სახდელი* მოიცავს იმ ღონისძიებებს, რომელთა ფარგლებშიც მოსწავლის არასწორ საქციელს კონკრეტული ღონისძიებები მოჰყვება; *კრიტიკიუმების ჯგუფური მიღწევა* გულისხმობს მოსწავლეთა გარკვეული ჯგუფის ვალდებულებას, რომ ერთობლივი ძალისხმევით დააკმაყოფილონ ქცევის გარკვეული კრიტერიუმები; *მშობლებთან რეაგირება მოსწავლის ქცევაზე* მოიცავს იმ მეთოდებს, რითაც მოსწავლის ქცევაზე რეაგირება სახლის პირობებში ხდება. როგორც დიაგრამა 3.2-ზე იკვეთება, დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ხუთივე ტიპის ღონისძიებების გატარება დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების შემცირებასთან ასოცირდება.

მეტაანალიზიდან ისიც იკვეთება, რომ დისციპლინის გაუმჯობესების მიზნით გატარებული ეს ღონისძიებები ეფექტურია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ყველა საფეხურზე. დიაგრამა 3.3-ზე ნაჩვენებია, რომ დისციპლინის მათი ეფექტურობა მით უფრო მაღალია, რაც უფრო დაბალ კლასში ტარ-

დება ღონისძიება. რა თქმა უნდა, ეს დასკვნა არ გულისხმობს იმას, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურზე დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები არაეფექტურია. ეფექტის საშუალო სიდიდე საშუალო საფეხურისათვის (-0.694) დისციპლინის დარღვევების 25 პროცენტით შემცირებას გულისხმობს.

ასე რომ, დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების გატარება მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების კლებასთან ასოცირდება. ამას გარდა, საგულისხმოა მშობლების დამოკიდებულება; მონაცემები ადასტურებს, რომ მშობლებს კონკრეტული მოლოდინები აქვთ სკოლის მიმართ – ისინი მიიჩნევენ, რომ სკოლა უნდა იზრუნოს მათი შვილის ქცევის რეგულირებაზე. მაგალითად, საბაზო სკოლის მოსწავლეთა მშობლების გამოკითხვა ადასტურებს, რომ „მშობელთა დიდი ნაწილი უპირატესობას ანიჭებს სკოლას, რომელიც დისციპლინის დაცვას სამართლიანი, მკაცრი, თუმცა არა დაუნდობელი, მეთოდებით უზრუნველყოფს“ (გვ. 62). ეს გამოკითხვა ჩაატარეს ჯონ ქოლდრონმა და ფემ ბოულტონმა (1996).

საინტერესოა მოსწავლეთა მოსაზრებების შემსწავლელი კვლევების შედეგებიც. არაერთი კვლევა შეისწავლის მოსწავლეთა შეხედულებებს დასჯისა და დაჯილდოების სხვადასხვა ფორმასთან დაკავშირებით (შარფი, უელდალი და მერეთი, 1987; ჰაუთონი, მერეთი და უელდალი, 1988; ქაფინი, 198; ჰეროფი და ულიამსი, 1992; მერეთი და თენგი, 1994; მილერი, ფერგუსონი და სიმფსონი, 1998). ანტი მილერმა, ეამონ ფერგუსონმა და რაშელ სიმფსონმა (1998) გამოკითხეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის 50-მდე მოსწავლე და მათი მშობლები; შეადარეს მოსწავლეთა და მშობელთა დამოკიდებულებები იმ

დიაგრამა 3.4

მოსწავლეთა და მშობელთა დამოკიდებულება იმ ღონისძიებების მიმართ, რომლებიც სკოლაში მოსწავლეთა არასწორი საქციელის აღმოსაფხვრელად ტარდება

ღონისძიება	მშობლების განაწილება	მოსწავლეთა განაწილება	შეჯამებული მაჩვენებელი
მშობლის ინფორმირება მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევასთან დაკავშირებით	1	2	1.5
მოსწავლის გაგზავნა სკოლის დირექტორთან	2	5	3.5
მასწავლებლის მიერ მოსწავლისათვის ახსნა (ერთი ერთზე), თუ რატომ იყო ეს არასწორი საქციელი	3	6	4.5
მასწავლებლის მიერ მოსწავლისათვის საჯარო შენიშვნის მიცემა	4	4	4.0
მასწავლებლის მიერ მოსწავლისათვის შენიშვნის მიცემა პირადი საუბრისას	5	8	6.5
მოსწავლისათვის გართობის საშუალების არმციემა	6	9	7.5
მასწავლებლის მიერ კლასის წინაშე ახსნა იმისა, თუ რა არის პრობლემა	7	3	5.0
მოსწავლისათვის სასკოლო ექსკურსიაში მონაწილეობის აკრძალვა	8	1	4.5
მოსწავლისათვის კლასში ადგილის შეცვლა	9	10	9.5
მოსწავლის მიერ შეუსრულებელი დავალების სხვა გაკვეთილზე მიტანა	10	7	8.5

წყარო: ადაპტირებულია ანდი მილერის, ვამონ ფერგიუსონისა და რაშელ სიმფსონის ნაშრომიდან „ჯილ-ღობისა და სანქციების ეფექტურობის აღქმა საგანმანათლებლო სკოლის დანაშაულებით დაჯილდურებულ მშობელთა დამოკიდებულების წარმოჩენა“, *განათლების ფსიქოლოგია*, 18(1), 55-64, საავტორო უფლება ეკუთვნის ტილორ & ფრანსის (1998), <http://www.tandf.co.uk/journals>

ღონისძიებებთან დაკავშირებით, რომლებიც სკოლისა თუ მასწავლებლების მიერ მოსწავლეთა არასწორი საქციელის აღმოსაფხვრელად ტარდება. დიაგრამა 3.4-ზე მოცემულია მილერის, ფერგიუსონისა და სიმფსონის კვლევის შედეგები. მიუხედავად იმისა, რომ ზემოთ ხსენებული კვლევა ბრიტანეთის სკოლებში ჩატარდა, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ამ კუთხით, ბრიტანეთისა და ამერიკის შეერთებული შტატების სკოლებში მოსწავლეები მცირედ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან.

საინტერესოა დიაგრამა 3.4-ზე

მოცემული მონაცემების განხილვა დიაგრამა 3.5-ზე დაფიქსირებული მონაცემების მიმართ. ეს უკანასკნელი გეანვდის ინფორმაციას აღიარების იმ ფორმებზე, რომლებიც მისაღებია მოსწავლეებისა და მშობლებისათვის, როგორც სამაგალითო ქცევის დასაფასებელი ღონისძიებები. გაამახვილეთ ყურადღება შემდეგ ფაქტზე: დიაგრამა 3.4-ის მიხედვით, მშობლები თვლიან, რომ სკოლაში მოსწავლეთა არასწორი საქციელის აღმოსაფხვრელად გატარებულ ღონისძიებათა შორის ყველაზე ეფექტურია მშობლის ინფორმირება

ღიბარამა 3.5

მოსწაველთა და მშობელთა დამოკიდებულება იმ ღონისძიებების მიმართ, რომლებიც სკოლაში მოსწავლეთა სამაგალითო ქცევის საპასუხოდ ტარდება

ღონისძიება	მშობლების განაწილება	მოსწავლეთა განაწილება	შეჯამებული მაჩვენებელი
მშობლების ინფორმირება მოსწავლეთა სანიმუშო ქცევასთან დაკავშირებით	1	2	1.5
მოსწავლის მიერ კარგი ნიშნის მიღება	2	1	1.5
პოზიტიური წერილობითი კომენტარი მოსწავლის დავალებაზე	3	3	3.0
მოსწავლის სანიმუშო საქციელის აღიარება მთელი კლასის წინაშე	4	6	5.0
მოსწავლის სახელის მოხსენიება კრებაზე	5	4	4.5
მოსწავლის ნამუშევრის გამოფენა	6	5	5.5
მოსწავლის შექება პირადად გასაუბრებისას	7	9	8.0
მოსწავლის შექება თანატოლების მიერ	8	7	7.5
მთელი კლასის შექება	9	8	8.5

წყარო: ადაპტირებულია ანდი მილერის, ეამონ ფერგუსონისა და რაშელ სიმფსონის ნაშრომიდან „ჯილდოებისა და სანქციების ეფექტურობის აღქმა საგანმანათლებლო სკოლის დანყებით საფეხურზე: მშობელთა დამოკიდებულების წარმოჩენა“, განათლების ფსიქოლოგია, 18(1), 55-64, საავტორო უფლება ეკუთვნის ტელორ & ფრანსისს (1998), <http://www.tandf.co.uk/journals>

მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევასთან დაკავშირებით. მოსწავლეთა დამოკიდებულებაც დიდად არ განსხვავდება მშობლების მიდგომისაგან და ისინი ამ ღონისძიებას ეფექტურობის მიხედვით მეორე ადგილზე ათავსებენ. იგივე ტენდენცია იკვეთება ღიბარამა 3.5-ზე. მშობლები მიიჩნევენ, რომ მოსწავლეთა სამაგალითო ქცევის შესახებ მათი ინფორმირება ყველაზე მნიშვნელოვანია; მოსწავლეები იმავე ღონისძიებას ისევე მეორე ადგილს უჩენენ. ასე რომ, ამ კვლევის შედეგების მიხედვით, მშობლების ინფორმირება არის ეფექტური ღონისძიება მოსწავლის როგორც სამაგალითო, ისე არასწორი ქცევის დროს.

დისციპლინის გაუმჯობესების მიზნით გატარებულ ღონისძიებებზე მოსწავლეთა შეხედულებების შესახებ

საინტერესო შედეგები გამოიკვეთა კვლევაში, რომელიც პატრიცია ქერნიმ, ტიმოთი ფლასმა და მერლინ ივიმ (1991) ჩაატარეს. მათ კოლეჯის სტუდენტებს მასწავლებელთა არასწორი საქციელის შესახებ დაუსვეს შეკითხვები. მკვლევარებმა მოსწავლეებს სთხოვეს, ჩამოეთვალათ მასწავლებელთა ქცევის ის მახასიათებლები, რაც მათ მიუღებლად მიაჩნდათ. 254-მა მოსწავლემ თავი მოუყარა 1762 მაგალითს, თუ როგორ არ უნდა იქცეოდეს მასწავლებელი. ყველა შემთხვევა მათ გამოცდილებას ეფუძნებოდა. მოსწავლეთათვის მიუღებელ ქცევათა შორის აღმოჩნდა:

- გაკვეთილის გაცდენა;
- კონცენტრაციის მოდუნება;
- მეცადინეობის დასრულების შემდეგ

- მოსწავლეთა დატოვება;
- მოსწავლეთა გაშვება გაკვეთილის დასრულებამდე;
- მთავარი საკითხიდან გადახვევა;
- გაკვეთილზე მოუმზადებლად და არაორგანიზებულად მისვლა;
- შესწორებული დავალების მოსწავლეთათვის გვიან დაბრუნება;
- მოსწავლეებისადმი სარკასტული და შეურაცხმყოფელი დამოკიდებულება;
- მოსწავლეთა სიტყვიერი შეურაცხყოფა;
- არაგონივრული წესების დამკვიდრება;
- მოსწავლეთა შეკითხვების იგნორირება;
- მოსწავლეთათვის სექსუალური შეურაცხყოფის მიყენება;
- აპათია მოსწავლეთა მიმართ;
- არასამართლიანი შეფასება;
- უარყოფითი პიროვნული თვისებები;
- განსაკუთრებული სიყვარულის გამოძლავლება (ე.წ. ფავორიტიზმი) ზოგიერთი მოსწავლის მიმართ.

ამ კვლევადან ნათლად იკვეთება, რომ მოსწავლეებს, როცა საქმე მათ ქცევასთან დაკავშირებულ მოლოდინებს ეხება, გამძაფრებული აქვთ „სამართლიანობის“ განცდა. თუ მოსწავლეები თვლიან, რომ მასწავლებელი არასწორად იქცევა, ისინი ქცევის წესებს ადვილად არ დემონსტრირებენ. კიდევ ერთხელ უნდა აღინიშნოს, რომ ამ კვლევაში კოლეჯის სტუდენტები მონაწილეობდნენ, თუმცა, სავარაუდოა, რომ მსგავსი შედეგები დაფიქსირდებოდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის მოსწავლეთათანაც.

და ბოლოს, კვლევათა გარკვეული ნაწილი ადასტურებს, რომ რაც უფრო მაღალია საჯარო სკოლაში კლასი, მით უფრო მეტი დისციპლინის დარღვევა ფიქსირდება (მაჭყაიდანი, მერში, ფრაისი და ჰუანგი, 1992). ეს შეიძლება

აიხსნას ისეთი ფაქტორებით, როგორებიცაა: თანატოლთა ზეგავლენა, გარემოს ზეგავლენა, გენდერული განსხვავებები, გარდამავალ ასაკთან დაკავშირებული ემოციური სირთულეები (ფრაი და გაბრიელი, 1994; სენსონი, ფრაიორი, სმარტი და ობერქლაიდი, 1993; ზოქოლილო, 1993).

პროგრამები

ამ ქვეთავში აღწერილია დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული მხოლოდ ორი პროგრამა, ესენია: *ფიქრის დრო* და *მკაცრი დისციპლინა* (ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში გამოცდილი სხვა ეფექტური პროგრამების მიმოხილვას გაეცნობით შემდეგ ნაშრომებში: ბროფი, 1996; ნელსონი, მართელა და გალანდი, 1998; ბეარი, 1998).

ფიქრის დრო არის კარგად სტრუქტურირებული პროგრამა, რომელიც, კვლევების შედეგებიდან გამომდინარე, ამცირებს დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს მოსწავლეებში და ზრდის მათ ჩართულობას საგაკვეთილო პროცესში (იხ. სუგაი და ქოლვინი, 1996, სადაც მოცემულია ამ პროგრამასთან დაკავშირებული კვლევების ანალიზი). *ფიქრის დროს* აქვს სამი ძირითადი მიზანი:

- იმის უზრუნველყოფა, რომ სკოლაში ყველა მასწავლებელი ერთნაირად რეაგირებს მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე;
- მოსწავლეებისათვის ახსნა-განმარტების მიწოდება იმასთან დაკავშირებით, თუ რატომაა დისციპლინის კონკრეტული დარღვევა არასასურველი. იმის უზრუნველყოფა, რომ დარღვევებს მოჰყვება მომავალი ინციდენტების თავიდან აცილებაზე მიმართული დაგეგმარება;
- მასწავლებლებისა და მოსწავლეებ-

ისათვის ნეგატიური ურთიერთობის დასრულებისა და ახალი, პოზიტიური ურთიერთობების დამყარების საშუალების მიცემა.

მე-8 თავში უფრო დეტალურად განვიხილავთ პროგრამა *ფიქრის დროს*, როცა გვაეანალიზებთ მთელი სკოლის მასშტაბით პროგრამის დიდი რაოდენობის შესაძლებლობას. აქ კი მოკლედ აღვნიშნავთ, რომ *ფიქრის დროის* ერთ-ერთი განმსაზღვრელი მახასიათებელია „ფიქრის ოთახი“. ეს უკანასკნელი წარმოადგენს სპეციალურ საკლასო ოთახს, რომელშიც მასწავლებლები დაუმორჩილებელ მოსწავლეებს გზავნიან. რა თქმა უნდა, მასწავლებელმა ყველა ღონე უნდა იხმაროს, რათა მოსწავლის დისციპლინებული ქცევა ჩვეულებრივ კლასში უზრუნველყოს. თუ მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების აღკვეთა ჩვეულებრივ კლასში ვერ ხერხდება, მასწავლებელი მას „ფიქრის ოთახში“ უშვებს. „ფიქრის ოთახში“ მოსწავლე უნდა დაუფიქრდეს ჩადენილ საქციელს და გააანალიზოს ის. მოსწავლე არ უზრუნველდება ჩვეულებრივ მეცადინეობას მანამ, სანამ არ დადასტურებს, რომ კარგად გააცნობიერა საკუთარი საქციელის არსი და მიზეზები იმისა, თუ რატომ გაამწესეს „ფიქრის ოთახში“. ასევე, მოსწავლემ უნდა აჩვენოს, რომ მას ესმის კარგი ქცევის ნორმები და მზადაა, შეცვალოს ქცევა უკეთესობისაკენ.

მეორე პროგრამის სახელწოდებაა *მკაცრი დისციპლინა* (ქენტერი, 1976). ეს პროგრამა ეფუძნება ტრადიციულ წარმოდგენას იმის თაობაზე, რომ არასწორ საქციელს თან უნდა ახლდეს კონკრეტული საპასუხო ღონისძიებები. შესაბამისად, განათლების ზოგიერთი სპეციალისტი ამ პროგრამას „ინტერვენციონისტულ“ იდეოლოგიასთან აკავშირებს (ჟოლფგანი, 1995; ჩარლზი, 1996). ამ პროგრამას გარკვეული, საკმაოდ მკაცრი კრიტიკა აქვს დამსახურებუ-

ლი. მაგალითად, ნიგნში „ჯილდოებით დასჯა: რა უარყოფითი შედეგები შეიძლება მოჰყვეს ოქროს ვარსკვლავებს, წამახალისებლებს, საუკეთესო ნიშნებს, შექებას და სხვა სახის ქრთამს“, ქონი (1993) აცხადებს, რომ *მკაცრი დისციპლინა* უამრავ ნაკლოვანებასთან ასოცირდება. ქონი აღნიშნავს: „იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ეს პროგრამა აღწევს გარკვეულ წარმატებას, კლასში წესრიგის დამყარების კუთხით, იგი ვერ ეხმარება მოსწავლეს, გაიაზროს ჩადენილი საქციელი და თანაგრძობის მქონე მოქალაქედ იქცეს. იმავეს თქმა შეიძლება ყველა იმ პროგრამაზე, რომელიც ჯილდოსა და დასჯის ფაქტორებს ეფუძნება და სკოლაში ან სახლში გამოიყენება“ (გვ. 165).

სხვა მკვლევარები არ ეთანხმებიან ქონის ანალიზს და მიიჩნევენ, რომ ამ პროგრამის შესახებ ჩატარებულ კვლევებს სხვაგვარ დასკვნებამდე მივყავართ (იხ. ბროფი, 1996). სინამდვილეში, ქონის უარყოფითი დამოკიდებულება *მკაცრი დისციპლინის* პროგრამის ადრეულ ვარიანტზე ვრცელდება. პროგრამის პირველი დღებიდან მოყოლებული, ის საგრძნობლად შეიცვალა (იხ. ქენტერი და ქენტერი, 1992). პირველი, პროგრამა ამჟამად მკვეთრად განასხვავებს წესებსა და დირექტივებს. წესები ყოველთვის ძალაშია, ხოლო დირექტივები იცვლება ერთი აქტივობიდან მეორეზე გადასვლისას. მეორე, მოსწავლე, რომელიც დაეალებს შესრულებაში არ არის ჩართული, შეიძლება იცავდეს ან არღვევდეს დისციპლინას. მასწავლებელი დისციპლინურ ზომებს იღებს მხოლოდ მაშინ, როცა ასეთი მოსწავლე დისციპლინას არღვევს. მესამე, პროგრამის ამჟამინდელი ვარიანტი ყურადღებას ამახვილებს სანიმუშო საქციელისათვის მოსწავლის ნახალისებაზე მაშინ, როცა ძველი ვარიანტი, ძირითადად, დისციპლინის დარღვევის შემთხვევაზე რეაგირებას ეხებოდა. მეოთხე, ამჟამად აქცენტი კეთდება მოსწავლის

არასწორ ქცევაზე რეაგირების თანმიმდევრული მექანიზმის არსებობაზე, და არა დასჯის მკაცრ მეთოდებზე. მეხუთე, მოსწავლის დასჯაზე რეაგირება არის საკითხი, რომელსაც ზედმეტი საჯაროობა არ სჭირდება. პროგრამის ძველ ვარიანტში აქცენტი კეთდებოდა საჯაროდ დასჯაზე.

მეაცრი დისციპლინის ამჟამინდელი ვარიანტის განხორციელება ხული ნაბიჯისაგან შედგება. პირველი ნაბიჯი: პოზიტიური გარემოს შექმნა იმისათვის, რომ დისციპლინის მოთხოვნები იქნას დაცული. მასწავლებელი უნდა ეცადოს, რომ მოსწავლეთა ნეგატიური მოლოდინები პოზიტიური მოლოდინებით შეცვალოს. მეორე ნაბიჯი: მასწავლებელმა უნდა ისწავლოს, თუ რა არის სიმკაცრე. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა კარგად განასხვავოს სიმკაცრე არასიმკაცრისა და მტრული დამოკიდებულებისაგან. მასწავლებლისათვის სიმკაცრე თანდათანობით ჩვეულებად იქცევა. როგორია მეაცრი მასწავლებელი? მეაცრია მასწავლებელი, რომელიც დისციპლინის დარღვევას საქმიანი და არაემოციური ტონით, მყარი პოზიციიდან პასუხობს და უხსნის მოსწავლეს, თუ როგორი საქციელი მოეთხოვება მას. მესამე ნაბიჯი: დადგენილი უნდა იყოს დისციპლინურ დარღვევებზე რეაგირების ფორმები. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს, მოსწავლისათვის გაფრთხილების/მინიშნების მიცემა, როცა ის გრძნობს, რომ მოსწავლე დასაშვებ ნორმებს მალე გადააბიჯებს. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელს შეუძლია, დაუსვას მოსწავლეს შეკითხვები და მოითხოვოს მისგან კონკრეტული ქცევა. მეოთხე ნაბიჯი: მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე რეაგირება. ბოლო ნაბიჯია სანიმუშო საქციელზე რეაგირების სისტემის დანერგვა, რაც გულისხმობს ჯილდოებას და აღიარებას. ზემოთ აღწერილი პროცესი ადასტურებს, რომ მეაცრი

დისციპლინის პროგრამამ ნამდვილად განიცადა ცვლილებები და ამჟამად ის გულისხმობს დაბალანსებულ რეაგირებას როგორც სანიმუშო ქცევაზე, ისე დისციპლინის დარღვევებზე.



რეკომენდაციები მასწავლებლებს

რეკომენდაცია 1 ▼

გამოიყენეთ მეთოდები, რომლებიც საშუალებას გაძლევთ, აღიაროთ მოსწავლეთა კარგი ქცევა და დაგმობთ ქცევა, რომელიც მიუღებელია.

როგორც უკვე აღინიშნა, ჩვენ მოვახდინეთ დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების ხუთი კატეგორიის იდენტიფიკაცია, ესენია: მასწავლებლის რეაქცია, ნივთიერი ნახალისება, დაუყოვნებელი სახდელი, ჯგუფური მიღწევები, მშობლების რეაგირება მოსწავლის ქცევაზე. წინამდებარე რეკომენდაცია ეხება ხუთივე კატეგორიას.

► მასწავლებლის რეაქცია

მასწავლებლის სიტყვიერი და ფიზიკური რეაქციები ყველაზე მარტივი გზა იმისათვის, რომ მოხდეს სანიმუშო ქცევის აღიარება და რეაგირება მიუღებელ ქცევაზე. ემერი, ევერტონი და უორშამი (2003) გვთავაზობენ მასწავლებელთა რეაქციების შემდეგ ჩამონათვალს:

- დისციპლინის დამრღვევ მოსწავლესთან მიახლოება და მხედველობითი კონტაქტის დამყარება. ეს არის საკმაოდ ეფექტური საშუალება მოსწავლის გასაფრთხილებლად;
- ფიზიკური სიგნალის, მაგალითად,

თითის დაქნევის ან თავის გაქნევის გამოყენება იმის ნიშნად, რომ მოსწავლის საქციელი მიუღებელია;

- თუ მოსწავლე არღვევს წესს, მისთვის სიტყვიერი მითითების მიცემა; რაც უფრო სხვებისათვის შეუმჩნევლად და „რბილად“ გააკეთებს ამას მასწავლებელი, მით უკეთესი. ასევე, მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეს აუხსნას, თუ როგორ უნდა მოიქცეს ის კონკრეტულ შემთხვევაში;
- თუ მოსწავლე უბრალოდ ჩამორჩა გაკვეთილს ან დავალებაზე არ არის კონცენტრირებული, მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლისადმი არსებული მოლოდინების შესხენებით შემოიფარგლოს;
- თუ მოსწავლე არ რეაგირებს „მსუბუქ“ შესხენებასა და მითითებაზე, მასწავლებელმა პირდაპირ უნდა მოუწოდოს მოსწავლეს, შეწყვიტოს მიუღებელი საქციელი.

ეს მარტივი ნესები ამცირებენ მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს (მედსენი, ბექერი და თომასი, 1968).

მასტიმულირებელი სიგნალი არის შესაძლო რეაქციის კიდევ ერთი ფორმა, რომელიც მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს. ეს მეთოდი გულისხმობს მოსწავლისათვის სიგნალის მიცემას მანამ, სანამ მოსწავლე დისციპლინას დარღვევს (ქარი და დურანდი, 1985; ლობიცი, 1974). მაგალითად, მასწავლებელს შეიძლება შემჩნეული აქვს, რომ ერთ-ერთი მოსწავლე თანატოლებთან საუბარს იწყებს და შემდეგ დისციპლინის სერიოზულ დარღვევაზე გადადის. მასწავლებელს შეუძლია, შემდეგნაირად მოიქცეს: როგორც კი შეამჩნევს, რომ მოსწავლემ, გაკვეთილის მსვლელობის დროს, თანატოლებთან საუბარი დაიწყო, მას წინ, მერხზე უნდა დაუდოს ხარატი, რომლის მეშვეობითაც საუბრის შეწყვეტაზე მიუთითებს. მასწავლებელს შეუძლია, ასე-

თი ქმედება რამდენჯერმე გაიმეოროს. ეს იქნება მინიშნება, რომელსაც მოსწავლე მასწავლებლისაგან სხვების შეუმჩნევლად მიიღებს. მოსწავლეც მიხვდება, რომ მასწავლებელი ცდილობს, აღკვეთოს მის მიერ დისციპლინის უფრო სერიოზული დარღვევის შემთხვევა, რაზეც ის სათანადო რეაქციას დაიმსახურებს.

ზემოთ ხსენებული მაგალითები ეხება მიუღებელ ქცევას. მასწავლებელს შეუძლია, დადებითი რეაქცია გამოამჟღავნოს მოსწავლეთა კარგ საქციელზეც. რიჩარდ ქარუინი და ალენ მენდლერი (1988) თავიანთ ნიგნში „დისციპლინის ღირსეულად დაცვა“ აღწერენ მეთოდს, რომელსაც „მოსწავლის სანიმუშო ქცევაზე წასწრებას“ უწოდებენ (გვ. 97). რიჩარდ ქარუინი და ალენ მენდლერი ასეთ ახსნას იძლევიან:

დაახლოებით ყოველ 15-20 წუთში ერთხელ (ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის მეცადონეობაზე 2-3 წერ) აღიარეთ მოსწავლის კარგი ქცევა. ნამახალისებელი სიტყვები მოსწავლეს შეიძლება ისე უთხრათ, რომ სხვებმა ვერ გაიგონ. მოსწავლემ შექება შეიძლება შემდეგი ქცევის გამო დაიმსახუროს: ყურადღებით უსმენს გაკვეთილს, დავალება კარგად შეასრულა და დეტალური პასუხები მოამზადა ყველა შეკითხვაზე, გაკვეთილზე ძალიან ჭკვიანურ, დამაფიქრებელ შეკითხვებს სვამს. სასურველია, ვერაფერს მიხვდეს, მასწავლებელი მოსწავლეს აქებს თუ შენიშვნას აძლევს. რა თქმა უნდა, მოსწავლეს შეუძლია, გააცხადოს მასწავლებელთან საუბრის შინაარსი, თუ მას ეს სურს. (გვ. 97)

ქარუინი და მენდლერი აცხადებენ, რომ მოსწავლეები ყოველთვის მოუთმენლად ელიან პოზიტიურ შეფასებას მასწავლებლის მხრიდან. როცა ისინი

ასეთ შეფასებებს ვერ იღებენ, ხშირად ეს აღიქმება, როგორც მასწავლებლის უკმაყოფილება მოსწავლეების ქცევით. სხვა სიტყვებით, თუ მასწავლებელი არ აქებს მოსწავლეს, როცა ის კარგად იქცევა, მოსწავლემ მასწავლებლის მხრიდან რეაქციის არარსებობა შეიძლება უარყოფით რეაქციად აღიქვას.

ასე რომ, მასწავლებლის გამოხმაურება არის მოსწავლის კარგი ან მიუღებელი საქციელის შეფასების ეფექტური საშუალება. ქვემოთ მოყვანილი ორი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს რეაქციის გამოხატვა:

ქალბატონი ვუდი თავის მოსწავლეებს კარგად იცნობდა. როცა კოლინი კლასში დისციპლინას არღვევდა, მასწავლებელი ახლოს მიდიოდა და მისი მერხისკენ დაიხრებოდა ხოლმე. ასეთი მოძრაობა კლასში მიმდინარე მეცადინეობას არ აფერხებდა. როცა კოლინი შეწყვეტდა ცელქობას, მასწავლებელი ჩვეულ საქმეს უბრუნდებოდა. პრევენციული ზომების გატარება შონაზე კიდევ უფრო კარგად მოქმედებდა. შონა ხშირად მიდიოდა საათლელოთან და კლასელებს ალიზიანებდა, რაც უნესრიგო სიტუაციების შექმნას უწყობდა ხელს. ქალბატონმა ვუდმა შემდეგი საშუალებით შეამცირა შონას მიერ პროვოცირებული დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების რაოდენობა: როგორც კი ქალბატონი ვუდი დაინახავდა, რომ შონამ სკოლაში უკვე გათილი ფანჯარი მოიტანა, მიდიოდა მასთან და საქებად სიტყვებს ეუბნებოდა; მასწავლებელი მოსწავლეს მისი მზაობის გამო აქებდა და აღნიშნავდა, რომ ახლა მას აღარ მოუხვედა გაკვეთილზე

მუშაობის დროს თავისი ადგილის დატოვება და ფანჯრის გათლაზე დროის დახარჯვა. ბატონმა ფოსეიდმა იცოდა, რომ მე-8 კლასელებს არ მოსწონდათ, როცა ზედმეტ ყურადღებას აქცევდნენ. მათთვის ზედმეტი პოზიტიური ყურადღებაც კი გამაღიზიანებელი იყო. შესაბამისად, ბატონმა ფოსეიდმა გადაწყვიტა, მოსწავლეთა კარგი ქცევის აღიარების „რბილი“ მეთოდი მოეძებნა, რაც შემდგომში მდგომარეობდა: მეცადინეობის განმავლობაში, ერთხელ მაინც, მოსწავლეს თვალთ ანიშნებდა, რომ კმაყოფილი იყო მისით. მოსწავლეებს აღორების ეს ფორმა ძალიან მოსწონდათ და მასწავლებელიც კმაყოფილი იყო ამით.

► ნივთიერი ნახალისება

სახელწოდებიდანაც იკვეთება, რომ ნივთიერი ნახალისება გულისხმობს კონკრეტული სიმბოლოს გამოყენებას მოსწავლის სანიმუშო ქცევის დასაფასებლად. მოსწავლეს შეიძლება მიეცეს ვაუჩერი ან ფეტონი, რომელიც მან სხვა პრივილეგიების, გარკვეულ აქტივობებში მონაწილეობის უფლების მისაღებად, ან კონკრეტული საგნის შესაძენად შეიძლება გამოიყენოს (რეიცი, 1994). თავდაპირველად, ასეთი მიდგომა მხოლოდ კარგი საქციელის ნასახალისებლად გამოიყენებოდა (ო'ლერი, ბექერი, ივანსი და საუდარ-გასი, 1969). თუმცა კვლევებმა აჩვენა, რომ ნივთიერი ნახალისება სხვადასხვა ფორმის გამოყენება (ვაუჩერები/ფეტონები) ყველაზე ეფექტურია, თუ მოსწავლე მათ იღებს სანიმუშო ქცევისათვის და კარგავს მაშინ, როცა დისციპლინას დაარღვევს (ქაუფმანი და ო'ლერი, 1972).

მამასადამე, ნივთიერი ნაბალისე-
ბა გულისხმობს მოსწავლის დამსახ-
ურების აღიარების, დაჯილდოების
კონკრეტულ ფორმას. მნიშვნელოვანია
იმის გათვალისწინება, რომ ნივთიერი
ნაბალისების საფუძვლები ყოველთვის
კარგად განსაზღვრული და არგუმენ-
ტირებული უნდა იყოს. ამასთანავე,
ნივთიერი ნაბალისება ქრთამის ფორ-
მად არ უნდა იქცეს. ეს არის ქონის
(1993; 1996) ერთ-ერთი მთავარი და
საკმაოდ ლოგიკური არგუმენტი, როცა
იგი ამ სისტემას აკრიტიკებს. ქვემოთ
მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს
კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუ-
ძლია მასწავლებელს, მოსწავლეებთან
მუშაობისას, ნივთიერი ნაბალისების
გამოყენება:

გაკვეთილის დასაწყისში ბატონი
ფაუელი მოსწავლეებს მიზნების
ქვემოთ მოყვანილ ცხრილს ავსე-
ბინებდა:

თარიღი	მიზნები დღეისათვის	თემატიკა	დავლებაზე მუშაობა
	1. _____	1. _____	
	2. _____	2. _____	
	3. _____	3. _____	

„დავლებაზე მუშაობის“ უფრამი
მოსწავლეები საკუთარ თავს 5
ქულას ანიჭებდნენ. ეს ქულები
ბოლოს იკრიბებოდა და მოსწავ-
ლეთა ჩართულობის შეფასები-
სას გამოიყენებოდა. თუმცა, ამა-
ვდროულად, ყოველი თვის ბოლოს
მოსწავლეებს ქულების გადაცვლა
მათთვის მიმზიდველ საგნებზე
შეეძლოთ. ბატონმა ფაუელმა
შეამჩნია, რომ მოსწავლეები დიდი

რუდუნებით აგროვებდნენ ამ ქუ-
ლებს, მათი შემდგომი გადაცვლის
მიზნით. შესაბამისად, მასწავლე-
ბელმა გადაწყვიტა მათი გამოყ-
ენება მოსწავლეთა ჩართულობის
გაუმჯობესების მიზნით: როდე-
საც მოსწავლე არ იყო კონცენ-
ტირებული დავლებაზე, ბა-
ტონი ფაუელი მიდიოდა მასთან
და ხუთიანს ოთხიანად უხაზავდა.
ხოლო როცა მასწავლებელი ამ-
ჩნევდა, რომ მოსწავლე სრული
ძალისხმევით ჩაერთო დავლების
შესრულებაში, ოთხიანს ისევ ხუ-
თიანად აქცევდა. ეს ყველაფერი
უჭრმრად კეთდებოდა, რადგან
მოსწავლემაც და მასწავლებელ-
მაც კარგად იცოდნენ, თუ რატომ
აკლებდა, ან უმატებდა მათ ქულას
ბატონი ფაუელი. ასევე, მასწავლე-
ბელი ამჩნევდა, რომ ამ სისტემის
გამოყენებით, მისი და მოსწავ-
ლეთა ყურადღება უფრო პოზი-
ტიური საქციელის აღიარებაზე
იყო გამახვილებული, ვიდრე ცუდი
საქციელის გამოამკარავებაზე.

▶ დაუყოვნებელი სახდელი

დაუყოვნებელი სახდელი უკავშირდება
მასწავლებლის რეაგირებას მოსწავლის
მიერ დისციპლინის დარღვევაზე, და
არა მოსწავლის კარგი ქცევის აღიარე-
ბას. დაუყოვნებელი სახდელის ერთ-
ერთი სტრატეგიაა მოსწავლის იზოლა-
ცია გარკვეული დროით.

იზოლაციაში იგულისხმება მოს-
წავლის კლასიდან გაყვანა და იმ ადგი-
ლას მოთავსება, რომელიც დისციპლინის
დამრღვევთათვისაა განკუთვნილი.
თავდაპირველად, ეს სტრატეგია სპე-
ციალური საჭიროების მქონე მოსწავ-
ლეებთან გამოსაყენებლად შემუშავდა,
კონკრეტულად, მათთან, ვინც დის-
ციპლინას ძალიან უხეშად არღვევდა
(იხ. დრაბმანი და სუითალნიქი, 1973).
მოგვიანებით, ეს მეთოდი წარმატე-

ბით გამოიყენებოდა ჩვეულებრივ საგანმანათლებლო გარემოშიც (ზაბელი, 1986). თუმცა საყურადღებოა შემდეგი საშიშროება: მასწავლებელს შეუძლია, იზოლაცია გამოიყენოს, როგორც მოსწავლის „გაკვეთილიდან მოშორების“ ძალიან ადვილი საშუალება, აღარ ჩაუღრმავდეს დისციპლინის დარღვევის მიზეზებს და არ ეძებოს მათი აღმოფხვრის გზები (ჰერისი, 1985).

იზოლაციის ეფექტურობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად კარგად ესმით მოსწავლეებს, კონკრეტულად რატომის დარღვევის შემთხვევაში გამოიყენებენ მათ მიმართ ასეთ ზომას. ამასთანავე, მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, რომ იზოლაციას მასწავლებელი მხოლოდ იმ შემთხვევაში იყენებს, როცა დისციპლინის დარღვევის აღმოფხვრაზე სხვა, ჩვეულებრივი მეთოდები არ მუშაობს. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს იზოლაციის სტრატეგიის გამოყენება მოსწავლეებთან მუშაობისას:

როცა კლასში დისციპლინის პრობლემა ვერ წყდება, „მინ მიდლ სქულის“ მოსწავლეებს ცალკე გამოყოფილ ოთახში გზავნიდნენ. ეს ოთახი დირექტორის მოადგილის კაბინეტის გვერდით მდებარეობდა. დირექტორის მოადგილე ამ ოთახში გამოგზავნილ მოსწავლეებთან აქტიურ კომუნიკაციაში შედიოდა და მათ მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს შეისწავლიდა. ქალბატონი კანიონი დირექტორის მოადგილის საქციელს არ იზიარებდა და მიიჩნევდა, რომ ოთახში იზოლირება არ უნდა ყოფილიყო დაკავშირებული ვინმესთან კომუნიკაციის დამყარების შესაძლებლობასთან. შესაბამისად, ქალბატონი კანიონი მოითხოვდა, რომ მოსწავლეების იზოლაციის ოთახში არავინ შეეშვათ: „მნიშვნელოვანია, რომ ჩემ

გარდა მოსწავლეს არავინ ესაუბროს, მე დისციპლინის დარღვევის ყველა შემთხვევა უნდა შევისწავლო და თავად აღმოვფხვრა. მხოლოდ ასე შეიძლება დისციპლინის დარღვევის არსის წვდომა და მოსწავლესთან ნორმალური ურთიერთობის შენარჩუნება.“ დირექტორის მოადგილემ ეს მიდგომა გაიაზრა და გაიზიარა.

დანაშაულის სრულად გამოსწორება გულისხმობს მოსწავლის მიერ პასუხისმგებლობის აღებას, რომ სერიოზულ დარღვევას თავად გამოასწორებს. მაგალითად, კლასში მაგიდის გადაბრუნება შეიძლება სერიოზულ დარღვევად ჩაითვალოს. დანაშაულის სრულად გამოსწორების ფარგლებში, მოსწავლეს მოუწევს არა მხოლოდ მაგიდის გადმობრუნება, არამედ, ზოგადად, იმ წესრიგის აღდგენა, რომელიც მაგიდის გადაბრუნების დროს დაირღვა. მოსწავლეს კარგად უნდა ესმოდეს, თუ რას გულისხმობს დანაშაულის სრულად გამოსწორება (იხ. ფოქსი, 1978). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს დანაშაულის სრულად გამოსწორების სტრატეგიის გამოყენება მოსწავლეებთან მუშაობისას:

თერელს არ მოსწონდა კლასში გამოყენებული ლექსიკონების დახეული გვერდების დანებება. გუშინ თერელი აღელვებული იყო და თავისი ლექსიკონის რამდენიმე გვერდი დახია. ეს არ იყო მის მიერ ნიგნის დახევის პირველი შემთხვევა. შესაბამისად, მასწავლებელმა თერელს დაავალა, გაკვეთილების შემდეგ ემუშავა კლასში გამოყენებული ნიგნების დანებებაზე დანებების გარდა, თერელს ნიგნებში გაკეთებული ჩანიშვნებიც უნდა ნაეშალა. მასწავლებელმა თერელის მუშაობის

პროცესი მასთან განმარტოებით კომუნიკაციის მიზნითაც გამოიყენა და ეცადა, დისციპლინის დამრღვევს ჩვევების შეცვლის შესახებ გასაუბრებოდა.

▶ **ჯგუფური მიღწევები**

ჯგუფური მიღწევების სტრატეგია ნივთიერი ნახალისების სტრატეგიას ჰკავს; ძირითადი განსხვავება ისაა, რომ პირველი ჯგუფურ მუშაობაზეა ორიენტირებული, მეორე კი – ინდივიდუალურზე. მაგალითად, შეიძლება მთელი კლასისათვის დაწესდეს გარკვეული ჯილდო, თუ არცერთ მოსწავლეს შეეშლება წესი: აინიე ხელი, სანამ შენს მოსახზობას გამოხატავ. მკვლევარები და თეორეტიკოსები განსხვავებულ ჯგუფური მიღწევების ორ ტიპს: ურთიერთდამოკიდებულსა და დამოკიდებულს (ლითოუ და ფუმროი, 1975). პირველი ნაირსახეობა გულისხმობს, რომ ჯგუფში შემავალი ყველა მოსწავლე უნდა აკმაყოფილებდეს ქცევის მოცემულ წესებს იმისათვის, რომ აღიარებულ იქნას ჯგუფის მიღწევა. ზემოთ მოყვანილი მაგალითი სწორედ ამას გულისხმობს, ანუ საუბრის დაწყებამდე თუ ყველა მოსწავლემ არ აინია ხელი, კლასი ვერ მიიღწევს საჭირო ნიშნულს. მეორე ნაირსახეობა (დამოკიდებული) კი გულისხმობს კონკრეტული ქცევის ნორმების დაცვას ჯგუფის მხოლოდ გარკვეული წევრ(ებ)ის მიერ. მოყვანილი მაგალითი მაშინ იქნებოდა კრიტიკიუმების მიღწევის დამოკიდებული ნაირსახეობის ნიშნში, თუ წინასწარ იქნებოდა შერჩეული რამდენიმე მოსწავლე, რომელთა მიერ ხელის აწევის ნორმების დაცვის შემთხვევაშიც ჯგუფი ჯილდოს მიიღებდა.

ცხადია, რომ მეორე ვარიანტი მთელი ჯგუფის ყურადღებას მოსწავლეთა გარკვეულ ნაწილზე მიმართავს და, შესაბამისად, შერჩეულ მოსწავლეებს გარკვეული წესების პირობებში

აგდებს. როგორც იკვეთება, სწორედ ეს წნეხი განაპირობებს ამ სტრატეგიის წარმატებას. თუმცა გასაგებია ზოგიერთი მასწავლებლის პოზიცია, როცა ის აღნიშნავს, რომ ასეთი მიდგომა შეიძლება უხერხულ მდგომარეობაში აგდებდეს შერჩეულ მოსწავლეებს. შესაბამისად, ჩვენი რჩევა იქნებოდა, რომ ჯგუფური მიღწევების მეთოდს მასწავლებლები სიფრთხილით მიუდგენ. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს ჯგუფური მიღწევების სტრატეგიის გამოყენება მოსწავლეებთან მუშაობისას:

ქალბატონ მულდონს უყვარს, როცა მოსწავლეები ჯგუფურად მუშაობენ; მას მიაჩნია, რომ ერთობლივი მუშაობა მოსწავლეებს ერთ თემში კუთვნილების გრძნობას უფითარებს. „ჩვენ ერთად გადავრჩებით, ან ერთად ჩავიძირებით“; ხშირად ეხუმრება ხოლმე მასწავლებელი მოსწავლეებს. ყოველი წლის დასაწყისში ქალბატონი მულდონი მოსწავლეებთან ერთად აყალიბებს ქცევის წესებს. თუ მოსწავლეები ამ წესებს დამორჩილებიან, ისინი მიიღებენ წნეხის ქულებს. მაგალითად, წესი შეიძლება მდგომარეობდეს შემდეგი: მათემატიკის გაკვეთილის შემდეგ გამოყენებული მასალის თავის ადგილას მიატოვება. თუ კლასი ამ წესს ზედმინევიანი ასრულებს, ის იღებს 25 წნეხის ქულას. ამ ქულების გამოყენებით, მათ შეუძლიათ „წნეხის ქვეშ მოაქციონ“ ქალბატონი მულდონი და მოითხოვონ მისგან ტესტირების გადაადგება, საშინაო დავალების გარეშე ერთი დღე, დამატებითი დროის მიღება მნიშვნელოვან პროექტზე სამუშაოდ, ან სხვა მსგავსი დათმობა. საგულისხმოა, რომ ასეთი შეთანხმება კლასს აიძულებს, ერთად შეასრუ-

ლონ არა მხოლოდ კონკრეტული წესი, არამედ, აგრეთვე, ერთად მიაღწიონ შეთანხმებას იმის თაობაზე, თუ რა სურთ, მიიღონ მასწავლებლისაგან.

► მშობლების რეაგირება მოსწავლის ქცევაზე

როგორც კვლევებისა და თეორიის ქვეთავში აღვნიშნეთ, მშობლების რეაგირება მოსწავლის ქცევაზე შეიძლება იყოს როგორც სანიმუშო, ისე არასასურველი ქცევის გამოძახილი. ამ მეთოდის ყველაზე მარტივი ფორმაა მშობლები-სათვის მათი შვილების ქცევის შესახებ ინფორმაციის მიწოდება. მშობლების ინფორმირების საშუალებებია: წერილის გაგზავნა, დარეკვა, სახლში სტუმრობა. ზოგ მასწავლებელს შემუშავებული და დაბეჭდილი აქვს გარკვეული ფორმა, რომლის მხოლოდ შევსებაა საჭირო. ამ და სხვა საშუალებების გამოყენება შეიძლება, როგორც კარგი, ისე ცუდი საქციელის შესახებ ინფორმაციის მიწოდების მიზნით.

უფრო მეტიც, შეიძლება მშობლებთან ერთად დაიგეგმოს მოსწავლის ქცევის მონიტორინგისა და მასზე რეაგირების კონკრეტული ფორმები. ასეთი დაგეგმარება, სასურველია, მშობლებთან პირისპირ შეხვედრის დროს (მშობლებთან შეხვედრების დინამიკას განვიხილავთ მე-4 და მე-5 თავებში). მაგალითად, შეიძლება შეხვედეთ ერთი კონკრეტული მოსწავლის მშობელს და მასთან განიხილოთ ის ქცევის ნორმა, რომელსაც კლასში წერაგვთ; მშობელთან ერთად შეიძლება მოიფიქროთ ის ფორმები, რომლითაც მშობელი მოსწავლის მიერ ქცევის მოცემული ნორმის წარმატებით დაცვის ან დარღვევის შემთხვევებზე მოახდენს რეაგირებას. შემდგომში, მასწავლებელმა სისტემატურად უნდა მიაწოდოს მშობლებს ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ როგორ იცავს მოსწავლე ქცევის

წესებს. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს მოსწავლის ქცევაზე მშობლების რეაგირების სტრატეგიის გამოყენება მოსწავლებელთან მუშაობისას:

კარლა და კეიშა ტყუუბები იყვნენ. კლასში მათი პოპულარულობის ძირითადი მიზეზი მათი ქცევა იყო, რომელიც ჯამბაზების საქციელს ჰგავდა. შესაბამისად, ბატონ ბეთის ძალიან უჭირდა შესასრულებელ დავალებზე მოსწავლეთა ყურადღების კონცენტრაცია. განსაკუთრებით რთულდებოდა სიტუაცია მაშინ, როცა კარლა და კეიშა ერთმანეთს ეჯიბრებოდნენ, თუ ვინ უფრო გაახალისებდა მათ კლასელებს, ვინ იქნებოდა უფრო „წარმატებული“ ჯამბაზი. მას შემდეგ, რაც ბატონი ბეთის მცდელობა, აღეკვეთა დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები, წარუმატებლად დასრულდა, მან გადაწყვიტა, ტყუუბების მშობლებს დაეკავშირებოდა. მშობლებს არ გაჰკვირვებიათ ეს ინფორმაცია, მაგრამ ნამდვილად არ იცოდნენ, როგორ შეიძლებოდა, დისციპლინის ნორმებში მოექციათ შვილების ქცევა. ბატონმა ბეთით და ტყუუბების მშობლებმა, ამ საკითხის საფუძვლიანი განხილვის შემდეგ, გადაწყვიტეს, რომ მასწავლებელი ყოველ პარასკევს დაურეკავდა ხოლმე მათ და ბავშვების ქცევის შესახებ ინფორმაციას მიანდოდა. თუ გოგონები მთელი კვირის განმავლობაში წესრიგს არ დაარღვევდნენ, მათ საშუალება მიეცემოდათ, პარასკევს საღამოს საყვარელი ფილმისთვის ეყურებინათ. ხოლო თუ, მასწავლებლის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, დაუქსირდებოდა მათ მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები, არათუ ფილმის

ყურება, შაბათ-კვირას ტელევიზორისა და კომპიუტერის გამოყენება საერთოდ აეკრძალებოდათ. ბატონმა ბეთიმ ამ სტრატეგიის გამოყენების პირველივე კვირაში შეამჩნია, რომ ტყუპების ქცევა საგრძნობლად გაუმჯობესდა.

რეკომენდაცია 2 ▼

ნათლად განსაზღვრეთ, თუ რა ითვლება მიუღებელ ქცევად; ანარმოეთ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების აღრიცხვის ეფექტური სისტემა.

ქცევის დარღვევაზე რეაგირებისა თუ სანიმუშო ქცევის აღიარებისათვის, აუცილებელია, ზუსტად განისაზღვროს, სად გადის საზღვარი დისციპლინის დარღვევასა და კარგ ქცევას შორის. მაგალითად, ნარმოვიდგინოთ, რომ მასწავლებელი იყენებს ჯგუფური მიღწევების სტრატეგიას, საუბრამდე ხელის აწევის წესის დამკვიდრების მიზნით. არარეალისტური იქნებოდა იმის წარმოდგენა, რომ ამ მეთოდის პირველივე გამოყენებისთანავე, მოსწავლეები მას გაითავისებენ ან აღარ იქნება ხელის აწევის გარეშე საუბრის არც ერთი შემთხვევა. შესაბამისად, მასწავლებლისათვის უმჯობესია, თუ ის მოსწავლეთან შეათანხმებს „უნებლიე დარღვევების“ დასაშვებ რაოდენობას და ამ რაოდენობის ფარგლებში ხელის აწევის გარეშე საუბრის შემთხვევებს ჯგუფური მიღწევების მეთანხმების დარღვევად არ ჩათვლის. თუ მოსწავლეები „დასაშვები უნებლიე დარღვევების“ რაოდენობას არ გადააჭარბებენ, მასწავლებელი მათთან დისციპლინის დაცვისათვის განსაზღვრულ აღიარების ფორმას გამოიყენებს. ხოლო თუ გადააჭარბებენ, ისინი შეთანხმებულ ჯილდოს ვერ მიიღებენ. საზღვრების დანესება მოსწავლეთა კლასის მართვის პროცესში ჩართ-

ვის ძალიან კარგი საშუალებაა. იმის ნაცვლად, რომ მასწავლებელმა დაადგინოს, თუ რა ითვლება დისციპლინის დარღვევად, მოსწავლეს უნდა ჰქონდეთ საშუალება, მოახყონ დისკუსია და მივიდნენ ერთობლივ დასკვნამდე, თუ რა დასაშვებ საზღვრებში შეიძლება მოექცეს მათი ქცევა. კლასში მოსწავლეებისა და მასწავლებლის მიერ ერთობლივად დადგენილი დისციპლინური ზღვრული ნორმების რეალურ ამოქმედებაზე პასუხისმგებლობა მასწავლებელს ეკისრება. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს, შეათანხმოს მოსწავლეთან დარღვევის დასაშვები ნორმები:

ქალბატონმა ქემფებელმა მოსწავლეებს განუცხადა, რომ ის სასტიკად ეწინააღმდეგებოდა გაკვეთილზე საღეჭი რეზინისა და ტკბილეულის მოჭანას, რადგან დამლაგებლებს უჭირდათ მიწებებული ტკბილეულის სასკოლო ინვენტარიდან მოშორება. ბავშვებმა გაიაზრეს აკრძალვის მიზეზი, მაგრამ ითხოვნენ, რომ დარღვევის დასაშვები ნორმაც ყოფილიყო, რადგან ზოგს ძალიან გაუჭირდებოდა ტკბილეულისაგან თავის შეკავება, განსაკუთრებით, დღესასწაულების პერიოდში. ქალბატონ ქემფებელთან ერთად, მოსწავლეები შეთანხმდნენ, რომ თუ მოსწავლეს მასწავლებელი პირველად წაასწრებდა ტკბილეულთან ერთად, მხოლოდ მისი გაფრთხილებით შემოიფარგლებოდა; მეორედ წაასწრების შემთხვევაში, მოსწავლეს გაკვეთილების შემდეგ დატოვებდნენ სკოლაში, ხოლო წესის მესამედ დარღვევა მოსწავლის გაცილებით მკაცრ დასჯას ითვალისწინებდა – ის გაკვეთილების შემდეგ უნდა დარჩენილიყო სკოლაში და დამლაგებლებს მოხმარებოდა.

მას შემდეგ, რაც დადგინდება დისციპლინის დარღვევის ზღვრულად დასაშვები ნორმები, აუცილებელია, მასწავლებელმა ეფექტურად აწარმოოს მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების აღრიცხვის სისტემა (დეიცი და რეფი, 1973; ირვინი და ლანდეროლდი, 1988). რაც უფრო მარტივი იქნება აღრიცხვის სისტემა, მით უკეთესი. პროგრამა მკაცრი დისციპლინა (ქენთერი და ქენთერი, 1976) დასაწყისში აღრიცხვის უკიდურესად დეტალურ და საჯარო მეთოდებს იყენებდა, მაგალითად, აღრიცხვის სისტემის წარმოებას დაფაზე. ამჟამად უფრო მოკრძალებული ფორმები გამოიყენება – მოსწავლეები და მასწავლებელი ჩანაწერებს თავისთვის აკეთებენ. რა თქმა უნდა, ეს არ ნიშნავს იმას, რომ საჯაროდ აღრიცხვა არაეფექტურია. უბრალოდ, როცა აღრიცხვა საჯაროა, არსებობს რისკი, რომ ყურადღება ქცევიდან აღრიცხვის პროცესზე გადადის. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების აღრიცხვა:

ქალბატონი ბებიჯი, მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების აღრიცხვისათვის, მობილურ ტელეფონს იყენებდა. ის მობილურში ნიშნებსაც ინერდა; მასწავლებელი ამას კოდირების მეთოდის გამოყენებით ახერხებდა – დადგენილი ჰქონდა კონკრე-

ტული სიმბოლოების შესაბამისობა ქცევის დარღვევებთან ისევე, როგორც სანიმუშო საქციელთან. როცა მოსწავლე დისციპლინას არღვევდა ან სამაგალითოდ იქცეოდა, თავის ჩანაწერებში მასწავლებელი მაშინვე ინიშნავდა ამ ინფორმაციას. ქალბატონ ბებიჯს შეეძლო, ნებისმიერ დროს ეჩვენებინა მოსწავლისათვის მისი ქცევის შესახებ შეგროვილი ინფორმაცია და გაეფრთხილებინა ან შეეკო იგი.

შეჯამება

დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებებით დარღვევებზე რეაგირება და სანიმუშო საქციელის ნახალისება უნდა დაბალანსდეს. გამოიყოფა დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართულ ღონისძიებათა ხუთი კატეგორია: მასწავლებლის რეაქცია, ნივთიერი ნახალისება, დაუყოვნებელი სახდელი, ჯგუფური მიღწევები, მშობლების რეაგირება მოსწავლის ქცევაზე. რომელი კატეგორიაც არ უნდა იყოს შერჩეული, აუცილებელია, ზუსტად განისაზღვროს, თუ სად გადის საზღვარი დისციპლინის დარღვევასა და კარგ ქცევას შორის. ასევე, მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა აწარმოოს მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების ეფექტური აღრიცხვა.

მასწავლებლის უპროცესო მოსწავლეებთან

კლასის მართვის ორი ასპექტის (წესები და პროცედურები, დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები) განხილვის შემდეგ გადავიდეთ მესამე, არანაკლებ მნიშვნელოვან ასპექტზე – მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან. ბევრი მიიჩნევს, რომ მასწავლებლის მოსწავლეებთან ურთიერთობა კლასის მართვის ყველა ასპექტს უდევს საფუძვლად. თუ მასწავლებელს კარგი ურთიერთობა აქვს მოსწავლეებთან, ეს უკანასკნელნი უფრო ადვილად ასრულებენ მასწავლებლის მიერ შემოტანილ წესებსა და პროცედურებს. ასევე, მათთვის უფრო მისაღები ხდება მასწავლებლის მხრიდან რეაგირება დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე. როგორც წესი, იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის არ არის კარგი ურთიერთობა, მოსწავლეები ეწინააღმდეგებიან წესებსა და პროცედურებს, აპროტესტებენ მასწავლებლის რეაგირებას დისციპლინის დარღვევაზე.

ეს ყოველივე სპეციალური კვლევების შედეგებით დადასტურების გარეშეც ადვილად მისახვედრია.

კვლევები და თეორია

მასწავლებლისა და მოსწავლეების ურთიერთობის შესახებ ჩატარებული კვლევების მეტაანალიზის შედეგები მოცემულია დიაგრამა 4.1-ზე. გასაოცარია არა მხოლოდ საშუალო ეფექტის სიდიდე (-0.896), რომელიც, თავის მხრივ, საკმაოდ მაღალი მაჩვენებელია, არამედ ძალიან მაღალი ეფექტის სიდიდეები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურისა და დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასების მოსწავლეების შემთხვევაში. საყურადღებოა, რომ არ არსებობდა მონაცემები მასწავლებლის მოსწავლეებთან ურთიერთობის ეფექტის შესახებ, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეებზე.

ლიბრამა 4.1

მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან:
ეფექტის საშუალო სიდიდეები

	ეფექტის საშუალო სიდიდე	95%-იანი ნდობის ინტერვალი	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტის კლება
მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან	-0.896	-0.743-დან -0.995-მდე	1100	4	31
საშუალო საფეხური	-0.549	-0.338-დან -0.760-მდე	720	2	21
საბაზო საფეხური	-2.891	-1.786-დან -4.008-მდე	350	1	50
დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	-1.606	-1.364-დან -1.849-მდე	350	1	45

შენიშვნა: ხელმისაწვდომი არ იყო მონაცემები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებითი საფეხურის შესახებ.

აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ამ საკითხთან დაკავშირებული უფრო მეტი კვლევის არსებობის შემთხვევაში, ეფექტის საშუალო სიდიდეები დაინ-ვედა. წინამდებარე მეტანალიზში მოცემული ეფექტის საშუალო სიდიდეები გაცილებით მაღალია, ვიდრე, ჩვეულებრივ, სოციალურ მეცნიერებებში გვხვდება. ინტუიციის დონეზეც გასაგებია, რომ მოსწავლეთა ურთიერთობა მასწავლებელთან, განსაკუთრებით, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის ქვემოთ, მოსწავლეებისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია. შესაბამისად, შეუძლებელია, ეს ფაქტორი დიდ ზეგავლენას არ ახდენდეს მოსწავლის ქცევაზე.

კვლევა, რომელიც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის 68 მოსწავლის მონაწილეობით ჩატარდა, ადასტურებს, რომ მოსწავლეთა 84 %-ის აზრით, შეიძლება დისციპლინური პრობლემების თავიდან აცილება იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ურთიერთობა უკეთესი იქნებოდა (შითსი, 1994). როზა შითსი და ჯენივა გეი (1996),

ლიტერატურის მიმოხილვის შედეგად, ასკენიან, რომ ქცევასთან დაკავშირებული არაერთი პრობლემა სწორედ მოსწავლისა და მასწავლებლის ურთიერთობამდე დაიყვანება. შითსი და გეი წერენ: „კლასში დისციპლინის დარღვევის ბევრი შემთხვევა სხვა არაფერია, თუ არა იმ პრობლემის გამოძახილი, რომელიც მოსწავლეებსა და მასწავლებელს შორის არსებობს“ (გვ. 86-87). მკვლევართა გარკვეული ნაწილი მიიჩნევს, რომ პრობლემის სათავეს მასწავლებელთა მიერ „ჩვენ-თქვენ“ ტიპის დამოკიდებულების ჩამოყალიბება წარმოადგენს (ფლაქსი და ქერნი, 1990).

მკვლევარები, დიდი ხანია, მუშაობენ მასწავლებლის იმ მახასიათებლების დადგენაზე, რომელიც მას მოსწავლეებისათვის უფრო მისაღებს ხდის და, შესაბამისად, მოსწავლეებთან კარგი ურთიერთობების დამყარებაში უწყობს ხელს (მაგალითად, ბარი, 1958; გუდი და ბროფი, 1995). ამ კვლევების მიხედვით, მასწავლებელთა ასეთი მახასიათებლებია: ყურადღებანიობა, ენერგიულობა, ოპტიმიზმი, მოთმინება და ა. შ. თუმცა ეს კვლევები მოსწავლეთა და

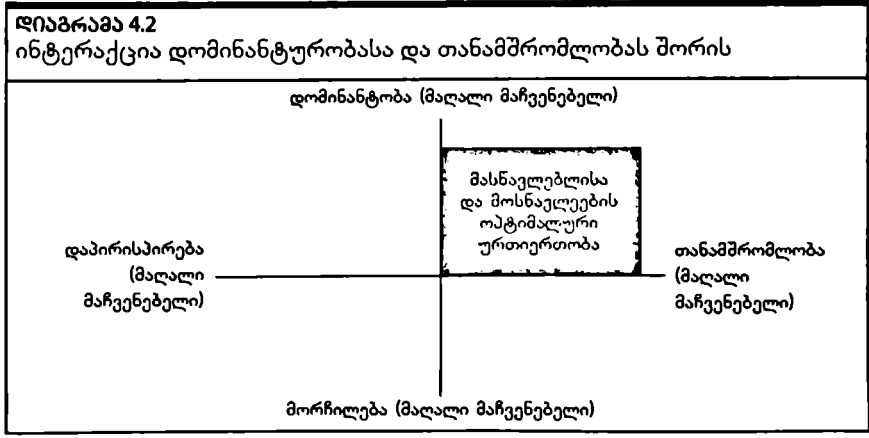
მასწავლებლის ურთიერთობების დინამიკას არ იკვლევენ. არსებობს რამდენიმე სხვა კვლევა, რომელიც უშუალოდ ამ დინამიკას შეისწავლის.

კლასის მართვის მეთოდების კუთხით თუ მივუდგებით, მასწავლებლის მოსწავლეებთან ურთიერთობის დინამიკის ერთ-ერთი საუკეთესო კვლევა თეო ვუბელსმა და მისმა კოლეგებმა ჩაატარეს (იხ. ვუბელსი, ბრეკელმანსი, ვან თართვიქი და ადმირალი, 1999; ვუბელსი და ლევი, 1993; ბრეკელმანსი, ვუბელსი და ქრეთონი, 1990). ტიმოთი ლერის (1957) ნაშრომზე დაყრდნობით, ვუბელსმა და მისმა კოლეგებმა (იხ. ვუბელსი და ლევი, 1993; ვუბელსი და სხვები, 1999) მოახდინეს იმ ორი განზომილების იდენტიფიკაცია, რომელთა ინტერაქციაც მოსწავლეებისა და მასწავლებლის ურთიერთობას განსაზღვრავს. ერთი განზომილებაა დომინირება, ხოლო მეორე – თანამშრომლობა.

ძლიერ დომინანტობას მიზნის სიცხადე და ძლიერი ხელმძღვანელობა ახასიათებს. მიზნის ჩამოყალიბება და ხელმძღვანელობა როგორც სწავლების შინაარსობრივ ნაწილს, ისე კლასში მოსწავლეთა ქცევის ნორმების რეგულირებას უნდა ეხებოდეს. ესენი პოზიტიური მახასიათებლებია, თუმცა მასწავლებლის ძლიერ დომინანტურობას

შეიძლება მოსწავლეების ინტერესების მიმართ ყურადღების ნაკლებობა ახლდეს. მორჩილებას კი, პირიქით, მიზანმიმართულობისა და სიცხადის ნაკლებობა ახასიათებს. ასე რომ, მოსწავლეთა და მასწავლებლის ურთიერთობაში არც ზედმეტი დომინანტურობაა ოპტიმალური გამოსავალი და არც მოსწავლეთა სრული მორჩილება. იგივე შეიძლება ითქვას მეორე განზომილებაზეც – ესაა თანამშრომლობა.

თანამშრომლობის მაღალ დონეს ახასიათებს საჭიროებებისა და მოსაზრებების გათვალისწინება, სურვილი, რომ იმუშაო გუნდის ფარგლებში, და არა ინდივიდუალურად. ეს ყოველივე კარგია, მაგრამ თუ თანამშრომლობის დონემ ექსტრემალურ ხარისხს მიაღწია, ადამიანებს აღარ შეუძლიათ დამოუკიდებლად ქმედება და ჯგუფის სხვა წევრების მოსაზრებებზე ზედმეტად დამოკიდებულნი ხდებიან. თანამშრომლობის სანიშნავი დეგრაფიციონია დაპირისპირება, ანუ ანტაგონიზმი სხვა ადამიანებისადმი და სურვილი იმისა, რომ მოხდეს მათი მიზნებისა და სურვილების უგულბე-ლყოფა. მასწავლებლისა და მოსწავლეთა ურთიერთობაში თანამშრომლობისა და დაპირისპირების უკიდურესი ფორმები არ შეუწყობს ხელს



კლასში სწავლაზე ორიენტირებული გარემოს ჩამოყალიბებას. მასწავლებლისა და მოსწავლეთა ოპტიმალური ურთიერთობა შეიძლება ზომიერი (და არა უკიდურესი) დომინანტურობისა და თანამშრომლობის პრინციპებს ემყარებოდეს. დიაგრამა 4.2-ზე წარმოდგენილია ეს ურთიერთობა.

დიაგრამა 4.2-ზე გამოქვეყნებული კვადრატი წარმოადგენს მასწავლებლისა და მოსწავლეების ოპტიმალურ ურთიერთობას, თანამშრომლობისა და დომინანტურობის მაჩვენებლების მიმართ. აღსანიშნავია, რომ ეს კვადრატი დომინანტურობისა და თანამშრომლობის მალალ მაჩვენებლებს არ მოიცავს. ვუბელსი და მისი კოლეგები (1999) წერენ:

მასწავლებლები უნდა იყვნენ ეფექტური სწავლების პროცესში. ამავდროულად, მათ უნდა ახასიათებდეთ: მეგობრულობა, დახმარებისთვის მზაობა, მოსწავლესთან დაახლოების უნარი. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს მოსწავლისადმი თანაგრძნობის გამოხატვა, მისი მოსმენა და მოსწავლის სამყაროს წვდომა. კარგი მასწავლებელი არასოდესაა გაურკვეველ მდგომარეობაში, როცა საქმე მოსწავლეებთან კომუნიკაციას ეხება; ის არ არის ბუზღუნა, მოლუმული, უქმაყოფილო, აგრესიული, სარკასტული ან ადვილად გაღიზიანებადი. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს სტანდარტების დამკვიდრება, კონტროლის შენარჩუნება და, ამავდროულად, უნდა ქმნიდეს გარემოს, სადაც მოსწავლე გრძნობს პასუხისმგებლობას და თავისუფლებას (გვ. 167).

საინტერესო დაკვირვება: მასწავლებლები, რომლებსაც პროფესიული პრაქტიკა ახალი დაწყებული აქვთ, რეალურ ცხოვრებაში უფრო ხშირად ატარებენ მოსწავლეებთან თანამშრომლობის პრინციპებს, ვიდრე ისი-

ნი, ვისაც უფრო ხანგრძლივი პედაგოგიური გამოცდილება აქვთ. თუმცა, გამოდინარე იქიდან, რომ მათ აკლიათ ლიდერული გამოცდილება, უჭირთ დომინანტურობის გამოყენება (ვუბელსი და ლევი, 1993). მასწავლებელს, საშუალოდ, 6-10 წელი სჭირდება, რათა დომინანტურ ქცევაში დახელოვნდეს. სამწუხაროდ, გამოცდილების მომატებასთან ერთად, მასწავლებლები ნაკლებად იყენებენ თანამშრომლობით პრინციპებს. როგორც ვუბელსი და მისი კოლეგები აღნიშნავენ: „მასწავლებლებს უსუსტდებათ თანამშრომლობითი მიდგომები და უფრო დაპირისპირებული ხდებიან მოსწავლეებთან. ასეთი ცვლილება, რა თქმა უნდა, უარყოფით ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეებთან დამოკიდებულებებზე“ (ვუბელსი და სხვები, 1999, გვ. 166).

ლიან ჩიუმ და მიქელ თულიმ (1997) ჩაატარეს კვლევა, რომელიც ადასტურებს ვუბელსისა და მისი კოლეგების დასკვნებს. ჩიუმ და თულიმ გამოკითხეს 712 მოსწავლე მე-4, მე-5 და მე-6 კლასებში (368 გოგონა და 344 ბიჭი). მოსწავლეებს წარმოუდგინეს მასწავლებლის მიერ გამოსაყენებელი კლასის მართვის ოთხი მეთოდი. ეს მეთოდები იყო:

- 1) ნესები / ჯილოდ – სასჯელი;
- 2) ურთიერთობა – მოსმენა;
- 3) შეთანხმება;
- 4) არც ერთი მიდგომა არ არის უპირატესი.

პირველი სამი მიდგომა ეფუძნებოდა კლასის მართვის სხვადასხვა სტილს, რომელიც უოლფგანგმა და გლიქმანმა (1986) ჩამოაყალიბეს. ნესები / ჯილოდ – სასჯელი – სათაურიდანვე იკვეთება, თუ რას გულისხმობს ეს მიდგომა. მასწავლებელი, რომელიც ამ მიდგომას იყენებს, მოსწავლეების წინაშე ნესებისა და პროცედურების ცხად არტიკულაციას ახდენს. თუ მოსწავლეები ნესებსა და პროცედურებს იცავენ, ისინი ნამახალისებლებს იძახებენ; თუ მოსწავლეები ნესებსა და

ღიაბრამა 4.3

კლასის მართვის რომელ სტილს ანიჭებენ მოსწავლეები უპირატესობას?

კლასი	სქესი	ნესები / ჯილდო – სასჯელი	მოსმენა	შეთანხმება	არც ერთი მიდგომა არ არის უპირატესი	ჯამი
4	მამრობითი	22 (20 %)	16 (15 %)	67 (62 %)	3 (3 %)	108
4	მდედრობითი	24 (27 %)	16 (18 %)	47 (53 %)	2 (2 %)	89
5	მამრობითი	16 (14 %)	27 (24 %)	65 (57 %)	6 (5 %)	114
5	მდედრობითი	9 (10 %)	18 (20 %)	59 (64 %)	6 (7 %)	92
6	მამრობითი	21 (14 %)	34 (23 %)	80 (55 %)	11 (8 %)	146
6	მდედრობითი	29 (18 %)	24 (15 %)	102 (63 %)	8 (5 %)	163
ჯამი		121 (17 %)	135 (19 %)	420 (59 %)	36 (5 %)	712

შენიშვნა: ადაპტირებულია ლიან ვანგ ჩიუსა და მაიქლ თულის თანხმობით, კვლევიდან – მოსწავლეთა პრეფერენციები მასწავლებლის მიერ გამოყენებული დისციპლინის დაცვის მიდგომებისადმი, სწავლების ფსიქოლოგიის ჟურნალი, 24 (3), 169 — 175. 1997.

პროცედურებს არ იცავენ, მათ მიმართ კონკრეტული დისციპლინური ზომები ტარდება. ურთიერთობა – მოსმენა – მასწავლებელი, რომელიც ამ სტილს ირჩევს, ნაკლებ ყურადღებას აქცევს დისციპლინასთან დაკავშირებულ საკითხებს. მასწავლებლისათვის უმნიშვნელოვანესია მოსწავლის პრობლემების მოგვარება, მოსწავლის მოსმენა. და ბოლოს, შეთანხმება – ეს სტილი გულისხმობს დისციპლინის პრობლემებზე ყურადღების გამახვილებას, მაგრამ გარკვეული მოქნილობით. მასწავლებელი გარკვეულ ზომებს ატარებს მოსწავლის მიმართ, თუ ეს უკანასკნელი დისციპლინის ნორმებს არღვევს; თუმცა, ასევე, მასწავლებელი მოსწავლის პრობლემებითა და საჭიროებებითაც ინტერესდება. მოსწავლეთა პასუხები შეჯამებულია დიაგრამა 4.3-ზე.

დიაგრამა 4.3-ზე წარმოდგენილი შედეგების მიხედვით, მოსწავლეები ცხად უპირატესობას ანიჭებენ შეთანხმების სტილს. ამ მიდგომას პროცენტულად ორჯერ მეტი მოსწავლე უჭერს მხარს, ვიდრე რომელიმე სხვა მიდგო-

მას. სხვა სიტყვებით რომ განვმარტოთ და ვუბელს რომ დავეესესოთ, შეთანხმება წარმოადგენს დომინანტურობისა და თანამშრომლობის პრინციპების პარამონიზაციით მიღწეულ მიდგომას.

ჯერე ბროფისა და ქაროლინ ევერთსონის (1976) მიერ ჩატარებული კვლევაც მასწავლებლის მიდგომებში დომინანტური და თანამშრომლობის ხაზების შერწყმის მნიშვნელოვნებას ადასტურებს. ბროფმა და ევერთსონმა გამოკვლეეს მე-2 და მე-3 კლასის 30-მდე მასწავლებელი. ეს ის მასწავლებლები იყვნენ, რომელთა მოსწავლეებიც, სხვა მასწავლებლების მოსწავლეებთან შედარებით, განსაკუთრებულ აკადემიურ მიღწევებს აფიქსირებდნენ. კვლევა-რებმა შემდეგი დასკვნა გააკეთეს:

მასწავლებლები, რომლებსაც შინაგანი კონტროლის გრძნობა ჰქონდათ და პირად პასუხისმგებლობას იღებდნენ კლასში განვითარებულ მოვლენებზე, იმის დემონსტრირებას ახდენდნენ, რომ ისინი სიტუაციას აკონტროლებდნენ [ხაზგასმა გად-

მოტანილია ორიგინალში]. კლასში ეს მასწავლებლები თავად აყალიბებდნენ და ინარჩუნებდნენ სასწავლო გარემოს. თუმცა ისინი ხშირად იღებდნენ რჩევებს მოსწავლეებისაგან, მუდმივად აკონტროლებდნენ, როდის რა უნდა მომხდარიყო კლასში. ეს ის მასწავლებლები იყვნენ, რომელთა მოსწავლეებიც ყველაზე ნარმატივით აუშვავლებდნენ აკადემიურ მოსწრებას. (გვ. 42).

ბროფისა და ევერტსონის მიერ გაკეთებული დასკვნები თითქმის იგივეა, რაც ვუბელსის კვლევის შედეგები. მოსწავლეებისა და მასწავლებლის ოპტიმალური ურთიერთობა დომინანტობისა და თანამშრომლობის პრინციპების შერწყმას გულისხმობს.

მასწავლებლისა და მოსწავლეების ურთიერთობის შესახებ ჩატარებული კვლევები სხვადასხვა ტიპის მოსწავლის განსხვავებული საჭიროებების დაკმაყოფილებასაც ეხება. საჯარო სკოლების მასწავლებლებს ყველა ტიპის მოსწავლესთან უხებდება მუშაობა, მსჯავრდებულებისა და სპეციალურ სამკურნალო დანესებულებებში მოთავსებული ახალგაზრდების გამოკლებით. ყოველდღიურად საკლასო ოთახში არა ერთი მოსწავლე შედის, რომელსაც უამრავი ცხოვრებისეული პრობლემა აწუხებს. დიაგრამა 4.4-ზე მოცემულია იმ პრობლემების მოკლე შეჯამება, რომლებიც მოსწავლეებს აწუხებთ და, შესაბამისად, ის საკითხები, რომლებთან გამკლავებაც მასწავლებლებს უწევთ.

ლიბრაჟა 4.4 მოსწავლეთა მწვავე პრობლემები	
კატეგორია	სტატისტიკა
უსახლკარობა	ყოველ ლაშქმ, დაახლოებით, 700 000 ადამიანი ათვეს უსახლკაროდ; ყოველწლიურად, 2 მილიონი ადამიანი ირიცხება უსახლკაროდ. ცხოვრებაში ერთხელ მაინც, უსახლკაროდ დარჩენილია 12 მილიონი ადამიანი; უსახლკაროთა 40%-ს სყავს ბავშვები (უსახლკარობისა და სღარობის ეროვნული ცენტრი, 2001).
დეპრესია	ყოველწლიურად, მოზარდების 8% განიცდის დეპრესიას (აშშ-ს ჯანმრთელობისა და ადამიანთა მომსახურების დეპარტამენტი, 2000); 9-დან 17 წლამდე ასაკის ახალგაზრდების 5% დეპრესიაშია და მათი მხოლოდ მცირე ნაწილი გადის მკურნალობის კურსს (შეფერი, 2000).
თვითმკვლელობა	15-დან 19 წლამდე ასაკის ახალგაზრდებში თვითმკვლელობით უფრო მეტი იღუპება, ვიდრე ნებისმიერი სხვა ავადმყოფობით; 10-დან 14 წლამდე ახალგაზრდებში თვითმკვლელობა სიკვდილის მთავარი მიზეზია (დაავადებათა კონტროლის ცენტრი, 2000).
მოძალადე მოსწავლეები	იმ მოძალადე და აგრესიულ მოსწავლეთა დიდი ნაწილი, რომელიც სკოლიდან გარაცხეს, იწყებენ ჯანმრთელობისათვის მავნე ნივთიერებების მიღებას ან უეითარდებთ ფსიქიკური პრობლემები (მცირენიღვანათა დანაშაულისა და მისი პრევენციის სააგენტო, 2000); ძალადობის მსხვერპლი ახალგაზრდების 56%-ზე ემოციური ან ფიზიკური ძალადობა სკოლაში განხორციელდა (ფორთუერი, ეფი და ბრიანთი, 2000); ბიჭების 50% და გოგონების 25% აცხადებს, რომ მათ სკოლაში ფიზიკური მუარაცხოვდა მიაცენეს (დაავადებათა კონტროლის ცენტრი, 2000); ბავშვთა და მოზარდთა 20%-ს, ანუ 11 მილიონ ადამიანს, აქვს განვითარებასთან, ქცევისათან ან ემოციურ მდგომარეობასთან დაკავშირებული პრობლემები, რაც ზრდის რისკს, რომ ისინი ჩაიდენენ ძალადობას ან იჩენიან ძალადობის მსხვერპლნი (ფორთუერი და სხვები, 2000).

ლიბერაჟა 4.4

მოსწავლეთა მწვავე პრობლემები (გაგრძელება)

საკვების მიღება-გადა-მუშავებასთან დაკავშირებული პრობლემები	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის მოსწავლეთა 18%-ს აქვს ბულემიის სიმპტომები (ქრაგო, შისლაქი და ესტესი, 1996); ნევროზული ანორექსიის შემთხვევათა 5-10% მოდის მამრობითი სქესის წარმომადგენლებზე (ქროსქოფე-პეფელი, პაჩინსი, გეცა და პეიესი, 2000).
ალკოჰოლიზმი	აშშ-ში ბავშვების 20% იზრდება ოჯახში, რომელშიც ერთი წერი მაინც არის ალკოჰოლიზმით დაავადებული (ნარკოტიკულ ნივთიერებათა ბოროტად გამოყენების ეროვნული ინსტიტუტი, 2001); ოჯახები, სადაც ერთი წერი მაინც არის ალკოჰოლიზმით დაავადებული, უფრო მიდრეკილი არიან გაბრაზებისაკენ, ნაკლებად ახასიათებთ სითბოს გამოხატვა და ნაკლებად ამყარებენ ურთიერთობებს იმ ოჯახებთან, სადაც ალკოჰოლიზმით დაავადებულები არ არიან (ჯონსონი, 2001); ბავშვთა უფლებების დარღვევის შემთხვევათა 81%-ში ალკოჰოლი ფიგურირებს (ჯონსონი, 2001).
ყურადღების დეფიციტი და ჰიპერაქტიურობა	სკოლის მოსწავლეთა 3-დან 7% მდე განიცდის ყურადღების დეფიციტსა და ჰიპერაქტიურობას, განსაკუთრებით, მამრობითი სქესის წარმომადგენლები (ამერიკული ფსიქიატრიული ასოციაცია, 2000); ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის 1.6 მილიონი მოსწავლის, დაახლოებით, 50%-ს, ყურადღების დეფიციტსა და ჰიპერაქტიურობასთან ერთად, აღენიშნება სწავლის სირთულეები (დაავადებათა კონტროლის ცენტრი, 1997-98, ნაშრომიდან „კვლევით დადგენილია ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიურობის კავშირი სწავლაში უნარმწუღედულობასთან“); იმ მოსწავლეთა 3 – 5 % -ს, ვინც ყურადღების დეფიციტითა და ჰიპერაქტიურობით გამოირჩევა, უკიდურესი უყურადღებობა ახასიათებს (ერტი, 2000); იმ მოსწავლეთა 70 %, ვინც ყურადღების დეფიციტითა და ჰიპერაქტიურობით გამოირჩევა, უნარმწუღედულია სწავლაში, ხშირად ეცელება ხასიათი და ღიზიანდება (როსი, 2002).
სექსუალური ორიენტაცია	მოსწავლეთა 6% მოიხსენიებს საკუთარ თავს, როგორც ჰომოსექსუალს ან ბისექსუალს; 13 % არ არის გათვითცნობიერებული საკუთარ სექსუალურ ორიენტაციამ. ჰომოსექსუალ და ბისექსუალ მოსწავლეებს აქვთ ფსიქიკური ან საკვების მიღება-მონელებასთან დაკავშირებული პრობლემები; ასევე, უფრო ამინებთ, რომ სექსუალური შეურაცხყოფის მსხვერპლი იქნებიან (პარვარდის სამედიცინო ბიულეტენი, 2000).
დაპატიმრებული მშობლები	1.5 მილიონ ბავშვს ჰყავს მშობელი ციხეში; 10 მილიონი ბავშვის ერთ-ერთი მშობელი მაინც მჯდარა ციხეში (ქლანინერი, 2002).
სიღარიბე	15.7 მილიონი ბავშვი ცხოვრობს ოჯახში, რომელიც, შემოსავლის მიხედვით, სიღარიბის ზღვარს ქვემოთაა. მარტოხელა დედის შვილების 50% სიღარიბეში იზრდება; 4 მილიონი მოსწავლე დროის უმეტეს ნაწილს მშობლების გარეშე ატარებს (პერი, 2002); სოფელში თუ ქალაქში მცხოვრები ღარიბი ბავშვების 50% ქცევის, ემოციური ან სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონეა (სადელმანი და თელიორი, 2002).
სექსუალური და ფიზიკური შეურაცხყოფა	1993 წელს 1.55 მილიონი ბავშვი იყო სექსუალური და ფიზიკური ძალადობის მსხვერპლი. 1.22 მილიონი საფრთხის ქვეშ მოიპყრებოდა. 1986 წელთან შედარებით, შეურაცხყოფის შემთხვევები და საფრთხის ალბათობა გაორმაგდა (აშშ-ს ჯანმრთელობისა და ადამიანთა მომსახურების დეპარტამენტი, 1999); საშუალოდ, დღეში 5 ბავშვი იღუპება მეურვის მიერ მიყენებული ჭრილობის ან ხანგრძლივი უყურადღებობის გამო (1999).

საგულისხმოა დიაგრამა 4.4-ზე წარმოდგენილი კვლევის შედეგები. როს თომფსონი და ჯენიფერ ვიათი (1999) ბავშვებთან არასწორი მოპყრობის შემთხვევებს იკვლევდნენ. თომფსონი და ვიათი აღნიშნავენ, რომ სკოლაში დისციპლინის დამრღვევ მოსწავლეთა დიდ ნაწილს ფიზიკურ ან სექსუალურ შეურაცხყოფასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვს. ზოგი შეფასების მიხედვით, დისციპლინის დამრღვევთა 60 – 70 %-ს ასეთი გამოცდილება აქვს. ზოგადად, სკოლის მოსწავლეთა 12 – 22 % გონებრივი, ემოციური ან ქცევითი დარღვევების მატარებელია. ამ მოსწავლეთა მცირე ნაწილი იღებს სათანადო სამედიცინო დახმარებას (ადელმანი და თეილორი, 2002). დემოგრაფიის პოლიტიკის ცენტრის დირექტორი აცხადებს, რომ ახალგაზრდების 40% სკოლაში წარუმატებლობის რისკის ქვეშაა, იმ პრობლემების გამო, რომლებიც მათ სკოლის გარეთ აქვთ (ადელმანი და თეილორი, 2002). სკოლის კონსულტანტების ასოციაცია კი თვლის, რომ საჭიროა პრობლემების მქონე მოსწავლეთა დახმარება, რისთვისაც სკოლის მასწავლებლის ხელთ არსებული რესურსები საკმარისი არ არის (დუნი და ბეიქერი, 2002).

სკოლა შეიძლება იყოს ის ერთადერთი ადგილი, რომელიც ამ ბავშვებს დაეხმარება. მიუხედავად იმისა, რომ ამ პრობლემათა გადაჭრაში მოსწავლეთა დახმარება არ წარმოადგენს მასწავლებლის ოფიციალურ მოვალეობას, მათი უმრავლესობა ფაქტის წინაშე დგება. ჯერე ბროფიმ ეს საკითხი კლასის სტრატეგიის შესწავლის ფარგლებში გამოიკვლია (იხ. ბროფი, 1996; ბროფი და მაქქასლინი, 1992). კვლევა სიღრმისეული ინტერვიუების მეოთხედის გამოყენებით ჩატარდა და მასში მონაწილეობას იღებდა 98 მასწავლებელი. ამ მასწავლებელთა ნაწილი აღიარებულ იქნა, როგორც კლასის ფეექტური მმართველი, ხოლო ნაწილი – როგორც არაფექტური. კვლევის

ფარგლებში მასწავლებლებს აცნობდნენ მოკლე ისტორიებს სხვადასხვა ტიპის მოსწავლესთან დაკავშირებით (მაგალითად, მტრულად განწყობილი და აგრესიული მოსწავლეები, პასიური და აგრესიული მოსწავლეები, ჰიპერაქტიური მოსწავლეები და ა.შ.). კვლევამ დაადგინა, რომ კლასის ყველაზე ფეექტური მმართველები განსხვავებულ სტრატეგიებს იყენებდნენ სხვადასხვა ტიპის მოსწავლესთან მაშინ, როცა არაფექტური მმართველები ყველა მოსწავლესთან, ძირითადად, ერთსა და იმავე სტრატეგიებს იყენებდნენ. კლასის ფეექტური მმართველები, სწავლების მეთოდის შერჩევისას, ითვალისწინებდნენ მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კვლევაში ბროფი არ ეხება მასწავლებლის ურთიერთობას მოსწავლესთან, ეს კავშირი ადვილად შესამჩნევია. თუ მასწავლებელი ფეექტური მენეჯერია, მოსწავლეს, განსაკუთრებით მათ, ვისაც დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვს, ერთნაირად არ ეპყრობა – ზოგ მოსწავლეს წახალისება სჭირდება, სხვას – შენიშვნა, ზოგს კი – მკაცრი საყვედური. ბროფი (1996) საინტერესო რჩევას აძლევს მასწავლებლებს: სხვადასხვა ტიპის მოსწავლისათვის მათ უნდა გამოიმუშაონ „დახმარების აღმოჩენის უნარები“.

პროგრამები

თითქმის არ გვხვდება მხოლოდ მასწავლებლისა და მოსწავლეთა ურთიერთობაზე ორიენტირებული პროგრამები. თუმცა მასწავლებელთა განვითარების ერთ-ერთი პროგრამა ამ კუთხით ძალიან საინტერესოა. ამ პროგრამის სახელწოდებაა *მასწავლებლის მოლოდინი და მოსწავლის აკადემიური მოსწრება (TESA)* (ქერმანი, ქიმოლი და მართინი, 1980). ამერიკის შეერთებულ შტატებში ეს პროგრამა აღიარებულია,

როგორც „ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ყველაზე ფართოდ გავრცელებული პროგრამა“ (ჯოისი და შაუერსი, 1988, გვ. 42). პროგრამა ეფუძნება მასწავლებელთა მოლოდინის ფართო კვლევას (იხ. როზენთალი და ჯაკობსონი, 1968).

TESA-ს მთავარი პრინციპია: მასწავლებელს ყველა მოსწავლისადმი თანასწორი დამოკიდებულება უნდა ჰქონდეს და უნდა შექმნას ატმოსფერო, რომელშიც ყველა მოსწავლე თანაბარ ყურადღებას იღებს. ამ პრინციპის გათვალისწინებით, პროგრამა ყურადღებას ამახვილებს მასწავლებლის 15 ქცევაზე, რომელსაც ეფექტური მასწავლებლები ყველაზე ხშირად გამოიყენებენ.

ეს ქცევები შეიძლება სამ კატეგორიად დაიყოს: პასუხის შესაძლებლობები, კომენტარის გაკეთება, პიროვნულობა. *პასუხის შესაძლებლობები* ეხება პოზიტიური პასუხის თანაბარ განაწილებას, მოსწავლეების ინდივიდუალურ დახმარებას, პასუხის შეყოვნებას (ანუ, რამდენ ხანს ელოდება მასწავლებელი მოსწავლის პასუხს) და შეკითხვების ტიპებს. *კომენტარის გაკეთება* ეხება სწორი საქციელის აღიარებას, შექებასა და შექების მიზეზების ახსნას, მოსმენას. *პიროვნულობა* გულისხმობს სიახლოვან, თავაზიანობას, პირად დაინტერესებას. TESA-ს შესახებ ჩატარებულმა თავდაპირველმა კვლევებმა დაადასტურა, რომ მას დადებითი ზეგავლენა ჰქონდა მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ქცევაზე ისევე, როგორც მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე (იხ. ქერმანი, ქიმბოლი და მართინი, 1980; სედქერი და სედქერი, 1994; გრეისონი და მართინი, 1985). თუმცა, არის კვლევები, რომლებიც TESA-ს ეფექტურობას ცალმხრივად არ აღიარებენ (იხ. გოთფრედსონი, მარსინიაქი, ბირდასი და გოთფრედსონი, 1995).



რეკომენდაციები მასწავლებლებს

რეკომენდაცია 1 ▼

გამოიყენეთ კონკრეტული მეთოდები, რათა კლასში სათანადო დონე დაამკვიდროთ.

მასწავლებლისა და მოსწავლეების ეფექტურ ურთიერთობას საფუძვლად უდევს დომინანტურობასა და თანამშრომლობას შორის ჯანსაღი ბალანსი. ამ ბალანსის მიღწევას ართულებს ის, რომ მოსწავლეები, როგორც წესი, მხოლოდ მასწავლებლის ქცევის მიხედვით მსჯელობენ იმაზე, თუ რამდენად ხელმძღვანელობს და რამდენად თანამშრომლობს მათთან მასწავლებელი. უუბელსი, ბრეჟელმანსი, ვან თართიკი და ადმირალი (1999) წერენ:

ჩვენთვის ყველა ქცევა, რომელსაც ერთი ადამიანი სხვა ადამიანებთან თანდასწრებით ამჟღავნებს, არის კომუნიკაცია. შესაბამისად, შეუძლებელია, რომ ადამიანი არ [ხაზგასმულია ორიგინალში] ამყარებდეს კომუნიკაციას, როცა ის მარტო არ არის... როგორიც უნდა იყოს ადამიანის განზრახვა, სხვა ადამიანი მისი ქცევიდან ყოველთვის საკუთარ დასკვნას გამოიტანს. მაგალითად, თუ მასწავლებელი იგნორირებას უკეთებს მოსწავლეების შეკითხვებს იმის გამო, რომ არ ესმის ეს შეკითხვები, მოსწავლეებმა შეიძლება ჩათვალონ, რომ მასწავლებელი მათ ყურადღებას არ აქცევს; მასწავლებელი ძალიან დაკავებულია; მასწავლებელი მათ შეკითხვებს სულელურად მიიჩნევს; მათი შეკითხვები არის უადგილო

და სხვა. ასე რომ, მოსწავლეთა დასკვნა, რომელიც მასწავლებლის კონკრეტულ ქცევას მოჰყვება, შეიძლება სრულებით განსხვავებული იყოს მასწავლებლის ჩანაფიქრისაგან (გვ. 153 — 154).

მასწავლებელმა უნდა შეძლოს, რომ დაბალანსოს ქცევები, რომლებიც დომინანტობისა და თანამშრომლობის საჭირო დონეებს გამოხატავენ. ქვემოთ ჯერ დომინანტობის გამოხატველ ქცევებს განვიხილავთ. აღსანიშნავია, რომ მე-2 და მე-3 თავში წარმოდგენილი ნესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება/დაცვა, ისევე როგორც დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების გატარება, დომინანტობის სათანადო დონის გამოყვანებისა და მიმავალი გზებია. სხვა სიტყვებით, თუ მასწავლებელმა კონკრეტული ნესები და პროცედურები დაამკვიდრა და, დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების საპასუხოდ, კონკრეტულ საპასუხო ღონისძიებებს ატარებს, ასევე, აღიარებს მოსწავლეთა დამსახურებას, როცა ისინი დისციპლინის წორმებს იცავენ, მასწავლებელს ნამდვილად დომინანტური პოზიცია უკავია კლასში. ასეთი ურთიერთობისათვის, ასევე, საჭიროა გარკვეული სიმკაცრის გამოხატვა და სასწავლო მიზნების ცხადად ჩამოყალიბება.

► სიმკაცრის გამოხატვა

სიმკაცრის გამოხატვა მასწავლებელს საკუთარი დომინანტური როლის საჩვენებლად სჭირდება. ემერის, ევერტსონისა და უორშამის (2003) მიხედვით, სიმკაცრის გამოხატვა არის „უნარი, რომ დაიცვა საკუთარი უფლებები იმ ფორმით, რომელიც შეუძლებელს გახდის სხვათა მხრიდან მათ იგნორირებას ან გვერდის ავლას“ (გვ. 146). სიმკაცრის გამოხატვა განსხვავდება როგორც აგრესიული, ისე პასიური ქცევისაგან.

ემერი, ევერტსონი და უორშამი აღწერენ მკაცრ ქცევას, რომელიც, უშუალოდ, კლასის საჭიროებებზეა მორგებული. მკვლევარები ამ მიდგომას „კონსტრუქციულ სიმკაცრეს“ უწოდებენ. როგორც ისინი ხსნიან, „ზედსართავი კონსტრუქციული გულისხმობს იმას, რომ მასწავლებელი მოსწავლეზე შეტევას არ უნდა ახორციელებდეს“ (გვ. 146). სიმკაცრის გამოხატვა შეიძლება აღიარებულ იქნას, როგორც მასწავლებლის ქცევის მახასიათებელთა ერთობლიობა, რომელიც შემდგომ სამკატეგორიას მოიცავს:

1. სიმკაცრის გამოხატვა არავერბალური საშუალებებით: მხედველობითი კონტაქტი; წელში გამართულობა; დისციპლინის დამრღვევის პირისპირ დგომა; მაგრამ არა ისე ახლოს, რომ ეს მოსწავლისათვის მუქარას წარმოადგენდეს; სახის გამომეტყველების სათქმელთან შესაბამისობა.
2. ხმის შესაფერისი ტონის გამოყენება: ცხადად და გამოკვეთილად საუბარი; ჩვეულებრივზე ოდნავ მაღალი ტონით საუბარი; ხმის დაცლა ყოველგვარი ემოციისაგან.
3. მუშაობა მანამ, სანამ სასურველი ქცევა არ იქნება მიღწეული: არასოდეს ტოვებს უყურადღებოდ მოსწავლის არასწორ საქციელს.

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენენ კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს სიმკაცრის გამოხატვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით და საშუალო საფეხურებზე:

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხური

ბატონი სანდერსი ყოველთვის რთავს მე-4 კლასის მოსწავლეებს ნესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბების პროცესში. მოსწავლეებს შეუძლიათ, კლასში სხვადასხვა

საკითხი დააყენონ, რომელიც ნესებს, პროცედურებს, მათთან დაკავშირებულ რეაქციასა თუ ჯილდოს უკავშირდება. თუმცა ბატონი სანდერსი კარგად აგებინებს მოსწავლეებს, რომ არის გარკვეული საკითხები, რომლებიც განხილვას არ ექვემდებარება. „ეს ის საკითხია, რომელსაც ბატონი სანდერსი თავად ნყევტს“, ასეთ პასუხს აძლევს ხოლმე ზოგჯერ მასწავლებელი მოსწავლეებს. მასწავლებელი ისე აწყობს ურთიერთობას ბავშვებთან, რომ წლის დასაწყისშივე იაზრებენ მოსწავლეები, რაზე შეიძლება დისკუსიის მოწყობა და რაზე – არა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხური

როცა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის მოსწავლე გაბრაზებულია, ის შეიძლება საშინო იყოს. ქალბატონი ფალმერი არის მომცრო ტანის, გამხდარი მასწავლებელი, დიდი ხნის პედაგოგიური გამოცდილებით; მან უკვე ისწავლა, თუ როგორ უნდა დადგეს მყარად მაშინ, როცა მოსწავლე სიბრაზეს გამოხატავს. როცა, მაგალითად, მოსწავლე მასთან, ამა თუ იმ წესის ან ნიშნის შესახებ, იწყებს ყვირილს, მასწავლებელი წელში გამართული დგას, მოსწავლეს თვლებში უყურებს და ეუბნება: „მე მზად ვარ, შენთან ერთად განვიხილო ეს საკითხი მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ისევე წყნარად დამულაპარაკები, როგორც მე გესაუბრები ახლა“. იშვიათად ჭრის ეს სიტყვები პირველი თქმისთანავე და მასწავლებელს ხშირად უნებს მათი რამდენჯერმე განმეორება. ამ წინადადების რამდენჯერმე თქმა არა მხოლოდ მოსწავლეს აძლულებს, ჩანდეს მასწავლებლის ნათქვამს, არამედ თავად მასწავლებელს ახსენებს, რომ მან ხმას არ

უნდა აუწიოს. ქალბატონი ფალმერის წყნარი და მყარი მიდგომა ეფექტურია.

► **სასწავლო მიზნების ცხადად ჩამოყალიბება**

დომინანტობის სათანადო დონის გამოხატვის მეორე გზაა სასწავლო მიზნების ცხადად ჩამოყალიბება. იგულისხმება კონკრეტული თავის, სემესტრის ან წლის განმავლობაში მისაღწევი სასწავლო მიზნები. მასწავლებლის საქმიანობა შემდეგი ამოცანების შესრულებას უნდა უკავშირდებოდეს:

- სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბება ახალი თავის დასაწყისში;
- მოსწავლეებისათვის შეფასების გაზიარება იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორი ნარმატებით უახლოვდებიან ისინი სასწავლო მიზნებს;
- მიზნების მუდმივი გადახედვა;
- საბოლოო შეფასების წარმოდგენა მოსწავლეებისათვის, ამა თუ იმ თემის დასრულების შემდეგ.

ამოცანების მისაღწევად, სასარგებლო რუბრიკების გამოყენება. მაგალითად, დაუშვით, რომ მასწავლებელმა მოცემული თავის სასწავლო მიზნად „წილადების გაგება და გამოყენება“ დაასახა. მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებს წარმოუდგინოს შემდეგი რუბრიკა, როგორც გარკვეული სახელმძღვანელო იმისა, თუ რას მოელის მათგან მასწავლებელი:

4. მოსწავლეს ესმის წილადების მახასიათებლები; კარგად შეუძლია ახსნას, თუ როგორ უკავშირდება ფუნქციები ათწილადებსა და პროცენტებს. მოსწავლეს შეუძლია, წილადი ათწილადად აქციოს და ახსნას ეს პროცესი.
3. მოსწავლეს ესმის წილადების ძირითადი მახასიათებლები; იცის, როგორ უკავშირდება წილადები ათწილადებსა და პროცენტებს.

მოსწავლეს შეუძლია ნილადის ათ-ნილადად ქცევა.

2. მოსწავლეს ემისი შემდეგი საკითხები, მაგრამ აქვს ვარკვეული სირთულეები: ნილადების მახასიათებლები; ურთიერთკავშირი ნილადებს, ათნილადებსა და პროცენტებს შორის; ნილადების ქცევა ათნილადებამდე.
1. მოსწავლეს სერიოზული პრობლემები აქვს შემდეგ საკითხებთან დაკავშირებით: ნილადების მახასიათებლები; ურთიერთკავშირი ნილადებს, ათნილადებსა და პროცენტებს შორის; ნილადების ქცევა ათნილადებამდე.

ამ რუბრიკის საშუალებით, მოსწავლეებს მასწავლებელმა სასწავლო მიზნები ძალიან კარგად და ცხადად შეიძლება წარმოუდგინოს. ეს არის დომინანტური როლის დამკვიდრების ერთ-ერთი საშუალება. გავისხვინოთ: დომინანტობა გულისხმობს, რომ მასწავლებელი ხელმძღვანელობს კლასს არა მხოლოდ დისციპლინის საკითხებში, არამედ აკადემიურ სფეროშიც. დეტალური რუბრიკა მოსწავლეს აჩვენებს, რომ მასწავლებელს კარგად აქვს გააზრებული სასწავლო მიზნები და გამოყოფს ამ მიზნების მიღწევის დონეებს. ასევე, რუბრიკა წარმატების კრიტერიუმების კარგი დემონსტრირების საშუალებას წარმოადგენს. როცა მასწავლებელი მოსწავლეებს ასეთ რუბრიკას ახალი თავის დასაწყისში მიანვდის, მათ ცხადი აკადემიური მიზნების დასახვაში ეხმარება. მასწავლებელს შეუძლია, სხვადასხვა სახის შინაარსობრივ მასალასთან დაკავშირებულ რუბრიკებს შემდეგ ნიგნებში გაეცნოს: „შეფასების ტრანსფორმაცია“ (მარზანო, 2000ბ), „მოსწავლეთა სწავლის შედეგების შეფასება: სწავლის განზომილებების მოდელის გამოყენება შეფასების პროცესში“ (მარზანო, ფიქერინგი და მაქთოგი, 1993). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენენ

კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს რუბრიკების გამოყენებით სასწავლო მიზნების დასახვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებით და საშუალო საფეხურებზე:

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებითი საფეხური

„მოსწავლეები თავს მამბზრებენ შეკითხვებით, თუ რა ნიშანს დავუწერ. მე კი არ ვუწერ, არამედ ისინი თავად გამოიმუშავენ ნიშნებს“, ეს იყო ახლგაზრდა მასწავლებლის სიტყვები, რომელსაც სემ ფლანდერსი მენტორობას უწევდა. სემ ფლანდერსმა ასეთი პასუხი გასცა: „ახლა გაგიზიარებთ, რა დასკვნამდეც ჩემი პედაგოგიური პრაქტიკით მივედი: როცა მოსწავლეთა შეფასებას ჩაუფიქრდები, აღმოვაჩინე, რომ მრავალი ფაქტორის გათვალისწინებით ვუწერდი მოსწავლეებს ნიშნებს. შესაბამისად, გასაკვირი არ იყო, რომ ისინი ნიშნების დანერაზე საუბრობდნენ, და არა ნიშნების დაშახურებაზე. ახლა ჩემ მიერ მიცემულ დავალუებას ყოველთვის თან ახლავს სასწავლო მიზნები და თითოეულ მიზანთან დაკავშირებული რუბრიკა. მოსწავლეებს უკვე კარგად ესმით, რომ უმაღლესი ნიშნის მისაღებად ძირითადი ცნებების სიღრმისეული ცოდნა ან კომპეტენციების გამოყენების ძალიან კარგი უნარი უნდა გამოამჟღავნონ. ასე რომ, ისინი აღარ მეზვენებიათ, დავუწერო მაღალი ნიშნები; მათ იციან, რა უნდა გააკეთონ, რომ ეს ნიშნები დაიმსახურონ“.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხური

ქალბატონ ბლაითენს მოსწავლეები უფრო და უფრო მეტი უკმაყოფილებით ეპყრობოდნენ,

როცა მასწავლებელი მათ სწავლის შედეგების გაუმჯობესებაზე ესაუბრებოდა. „კარგით, რა, ქალბატონო ბლათიენ“, „მე მგონი, ჩემი ნაბუშეყარი ძალიან კარგია და გაუმჯობესება არ სჭირდება“, – ამბობდნენ მოსწავლეები. მასწავლებელს ისეთი შთაბეჭდილება რჩებოდა, რომ მოსწავლეები ვერ იაზრებდნენ შეფასების არსს და იმას, თუ რას წარმოადგენდა კონკრეტული სასწავლო მიზნები, რომელთა მიღწევის მიხედვითაც იწერებოდა ნიშნები. ამ მდგომარეობის გამოსწორების მიზნით, ერთ დღეს მასწავლებელმა მოსწავლეებს ხელახლა დაურიგა რუბრიკები და დააეალა, გადაეთარგმნათ ისინი „მოსწავლეთათვის მისაღებ ენაზე“. ეს უკანასკნელი გულისხმობდა ისეთი სიტყვების გამოყენებას, როგორებიცაა: „მაგარი“, „გასაგიყებელი“ და ა.შ. ამ დღის შემდეგ, ნაწერების შესაფასებლად მოსწავლეები საკუთარ ენაზე ჩამოყალიბებულ რუბრიკას იყენებდნენ, ახდენდნენ საკუთარი სისუსტეებისა და ძლიერი მხარეების იდენტიფიკაციას. რუბრიკების მოსწავლეთა მისაღებ ენაზე „თარგმნას“ მოჰყვა ის, რომ მოსწავლეებმა გააცილებით უკეთ გაიზარეს წერის მიზნები.

რეკომენდაცია 2 ▼

გამოიყენეთ კონკრეტული მეთოდები, რათა თანამშრომლობის სათანადო დონე დაამკვიდროთ კლასში.

მასწავლებელს ქცევის ოთხი კონკრეტული ტიპის გამოყენება შეუძლია, რათა მოსწავლეებს გააგებინოს, რომ თანამშრომლობის პრინციპების ერთგულია. ესენია: მოქნილი სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბება, მოსწავლეების მიმართ ინტერესის გამოხატვა, თანასწორობის

დაცვა, სათანადო რეაგირება მოსწავლეების არასწორ პასუხებზე.

► მოქნილი სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბება

პირველ რეკომენდაციაში ავხსენით, თუ როგორ უწყობს ხელს სასწავლო მიზნების ნათლად ჩამოყალიბება მასწავლებლის დომინანტური როლის დამკვიდრებას. სასწავლო მიზნებთან დაკავშირებული გარკვეული ქცევა მასწავლებლის მხრიდან თანამშრომლობის დემონსტრირებასაც ახდენს. მაგალითად, მოსწავლეებისათვის საშუალების მიცემა, რომ ახალი თავის დასაწყისში მათთან ერთად ჩამოყალიბდეს სასწავლო მიზნები, ან მოსწავლეებისაგან იმის გაგება, თუ რა მოლოდინები აქვთ ამა თუ იმ თემასთან დაკავშირებით, რა ცოდნა სურთ, შეიძინონ. წარმოადგინეთ, რომ ახალი თავის თემაა წილაღები და უკვე ჩამოყალიბებულ რუბრიკა, რომელიც ზემოთ იყო წარმოდგენილი. თქვენ შეგიძლიათ, მოსწავლეებს სთხოვოთ, წილაღებთან დაკავშირებით რამდენიმე ისეთი ასპექტის იდენტიფიკაცია მოახდინონ, რომელიც მათთვის განსაკუთრებით საინტერესოა; ეს ასპექტები შეიძლება სასწავლო მიზნებსა და რუბრიკას დაემთხვეს. ასეთი ქცევით მასწავლებელი მოსწავლეებს აგრძნობინებს, რომ მისთვის მოსწავლეთა ინტერესები ძალიან მნიშვნელოვანია. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენენ კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს მოქნილი სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებით და საშუალო საფეხურებზე:

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებითი საფეხური

ყოველი ახალი გაკვეთილის დასაწყისში ქალბატონი ფილიპის მე-3 კლასელები სასწავლო მიზნე-

ბის ცხრილს იყენებდნენ. ამჯერად ქალბატონმა ფილიპსმა მოსწავლეებს სასწავლო მიზნების ცხრილის ჩამოყალიბება ახალი თავის დასაწყისში შესთავაზა. ეს თავი ელექტროობას ეხებოდა. მასწავლებელმა მოსწავლეებს ჰკითხა, თუ რა იცოდნენ ელექტროობის შესახებ, შემდეგ კი სთხოვა, ჩამოეყალიბებინათ, თუ რისი სწავლა სურდათ. ქალბატონი ფილიპსი მოსწავლეთა იდეებს ფლიპჩარტზე გულმოდგინედ ინიშნავდა. როცა მოსწავლეებმა ჩამოაყალიბეს ის საკითხები, რაც იცოდნენ და რისი სწავლაც სურდათ, მასწავლებელმა მათ სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საკითხების ნუსხა დაურიგა. „ჩვენ ამ მიზნებს აუცილებლად უნდა მივალნიოთ“, – უთხრა მასწავლებელმა მე-3 კლასელებს. „მაგრამ მსურს, რომ თქვენი ინტერესებიც დავეკმაყოფილოთ. შესაბამისად, გთავაზობთ, ამ მიზნებს დავუმატოთ თქვენს ინტერესებში შემავალი საკითხებიც“. მუშაობის პროცესში ქალბატონმა ფილიპსმა შეამჩნია, რომ მოსწავლეების მიერ ჩამოყალიბებული სასწავლო მიზნები ზოგჯერ გაცილებით საინტერესოდ უღერდა, ვიდრე სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნები.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხური

ბატონ ბარდს დიდ სიამოვნებას ანიჭებდა შექსპირის სწავლება და ზოგჯერ სინანულის გრძობა იპყრობდა, როცა ვერ გრძობდა ანალოგიურ ინტერესს თავისი მოსწავლეების მხრიდან. ერთ ნელს ბატონმა ბარდმა სასწავლო მიზნებს შემდეგი წინადადება დაამატა: „მოსწავლეებს უნდა ესმოდეთ და შეეძლოთ „კლასიკურის“ ცნე-

ბის გამოყენება ლიტერატურაში“. მოსწავლეებს უნდა შეესწავლათ კლასიკური ლიტერატურის მახასიათებლები და შემდეგ ამ მახასიათებლების მიხედვით გაერჩიათ შექსპირის ნაწარმოებები, რათა განესაზღვრათ, რამდენად შეიძლებოდა, რომ შექსპირის პიესები კლასიკურ ნაწარმოებებად ყოფილიყო აღიარებული. ამასთანავე, ბატონმა ბარდმა მოსწავლეებს სთხოვა, დაკვირვებოდნენ სიტყვა „კლასიკურის“ მეორე მნიშვნელობას, როცა ეს სიტყვა ფილმებთან, სპორტთან, მოდასთან, მანქანებთან, ტელევიზიასთან და მუსიკასთან დაკავშირებით იხმარება. ბატონი ბარდის თხოვნით, მოსწავლეებს უნდა შეერჩიათ მათი ინტერესის ერთი სფერო და ჩამოეყალიბებინათ, თუ რა ითვლებოდა კლასიკურად ამ სფეროში. მოსწავლეებმა და ბატონმა ბარდმა აღმოაჩინეს, თუ რაოდენ ხშირად შეიძლებოდა გამოყენებულიყო „კლასიკურის“ ცნება ინტერესის ამა თუ იმ სფეროს მიმართ. ბატონმა ბარდმა შენიშნა, რომ ამ ახალი სასწავლო მიზნის შემოტანით სასიკეთო შედეგს მიაღწია: მოსწავლეები უფრო მეტი გაგებით მოეკიდნენ მის დიდ სიყვარულს შექსპირისადმი, რადგან დაინახეს, რომ მასწავლებელი იმ სფეროებით დაინტერესდა, რომელიც მათთვის იყო მიმზიდველი.

► ინტერესის გამოხატვა მოსწავლეების მიმართ

გაზვიადებად არ ჩათვლება იმის აღნიშვნა, რომ ყველა მოსწავლე აფასებს მასწავლებლის მხრიდან მისდამი პიროვნული ინტერესის გამოხატვას. უფრო მეტიც, ზოგი მოსწავლესათვის მასწავლებლის მიერ მის-

დამი გამოხატული ინტერესი სწავლის პროცესის განმსაზღვრელი ფაქტორია (მაქქომბსი და უისლერი, 1997; ქომბსი, 1982). შესაბამისად, მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლისადმი ინტერესის გამომხატველი ნებისმიერი უცხტი მოსწავლეთათვის სწავლის პროცესის წამახალისებლად შეიძლება იქცეს. ქვემოთ მოყვანილია მოსწავლის მიმართ ინტერესის გამომხატვის რამდენიმე საშუალება:

- გაკვეთილის დაწყებამდე, გაკვეთილის მსვლელობის დროს და მისი დასრულების შემდეგ, მოსწავლეებთან არაფორმალური საუბარი მათი ინტერესების შესახებ;
- მისალმება და მათი მოკითხვა სკოლის გარეთ, სხვადასხვა ღონისძიებებზე, მალაზიაში და ა.შ.
- ინფორმაციის მიღება და კომენტარების გაკეთება სხვადასხვა მოვლენაზე, რომელიც მოსწავლეთა ცხოვრებაში მეტ-ნაკლებად მნიშვნელოვანია, მაგალითად, სპორტულ, თეატრალურ ან სხვა ღონისძიებებში მონაწილეობა;
- მოსწავლეთა შექება, როცა ისინი წარმატებას აღწევენ არასასკოლო ღონისძიებებში;
- მოსწავლეების მიგებება კლასის შესასვლელთან და თითოეული მათგანის მისალმება.

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენენ კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს მოსწავლეების მიმართ ინტერესის გამომხატვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებით და საშუალო საფეხურებზე:

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებითი საფეხური

„ვამჩნევ, რომ ყველა შენი ჩანახატი ცხენებს უკავშირდება. მეც მიყვარდა ცხენები, როცა პატარა გოგო ვიყავი. მოიტანე შემდეგ გაკვეთილზე შენი სურათები, სია-

მოვნებით გავეცნობი. წერის პროცესში ეს შენც დაგეხმარება. დეონი სიამოვნებისაგან გაიბადრა; არ ელოდა, რომ მასწავლებელი შეამჩნევდა მის გატაცებას ცხენებით. დეონს აქამდე არავისთან უსაუბრია იმის შესახებ, რომ ცხენები უყვარდა. თავადაც არ შეუმჩნევია, რომ მისი ჩანახატები სულ ცხენებს უკავშირდებოდა, სანამ ამაზე მასწავლებელმა არ მიუთითა. დეონს ერთი სული ჰქონდა, რომ სურათები მოეტანა და მასწავლებლისთვის ეჩვენებინა. მოულოდნელად დეონმა ისიც შეამჩნია, რომ მომავალი დავალების დაწერა უფრო საინტერესოდ ეჩვენებოდა – ის ცხენების შესახებ მოთხრობის შეთხზვას აპირებდა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხური

როცა სკოლის გაზეთის ახალი ნომერი გამოდიოდა, ქალბატონი ჯექსონი ყურადღებით ეცნობოდა მას. ეს მასწავლებლისათვის მოსწავლეთა ინტერესების დასადგენ ერთ-ერთ კარგ საშუალებას წარმოადგენდა, განსაკუთრებით, მათ შესახებ, ვინც ნაკლებად აქტიური ჩანდა. ბავშვები გაკვირვებით შეხედავდნენ ხოლმე მასწავლებელს, როცა ეს უკანასკნელი მათი პირადი გამოცდილების შესახებ დაუსვამდა ხოლმე შეკითხვას. მაგალითად, თუ როგორ გაატარეს დრო მოხალისის საშუაოს შესრულებისას ვეტერინარულ კლინიკაში, ან როგორ ჩაიარა ამასწინანდელმა დებატებმა.

▶ **თანასწორობის დაცვა**

მასწავლებელსა და მოსწავლეთა შორის ეფექტური ურთიერთობების დამყარების კუთხით (ქერმანი, ქიმბოლი და მარტინი, 1980; სედქერი და

სედქერი, 1994; გრეისონი და მართინი, 1985), განსაკუთრებით საინტერესოა სტრატეგია, რომელიც თანასწორ და პოზიტიურ ინტერაქციასთან დაკავშირებულ ქცევას უკავშირდება, მაგალითად:

- კლასში მყოფ ყველა მოსწავლესთან მხედველობითი კონტაქტის დამყარება (ამის გაკეთება შესაძლებელია, თუ მასწავლებელი საუბრის დროს სხვადასხვა მოსწავლეზე აჩერებს მზერას); საკლასო ოთახში მასწავლებლის თავისუფალი მოძრაობა;
- საკლასო მეცადინეობის განმავლობაში, მასწავლებლის მიახლოება თითოეულ მოსწავლესთან; მოსწავლეთა განლაგება კლასში მათი და მასწავლებლის თავისუფალი გადაადგილების საშუალებას უნდა იძლეოდეს;
- მოსწავლეთა მიერ წარმოდგენილი იდეებზე მათი საავტორო უფლების შენარჩუნება (მაგალითად, დისკუსიის დროს მასწავლებელმა შეიძლება აღნიშნოს: „დენისმა, ეს-ეს არის, მერის მოსაზრებას ახალი იდეა დაამატა...“)
- მასწავლებლის მიერ ყველა მოსწავლეს ნახალისება, რათა მათ აქტიური მონაწილეობა მიიღონ დისკუსიებსა და ინტერაქციაში; მასწავლებლის მიერ სპეციალური ძალისხმევის გაღება, რათა დისკუსიაში ჩაერთონ ის მოსწავლეები, რომლებიც ნაკლებად აქტიურები არიან;
- შეკითხვის დასმის შედეგ მოსწავლეთათვის გარკვეული დროის მიცემა, იმისდა მიუხედავად, თუ როგორი აკადემიური მოსწრებით ან შესაძლებლობებით გამოირჩევიან მოსწავლეები.

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს ზემოთ აღწერილი მეთოდების კლასში გამოყენება:

როცა ქალბატონი მაქინთაირი კლასში დისკუსიას მართავდა, ცდილობდა, მოსწავლეებისათვის მაქსიმალური გამოხატვის საშუალება მიეცა, განსაკუთრებით, ახალი თემის დასაწყისში. მასწავლებელი მოსწავლეთა ყველა მოსაზრებას (მოსწავლეების სხელების მითითებით) პრეზენტაციაში ინიშნავდა. მეორე დღეს იგი, პროექტორის გამოყენებით, წინა დღის მოსაზრებებს მთელი კლასის წინაშე წარმოადგენდა და უფრო სიღრმისეული დისკუსიის წარმართვას უწყობდა ხელს. მოსწავლეებმა, რომლებსაც კლასში მოსაზრებების ღიად გამოხატვა ერიდებოდათ, იცოდნენ, რომ ქალბატონი მაქინთაირისათვის თავიანთი შეხედულებები პირადად შეეძლოთ მიეწოდებინათ; მასწავლებელი ამ შეხედულებებს კრებდა და მეორე დღეს კლასში წარმოსადგენ პრეზენტაციას ამზატებდა. ასეთი გზით, მასწავლებელი თავს უყრიდა, როგორც აქტიური, ისე შედარებით მორიდებული მოსწავლეების მოსაზრებებს და ხელს უწყობდა მათ განხილვას.

▶ სათანადო რეაგირება მოსწავლეების არასწორ პასუხებზე

შეკითხვების დასმა სწავლების ერთ-ერთი მეთოდია. მოსწავლისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მიერ მის არასწორ ან არარსებულ პასუხებზე რეაგირების ფორმა (ჰანთერი, 1969). როცა მოსწავლეს არ შეუძლია მასწავლებლის მიერ დასმულ შეკითხვაზე პასუხის გაცემა, ან არასწორ პასუხს სცემს, ის ძალიან მგრძობიარე ხდება. ასეთ მომენტებში მასწავლებლის რეაგირება ძალიან მნიშვნელოვანია, მოსწავლესთან მომავალი წარმატებული ან წარუმატებელი

ურთიერთობის დამყარების თვალსაზრისით. ასეთ სიტუაციებში მასწავლებელმა შეიძლება შემდეგი სტრატეგიები გამოიყენოს:

- ხაზგასმა იმისა, რაც პასუხში სწორი იყო, ანუ ზოგადად არასწორი პასუხის იმ ნაწილის გამოკვეთა, სადაც შეცდომა არ იყო დაშვებული და იმ ადგილის აღნიშვნა, საიდანაც მოსწავლემ მსჯელობის არასწორი გზა აირჩია. იმ შეკითხვის იდენტიფიკაცია, რომელზე გამომხაურებლადაც მოსწავლის არასწორი პასუხი წარმოადგენდა;
- თანამშრომლობის ნახალისება. მოსწავლეებისთვის საშუალების მიცემა, რომ თანატოლებისაგან მიიღონ დახმარება. ამ სტრატეგიამ შეიძლება დადებითად იმოქმედოს მოსწავლის სწავლის შედეგებზე და დაეხმაროს მოსწავლეს შეკითხვაზე უფრო სწორი პასუხის ჩამოყალიბებაში;
- შეკითხვის განმეორება. შეკითხვის მეორედ დასმა მოსწავლეს მეტ დროს აძლევს იმისათვის, რომ პასუხი მოიფიქროს;
- შეკითხვის პერეფრაზი. ერთი და იმავე შეკითხვის სხვადასხვაგვარად ჩამოყალიბება მოსწავლეებს შეკითხვის უკეთ გაგებაში ეხმარება;
- მინიშნებების მიცემა. მოსწავლეთათვის სათანადო მინიშნებების მიცემა დაეხმარება მათ პასუხის ჩამოყალიბებაში;
- პასუხის გაცემა და მოსწავლისათვის დამატებითი ახსნა-განმარტების თხოვნა. თუ მოსწავლე პასუხის ვარიანტსაც კი ვერ წარმოადგენს, მასწავლებელს შეუძლია, თავად გასცეს შეკითხვას პასუხი; შემდეგ მოსთხოვოს მოსწავლეს, საკუთარი სიტყვებით გაიმეოროს ეს პასუხი და მაგალითებიც მოიყვანოს.

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუ-

ძლია მასწავლებელს ზემოთ აღწერილი მეთოდების კლასში გამოყენება:

დევიდს ყველაზე მეტად იმ მომენტების ემინოდა, როცა მასწავლებელი მას კლასის წინაშე გამოიძახებდა, რადგან ამ დროს ყველა მოსწავლის მზერა მასზე იყო მიმართული, ყველა მას შესცქეროდა და მასწავლებელი კი სწორ პასუხს ელოდა. მაშინაც კი, როცა დევიდმა შეკითხვის პასუხი იცოდა, ისე იბნეოდა, რომ გონება უბნელდებოდა. უფრო უარეს მდგომარეობაში ავდებდა მასწავლებლის თბილი სიტყვები: „ეგ არაფერი, დევიდ, ნუ ნერვიულობ“. სხვაგვარი სიტუაცია იყო ბატონი ფროსტის კლასში. დევიდს და ბევრ სხვა მოსწავლესაც ბატონ ფროსტთან მუშაობა ძალიან უყვარდათ. მასწავლებელი დაფაზე ჩამოწერდა ხოლმე ყველა იმ შეკითხვას, რომლის დასმასაც გაკვეთილის განმავლობაში აპირებდა. ბატონი ფროსტი შეკითხვების დასმას ასე იწყებდა: „შეხედეთ პირველ შეკითხვას. მიუბრუნდით თქვენს პარტნიორს და მოახსენეთ მათ თქვენი პასუხი. ამისათვის სამი წუთი გაქვთ. დაიწყეთ“. სამი წუთის გასვლის შემდეგ, მასწავლებელი მოსწავლეებს იძახებდა და პასუხს სთხოვდა. მოსწავლეს შეეძლო, წარმოედგინა საკუთარი პასუხი, პარტნიორის პასუხი, ან პარტნიორისათვის ეთხოვა მისი პასუხის ციტირება. თუ პასუხი სწორი არ იყო, ეს უხერხულ მდგომარეობაში არავის ავდებდა. თუ მოსწავლე არასწორ პასუხებს სცემდა, ბატონი ფროსტი მას დამატებით სამ წუთს აძლევდა. დევიდს ეს მიდგომა ძალიან მოსწონდა, რადგან უხერხულ მდგომარეობაში აღარ ვარდებოდა. მას არ ემინოდა, რომ მასწავლებლის შეკითხვაზე მცდარ პასუხს გასცემდა და ამ მცდარ პა-

სუბზე პასუხისმგებლობა მთლიანად მას დაეკისრებოდა. შესაბამისად, დღეიდან თავს ძალიან კარგად გრძნობდა და ამ გაკვეთილზე თავის ღრმა ცოდნას ავლენდა.

რეკომენდაცია 3 ▼

გაითვალისწინეთ სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეთა საჭიროებები.

როგორც განვიხილეთ, კლასის ეფექტურ მმართველს გააზრებული უნდა ჰქონდეს მოსწავლეების ინდივიდუალური საჭიროებები. ეს განსაკუთრებით მოსწავლეების იმ კატეგორიას ეხება, რომლებსაც დიაგრამა 4.4-ზე წარმოდგენილი პრობლემები აწუხებს. ბევრი მასწავლებელი ადვილად ცნობს ამ პრობლემებს. მიუხედავად ამისა, სასარგებლო იქნებოდა ასეთი მოსწავლეების ფორმალური იდენტიფიკაცია და თითოეული კატეგორიის მოსწავლესთან ურთიერთობისათვის კონკრეტული სტრატეგიების ჩამოყალიბება. ჯენე ბროფმა (1996) და ბრენდა ფრიმანმა განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სხვადასხვა კატეგორიის იდენტიფიკაცია მოახდინეს. დიაგრამა 4.5-ზე მოცემულია განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა 5 კატეგორია: 1) პასიური; 2) აგრესიული; 3) ყურადღების პრობლემებით; 4) სრულყოფილებაზე ორიენტირებული; 5) სოციალური პრობლემების მქონე. პირველი სამი კატეგორია ქვეკატეგორიებად იყოფა, რათა მოსწავლეთა ქცევის სხვადასხვა ვარიაციის უფრო დეტალური აღწერა იქნას წარმოდგენილი და, შესაბამისად, მასწავლებელს მათი ამოცნობა გაუადვილდეს.

► **პასიური**

კატეგორია „პასიური“ ორ ქვეკატეგორიად იყოფა, ესენია: „ურთიერთობების შიში“ და „მარცხის შიში“. ამ ორ ქვეკატეგორიას აერთიანებს შიშის ცნება, თუმცა შიში ამ ორ შემთხვევაში შეიძლება განსხვავებული იყოს. „პასიურის“ კატეგორიაში მოხვედრილი მოსწავლეები შეიძლება სიტყვიერი შეურაცხყოფის ან უყურადღებობის მსხვერპლნი იყვნენ. ასევე, მათ შეიძლება სამედიცინო პრობლემები აწუხებდეთ, რომელთა შორისაა დეპრესია და სოციალური შიშები. ეს მოსწავლეები ამჟღავნებენ ურთიერთობების

დიაგრამა 4.5

განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა ხუთი კატეგორია

კატეგორია	ქვეკატეგორია
პასიური	ურთიერთობების შიში
	მარცხის შიში
აგრესიული	მტრული
	დაპირისპირებული
	ჩაკეტილი
ყურადღების პრობლემებით	ჰიპერაქტიური
	უყურადღებო
სრულყოფილებაზე ორიენტირებული	-
სოციალური პრობლემების მქონე	-

დამყარების შიშს. ამ კატეგორიაში შეიძლება ის მოსწავლეებიც შევიდნენ, რომელთაც ნარუმბატობის შიში აქვთ და მიაჩნიათ, რომ სკოლაში სწავლას თავს ვერ გაართმევენ. დიაგრამა 4.5-ზე ნარმოდგენილი თითქმის ყველა კატეგორიის მოსწავლის ქცევას განაპირობებს ის ფაქტორები, რომლებიც, ძირითადად, სკოლის გარეთ წარმოიშვება. შესაბამისად, არ უნდა არსებობდეს მოლოდინი, რომ ეს მოსწავლეები ადვილად შეიცვლიან ქცევას.

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენს კარგ მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს ამ კატეგორიის მოსწავლეებთან ეფექტური ურთიერთობის დამყარება. შენიშნავთ, რომ ნიგნის ამ ნაწილში მოყვანილი მაგალიტები მასწავლებლისა და მოსწავლის პირისპირ ურთიერთობას აღწერს. ამის მიზეზია ის, რომ განსაკუთრებული საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობას მასწავლებლის მხრიდან ძალიან დიდი ყურადღება სჭირდება.

პასიური მოსწავლე, რომელსაც ურთიერთობების შიში აქვს

დრეიკი მორცხვი, თავშეკავებული ბავშვია. ის არასოდეს სცემს პასუხს კლასში დასმულ კითხვებს და უჭირს საუბარი, როცა მასწავლებელი პირადად მას უსვამს შეკითხვას. დრეიკი ხშირად თავდახრილი და მონყენილია. მოსწავლეები, ხშირად ზრდასრულებიც, დასციინან ან იგნორირებას უკეთებენ. დრეიკის აკადემიური მოსწრება საშუალოა, თუმცა მას გაცილებით მეტის გაკეთება უნდა შეეძლოს.

ქალბატონმა ბლეიქმა, დრეიკის მასწავლებელმა, გადანყვიტა მასთან ურთიერთობის აწყობა. მასწავლებელს სურდა, ნელ-ნელა მოეპოვებინა დრეიკის ნდობა. ქალბატონი ბლეიქის ერთ-ერთი

პირველი საუბარი მოსწავლესთან ასე წარიმართა:

ქალბატონი ბლეიქი: „დრეიკ, მე შევამჩნიე, რომ შენ დიდი ძალისხმევა დაგიხარჯავს ბოლო დავალებაზე“.

დრეიკი: [პასუხი არ არის]

ქალბატონი ბლეიქი: „მინდა, იცოდე, რომ მე შენ და შენს ნამუშევარს ყოველთვის თვალს გადაევნებთ, ყოუხედავად იმისა, რომ შენ ბევრს არ საუბრობ“.

დრეიკი: „გმადლობთ“.

ქალბატონი ბლეიქი: „თუ წინააღმდეგი არ იქნები, უფრო ხშირად გამოგიძახებ ხოლმე გაკვეთილზე. მსურს, დროდადრო პირადადაც გესაუბრო, რათა გავიგო, თუ როგორ მიდის შენი საქმეები“.

დრეიკი: „კარგით“. დრეიკმა გაიღიმა და წავიდა.

ამ საუბრის შემდეგ ქალბატონი ბლეიქი, კლასში თუ პირისპირ შეხვედრისას, ხშირად უსვამდა შეკითხვებს დრეიკს. მასწავლებელი ყოველთვის ცდილობდა, ზედმეტი ყურადღებით თავი არ მოებეზრებინა დრეიკისათვის და ნელ-ნელა ზრდიდა მასთან ინტერაქციის ინტენსიურობას. მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის თანდათანობით მეტი ნდობა გაჩნდა. მასწავლებელი ყოველთვის ცდილობდა დრეიკის წახალისებას, გამოეჩინა სიკეთე და თანმიმდევრულობა მასთან ურთიერთობის დროს.

პასიური მოსწავლე, რომელსაც მარცხის შიში აქვს

ბევრელი კლასში ყოველთვის გაბუხებულია; მას სკოლაში სიარული ნამდვილად არ მოსწონს. ბევრლის სპეციალური შემონ-

მება ჩაუტარეს და დაასვენეს, რომ ყურადღების დეფიციტი ან ჰიპერაქტიურობა არ ანუხებდა. ის იშვიათად ასრულებს დავალებას და ამ იშვიათ შემთხვევებშიც კი უპასუხისმგებლოდ შესრულებულ ნაშრომს მასწავლებელს აბარებს. როცა ბევერლის დავალებების შესრულებლობასთან დაკავშირებით უსვამენ შეკითხვებს, ის კონკრეტულ პასუხებს ვერ იძლევა, ცდილობს, გამამართლებელი მიზეზები მოიძიოს და, საუბრისას, წინადადებებს იწყებს ფრაზით – „არ შემიძლია“...

ბატონმა უოთერსმა გადანყვიტა, ბევერლისთან კეთილგანწყობილი ურთიერთობის დამყარება ეცადა. ეს მცდელობა შემდეგი დიალოგით დაიწყო:

ბატონი უოთერსი: „ბევერლი, ძალიან მინდა, შენი დახმარებით გავიგო, თუ რატომ გიჭირს სასკოლო დავალებების შესრულება“.

ბევერლი: „არ ვიცი“. ბევერლი დაბნეულად გამოიყურება.

ბატონი უოთერსი: „მე მგონია, რომ შენ ძალიან ნიჭიერი ხარ. უბრალოდ, ვერ ახერხებ ამ ნიჭის გამომუშავებას. ხომ არ ფიქრობ, რომ გაცილებით ნარმატივული აკადემიური მოსწრება შეიძლება გქონდეს? მე, მაგალითად, ამის დიდი იმედი მაქვს“.

ბევერლი: „არა, არ ვფიქრობ ასე. მე არ ვარ ნიჭიერი“.

ბატონი უოთერსი: „მართლა მაინტერესებს, გავიგო, ამას რატომ ამბობ“.

ბევერლი: „მე ვერასდროს ვაკეთებ რამეს სწორად. ეჰ, ამას რა მნიშვნელობა აქვს“.

ბატონი უოთერსი: „როგორ არ აქვს მნიშვნელობა, ბევერლი. მე ძალიან მაინტერესებს. გაიხსენე, აბა, როდის იყო ბოლოს, როცა რაღაც საქმე კარგად გააკეთე? თუნ-

დაც რაიმე ისეთი, რაც სკოლას არ უკავშირდება“.

ბევერლი: „არასოდეს“.

ბატონი უოთერსი: „ჰოზი თუ გაქვს, ან სპორტის რომელიმე სახეობას თუ მისდევ?“

ბევერლი: „მიანინოზე ვუკრავ, მე მგონი, საკმაოდ ნორმალურად და კიდევ ნიგნების კითხვა მიყვარს სახლში“.

ბატონი უოთერსი: „როგორ ფიქრობ, როგორ აღწევ ნარმატივას დაკვრაში?“

ბევერლი: „ბევრს ვვარჯიშობ. თან ნიშნებს არ მიწერენ მუსიკაში. მე, უბრალოდ, დაკვრა მიყვარს“.

ბატონი უოთერსი: „კიდევ რა? კონცენტრაციაც ხომ არ გეხმარება?“

ბევერლი: „კი, ყურადღებით ვარ ხოლმე და არ ვჩქარობ“.

ბატონი უოთერსი: „რას იტყვდი, რომ იგივე გაგვეკეთებინა სასკოლო საგნების მომზადებასთან დაკავშირებითაც. მე გპირდები, რომ ყველანაირად დაგეხმარები“.

ბევერლი: „კი, მართალია. ალბათ სკოლაშიც დამეხმარებოდა ასეთი მიდგომის გამოყენება“.

ბატონი უოთერსი: „მოდით, ვცადოთ. კარგი?“

ბატონი უოთერსი აგრძელებს ბევერლისთან საუბრებს, ყოველთვის ხაზს უსვამს იმას, რომ ბევერლი ნარმატივულია კონკრეტულ საკითხებში. მასწავლებელი ბევერლის ხედვას და ესაუბრება ყველა მნიშვნელოვანი დავალების წინ და შემდეგ. დავალების შესრულებამდე ისინი ერთად განიხილავენ იმ გზებს, რითაც ბევერლიმ დავალების ნარმატივით დასრულება შეიძლება მოახერხოს. დავალების ჩაბარების შემდეგ კი მასწავლებელი და მოსწავლე ერთად განიხილავენ და აფასებენ მას.

► აგრესიული

აგრესიულ მოსწავლეთა კატეგორია მოიცავს სამ ქვეკატეგორიას: მტრული, დაპირისპირებული და ჩაკეტილი. ეს კატეგორიები შეესაბამება ამერიკული ფსიქიატრიული ასოციაციის (ამერიკული ფსიქიატრიული ასოციაცია, 2000) დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში ჩამოთვლილ დიაგნოზებს. რა თქმა უნდა, მასწავლებელს არ შეუძლია, ოფიციალური დიაგნოზი დაუსვას მოსწავლეს. თუმცა, მნიშვნელოვანია, მასწავლებელი ამ სახელმძღვანელოს იცნობდეს.

ქვეკატეგორია მტრული მჭიდროდ უკავშირდება ქცევის დისფუნქციის კლინიკურ დიაგნოზს, რაც დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოშია განმარტებული. ქცევის დისფუნქციას ახასიათებს გაბრაზებისა და სხვადასხვა იმპულსის რთულად გაკონტროლება, თანაგრძნობის ნაკლებდგანვითარებული უნარი, საკუთარი ქმედების შედეგების ვერაღიარება, დაბალი წარმოდგენა საკუთარ თავზე (თუმცა მოსწავლეს შეიძლება ამის აღიარება უჭირდეს), მიდრეკილება გართობისა და დანაშაულებრივი ქცევისაკენ. მტრულად განწყობილი მოსწავლეები ყველაზე მეტ სირთულეს ქმნიან სკოლაში, რადგან მიაქვთ საგაკვეთილო დროის დიდი ნაწილი. ასეთ მოსწავლეებს უკავშირდება დამატებითი რესურსების ხარჯვის საჭიროება, იქნება ეს დრო, ენერგია, თუ ფული, რათა მოგვარდეს ის პრობლემები, რომელსაც მტრულად განწყობილი მოსწავლეები ქმნიან. შესაბამისად, ეს არის პრობლემურ მოსწავლეთა ყველაზე კარგად შესწავლილი ქვეკატეგორია. მიუხედავად იმისა, რომ მტრულად განწყობილი მოსწავლეები თითქმის ყველაზე რთულად ემორჩილებიან მათი ქცევის შეცვლაზე მიმართულ ღონისძიებებს, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ ისინი არიან ბავშვები, რომლებსაც ბევრი შიშისა და

ტკივილის ატანა უნევთ.

აგრესიულ მოსწავლეთა მეორე ქვეკატეგორიაში შედიან დაპირისპირებულად განწყობილი მოსწავლეები. ეს მოსწავლეები ქცევის უფრო მსუბუქი დარღვევებით ხასიათდებიან, ვიდრე მტრულად განწყობილი მოსწავლეები. ეს ქვეკატეგორია დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში მოხსენიებულ ავტორიტეტის მქონე პიროვნებასთან დაპირისპირებულთა ტიპს უახლოვდება. ამ მოსწავლეებს ახასიათებთ ნესების დაუმორჩილებლობა, უფროსებთან კამათი, უხში სიტყვების ხშირი გამოყენება, სხვების კრიტიკის, დადანაშაულებისა და თავის მობეზრებისაკენ მიდრეკილება.

ჩაკეტილი მოსწავლეების ქვეკატეგორიას დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში ამოცნობისი არ გააჩნია, მაგრამ მათი შეცნობა მასწავლებელთა დიდ ნაწილს ადვილად შეუძლია. ჩაკეტილ მოსწავლეთა ქვეკატეგორიაში შემაჯავლი იშვიათად აკეთებენ იმას, რაც მოეთხოვებათ და ძალიან ხშირად უახლოვდებიან დისციპლინის დარღვევას. ისინი ახერხებენ დასჯისაგან თავის დაღწევას, რადგან ბოლომდე არ მიჰყავთ ქცევა, რომელიც დისციპლინის დარღვევად ჩაითვლება. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენენ კარგ მაგალითებს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს ამ კატეგორიის მოსწავლეებთან ურთიერთობის დამყარება:

აგრესიული – მტრული

მიშელის გაკონტროლება შეუძლებელია როგორც სახლში, ისე სკოლაში; ყველას, ვინც მის საქციელს არ ამართლებს, მიშელი სიტყვიერ შეურაცხყოფას აყენებს. ის სასკოლო ნივთებს აქეთ-იქით აბნევს, კაღს აჯახუნებს და ზოგჯერ ვან-დალიზმისკენაცაა მიდრეკილი. მიშელი ხშირად ხვდება დირექტორის მოადგილის კაბინეტში, მა-

გრამ ეს მიშელის ქცევას არ აუმჯობესებს.

მიშელს სასკოლო დონეზე დახმარება, ინდივიდუალური თერაპია და ჯგუფურ პროგრამებში მონაწილეობა სჭირდება. მიშელის დახმარების პირველი ეტაპია შეხვედრა, რომელშიც თავად მოსწავლე, სკოლის ხელმძღვანელობა და მიშელის მშობლები მონაწილეობენ. ამ შეხვედრაზე მიშელისათვის სპეციალური პროგრამა ყალიბდება, რომელიც ითვალისწინებს გოგონას ნახალისებას მისი კარგი ქცევის შემთხვევაში და მის მიმართ კონკრეტული სადამსჯელო ღონისძიებების გატარებას, ნესებისა და რეგულაციების დარღვევის შემთხვევაში. მიშელი ამ შეხვედრის აქტიური მონაწილეა, განსაკუთრებით იმ ეტაპზე, როცა პოზიტიური ქცევისა და შესაბამისი ჯილდოს იდენტიფიკაცია ხდება. ეს პირველი შეხვედრა შემდეგი

სახით მიმდინარეობს:

მასწავლებელი: „მიშელ, რისი გაკეთება გინდა სახლსა და სკოლაში? რა განიჭებს სიამოვნებას?“

მიშელი: „მე მინდა, თავი დავანებო მატემატიკის სწავლას და ეს დრო დავუთმო ფოტოგრაფიას.“

მასწავლებელი: „კიდევ?“

მიშელი: „კიდევ ის მინდა, რომ ჩემმა მშობლებმა თავი დაანებონ ჩემს მუდმივ კონტროლს.“

მასწავლებელი: „ძალიან კარგი. ჩვენ შევეცდებით, რომ შენი ეს ორი სურვილი დაკმაყოფილდეს. მაგრამ ყველაფერი შენს ქცევაზე იქნება დამოკიდებული.“

შეხვედრის მონაწილეები ერთად ავსებენ სპეციალურად მიშელისათვის შექმნილი პროგრამის ძირითადი მახასიათებლების

ღიზარაბა 4.6

აგრესიული/მტრულად განწყობილი მოსწავლის ქცევის მართვის ცხრილი

ქცევის ტიპი	მიშელის ქცევა	ჯილდოები და რეაქცია დისციპლინის დარღვევაზე
არაჩვეულებრივად კარგი ქცევა	მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისადმი თავაზიანია და ყველას ეხმარება.	კლასის მხრიდან აღიარება; ირჩევს ორ აქტივობას, რომელიც შეუძლია სახლში ან სკოლაში განახორციელოს.
კარგი ქცევა	საკმაოდ თავაზიანია. დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები მინიმალურია.	ირჩევს ერთ აქტივობას, რომელიც შეუძლია, სახლში ან სკოლაში განახორციელოს. გაკვეთილების შემდეგ დაეალებების შესასრულებლად სკოლაში რჩება.
ცუდი ქცევა	გაბრაზებულია და ყველას ხელს უშლის / აზიანებს სხვის საკუთრებას. აცდენს სკოლას და ზარმაცობს.	აკეთებს თემისათვის სასარგებლო საქმეს, დამატებით საქმეს / გაკვეთილების შემდეგ ასრულებს დაეალებებს.
დაუშვებელი ქცევა	ძალადობის გამოყენება სხვა ადამიანებისადმი / სხვისი საკუთრების განადგურება.	იზოლირებულია სხვა მოსწავლეებისაგან, გადის სპეციალურ სამკურნალო კურსს.

ცხრილს (იხ. დიაგრამა 4.6). შეხვედრა გრძელდება მანამ, სანამ ყველა მონაწილე, განსაკუთრებით, მიშელი, არ აცხადებს, რომ ეს პროგრამა მისაღებია. მიშელის მშობლები თანხმდებიან, რომ ნაკლებად გააკონტროლებენ შვილს და პროგრამის შედეგებს დაელოდებიან. მასწავლებლები, მიშელის მშობლები და მიშელიც მზადყოფნას გამოთქვამენ, რომ ანალოგიურ შეხვედრას მოახყობენ ხოლმე ყოველი თვის ბოლოს, განიხილავენ პროგრამის შედეგებს და საჭირო ცვლილებებს შეიტანენ მასში.

აგრესიული - დაპირისპირებული

ჯეიკი სრული იმედგაცრუებაა როგორც მისი თანატოლებისათვის, ისე ქალბატონ მაქნულთოსათვის. მოსწავლე ყოველთვის აკეთებს იმის სანინაღმდეგოს, რასაც მისგან ითხოვენ, თუნდაც იცოდეს, რომ ეს მხოლოდ პრობლემებს შეუქმნის. ცუდი საქციელის გამო ჯეიკი ყოველთვის ყურადღების ცენტრშია. ქალბატონი მაქნულთი ბოლოს და ბოლოს ახერხებს ჯეიკთან შეხვედრას.

ქალბატონი მაქნულთი: „ჯეიკ, მე მგონია, რომ შენ, ზოგადად, ძალიან კარგი ბავშვი ხარ. თუმცა ხანდახან ვამჩნევ, რომ იმის საპირისპიროს აკეთებ ხოლმე, რასაც მე გთხოვ. მაგალითად, დღეს გთხოვე, რომ წყნარად მჯდარიყავი შენს ადგილას. შენ კი გააგრძელე სიცილი და ერთ ადგილას ვერ ჩერდებოდი. შენც შეგიძინებია, რომ ჩემი მითითების სანინაღმდეგოდ იქცევი ხოლმე?“

ჯეიკი: „არ ვიცი“.

ქალბატონი მაქნულთი: „ადრეც მითქვამს, რომ შენი საქციელი სხვა მოსწავლეებს სწავლაში ხელს უშ-

ლის, ამის გამო შენც ცუდ ნიშნებს იღებ. თუ დამეხმარები და თანახმა იქნები, მოდი, ერთად განვახორციელოთ პროგრამა, რომელიც შენც დაგეხმარებს, სხვა მოსწავლეებსაც და მეც. გინდა ამ პროგრამაზე ერთად ვიმუშაოთ?“

ჯეიკი: „რა პროგრამაა?“

ქალბატონი მაქნულთი: „აბა, ჯერ ის მითხარი, რომელია დღის ყველაზე სასიამოვნო ნაწილი შენთვის?“

ჯეიკი: „დიდი დასვენება“.

ქალბატონი მაქნულთი: „ყველაზე არასასიამოვნო ნაწილი?“

ჯეიკი: „განმარტოება“.

ქალბატონი მაქნულთი და ჯეიკი ერთად ავსებენ სპეციალურად ჯეიკოსათვის შექმნილი პროგრამის ძირითადი მახასიათებლების ცხრილს (იხ. დიაგრამა 4.7). ამ ცხრილში მოცემულია ქვევის ტიპები და საპასუხო რეაქციები/ჯილდოები.

ქალბატონი მაქნულთი არნაშენებს ჯეიკს, რომ მას სულაც არ სურს ჯეიკის დასჯა. მასწავლებელს მხოლოდ ის უნდა, რომ დაეხმაროს მოსწავლეს მისი ქვევის უკეთ გაკონტროლებაში და უკეთესი ნიშნების მიღებაში. დროდადრო, ქალბატონი მაქნულთი და ჯეიკი ხვდებიან და აფასებენ პროგრამის მიმდინარეობას.

აგრესიული - ჩაკეტილი

ემი ყოველთვის იქ აღმოჩნდება ხოლმე, სადაც პრობლემური სიტუაცია შექმნილი; ის სერიოზულს არაფერს აშავეებს, მაგრამ ხშირად დასცინის სხვებს, ჭორაობს და ა.შ. ეს საქციელი მანამ გრძელდება, სანამ მოპასუხე მხარე არ გაბრაზდება. ბატონ პარდუ იქს საკმაო დრო დასჭირდა, რათა მიმხედარიყო, რომ ემის ქცევას-

ღიაბრამა 4.7 აგრესიული/დაპირისპირებულად განწყობილი მოსწავლის ქცევის მართვის ცხრილი		
ქცევის ტიპი	ჯეიკის ქცევა	ჯილდოები და დისციპლინის დარღვევაზე რეაქცია
არაჩვეულებრივად კარგი ქცევა	ასრულებს ყველა ინსტრუქციას. საკუთარ ადგილს არ ტოვებს. არ ქმნის პრობლემურ სიტუაციებს.	ხანგრძლივი შესვენება ყოველ დღე
კარგი ქცევა	უმეტესწილად ასრულებს ინსტრუქციებს. უმეტესწილად თავის ადგილზეა. იშვიათად ქმნის პრობლემურ სიტუაციებს.	ხანგრძლივი შესვენება კვირაში 3-ჯერ. განმარტოება კვირაში ერთხელ.
ცუდი ქცევა	არ იცავს ინსტრუქციებს. ხშირად ტოვებს თავის ადგილს. ხშირად ქმნის პრობლემურ სიტუაციებს.	არანაირი ხანგრძლივი შესვენება. განმარტოება კვირაში 3-ჯერ.

თან დაკავშირებული პრობლემები ჰქონდა. როცა მასწავლებელმა ეს შეამჩნია, დაიწყო ჩანაწერების გაკეთება ემის ქცევის შესახებ. გარკვეული დროის შემდეგ, ბატონმა ჰარდუიქსმა ემი გვერდზე გაიხმო და გაესაუბრა:

ბატონი ჰარდუიქსი: „ემი, მინდა გითხრა, რომ ძალიან მომწონხარ და მსიამოვნებს, როცა აქტიურად მონაწილეობ ხოლმე საკლასო დისკუსიაში. თუმცა ხანდახან მეჩვენება, რომ სხვებს აღიზიანებ და პრობლემებს უქმნი. ხედები, რაზე გელაპარაკები?“

ემი: „არა“.

ბატონი ჰარდუიქსი: „კი ბატონო, ახლავე აგიხსნი. ხანდახან ვამჩნევ, რომ შენთან საუბრის შემდეგ იწყება ჩხუბი. ისიც შემომჩნევია, რომ მალე ხოლმე სხვა მოსწავლეების ნივთებს და ჩუმად იცინი, როცა ისინი მათ ეძებენ. ეს საკუთარი თვალით მაქვს ნანახი. შენი ასეთი საქციელი მოსწავლეებს პრობლემებს უქმნის, არ მეთანხმები?“

ემი: „ალბათ ასეა“.

ბატონი ჰარდუიქსი: „რამე უნდა ვილონოთ ამასთან დაკავშირებით. მოდი, ერთად გადავჭრათ ეს პრობლემა“.

ემი: „მაგრამ ეს ჩემი ბრალი არ არის!“

ბატონი ჰარდუიქსი: „კი, მხოლოდ შენი ბრალი არ არის. სხვა მოსწავლეებიც პასუხისმგებლები არიან საკუთარ ქცევაზე. თუმცა არც შენ ხარ უდანაშაულო. ასე არაა?“

ემი: „ალბათ ასეა, კი“.

საუბარი გრძელდება მანამ, სანამ ემი არ გაიაზრებს, რომ ბატონმა ჰარდუიქსმა ყველაფერი ძალიან კარგად იცის. ისინი ერთობლივად აყალიბებენ იმ ქცევათა ნუსხას, რომელიც ემისათვის მიუღებელი უნდა იყოს. ასევე, ისინი ფიქრობენ იმ ჯილდოებზე, რომელსაც ემი კარგი ქცევისათვის მიიღებს და რეაგირების ფორმებზე იმ შემთხვევაში, თუ ემი ამ ნუსხაში შესულ რომელიმე საქციელს გაიმეორებს. ემი და ბატონი ჰარდუიქსი დროდადრო ხედებიან იმის შესაფასებლად,

თუ როგორ მიმდინარეობს მათი გეგმა.

► **ყურადღების პრობლემები**

ყურადღების პრობლემების კატეგორიაში შედის ორი ქვეკატეგორია: *ჰიპერაქტიური* და *უყურადღებო*. ორივე შესაბამისი და დარღვევას, რომელიც დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოშია განმარტებული. *ჰიპერაქტიურობა* შესაბამისი *ყურადღების დეფიციტსა* და *ჰიპერაქტიურობას*, *ჰიპერაქტიურ-იმპულსურ ტიპს*. უყურადღებოს შესაბამისი სინდრომი კი სახელმძღვანელოდან იქნება *ყურადღების დეფიციტი* და *ჰიპერაქტიურობა*, უყურადღებო ტიპი. ქვეკატეგორია *ჰიპერაქტიურის* მახასიათებლებია: ძნელად აკონტროლებს იმპულსებს, არ შეუძლია წყნარად ჯდომა და მუშაობა, ხშირად ახასიათებს შეკითხვებისა და პასუხების ნაშობახება, ვერ იცავს რიგობითობას, სხვებს აწყვეტინებს ლაპარაკს. ქვეკატეგორია უყურადღებოს მახასიათებლებია: ვერ ამახვილებს ყურადღებას დეტალებზე, უჭირს მოსმენა, ვერ აგვარებს დავალებასთან დაკავშირებულ ორგანიზაციულ საკითხებს, ახასიათებს გულმაგიწყობა, ადვილად ეფანტება ყურადღება. ამ ქვეკატეგორიის მოსწავლეები უფრო შენუხებულ-შეშინებულნი არიან ხოლმე, ხოლო *ჰიპერაქტიური* კი - უფრო იმპულსური (ერქი, 2000). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენენ კარგ მაგალითებს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს ამ კატეგორიის მოსწავლეებთან ურთიერთობის დამყარება:

ყურადღების პრობლემები - ჰიპერაქტიური

დევიდი კლასში მუდმივად ხუმრობს, საუბრობს, მოძრაობს; ის მოსწავლეებს ხელს უშლის

და თავადაც დავალებებს იშვიათად ასრულებს. დევიდის ნიშნები გაცილებით დაბალია, ვიდრე მისი რეალური შესაძლებლობები. გაკვეთილზე დროის უმეტეს ნაწილს ოხუნჯობაში ატარებს. დევიდის მშობლები აცხადებენ, რომ არ სურთ რაიმე სახის სამედიცინო ჩარევა. შესაბამისად, დევიდის მასწავლებელი, ქალბატონი ფინთერი, გარეშე დახმარების იმედზე ვერ იქნება. რამდენიმე უშედეგო მცდელობის შემდეგ ქალბატონი ფინთერი ახერხებს დევიდთან დალაპარაკებას:

ქალბატონი ფინთერი: „დევიდ, მე მგონი, ძალიან გიჭირს გაკვეთილზე წყნარად ჯდომა. შენც ასე თვლი?“

დევიდი: „მძულს სკოლა. ძალიან მოსაბეზრებელია“.

ქალბატონი ფინთერი: „ვიცი, რომ ზოგჯერ გიჭირს გაკვეთილზე კონცენტრაცია. მე მინდა დაგეხმარო და შემოგთავაზო საშუალებები, რომლებიც ყურადღების კონცენტრაციაში დაგეხმარება. შემიძლია, გარკვეული დრო დავგიტოვო და დავალებების ორგანიზებაში დაგეხმარო. ასევე, შემიძლია, შენთან ერთად ჩამოვყალიბო თითოეული დავალების შესრულების ეტაპები. მომავალში სხვა დავალებების მომზადებაშიც დაგეხმარებოდა ეს გამოცდილება. ასევე, შემიძლია კლასში სხვა ადგილზე დაგსვა, რათა ნაკლებად გაიფანტოს შენი ყურადღება“.

მეორე დღეს ქალბატონი ფინთერი ისეთ ადგილას სვამს დევიდს, სადაც მასწავლებელი მას უკეთესად მიაქცევს ყურადღებას, ხოლო სხვა ბავშვები ნაკლებად გაუფანტავენ ყურადღებას. ქალბატონი ფინთერი დევიდს ყველა დავალების შესრულების ორგანი-

ზების პროცესში ეხმარება. მას-წავლებელი და მოსწავლე ხშირად ხვდებიან ერთმანეთს და დევიდის პროგრესს განიხილავენ.

ყურადღების პრობლემები – უყურადღებო

ქეთი წყნარი ახალგაზრდაა. როცა დავალებას ვერ ასრულებს, იმედგაცრუებას განიცდის. ფიქრობს, რომ სულელია და ხშირად აპათია ეუფლება. მას შემდეგ, რაც რამდენჯერმე განიცადა წარუმატებლობა, ქეთი გაზარმაცდა. როცა გრძნობს, რომ დავალებას დროულად ვერ ჩააბარებს, წყვეტს მასზე მუშაობას და დაუსრულებელ პროექტს აძლევს მასწავლებელს. ქეთი ფიქრობს, თავი დაინდობს სკოლას და სამსახური იძივოს. მისი მშობლები ყოველგვარი სამედიცინო ჩარევის წინააღმდეგნი არიან. როცა სიტუაცია ძალიან რთულდება, ბატონი მუგერი ქეთისთან ნიშნავს შეხვედრას.

ბატონი მუგერი: „ქეთი, მეჩვენება, რომ ძალიან იმედგაცრუებული ხარ სკოლითა და საკუთარი თავით. რა გჭირს?“

ქეთი: „მთელი ეს წლები ნამდვილად ვცდილობდი, მაგრამ ვერაფერს ვხდები. აღარ შემიძლია. როგორი სულელი ვარ!“

ბატონი მუგერი: „კარგი იქნებოდა, აქამდეც ვინმე დაგხმარებოდა. ოდესმე ვინმეს მოუცილა რჩევები სკოლაში წარმატების მისაღწევად?“

ქეთი: „არა. ძირითადად, მეუბნებოდნენ ხოლმე, რომ უფრო მეტად უნდა ვეცადო, მაგრამ ვერ ვიგებ, თუ რას ნიშნავს ეს. მე ყოველთვის ვცდილობ.“

ბატონი მუგერი, სწავლასთან დაკავშირებით, ქეთის რამდენიმე

კონკრეტულ რჩევას აძლევს. ის ქეთის აძლევს ნიგნს, სწავლის უნარების შესახებ. ბატონი მუგერი და ქეთი დროდადრო ერთმანეთს ხვდებიან, რათა ამ ნიგნში მოყვანილ რჩევებს გაეცნონ. ისინი ერთად ცდილობენ, იპოვონ ამა თუ იმ პრობლემიდან ან გაურკვეველი მდგომარეობიდან გამოსავალი, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ქეთი თვლის, რომ ის „ბურუსითაა მოცული“.

► სრულყოფილებაზე ორიენტირებული

დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში სრულყოფილებაზე ორიენტირებულის კატეგორიის კომპლუსური აღილილობა. სრულყოფილებაზე ორიენტირებული მოსწავლე ცდილობს, მიაღწიოს დონეს, რომელიც მიუღწეველია. ასეთი მოსწავლე ხშირად თვითკრიტიკულია, დაბალი წარმოდგენა აქვს საკუთარ თავზე, არასრულყოფილად გრძნობს თავს და ძალიან მგრძობიარეა. მას მიაჩნია, რომ მხოლოდ სრულყოფილება აძლევს ადამიანს საშუალებას, დაიმსახუროს სიყვარული, პატივისცემა და ყურადღება. სრულყოფილებაზე ორიენტირებული მოსწავლე თვლის, რომ ის შეიძლება უყვარდეთ მხოლოდ იმის გამო, რასაც ქმნის და არა იმის გამო, რასაც პიროვნულად წარმოადგენს. ასე რომ, როცა კონკრეტული შედეგების დემონსტრირების პრობლემები აქვს, ასეთ მოსწავლეს უიმედო განწყობა ეუფლება, ზარმაცდება და იწყებს მიზეზების შეთხზვას. როცა სრულყოფილებაზე ორიენტირებული ბავშვები იზრდებიან, ისინი ხშირად წარმატებულ პროფესიონალებად გვევლინებიან, რადგან საკმაოდ კარგ შედეგებს იღებენ საკუთარი პიროვნული მახასიათებლების გამო: წუნუნის მინიმუ-

მამდე დაყვანა, დამატებითი მუშაობა ფინანსური ანაზღაურების გარეშე და ა.შ. ამასთანავე, გასათვალისწინებელია, რომ სრულყოფილებაზე ორიენტაციის საბოლოო შედეგი, შესაძლოა, თვითგანადგურებაზე მიმართული საქციელი და აზროვნების პარადიგმები იყოს, რომლებსაც დეპრესიამდე და თვითმკვლელობამდე მიჰყავს ადამიანი (ბლატი, 1995). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითებს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს ამ კატეგორიის მოხსნალებთან ურთიერთობის დამყარება:

მეთი ცდილობს, ყველაფერი საუკეთესოდ გააკეთოს. უბრალოდ, კარგად გაკეთება მისთვის საკმარისი არ არის. მის მაგიდაზე ყველა ნივთსაკუთარი, წინასწარგანსაზღვრული ადგილი აქვს. დავლებას ყოველთვის დროულად აბარებს და ყველა ინსტრუქციას ზუსტად იცავს. მიუხედავად ამისა, მეთი საკუთარი წარმატებით სიამოვნებას ვერ იღებს. ის ძალიან განიცდის, როცა ვერ ასრულებს იმის მაქსიმუმს, რაც მიზნად ჰქონდა დასახული. ასევე, მეთს ახასიათებს სხვებისადმი ზედმეტი კრიტიკულობა და სისასტიკეც კი. მის კლასელებს, ერთი მხრივ, შურთ მისი წარმატება და, მეორე მხრივ, არ მოსწონთ მისი უარყოფითი დამოკიდებულება ყველაფრისადმი. მეთი არ იწყებს ახალ საქმეს, თუ არ არის დარწმუნებული, რომ წარმატებით დაასრულებს მას. როგორც კი ამის შესაძლებლობა შეიქმნა, ქალბატონი ბექერი მეთს გაესაუბრა:

ქალბატონი ბექერი: „მეთ, მოდი, დავილაპარაკოთ. მე მსიამოვნებს, რომ შენ ცდილობ, უმაღლესი ნიშნები მიიღო და ყველაზე სწრაფად ირბინო. ეს არაჩვეულებრივია. თუმცა ხანდახან მეჩვენება,

რომ საკუთარ თავს ზედმეტად მკაცრად ექცევი. არ გიფიქრია, რომ ზოგჯერ არარეალისტურ სტანდარტებს უდგენ შენს თავს? მე, მაგალითად, არა მგონია, რომ შემძლოს ზოგიერთი იმ მიზნის მიღწევა, რაც შენ გაქვს დასახული. ასევე, ფიქრობ, რომ შენ სხვა ადამიანებისგანაც ძალიან ბევრს ელი და როცა ისინი წარმატებას ვერ აღწევენ, მათ ისევე აკრიტიკებ, როგორც საკუთარ თავს. ეს ყველაფერი, მე მგონი, დიდი სისასტიკეა“.

მეთი: „განა არ უნდა ვცდობოდე, რომ საუკეთესო ვიყო?“

ქალბატონი ბექერი: „მე მგონი, შენი მიზნები შორს ნაგვიანს. მაგალითად, ძალიან კარგია, რომ გსურს ბევრი სწავლა და კონკურენციის გრძნობაც კარგად გაქვს განვითარებული. თუმცა არის რალაცები, რამაც შენი ცხოვრება შეიძლება ძალიან დაამძიმოს. მაგალითად, როცა საკუთარ თავს აკრიტიკებ, თითქოს უარს ამბობ ახალ მცდელობაზე, რომ მიზანს მიაღწიო. როცა სხვებს აკრიტიკებ, მათ შენ აღარ მოსწონხარ. მე მგონი, კარგი იქნებოდა შემდეგი სტრატეგიის არჩევა: როცა შენ ან სხვები შეცდომებს უშვებთ, გაიაზრე, რომ ეს არის შეცდომა და რომ ადამიანები, როგორც წესი, შეცდომებს უშვებენ. ეცადე, შეცდომებიდან მხოლოდ ისწავლო“.

მეთი: „ასე არასოდეს მიფიქრია“.

ქალბატონი ბექერი: „რას იტყვი იმ მოხსნალებების დახმარებაზე, რომელთაც უჭირთ საშინაო დავალებების მომზადება? თუ შეეცდები, დაეხმარო მათ, აღმოაჩენ, რომ ეს მეგობრების გაჩენის ერთ-ერთი საუკეთესო გზაა – ადამიანებისათვის გაჭირვებაში ხელის განოდება. კიდევ იცი რა, ეცადე, ერთ დღეს

ძალიან პოზიტიურად შეხედო შენს შეცდომებს, ხოლო მეორე დღეს – ნეგატიურად. ნახე აბა, რომელი მიდგომა უფრო მოგეწონება და რომელი მიდგომის გამოყენების შემთხვევაში მიაღწევ უკეთეს შედეგებს”.

ასეთი საუბრების შემდეგ მეთმა თანდათანობით დაინახა სრულყოფილებაზე ორიენტაციის უარყოფითი მხარეები. ნელ-ნელა გამოიმუშავე ქცევა, რომელიც მას ძველი მიდგომების აღმოფხვრაში ეხმარებოდა.

► სოციალური პრობლემების მქონე

სოციალური პრობლემების მქონე ბავშვებს უჭირთ მეგობრების შეძენა და შენარჩუნება. ისინი თავს აბეზრებენ ადამიანებს მათთან ძალიან ახლოს დგომით, ბევრი საუბრით, „სულელური“ და უხერხული შენიშვნებით. ისინი, როგორც წესი, მიისწრაფიან მეგობრების შეძენისაკენ და აოცდები ის ფაქტი, რომ სხვები მათდამი სიძულვილს ამჟღავნებენ. სოციალური პრობლემების მქონე მოსწავლეები ხშირად მონეყნილები, დაბნეულები არიან და უჭირთ მოვლენათა კომპლექსური თანმიმდევრობის მიყოლა. მათ ქცევას ხშირად მოიხსენიებენ, როგორც ბავშვურს და უტაქტოს. მშობლები, უმეტეს შემთხვევაში, აცხადებენ, რომ ასეთი ბავშვები დაბადებიდანვე გამორჩეულნი იყვნენ (ნოვიციკი და დიუქი, 1992). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყევტი წარმოადგენს კარგ მაგალითებს, თუ როგორ შეუძლია მოსწავლეებელს ამ კატეგორიის მოსწავლესთან ურთიერთობის დამყარება:

ჯეისონს ყოველთვის პრობლემები აქვს სკოლაში, ახალი მეგობრების შეძენასა და მათ შენარჩუნე-

ბასთან დაკავშირებით. დედამისი ამბობს, რომ არც სამეზობლოში ჰყავს მეგობრები. ჯეისონის ხმაურიანი ბუნება სხვებს აღიზიანებს. ის ძალიან ბევრს ლაპარაკობს, არ უსმენს ადამიანებს და საუბრის დროს მათთან ძალიან ახლოს დგას. ზოგადად, ჯეისონი ნამდვილად ცდილობს მეგობრების შეძენას, მაგრამ იმედგაცრუებული და იზოლირებული რჩება. ასეთი სიტუაცია მის აკადემიურ მოსწრებაზეც აისახება. ერთ დღეს მისმა მასწავლებელმა, ბატონმა ციციხელიმ, გაიგონა, როგორ ამბობდა ჯეისონი შემდეგ სიტყვებს: „არ მესმის, რატომ არავის მოვწონეარ. მე ხომ ასე კარგად ვეპყრობი ადამიანებს“. ბატონმა ციციხელიმ გადაწყვიტა, დალაპარაკებოდა ჯეისონს:

ბატონი ციციხელი: „ჯეისონ, გავიგონე, ამბობდი, რომ არავის მოსწონხარ. შევამჩნიე, რომ გიჭირს ვინს კლასელებთან დამეგობრება. გინდა, დაეხმარა? მართლა მსურს შენი დახმარება“.

ჯეისონი: „ძალიან კარგი“.

ბატონი ციციხელი: „მოდი, ჩავატაროთ ექსპერიმენტი. როგორ იგრძნობდი თავს, ასე ახლოს რომ ვიდგე შენთან და ასე ხმამალა რომ გესაუბრებოდე?“

ჯეისონი: „უკან გავინეოდი“.

ბატონი ციციხელი: „იცი, ხანდახან ვამჩნიე, რომ შენ სწორედ ასე იქცევი სხვა მოსწავლეებთან. შენ შეგიმჩნევია?“

ჯეისონი: „არა“.

ბატონი ციციხელი: „მე მგონი, კარგი იქნებოდა, თუ ადამიანებისაგან, მათთან საუბრის დროს, მოშორებით დადგებოდი და უფრო დაბალი ხმით დაელაპარაკებოდი. ასე უფრო კარგ ურთიერთობას ააწყობ ადამიანებთან“.

ჯეისონი: „შემიძლია ვცადო“.

ბატონი ციცინელი: „მოდი, კიდევ ერთ შეკითხვას დაგისვამ. როგორი ადამიანები უფრო მოგწონს, რომლებიც ლაპარაკს გაცდიან, თუ სულ თავად რომ საუბრობენ?“

ჯეისონი: „ადამიანები, რომლებიც მე მისმენენ“.

ბატონი ციცინელი: „როცა ადამიანებს ესაუბრები, იმაზე ფიქრობ, შენ რა უთხრა მათ, თუ უსმენ, ისინი რას გეუბნებიან?“

ჯეისონი: „არ ვიცი“...

ბატონი ციცინელი: „ეცადე. ყურადღებით უსმინო, მაშინაც კი, როცა ამის გაკეთება რთულია. ჯერ ის გაიგე, ისინი რას გეუბნებიან და მერე დაიწყე საუბარი. დამიჯერე, ღირს, სცადო ეს დამოკიდებულება. შეიძლება, ეს უკეთესი ურთიერთობების დამყარებაში დაგეხმაროს“.

ბატონი ციცინელი და ჯეისონი ხშირად ხვდებიან ერთმანეთს და საუბრობენ. ისინი განიხილავენ ჯეისონის პროგრესს და აყალიბებენ ახალ მოსაზრებებს.

შეჯამება

მასწავლებელსა და მოსწავლეთა შორის ურთიერთობა გადამწყვეტი მნიშვნელობის მატარებელია კლასის ეფექტური მართვის ისეთი ორი ასპექტის წარმატებისათვის, როგორებიცაა: წესები და პროცედურები და დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა კარგი ურთიერთობა დაამყაროს მოსწავლეებთან, აუცილებელია, მოახდინოს საკუთარი დომინანტური როლის დემონსტრირება, აჩვენოს მოსწავლეებს, რომ აკონტროლებს კლასში შექმნილ სიტუაციას. ამავე დროს, მნიშვნელოვანია მოსწავლეებთან თანამშრომლობა; მასწავლებელმა უნდა აგრძნობინოს მოსწავლეებს, რომ აღეღებენ მათი ინდივიდუალური და საერთო პრობლემები. მასწავლებელს უჩვეულო ძალისხმევა სჭირდება განსაკუთრებული საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობის პროცესში, მაგრამ მათთან წარმატებული კომუნიკაციის შემთხვევაში, უფრო ადვილად უზრუნველყოფს კლასის ეფექტურ მართვას.



მენტალური მზაობა

კლასის ეფექტური მართვისათვის მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მენტალური მზაობა. პირველ თავში წარმოდგენილი დიაგრამა 1.3-დან იკვეთება, რომ ჩვენ მიერ გაკეთებულ მეტაანალიზში ამ ელემენტს ეფექტის ყველაზე დიდი სიდიდე აქვს. მენტალური მზაობის ეფექტის საშუალო სიდიდე არის -1.294 მაშინ, როცა დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებების ეფექტის საშუალო სიდიდეა -0.909, ხოლო მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან იძლევა -0.869 ეფექტის საშუალო სიდიდეს, წესები და პროცედურები კი - -0.763-ს. სახელწოდება „მენტალური მზაობა“ შეიძლება მეტნაკლებად უცნაურად ჟღერდეს, მაგრამ ეს მნიშვნელოვანი ფენომენია, რადგან კლასის ეფექტური მართვის გადამწყვეტ კომპონენტს ეხება - კონკრეტულ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას. კლასის ეფექტური მმართველი კონკრეტული ფსიქოლოგიური მდგომარეობის მატარებელი უნდა იყოს.

კვლევები და თეორია

მენტალური მზაობა ძალიან ახლოსაა „ყურადღებულობის“ ცნებასთან, როგორც მას ფსიქოლოგები უწოდებენ. ყურადღებულობის პოპულარიზაცია მოახდინა ელენ ლენგერმა თავის ნაშრომებში (ლენგერი, 1989; ლენგერი და როდინი, 1976; ლენგერი და უაინმანი, 1981). ლენგერი ხსნის, რომ ყურადღებულობა გულისხმობს სიტუაციაში გარკვევის გამძაფრებულ უნარს, საკუთარი ფიქრებისა და ქცევის გაცნობიერებულ კონტროლს ამ სიტუაციის მიმართ. ასეთი გონებრივი მდგომარეობის განვითარება და შენარჩუნება ადვილი არ არის, რადგან ადამიანი, როგორც წესი, კონცენტრაციას ახდენს სტიმულატორების მცირე რაოდენობაზე და ამ სტიმულატორებზე ადამიანის რეაქცია, უმეტესწილად, ავტომატურია. სხვა სიტყვებით, ჩვეულებრივ, რაც ჩვენ გარშემო ხდება, ყველაფერს ყურადღებას არ ვაქცევთ. უფრო მეტ-

იც, ხშირად ძალიან ზედაპირულად აღვიქვამთ იმ გარემოს, სადაც ვართ; განსაკუთრებით მაშინ, როცა საქმე რუტინულ აქტივობებს ეხება. მოდი-თ, ვცადოთ ქვემოთ მოყვანილ წინადადების ერთხელ ნაკითხვა, მხოლოდ ერთხელ და ვეცადოთ, დავთვალოთ, თუ რამდენჯერ შეგვხვდება ამ წინადადებაში ასო ს. არ დაგაიწყდეთ, კითხულობთ მხოლოდ ერთხელ:

ამ ტექსტის ლინტვისტურმა ანალიზმა დაადანტურა, რომ ის ჭეშმარიტი ჰომეტის ქალამს უნდა ეაქთენოდეს.

აბა, რამდენჯერ შეგვხვდა ს? სწორი პასუხია: 8-ჯერ. როგორც წესი, ადამიანთა უმეტესობა, რვავე ს-ს ერთი ნაკითხვით ვერ ამჩნევს. ეს იმითაა განპირობებული, რომ კითხვის პროცესში ჩვენ თითოეულ ასოს და თითოეულ სიტყვას არ აღვიქვამთ. მხოლოდ მცირე ვიზუალური ინფორმაციით ვკმაყოფილებით, რათა, რაც შეიძლება, სწრაფად წავიკითხოთ ტექსტი. ამასთანავე, ძალიან მცირე დროს ვხარჯავთ ისეთ მეტყველების ნაწილებზე, როგორებიცაა, მაგალითად, ნაცვალსახელები, კავშირები და ნაწილაკები.

როგორც წესი, ასეთი მიდგომა ცხოვრებაში პრობლემებს არ გვიქმნის, თუმცა ზოგჯერ სასაცილო სიტუაციაში გვაგდებას. ლენგერს (1989) მოჰყავს შემდეგი მაგალითები:

გითქვამთ ოდესმე „უკაცრავად“ მაღაზიაში მანეკენისათვის? იანვარში ბლანკზე თარიღის დაფიქსირებისას ძველი წელი ხომ არ დაგინერიათ? ასეთ დროს ჩვენ გარემოდან შეზღუდულ სიგნალებს ვიღებთ (ქალის გარეგნული ფორმა, ნაცნობი ბლანკი) და არ ვუშვებთ სხვა სიგნალებს (უმოდრო პოზა, კალენდარი), რომ ჩვენს ცნობიერებაში შემოაღწიონ...

... ერთხელ, ერთ პატარა მაღაზიაში გამყიდველს ჩემი ახალი საკრედიტო ბარათი მივანოდე. მან შეამჩნია, რომ მე ხელი არ მქონდა მონერლი ბრათზე, უკან დამიბრუნა და მთხოვა, ხელი მომეწერა. შემდეგ გამომართვა ჩემი ბარათი, ტრანზაქციის განსახორციელებლად სპეციალურ მანქანაში გაატარა და როცა ქვითარი ამოიბეჭდა, მთხოვა, მასზეც მომეწერა ხელი. მე მოვანერე. გამყიდველმა აიღო ჩემ მიერ ხელმონერლი ქვითარი და ბრათზე მის წინაშე ორი ნუთის წინ გაკეთებულ ხელმონერას შეადარა, რათა დაედასტურებინა ორი ხელმონერის შესაბამისობა (გვ. 12-13).

სამყაროსთან ავტომატურ, არაცნობიერ ინტერაქციას ლენგერი „უყურადღებობის“ სახელით მოიხსენიებს. ეს არის იმ მენტალური მშაობის ანტითეზა, რომელიც მასწავლებლებს კლასის ეფექტური მართვისათვის უნდა გააჩნდეთ. კონკრეტულად, მენტალური მშაობა, რომელიც აუცილებელია კლასის ეფექტური მართვისათვის, მასწავლებლისაგან მოითხოვს ყურადღებას „გონებრივი სიფხიზლისა“ და „ემოციური ბლანსის“ უნარის განვითარებისათვის. კვლევები ორივე მახასიათებლის ეფექტურობას ადასტურებს. დიაგრამა 5.1-ზე მოყვანილია ამ ორ ფაქტორთან დაკავშირებული მეტაანალიზის შედეგები.

დიაგრამა 5.1-ის მიხედვით, მენტალური მშაობის კატეგორიაში გონებრივი სიფხიზლეს ეფექტის ყველაზე მაღალი სიდიდე აქვს (-1.417), რომელიც დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების შემცირებას 42 პროცენტით შეესაბამება. აქვე უნდა აღვნიშნო, რომ ეფექტის ეს უკიდურესად მაღალი სიდიდე იმითაც აისხნება, რომ მეტაანალიზში გათვალისწინებული იყო მცირე რაოდენობის კვლევები (3) და ცდის პირთა რაოდენობა (426). მეტი კვლევის გაან-

ლიბრამა5.1					
მენტალური მზაობა: ეფექტის სიდიდეები					
	ეფექტის საშუალო სიდიდე	95%-იანი ნდობის ინტერვალი	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტული კლება
მენტალური მზაობა (ზოგადი)	-1. 294	-1. 098-დან -1. 489-მდე	502	5	40
გონებრივი სიფხიზლე	-1. 417	-1. 202-დან -1. 644-მდე	426	3	42
ემოციური ბალანსი	-0. 705	-0. 228-დან -1. 181-მდე	76	2	26

შენიშვნა: ეფექტის საშუალო მაჩვენებლების გამოსათვლელად, მონაცემები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხურების მიხედვით ხელმისაწვდომი არ იყო.

ალიზების შემთხვევაში, სავარაუდოა, რომ ეფექტის საშუალო სიდიდე უფრო დაბალი იქნებოდა. ამ ინფორმაციის გათვალისწინებითაც კი, ეფექტის საშუალო სიდიდე (-1.417) ადასტურებს, რომ გონებრივი სიფხიზლე კლასის მართვის საკმაოდ მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს. რა არის ეს გონებრივი სიფხიზლე, რომელსაც ამხელა დატვირთვას ვანიჭებთ?

ტერმინი „გონებრივი სიფხიზლე“ ჯაქობ ქოუნინმა დაამკვიდრა. ქოუნინი იყო პირველი მკვლევარი, რომელმაც კლასის ეფექტური მმართველების მახასიათებლების შესწავლა დაიწყო. როგორც პირველ თავში აღვწერეთ, ქოუნინმა თავდაპირველი კვლევები ვიდეოჩანანერების ანალიზის საფუძველზე ჩაატარა. ეს იყო მასწავლებლების ყოველდღიური საკლასო საქმიანობის ჩანანერები. ქოუნინმა დაადგინა, რომ ძირითადი განსხვავება, ეფექტურ და არაეფექტურ მასწავლებლებს შორის, ის კი არ იყო, თუ როგორი რეაქცია ჰქონდათ მათ მოსწავლეთა მხრიდან დისციპლინის დარღვევაზე, არამედ მათი მზაობა, რომ ამოეცნოთ პოტენციური პრობლემური ქცევა და დაუყოვნებლივ ემოქმედათ ამ ქცევის აღსაკვეთად.

ქოუნინმა სწორედ ასეთ მზაობას უწოდა გონებრივი სიფხიზლე:

კლასის ეფექტური მართვა არ არის დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ ართმევს მასწავლებელი თავს მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს; არც მასწავლებლის რეაგირებაზე დამოკიდებული, რამდენად ხშირად არღვევენ მოსწავლეები დისციპლინას. გამონაკლისებიც არსებობს. მაგალითად, განვიხილოთ ორი ბიჭის ქცევა კლასის ბოლოში მათემატიკის გაკვეთილზე. ერთი იტაცებს მეორის ფურცელს და ისიც ანალოგიური ქმედებით პასუხობს. შემდეგ პირველი მეორეს ხუმრობით მხარზე ხელს არტყამს, მეორეც ასევე პასუხობს. ორივენი იწყებენ სირბილს მაგიდის გარშემო და იცინიან. შემდეგ ერთმანეთს პერანგებელს ქაჩავენ. ამ დროს მასწავლებელი ამბობს: „გეყოფათ, ბიჭებო!“ მაგრამ ეს მოწოდება უკვე ძალიან გვიანია. ასე რომ, აღარ აქვს მნიშვნელობა, მასწავლებელი ახლოს მიდის ბიჭებთან და ისე ეუბნება ამ წინადადებას, თუ შორიდან მიმართავს. ასევე, აღარ აქვს მნიშვნელობა, თუ რა ტონით ამბობს მასწავლებელი შენიშვნას, – მუქარით თუ ჩვეულებრივი ტონით. მნიშვნელოვანია, რამდენად მიხვდნენ მოსწავლეები,

რომ მასწავლებელი დისციპლინის დარღვევის ამ შემთხვევას წინასწარ გრძნობდა და აკონტროლებდა, რომ მას „თვალები აქვს ზურგზე“. მნიშვნელოვანია, მასწავლებელი დისციპლინის დარღვევის შემთხვევამდე, სიტუაციის ესკალაციამდე ჩაერიოს. ამ ფენომენს ვუნოდებთ გონებრივ სიფხიზლეს. (1983, გვ. 7).

ბროფი გონებრივ სიფხიზლეს უფრო ტექნიკური ენით აღწერს:

მასწავლებელი კლასში „ყველაფერს უნდა ხედავდეს“ (მან უნდა იცოდეს, რა ხდება კლასის ყველა კუთხე-კუნჭულში); ის მუდმივად უნდა აკონტროლებდეს მთელ კლასს, მაშინაც კი, როცა მცირე ჯგუფის ან ერთი მოსწავლის მუშაობას აკვირდება. მასწავლებელი მაშინვე უნდა ჩაერთოს სიტუაციაში, თუ არსებობს საფრთხე, რომ ეს სიტუაცია დისციპლინურ დარღვევად იქცევა. ეს ამცირებს შეცდომებს, რადგან დაგვიანებული რეაგირება, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აღარ არის ეფექტური. ასეთი დაუყოვნებელი ჩარევით მასწავლებელი უფრო ადვილად მოახდენს იმ მოსწავლის იდენტიფიკაციას, რომელიც პასუხისმგებელია თუნდაც პოტენციურ დარღვევაზე (1996, გვ. 11).

და ბოლოს, ნიგნში „კლასებში შეხედვა“ გუდი და ბროფი (2003) გონებრივ სიფხიზლეს დაახლოებით ისე აღწერენ, როგორც ქოუნინი. გუდი და ბროფი წერენ:

...ეფექტური მმართველები რეგულარულად ახორციელებენ კლასის მონიტორინგს. ისინი ისეთ პოზიციას ირჩევენ, საიდანაც მათ ყველა მოსწავლის დანახვა და მთელი კლასისათვის თვალყ-

ურის დევნება შეუძლიათ. მასწავლებელი მუდმივად აკონტროლებს, რა ხდება კლასში და მოსწავლეებს აგრძნობინებს, რომ ის ყოვლისმხედველია. მოსწავლეებმა იციან, რომ მასწავლებელი მაშინვე ამჩნევს მათ ქცევას. ეს მასწავლებელს ეხმარება, დასაწყისშივე ამოძირკვოს პრობლემა და ხელი შეუშალოს მის დისციპლინის დარღვევად გადაქცევას. როცა მასწავლებელი რეაგირებს მოსწავლეთა ქცევაზე, პრობლემის საწყის სტადიაში აღმოფხვრის მიზნით, მისი ყურადღების ცენტრში უნდა იყოს ის მოსწავლეზე, რომელსაც ყველაზე დიდი პასუხისმგებლობა ეკისრება დისციპლინის პოტენციური დარღვევის გამონევეაში. თუ მასწავლებლისათვის რთულია პასუხისმგებელი მოსწავლის იდენტიფიკაცია, ის მოუწოდებს მთელ ჯგუფს, რომელიც დისციპლინის პოტენციურ დარღვევაში მონაწილეობდა, დაუბრუნდნენ დავალებასზე მუშაობაზე (ასეთი საქციელი თავიდან ააცილებს მასწავლებელს იმ შეცდომას, რომელიც დამაშაპვე მოსწავლის არასწორ საჯარო იდენტიფიკაციას უკავშირდება) (გვ. 112).

გონებრივი სიფხიზლე არის უნარი, რომლის განვითარებაც მასწავლებელს შეუძლია. ევერთსონი (1995) ადასტურებს, რომ გონებრივი სიფხიზლის ბევრი ასპექტის სწავლასა და განვითარებას მასწავლებელი დროის საკმაოდ მცირე მონაკვეთში მოახერხებს.

კლასის ეფექტური მართვისათვის მენეჯალური მზამობის მეორე ასპექტია „ემოციური ბალანსი“. სხვა სიტყვებით, კლასის ეფექტური მმართველი ნერვავს წესებსა და პროცედურებს, დისციპლინური რეაგირების ფორმებს, ავითარებს მოსწავლეთან ეფექტურ ურთიერთობებს ისე, რომ ამ წესებისა და პროცედურების დარღვევა ამ მო-

სწავლის წინააღმდეგობა პიროვნულ კონფლიქტად არ აღიქმება. რონ ნელსონი, რონ მართელა და ბენიტა გალანდი (1998) აღნიშნავენ, რომ ემოციური ბალანსი მასწავლებელს ეხმარება, „ემოციის გარეშე“ მოახდინოს რეაგირება დისციპლინასთან დაკავშირებულ საკითხებზე (გვ. 156). რობერტ და რუთ სოარები (1979) ხაზს უსვამენ ემოციური ბალანსის მნიშვნელობას და აღნიშნავენ, რომ როდესაც მასწავლებელი არ იჩენს ემოციურ ობიექტურობას, ის საფრთხეს უქმნის კლასის მართვის მთლიან სისტემას.

ემოციური ბალანსის მნიშვნელობაზე წერენ ჯერე ბროფი და ქეროლიან ევერტსონი (1976) თავიანთ ნაშრომში, რომელიც იმ მასწავლებელთა საკლასო პრაქტიკის შესწავლას უკავშირდება, რომელთა მოსწავლეებიც განსაკუთრებულად მაღალი აკადემიური მოსწრებით გამოირჩევიან. ბროფი და ევერტსონი წერენ:

წარმატებულ მასწავლებლებს ყოველთვის რეალისტური მოლოდინები აქვს მოსწავლეებისადმი და მოსწავლეთა და მასწავლებლის ურთიერთობისადმი. მოუხედავად იმისა, რომ წარმატებულ მასწავლებელს ბავშვები უყვარს და მათთან ურთიერთობა სიამოვნებს, ის მოსწავლეებს პროფესიულ დონეზე აღიქვამს. სხვა სიტყვებით, მოსწავლე მისთვის არის ახალგაზრდა ადამიანი, რომლის მიზანია სწავლა და რომელთანაც მასწავლებელმა კონკრეტული სახის ურთიერთობა უნდა ჩამოაყალიბოს. ამ მიდგომისაგან განხევადება ნაკლებად წარმატებული მასწავლებლის შესაძლო ორი უკიდურესი მოსაზრებაა. ამ უკანასკნელს უფრო „რომანტიკული“ წარმოდგენა აქვს მოსწავლეზე და თვლის, რომ მოსწავლე არის თბილი, არაჩვეულებრივი, საყვარელი, ძვირფასი არსება, რომელთან ყოფნაც ერთი სიამოვნებაა. ჩვენი კვლევის შედეგად დადგ-

ინდა, რომ მასწავლებელი, რომელსაც ასეთი დამოკიდებულება აქვს მოსწავლისადმი, არ არის მის მიმართ რეალურად უფრო თბილი, ვიდრე ის მასწავლებელი, ვისაც უფრო რეალისტური ხედვა აქვს. უფრო მეტიც, „რომანტიკული“ შეხედულებების მქონე მასწავლებელს, ზოგადად, უფრო ქაოსური სიტუაცია შექონდა კლასში, ვიდრე რეალისტური შეხედულებების მქონეს... ეს ქაოსური სიტუაცია კი ხშირად კონტროლს არ ექვემდებარებოდა, რასაც თან ახლდა მასწავლებლის განრისხება და მისსავე შეხედულებების სანინააღმდეგო მოქმედება... ასევე, გამოიკვეთა რამდენიმე იმედგაცრუებული და გამწარებული მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლეს „მტრად“ აღიქვამდა (გვ. 43 - 44).

ასევე, ბროფი და ევერტსონი დასძენენ:

ჩვენ რატომღაც ვფიქრობდით, რომ მოსიყვარულე და თბილი მასწავლებლები უფრო ეფექტურები იქნებოდნენ, განსაკუთრებით, დაბალი სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე მოსწავლეების სკოლებში. კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლის მოსიყვარულე ბუნებას მის ეფექტურობასთან კავშირი არ აქვს. თბილი მასწავლებლის ყოფნა და მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრებას შორის კავშირი არ დადსტურდა (გვ. 109).

როცა მასწავლებლებთან ემოციური ბალანსის თემა განვიხილეთ, ზოგიერთის რეაქცია უარყოფითი იყო. ისინი აღნიშნავენ, რომ ემოციური ბალანსის პრინციპით ხელმძღვანელობა მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობაში „პიროვნული ელემენტის“ გაქრობას გამოიწვევდა. თუ მასწავლებელი ობიექტურია, მაშინ, განსაზღვრების მიხედვით, ის ინარჩუნებს

მოსწავლეებთან დისტანციას. რა თქმა უნდა, ფსიქოლოგიური დისტანციის შენარჩუნება აუცილებელია, მაგრამ ეს არ უნდა იქცეს ურთიერთობად, როცა მასწავლებელი მოსწავლეებს ზემოდან უყურებს. მასწავლებელი ისე უნდა მართავდეს კლასს, რომ ემოციურად არ იყოს ჩართული ამ საქმეში, პიროვნულად მასზე მიმართულად არ უნდა აღიქვას მოსწავლეთა ყველა მოქმედება. ამის მიღწევა საკმაოდ რთულია, რადგან მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის დროს მასწავლებლებს, როგორც წესი, სიბრაზე, იმედგაცრუება და სხვა მსგავსი გრძობები ეუფლებათ. ასეთ ემოციურ მდგომარეობაში კი მასწავლებელი ეფექტურად ვერ დანერგავს წესებსა და პროცედურებს და ვერც წარმატებულ ურთიერთობებს დაამყარებს მოსწავლეებთან.

პროგრამები

მენტალური მზაობა არის კლასის მართვის ის ფაქტორი, რომელიც პირდაპირ არ აისახება კლასის მართვის პროგრამებში. სხვა სიტყვებით, დაინტერესებული პირი ძნელად თუ მოძებნის პროგრამას, რომელიც, უშუალოდ, გონებრივ სიფხიზლეს ან ემოციურ ბალანსს ეხება. მიუხედავად ამისა, არსებობს პროგრამები, რომლებშიც ყურადღება გამახვილებულია ამ ორი ცნების შემადგენელ სხვადასხვა კომპონენტზე. მაგალითად, კლასის ორგანიზაციისა და მართვის პროგრამაში (კომპი) (ევერტსონი, 1995) მოცემულია სტრატეგიები, რომლებიც მასწავლებელს ეხმარება, უკეთ გააცნობიეროს კლასში შექმნილი სიტუაცია და გაიაზროს პოტენციური პრობლემები. პროგრამა *ფიქრის დრო* (ნელსონი და ქარი, 1999) კი ეხება ემოციურ ბალანსს, განსაკუთრებით, კლასში მასწავლებლის მიერ დისციპლინური პროცედურების გამოყენებას და მოს-

წავლეთა გაგზავნას „ფიქრის“ ოთახში (იხ. მე-3 და მე-8 თავები). და ბოლოს, *მკაცრი დისციპლინა* (ქენტერი და ქენტერი, 1992) მოიცავს გონებრივი სიფხიზლის გაუმჯობესებისა და ჯანსაღი ემოციური ტონის შენარჩუნების სტრატეგიებს.



რეკომენდაციები მასწავლებლებს

რეკომენდაცია 1 ▼

გამოიყენეთ კონკრეტული მეთოდები, რათა უკეთ გააცნობიეროთ მოსწავლეთა ქცევები (გონებრივი სიფხიზლე).

დავუკვირდეთ ტერმინს გონებრივი სიფხიზლე. ერთი შეხედვით, ეს ტერმინი საკუთარ თავში განვითარების მომენტს არ შეიცავს. მასწავლებელს ან ახასიათებს ეს, ან არა. მიუხედავად ამისა, არსებობს გარკვეული ქმედებები, რომლებიც ამ უნარს აუმჯობესებენ. ეს ქმედებებია: მყისიერი რეაქცია, პრობლემების პროგნოზირება და გამოცდილ მასწავლებელზე დაკვირვება.

► მყისიერი რეაქცია

გონებრივი სიფხიზლის თითქმის ყველა მაგალითი ადასტურებს, რომ მასწავლებელი, რომელსაც გამომუშავებული აქვს მყისიერი რეაქციის უნარი, კლასში არაეის ტოვებს უყურადღებოდ, არც მაშინ, როცა ერთ მოსწავლესთან ან მოსწავლეთა მცირე ჯგუფთან მუშაობს (იხ. ბერლინერი, 1986; ბროფი, 1996; ქაუნინი, 1983). სხვა სიტყვებით, გონებრივი სიფხიზლის ერთი მახასიათებელია კლასისათვის

სისტემატურად თვალ-ყურის დევნება, ინდივიდუალურ მოსწავლეებსა და მოსწავლეთა ჯგუფების ქცევაზე დაკვირვება. თუ ადგილი აქვს მიუღებელ ქცევას, მასწავლებელი მაშინვე ამახვილებს ყურადღებას ამ ქცევაზე. როცა მასწავლებელი თვლის, რომ ის არ არის საქმის კურსში, თუ რას აკეთებენ მისი მოსწავლეები, მან ხშირად უნდა გადახედოს კლასს და ამოიცნოს დისციპლინის დარღვევის პოტენციური თუ რეალური მცდელობები. ქვემოთ მოყვანილია კონკრეტული რჩევები მოსწავლეებისათვის:

- ხშირად იმობრავეთ კლასში;
- ყურადღებით დააკვირდით მოსწავლეთა სახის გამომეტყველებას;
- როცა კლასს გადახედავთ, განსაკუთრებული ყურადღება იმ ქცევაზე გაამახვილეთ, რომელიც შეიძლება პრობლემურ სიტუაციაში გადაიზარდოს;
- მხედველობითი კონტაქტი დაამყარეთ იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც დისციპლინურ დარღვევაში მონაწილეობენ, ან განზრახული აქვთ დისციპლინის დარღვევა;
- თუ მხედველობითმა კონტაქტმა არ გაჭრა, მიუახლოვდით მოსწავლეს;
- თუ მიუღებელი ქცევა გრძელდება, მოსწავლეს სიტყვიერად მიმართეთ. სასურველია, ეს მიმართვა მხოლოდ იმ მოსწავლემ გაიგონოს, ვისაც ეს ეხება.

ანალოგიური ტექნიკის გამოყენება მასწავლებელს მაშინაც შეუძლია, როცა მოსწავლესთან ინდივიდუალურად ან მოსწავლეთა მცირე ჯგუფთან მუშაობს. დროდადრო მან თვალის უნდა მოსწყვიტოს მოსწავლეს ან ჯგუფს და მთელ კლასს გადახედოს.

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი აღწერს ასეთი მასწავლებლის ქცევას:

„მეგარია რა. ის არც ყვირის, არც მკაცრი მზერით გიყურებს. უბრალოდ, გიყურებს და ესაა“. ასე

აღწერს მაქქინლი, მე-8 კლასის მოსწავლე, თავის მათემატიკის მასწავლებელს, ქალბატონ კლარკს. ეს უკანასკნელი ცნობილია იმით, რომ კლასში ყოველთვის ინარჩუნებს დისციპლინას. მისი მოსწავლეები ყოველთვის წყნარად მუშაობენ კონკრეტულ დავალებზე. ქალბატონი კლარკი არასოდეს აგდებს მოსწავლეებს კლასიდან. მასწავლებელი ყოველთვის ამჩნევს, როცა მოსწავლეები საუბარს იწყებენ ან დისციპლინას არღვევენ. მის ყურადღებას ასეთი ფაქტები მაშინაც კი არ გამოორჩება, როცა ერთ მოსწავლესთან, ან მოსწავლეთა ჯგუფთან მუშაობს. როცა დისციპლინის დარღვევის მცდელობას ამჩნევს, მასწავლებელი ჩერდება, შეიძლება ითქვას, ქვეადება, და მხედველობით კონტაქტს ამყარებს მოსწავლესთან ან მოსწავლეებთან. ასეთ დროს ქალბატონი კლარკის გამომეტყველება საერთოდ არ გამოხატავს უარყოფით ემოციებს, მხოლოდ ყურადღება ანერჯია სახეზე. როცა დისციპლინის დამრღვევნი მასწავლებელს ვერ ამჩნევენ, მათი თანატოლები უთითებენ. მოსწავლეების დანყნარებისთანავე, მასწავლებელი საქმეს უბრუნდება. ეს ყველაფერი, როგორც წესი, რამდენიმე წამს გრძელდება. მასწავლებლის მხრიდან ზრდილობიანი ყურადღება და უსიტყვო ქმედება, როგორც წესი, სასურველ შედეგებს იძლევა.

► პრობლემების პროგნოზირება

ყოველმხედველობას აუმიჯობებს მასწავლებლის უნარი, რომ მოახდინოს პრობლემების პროგნოზირება. რას ნიშნავს ეს? მასწავლებელს უნდა შეეძლოს, გათვალისწინოს, თუ როგორ შეიძლება მოიქცეს კონკრეტული მოსწავლე

მოცემულ გაკვეთილზე და რეაგირების რა ფორმა უნდა აირჩიოს ამ დროს თავად მასწავლებელმა. მე-4 თავში აღწერილი მოსწავლეთა კატეგორიები – აგრესიული, პასიური, ყურადღების პრობლემებით, სრულყოფილებაზე ორიენტირებული და სოციალური პრობლემების მქონე – განსაკუთრებით საყურადღებოა ამ მიზნისათვის. თუ მასწავლებელს კლასში ამ კატეგორიის მოსწავლეები ჰყავს, მან უნდა იფიქროს დისციპლინის პოტენციურ დარღვევებზე, რომლებიც ამ მოსწავლეების მიერ შეიძლება იყოს ინიცირებული. მაგალითად, მასწავლებელს კარგად მოეხსენება, რომ სრულყოფილებაზე ორიენტირებული მოსწავლე შეიძლება განერვიულდეს, თუ მან კარგად ვერ გაიგო ახსნილი მასალა, ან ვერ ასრულებს მიცემულ დავალებას. შესაბამისად, თუ მასწავლებელი გრძნობს, რომ ახალმა მასალამ შეიძლება მოსწავლეს სირთულეები შეუქმნას, ისე უნდა ჩართოს ახსნის პროცესში სრულყოფილებაზე ორიენტირებული მოსწავლე, რომ თავიდან აიცილოს შემდგომი პრობლემები. ჰიპერაქტიურ მოსწავლეს (ყურადღებასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე მოსწავლეთა ქვეკატეგორია) კი შეიძლება გაუჭირდეს საკლასო აქტივობებში ჩართვა შესვენების შემდეგ. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი ამ თემასთან დაკავშირებით:

ქალბატონმა უილსონმა იცოდა, რომ ახალი ჯგუფური პროექტის პირველი დღე რთული შეიძლება ყოფილიყო მისი რამდენიმე მოსწავლისათვის. უფრო მეტიც, მას შეეძლო პროგნოზირება იმისა, რომ როგორც კი მოსწავლეებს იმედი გაუცრუვებოდათ, დაიწყებდნენ დისციპლინის დარღვევას. შესაბამისად, მასწავლებელმა იფიქრა, გაემარტივებინა პროექტი, მაგრამ მიხვდა, რომ ეს არ იქნებოდა კარგი, რადგან ამით მო-

სწავლეთა კრიტიკული აზროვნების განვითარებას ვერ შეუწყობდა ხელს. ქალბატონმა უილსონმა უკეთესი გამოსავალი მოძებნა: მან მოსწავლეებს გამოუცხადა, რომ პროექტზე მუშაობის პირველი რამდენიმე დღის განმავლობაში ის დაჯდება კლასის მუაგულში (კლასში სიარულის ნაცვლად), ყველა ჯგუფისაგან თანაბრად დამორებულ დისტანციაზე. ყველა მოსწავლეს ექნებოდა საშუალება, მისულიყო მასთან და დახმარება ეთხოვა. ამ სტრატეგიული პოზიციიდან ქალბატონი უილსონი მთელ კლასს ადვილად დააკვირებოდა და მონიტორინგს გაუწევდა ჯგუფების საქმიანობას. ის მაშინვე ჩართებოდა მოსწავლეთა მუშაობაში, თუ შენიშნავდა, რომ მოსწავლეები დისციპლინას არღვევდნენ. მასწავლებელმა შეამჩნია, რომ ასეთმა ქცევამ გაამართლა.

► გამოცდილ მასწავლებელზე დაკვირვება

გონებრივი სფიზიზლის ზოგი ასპექტი ძალიან ფაქიზი და სიტუაციონაზე დამოკიდებულია. გამოცდილების შექენასთან ერთად, ზოგი მასწავლებელი ავითარებს ყოვლისმხედველობის იმ ასპექტებს, რომლებიც ნაკლებად გავლენილი მასწავლებლისათვის უცხოა. თუ მასწავლებელს ახალი იდეები სჭირდება, მას შეუძლია, უფრო გამოცდილ მასწავლებელს მიმართოს და კლასში მის მუშაობას დააკვირდეს. გაკვეთილის დასრულების შემდეგ, ნაკლებად გამოცდილ მასწავლებელს შეუძლია, გაესაუბროს მას და გააცნოს თავისი შეხედულებები. გამოცდილ პედაგოგთან საუბარი ღირებულია იმ თვალსაზრისით, რომ დაეხმარება მასწავლებელს პოტენციური პრობლემების ამოცნობის უნარის განვითარებასა

და მასწავლებლის მხრიდან სათანადო რეაქციის გამოჩენაში. თუ ნაკლებად გამოცდილი მასწავლებელი კარგ ურთიერთობას დაამყარებს მენტორთან, შეუძლია, ის თავის გაკვეთილზე მიიწვიოს და რეკომენდაციები სთხოვოს. ქვემოთ მოყვანილია ასეთი პრაქტიკის მაგალითი:

„ბატონი ქილიანი ისე იცავს კლასში დისციპლინას, რომ მაქსიმალურ დროს იტოვებს, უშუალოდ, სასწავლო პროცესისათვის. მასზე დაკვირვებისას ამჩნევ, რომ გაკვეთილზე თითქმის მთელი დრო სწავლების პროცესს ეთმობა“. ასე აფასებდა მენტორს ქალბატონი ჯაკობსონი, რომელსაც მასწავლებლობა ერთი წლის დანყებული ჰქონდა. ბატონი ქილიანი მუდმივად ბოლოს სცემდა საკლასო ოთახში და ცდილობდა, სხვადასხვანაირად აეწყო მოსწავლეებთან ურთიერთობა. კომუნიკაცია საგაკვეთილო მასალას ეხებოდა. როცა ბატონი ქილიანი უახლოვდებოდა დისციპლინის პოტენციურად დამრღვევ მოსწავლეს, მოგეგნებოდათ, რომ ეს იყო მისი ბუნებრივი სვლა, და არა ამ კონკრეტული მოსწავლისაკენ განზრახ მიმართული ქმედება. მასწავლებლის ყველა ქმედება იყო უკიდურესად დელიკატური და არანაირად არ შეიცავდა მოსწავლეებისადმი მუქარას. დისციპლინის დარღვევის ყველა მცდელობის აღმოფხვრა მომენტალურად ხდებოდა. ქალბატონი ჯაკობსონი გაოცებული იყო და ფიქრობდა, შეძლებდა თუ არა, ოდესმე ასეთი ეფექტური მასწავლებელი ყოფილიყო. ამ გამოცდილებამ ქალბატონ ჯაკობსონს დაანახა, როგორი უნდა იყოს მასწავლებელი

რეკომენდაცია 2 ▼

გამოიყენეთ კონკრეტული მეთოდები, რაც საშუალებას მოგცემთ, ჯანსაღი, ობიექტური მიდგომა გქონდეთ მოსწავლეებისადმი.

ემოციური ბალანსი გულისხმობს ექსტრემალური ემოციების მოთოკვას მოსწავლეებთან ურთიერთობის დროს. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მაშინ, როცა მასწავლებელი დისციპლინის დარღვევის საპასუხო ქმედებას ახორციელებს. მოსწავლეების მიერ დისციპლინის დარღვევაზე საპასუხო რეაქციის ერთი უკიდურესობაა სიბრაზის, ხოლო მეორე უკიდურესობა – იმედგაცრუების გამოხატვა. სიბრაზე და იმედგაცრუება, რა თქმა უნდა, მასწავლებლის ბუნებრივი რეაქციებია. მიუხედავად ამისა, მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს, რომ უკიდურესი სიბრაზისა და იმედგაცრუების პირობებშიც კი, ამ ემოციების გამოძლავლება სასარგებლო არ არის.

კიდევ ერთი განწყობა, რომელიც ხელს არ უწყობს კლასის ეფექტურ მართვას, არის მერყეობა. ქარუინი და მენდლერი (1988) წერენ:

ხანდახან მასწავლებელს ემჩნევა, რომ თან ბრაზდება და თან ეცოდება მოსწავლე. მასწავლებელი ასეთი ქცევით მოსწავლეს აგრძნობინებს, რომ მისი ეშინია. მოსწავლეები მაშინვე იმასსოფრებენ ამას: მასწავლებელი ადვილად შესაშინებელია... მეორე მხრივ, მასწავლებლის ზედმეტი აგრესიულობა მოსწავლეში მტრულ განწყობას, სიძულვილსა და შიშს იწვევს. ეს ნამდვილად არ არის ის ემოციები, რომლებიც სწავლისა და სწავლების ეფექტურ პროცესს უწყობს ხელს (გვ. 98).

არსებობს კონკრეტული მეთოდები,

რაც დაეხმარება მასწავლებელს, მოსწავლეებთან ემოციური ობიექტურობა შეინარჩუნოს.

► მიზეზების ძიება

ემოციური ბალანსის შენარჩუნება არ იქნება ძნელი, თუ მასწავლებელი უშუალოდ მისკენ მიმართულ პროოგნოზიკად არ აღიქვამს მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევას. იმ მიზეზების გააზრება, რაც მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევას უდევს საფუძვლად, მასწავლებელს ჯანსაღი ობიექტურობის შენარჩუნებაში დაეხმარება. მკვლევარები აცხადებენ, რომ, როგორც ნესი, მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევა არ უკავშირდება მათ დამოკიდებულებას იმ კონკრეტული მასწავლებლისადმი, რომლის გაკვეთილზეც ისინი დისციპლინას არღვევენ (დრაიქურსი, 1968; დრაიქურსი, გრინუალდი და ფეფერი, 1982). თუ მასწავლებელი ამ დასკვნას კარგად გაითვალისწინებს, აღარ მოახდენს მოსწავლის ქცევის პერსონალიზაციას. საილუსტრაციოდ, განვიხილოთ მაგალითი: როცა მოსწავლე არასათანადოდ იქცევა, მასწავლებელი უნდა დაფიქრდეს იმაზე, თუ რა შეიძლება იყოს მოსწავლის ასეთი ქცევის მიზეზი და გააანალიზოს ის, რომ ეს ქცევა სულაც არ არის გამონეუული მასწავლებლისადმი აგრესიით ან უპატივცემლობით. ფსიქოლოგიაში ამას ზოგჯერ „ჩარჩოს შეცვლის“ სახელით მოიხსენიებენ (იხ. ელისი, 1977; მაიპენბაუმი, 1977). ლენგერი (1989) „ჩარჩოს შეცვლის“ შემდეგ მაგალითს წარმოგიდგენს:

...თქვენ ხშირად ხედავთ წყვილს, ალისსა და ფრედს. ხანდახან გესმით, თუ როგორ კამათობენ ისინი. თქვენ ამ კამათს ყურადღებას არ აქცევთ. განა ყველა წყვილი არ კამათობს? ახლახანს გაიგეთ, რომ ალისი და ფრედი

გაქორწინებას აპირებენ. თქვენ გახსენდებით ყველა ის შემთხვევა, რამაც ეს წყვილი ამ შედეგამდე მიიყვანა. „უიცილოდ, რომ ასე მოხდებოდა. კარგად მხსოვს, როგორ ჩხუბობდნენ ხოლმე. სამიწელი ჩხუბი იყო“, ამბობთ. წარმოვიდგინოთ მეორე ვარიანტი: თქვენ იგნობთ, რომ ისინი ვერცხლის ქორწილს იხდიან. ასეთ შემთხვევაში კი ამბობთ: „არაჩვეულებრივია, არა? რა მტკიცე ოჯახი აქვთ. თითქმის არასოდეს კამათობენ და თუ ოდესმე მცირედ ნაიკამათებენ, ტკიბილადვე რიგდებიან“ (გვ. 64).

ლენგერის მაგალითი შესანიშნავად წარმოადგენს იმას, თუ როგორ შეუძლია ადამიანს მოცემული ინფორმაცია სხვადასხვა ჩარჩოში მოათავსოს. ამ სტრატეგიის გამოყენება კლასშიც შეიძლება. გავეცნოთ ქვემოთ მოყვანილ მაგალითს:

როცა ბატონი ქენედი ახალგაზრდა იყო, მანქანის ტარებისას საშინლად იძაბებოდა, ვერ იტანდა სხვა მძღოლების მიერ მოძრაობის წესების დარღვევას. შემდეგ მან სპეციალური კურსი გაიარა, სახელწოდებით, „ჩარჩოს შეცვლა“. ახლა, როცა ვინმე მოძრაობის წესებს არღვევს, ის ფიქრობს: ალბათ ავადმყოფი ბავშვი ჰყავს და ეჩქარება. ბატონი ქენედი უკვე აღარ ღიზიანდება და პირად შეურაცხყოფად აღარ აღიქვამს, როცა მას მანქანა გზას გადაუჭრის. როცა ბატონმა ქენედმა მასწავლებლობა დაიწყო, ეს მეთოდი კლასშიც დანერგა. თუ მოსწავლე არ ასრულებს დავალებას, საუბრობს თანატოლებთან ან ყურადღებას არ აქცევს მასწავლებელს, ბატონი ქენედი ფიქრობს: ალბათ საკუთარი კომპლექსების დაფარვას ცდილობს, ან დილით რაღაც შეემთხვა, შესაძლოა, ახლახან

არასასიამოვნო ამბავი გაიგო. ასეთი მიდგომა ბატონ ქენედის სიმშვიდის შენარჩუნებაში ეხმარება და მოსწავლეთა ქცევას ალიქვამს, როგორც დისციპლინის პრობლემებს, და არა პირადად მასზე განხორციელებულ შეტევას.

▶ თქვენი ფიქრების მონიტორინგი

ემოციური ობიექტურობის შენარჩუნების ერთ-ერთი სტრატეგია გულისხმობს კონკრეტული მოსწავლეებისადმი თქვენი დამოკიდებულებების მონიტორინგს (გუდი, 1982; როზენშაინი, 1983; როზენტალი და ჯაქობსონი, 1968). ალბათ შეგიმჩნევიათ, რომ ადვილად ამყარებთ ურთიერთობას იმ მოსწავლეებთან, რომელთა მიმართაც დადებითად ხართ განწყობილი. შესაძლოა, თქვენ არ დაკვირვებინხართ იმას, რომ მოსწავლისადმი უარყოფითი განწყობა ასევე გარკვეულ ზეგავლენას ახდენს თქვენს კომუნიკაციაზე ამ მოსწავლესთან. ქვემოთ მოყვანილი რეკომენდაციები დაგეხმარებათ, გაათავისუფლდეთ უარყოფითი დამოკიდებულებიდან (მარზანო და სხვები, 1997):

- გაკვეთილის დაწყებამდე გონებაში თვალი გადაავლეთ თქვენს მოსწავლეებს და განსაკუთრებული ყურადღება შეაჩერეთ მათზე, ვისგანაც აკადემიურ, ან ქცევასთან დაკავშირებულ პრობლემებს მოელოთ;
- ახლა წარმოიდგინეთ ეს „პრობლემური“ მოსწავლეები როგორ პოზიტიურად ერთვებიან საკლასო მუშაობაში. სხვა სიტყვებით, ეცადეთ, უარყოფითი წარმოდგენები დადებითი წარმოდგენებით ჩაანაცვლოთ;
- ასეთ მოსწავლეებთან ინტერაქციის დროს, ეცადეთ, იფიქროთ მხოლოდ დადებით შედეგებზე.

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი აჩვენებს, თუ როგორ იყენებს ამ პროცესს მასწავლებელი:

„არა გაბრაზებას!“- უმეორებს საკუთარ თავს ქალბატონი იუნგი. განსაკუთრებით მაშინ, როცა გაკვეთილის შემდეგაც კი მოსწავლის არასწორ საქციელზე ფიქრობს და ალელუებს ვერ თოკავს. მან იცის, რომ მუდმივად უნდა იმეოროს: „არა გაბრაზებას! არა გაბრაზებას!“ ასევე, საღამოს გადამწყვეტილებას იღებს, რომ მომავალი ორი დღის განმავლობაში სამ პოზიტიურ „რამეს“ ეტყვის მოსწავლეს, რომელმაც წინა დღეს დისციპლინა დაარღვია. „თუ მოსწავლის ტანისამოსის ფერის გარდა ვერაფერს მოვძებნი, რაზეც მას მოსაწონი რამ შეიძლება ვუთხრა, მაინც ვახერხებ ამის გაკეთებას. როცა მოსწავლეს დადებით სიტყვებს ხმამაღლა ვუთხნები, ვამჩნევ, რომ მისდამი განწყობა მეცვლება. მაშინაც კი, თუ ჩემს კეთილ სიტყვებს მოსწავლის მოლუშული სახე ხვდება. იმ დროისათვის, როცა მოსწავლეს მესამედ შევაქებ, უკვე მეხსნება მხრებიდან ტვირთი. ლუისის პერიფერა ზს მოვიყვანდი, რომ კეთილ სიტყვას არა მოსწავლის, არამედ საკუთარი თავის შესაცვლელად ვამბობ.“

▶ ზრუნვა საკუთარ ემოციურ მდგომარეობაზე

ემოციური ობიექტურობის შენარჩუნების ბოლო სტრატეგია მოსწავლეებს არ უკავშირდება; ის მთლიანად ეხება მასწავლებლის ემოციურ მდგომარეობაზე ზრუნვას. ქარუნი და მენდლერი (1988) ემოციურ სიჯანსაღეზე ამგვარი ზრუნვის შესახებ წერენ:

ჩვენ არაერთხელ აღგვინიშნავს, რომ მასწავლებელს, დისციპლინის დარღვევის შემთხვევიდან, სიბრაზე, სიძულვილი და სხვა მტრული გრძნობები არ უნდა გამოჰყვეს. თუ მოსწავლესთან,

დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემის გამო, უსიამოვნო სიტუაცია შეიქმნა, პრობლემის აღმოფხვრის შემდეგ მასწავლებელი აღარ უნდა ცდილობდეს, დაუმტკიცოს მოსწავლეს, რომ მასზე „მაგარია“. ყოველი ახალი დღე მასწავლებელმა თავიდან უნდა დაიწყო (გვ. 105).

ქარუინი და მედლერი მასწავლებლებს სთავაზობენ რჩევებს იმ სტრუქტურის შემსუბუქებისათვის, რომელიც შეიძლება თან ახლდეს, კლასის მართვის თვალსაზრისით, განსაკუთრებით მძიმე დღეს:

- კომფორტულად მოთავსდით სავარძელზე და ღრმად ისუნთქეთ; ეცადეთ არაფერზე იფიქროთ;
- წარმოიდგინეთ იდეალური დასასვენებელი ადგილი, სადაც მძიმე შრომის შემდეგ შეიძლება განიტვირთოთ;
- ჯანსაღი იუმორით მიუდევით მოსწავლეებთან არსებულ დისციპლინის პრობლემებს. გაითვალისწინეთ, რომ მოსწავლეები არ არიან ზრდასრული ადამიანები და თქვენს გაკვეთილზე მათი საქციელი სულაც არ არის თქვენდამი უპატივცემლობის გამოხატულება;
- განსაკუთრებით რთული დღეების ბოლოს, ეცადეთ საკუთარ თავს რაღაც სასიამოვნო მოუშალოთ.

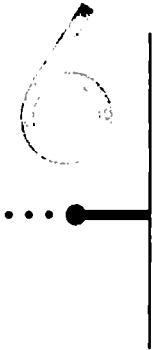
ქვემოთ მოყვანილია ერთ-ერთი სტრატეგიის გამოყენების მაგალითი:

„მასწავლება აღარ არის ჩემთვის საბალისო საქმე“. ამ ბოლო დროს ფრენკ ქეთერერას ხშირად ესმის ეს სიტყვები თავისი კოლეგებისაგან. ფრენკ ქეთერერას ისინი ეცოდება, რადგან პირადად მას მასწავლებლობა ძალიან დიდ სიამოვნებას ანიჭებს. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ფრენკ ქეთერერას არ აქვს ხილმი

პრობლემური დღეები. რა თქმა უნდა, პრობლემები არსებობს. ფრენკ ქეთერერას საიდუმლო ისაა, რომ როგორც კი ხვდება, რომ ის სერიოზულად იწყებს პრობლემებზე ფიქრს, იცის, როგორც მოიქცეს. ასეთ დროს, ფრენკ ქეთერერა სახლში წასვლამდე, დაახლოებით, 10 წუთის მანძილზე უყურებს ხოლმე საყვარელ ვიდეოს; ეს არის ძველი, სასაცილო „შაბათის საღამოს ცოცხალი კომედია“. ამ ვიდეოში ჯერი სეინფელი თამაშობს მასწავლებელს, რომელსაც ჰყავს მეტისმეტად იმედგამაცრუებელი მოსწავლეები. რამდენჯერაც არ უნდა შქონდეს ეს ჩანაწერი ნახაზი, მისი ხელახალი ნახვისას ფრენკ ქეთერერა ყოველთვის გულიანად იცინის. ამ ბოლო დროს, კოლეგების იმედგამაცრუების შემხედვარე ფრენკ ქეთერერას დაებადა აზრი, ერთხელ მათაც აყურებინოს ეს ჩანაწერი და შეახსენოს, რომ მასწავლებლობა, მაშინაც კი, როცა იმედგამაცრუების ელემენტებს შეიცავს, მაინც სახალისო საქმეა.

შეჯამება

კლასის ეფექტური მართვის ნეოთხე ასპექტი, მენტალური მზაობა, მოიცავს ორ მახასიათებელს: გონებრივი სიფხიზლე და ემოციური ბალანსი. გონებრივი სიფხიზლე გულისხმობს მოსწავლეთა ქცევასთან დაკავშირებული პოტენციური პრობლემების იდენტიფიკაციასა და მათზე სწრაფ რეაგირებას. ემოციური ბალანსი კი არის ნაწინააღმდეგარაობა, დაანჯაროს მოსწავლეთაგან საქმიანი, თანაბრობილობითი ურთიერთობა. ემოციური ბალანსი განსაკუთრებით ნაწინააღმდეგარაობაა, როცა ნაწინააღმდეგარაობა ზოგადად მომართ დისციპლინირ ზოგადად ატარდება.



მოსწავლის პასუხისმგებლობა კლასის მართვაზე

მე-ნ თავამდე განვიხილავდით იმ სტრატეგიებს, რომლებიც მასწავლებელს კლასის ეფექტურ მართვაში ეხმარება. რა თქმა უნდა, კლასში წამყვანი ძალა მასწავლებელია. მიუხედავად ამისა, კლასის მართვაში გასათვალისწინებელია მოსწავლის პასუხისმგებლობებიც. ზოგიერთი თეორეტიკოსი უარყოფითად აფასებს იმ რჩევებს, რომლებიც მე-2 – მე-5 თავებში მოვიყვანეთ. მაგალითად, რეიმონდ ელოდკოვსკი თავის სტატიაში „დისციპლინა: დიდი არასწორი იმედი“ (1982) წერს:

გამომდინარე იქიდან, რომ დისციპლინა ხშირად კონტროლს ნიშნავს, ის მოსწავლისათვის პირდაპირ ან ირიბ მუქარასთან ასოცირდება. პრინციპში, მასწავლებელი მოსწავლეს უუბნება: „თუ შენ არ გააკეთებ იმას, რაც, ჩემი აზრით, შენთვის საუკეთესოა, მე ყველანაირად ვეცდები, რომ ამ კლასში ბევრი სირთულე შეგხვდეს“. (გვ. 8)

ამ დამოკიდებულებას ჯიმ ლარსონი (1998) იზიარებს და აღნიშნავს, რომ „სასკოლო დისციპლინის პროცედურები... ძირითადად, რეაქციულ, ადმინისტრაციულ ღონისძიებებს ემყარება, როგორებიცაა, განცალკევება ან გაძევება...“ (გვ. 284). ლარსონი გამოსავალს მოწველეთა ჩართულობაში ხედავს; მისი აზრით, მოსწავლეებმა აქტიური მონაწილეობა უნდა მიიღონ მართვის წესების ჩამოყალიბებასა და აღსრულებაში:

ქცევის კოდექსი კონკრეტულად განმარტავს, თუ როგორი ქცევაა დასაშვები სკოლაში და ხსნის იმ გაურკვეველობას, რომელიც სხვადასხვაგვარად ინტერპრეტირებასა და, პირობით წესებს შეიძლება ახლდეს თან... ძველებური ავტორიტარული კოდექსებისაგან განსხვავებით, რომლებიც ძირითად აქცენტს წესებსა და დასჯაზე აკეთებდნენ, ქცევის თანამედროვე

კოდექსი უნდა შემუშავდეს მოსწავლეების, მასწავლებლების, სკოლის თანამშრომლებისა და მშობლების უშუალო მონაწილეობით; ხშირად უნდა ხდებოდეს მისი განხილვა და მოდიფიკაცია (გვ. 285)

ლარსონი აგრძელებს, რომ საკლასო ნესების ჩამოყალიბებაში მოსწავლეების ჩართვას თან ახლავს თვითდისციპლინისა და პასუხისმგებლობის განვითარება, რაც, საბოლოოდ, ამ მიდგომის ყველაზე სასარგებლო შედეგს წარმოადგენს. ჯორჯ ბერი (1998) ეთანხმება ამ მოსაზრებას და შემდეგანაირად აღწერს თვითდისციპლინის განვითარების შედეგებს: „თვითდისციპლინა გულისხმობს ადამიანის ქცევის შინაგან მოტივაციას, დემოკრატიული იდეალების გათავისებას და ყველაზე ნათელია მაშინ, როცა ქცევის გარეგანი რეგულაციები არ არსებობს“ (გვ. 16).

ასე რომ, მოსწავლეთა პასუხისმგებლობას საკუთარ ქცევაზე სხვადასხვა ტერმინი უკავშირდება. ამ ტერმინებს შორისაა: *თვითდისციპლინა*, *თვითმენეჯმენტი*, *თვითრეგულაცია*, *თვითკონტროლი*, *სოციალური უნარები* და სხვა. იმისდა მიუხედავად, თუ რა სახელით მოვიხსენიებთ ამ ცნებას, საკითხის არსი არ იცვლება: მოსწავლეებს უნდა გაავებინოთ, რომ ისინი პასუხისმგებელნი არიან საკუთარ ქცევაზე და რომ მათ სჭირდებათ დახმარება, რათა შეძლონ საკუთარი ქცევის კონტროლი.

კვლევები და თეორია

დადასტურებულია, რომ მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარება ძალიან მნიშვნელოვანია ამერიკულ განათლებაში. ბერი (1998) წერს, „ამერიკელი ხალხის რწმენა, რომ სკოლა თვითდისციპლინაში უნდა წვრთნიდეს მოსწავლეებს, არასოდეს ყოფილა იმაზე ძლიერი, ვიდრე დღეს

არის“ (გვ. 15). ბერს მოჰყავს 1996 წლის გელაპის კვლევა (ელამი, როუზი და გელაპი, 1996), რომლის შედეგების მიხედვითაც, ამერიკული საზოგადოების 98 %-ის აზრით, სკოლა უნდა ამზადებდეს პასუხისმგებელ მოქალაქეებს.

ბერი კვლევა ჩატარებულა იმ სტრატეგიების შესასწავლად, რომლებიც მოსწავლეებში პიროვნული პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარებას ეხება. დადებით შედეგებზე გადის ის სტრატეგიები, რომლებიც აუმჯობესებენ მოსწავლეთა კომპეტენციებს კონკრეტულ აკადემიურ დარგში (სტივენსი, ბლექჟურსტი და სლეთონი, 1991), ზრდიან მოსწავლეთა ჩართულობას საგაკეთილო პროცესში (ნარაიანი, პიუარდი, გარდნერი, ქოურსონი და ომენი, 1990), ამცირებენ დისციპლინასთან დაკავშირებულ პრობლემებს (ჩერლოფი, ბურგიო, იუათა და ივანჩიცი, 1988).

არსებობს კვლევები, რომლებიც კლასის მართვის კონტექსტში სოციალური უნარების გაუმჯობესებას ეხება. კონკრეტულად, სოციალური უნარების გამომუშავება გულისხმობს მოსწავლეებისათვის იმის სწავლებას, თუ როგორი რეაქცია შეიძლება ჰქონდეთ მათ თანატოლების ქცევაზე (ქართლეთი და მილბორნი, 1978; მედოუსი, ნილი, ფარქერი და თიმო, 1991). კვლევები ცხადპყოფს, რომ ეს უნარი უკავშირდება მოსწავლეთა დამოკიდებულებებს, მათი თანატოლების მათი დამოკიდებულებასა და აკადემიურ მოსწრებას (სიეჩალსკი და შმიტი, 1995; გრინი, ფორიდი, ბეკი და ვოსკი, 1980 ვენდელი და ჰემბრეე, 1994; უაინერი, ჰარისი და შირერი, 1990; ქეინი, 1990; დაუთი, 1997; ლარსონი, 1989; უოს-თერი, 1986; თრაფანი და გეთინგერი, 1989; ჰართი, 1996). მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინებაც, რომ კვლევების გარკვეული ნაწილი ამყარებს ურთიერთკავშირს სოციალურ უნარებსა და აკადემიურ მოსწრებას შორის (რობინ-

ღიაგრამა 6.1					
მოსწავლეთა პასუხისმგებლობა: ეფექტის სიდიდეები					
	ეფექტის საშუალო სიდიდე	95%-იანი ნდობის ინტერვალი	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენ- ტილის კლება
პასუხისმგებლობის განვითარების სტრატეგიები (ზოგადად)	-0. 694	-0. 562-დან -0. 825-მდე	1021	28	25
თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიები	-0. 597	-0. 408-დან -0. 786-მდე	473	13	23
კოგნიტური სტრატეგიები	-0. 778	-0. 479-დან -1. 076-მდე	203	5	28
საშუალო საფეხური	-0. 981	-0. 574-დან -1. 388-მდე	109	3	34
საბაზო საფეხური	-0. 826	-0. 586-დან -1. 066-მდე	309	8	30
დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	-0. 540	-0. 348-დან -0. 733-მდე	470	12	21
დანყებითი საფეხური	-0. 706	-0. 339-დან -1. 074-მდე	133	5	26

სონი, 1985; ბრიქმანი, 1995; დაურეთი, 1989; ფარინგერი, 1996; ქაუფმანი, 1995; ბიშოფი, 1989).

მოსწავლეთა პასუხისმგებლობასთან დაკავშირებული მეტაანალიზის შედეგები თავმოყრილია ღიაგრამა 6.1-ზე. როგორც ღიაგრამა 6.1-ზე ჩანს, მოსწავლის პასუხისმგებლობის სწავლებისთან დაკავშირებული სტრატეგიების ეფექტის საშუალო სიდიდეა -0.694. სხვა სიტყვებით, პასუხისმგებლობის განვითარების სტრატეგიები ასოცირდება მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის 25 პროცენტით შემცირებასთან. აღსანიშნავია, რომ ღიაგრამა 6.1-ზე მოცემულია პასუხისმგებლობის განვითარების სტრატეგიები ასოცირდება მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის 25 პროცენტით შემცირებასთან. აღსანიშნავია, რომ ღიაგრამა 6.1-ზე მოცემულია პასუხისმგებლობის განვითარების სტრატეგიები და კოგნიტური სტრატეგიები.

თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიების ფარგლებში, მოსწავლეებს ასწავლიან საკუთარ ქცევაზე

დაკვირვებას, დაკვირვების შედეგების რაიმე ფორმით ჩანიშვნას, ამ ჩანაწერების შედარებას თავდაპირველ კრიტერიუმთან და საკუთარი წარმატების აღიარებას.

კოგნიტური სტრატეგიებიც შეიცავს საკუთარ საქციელზე დაკვირვებისა და მონიტორინგის ელემენტებს. თუმცა ეს სტრატეგიები არ გულისხმობს ჩანაწერების გაკეთებას, კრიტერიუმების დადგენას ან წარმატების აღიარებას, კრიტერიუმების მიღწევის შემთხვევაში. კოგნიტური სტრატეგიები კონცენტრირებულია მოსწავლის აზრების განხილვაზე, ქცევის შედეგების გაანალიზებაზე, ალტერნატიული ქცევის შეფასებასა და ყველაზე ეფექტური ქცევის შერჩევაზე.

მიუხედავად იმისა, რომ ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლაში მოსწავლეთათვის პასუხისმგებლობის სწავლების აუცილებლობა კვლევებით დასტურდება, ასეთ სწავლებას სასკოლო გარემო ხშირად ვერ უზრუნველყოფს. ედუ-

არდ შაპირო და ქრისტინ ქოული (1994) კვლევების მიმოხილვაში აღნიშნავენ:

განათლების სპეციალისტები და მშობლები თანხმდებიან, რომ თვითმენეჯმენტის უნარების სწავლა ბავშვებისათვის პრიორიტეტულია. მიუხედავად ამისა, ამ უნარების სწავლება სკოლაში სისტემატურ ხასიათს არ ატარებს, განსაკუთრებით, იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც აკადემიური, ან ქცევის პრობლემებით გამოირჩევიან. როგორც ნესი, ყურადღება ექცევა კლასის კონტროლის მეთოდებსა და დისციპლინას, მასწავლებლის მიერ განხორციელებული მართვის პირობებში (გვ. 2).

მოსწავლის ქცევაზე მისივე პასუხისმგებლობის უნარის ჩამოყალიბებაზე ნაკლები ზრუნვა, შესაძლოა, გარკვეულწილად, განპირობებულია იმ ფაქტით, რომ სკოლის მასწავლებლის ჩვეულებრივ ფუნქციებში ამ უნარის განვითარება არ შედის. როგორც ნინამდებარე თავში წარმოდგენილი რეკომენდაციებიდან ნათელი ხდება, ამ კატეგორიის ღონისძიებების გატარება მასწავლებლისათვის საკმაოდ შრომატევადია და მნიშვნელოვნად განსხვავდება ურთიერთობათა იმ ტიპისაგან, რასაც, ჩვეულებრივ, მასწავლებლები მოსწავლეებთან და მშობლებთან / მეურვეებთან, აყალიბებენ. აქედან გამომდინარე, პასუხისმგებლობის სწავლება კლასის მართვის გადამწყვეტ კომპონენტთა ნუსხაში არ შევიყვანეთ. პირველ თავში კლასის ეფექტური მართვის ოთხი მთავარი კომპონენტი განვსაზღვრეთ, ესენია: ნესები და პროცედურები, დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან, მენტალური მზაობა. როგორც ხედავთ, მოსწავლეთათვის პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარება არ შედის ამ ელემენტთა სიაში,

მაგრამ არა იმიტომ, რომ ეს არაეფექტურია. დიაგრამა 6.1 ადასტურებს მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის განვითარების ეფექტურობას. მნიშვნელოვანია, ამ წიგნის მკითხველმა გაიაზროს, რომ მოსწავლეში პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარება სულ სხვა კატეგორიაა და განსხვავდება ნესებისა და პროცედურების დამკვიდრებისაგან, დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებებისაგან და ა.შ. მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის განვითარებას არაადამიანური ძალისხმევა სჭირდება და, შესაბამისად, ამ საკითხს დიდი გულისყურით უნდა მიუვადგეთ. როგორც ბროფსი (1996) ხსნის, თუ მასწავლებელს სურს, ჩანდეს ამ სფეროს, შემდეგ კომპონენტებზე უნდა გაამახვილოს ყურადღება:

1. მოსწავლეებთან ახლო ურთიერთობები განავითარეთ, იმაზე მეტი, რაც სასწავლო პროცესის წარმართვისთვისაა საჭირო.
2. გაატარეთ სკოლის გარეთ გარკვეული დრო მოსწავლეებთან და მათ მშობლებთან.
3. ეცადეთ, ჩასწვდეთ და გაუმკლავდეთ იმ კომპლექსურ პრობლემებს, რომლებიც წლების განმავლობაში დაგროვდა. ამის გაკეთება შეიძლება დამატებითი ანაზღაურებისა და სპეციალური ტრენინგების გავლის გარეშე მოგინოთ.
4. შესაძლოა, მოგინოთ საპირისპირო მოსაზრებების მქონე სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენლებთან არგუმენტირებული კამათი.
5. შესაძლოა, ნააწყდეთ შემთხვევებს, როცა მოსწავლე და/ან მისი ოჯახი, რომლის დახმარებასაც თქვენ ცდილობთ, იმედგაცრუებულია (გვ. 8).

ბროფის შენიშვნები საკმაოდ საინტერესოა და მათზე ყურადღების

გამახვილება ნამდვილად ღირს მანამ, სანამ მასწავლებელი ამ სფეროში მუშაობას შეუდგება. ჩვენც დავეთანხმებოდით ბროფის და მასწავლებლებს ეურჩევდით, არ მოერიდონ ამ დამატებითი პასუხისმგებლობის აღებას.

პროგრამები

არსებობს რამდენიმე პროგრამა, რომელიც მოსწავლის პასუხისმგებლობის სხვადასხვა ასპექტს ეხება. მაგალითად, ბავშვის განვითარების პროექტი (ბათისტიჩი, უოტსონი, სოლომონი, შაფსი და სოლომონი, 1991) ერთ-ერთი ყველაზე გამორჩეულია თვითრეგულაციის უნარების განვითარების კუთხით. როგორც ბერი (1998) აღწერს, ბავშვის განვითარების პროექტი ეფუძნება შემეცნებით, განვითარებაზე ორიენტირებულ, კონსტრუქტივისტულ მიდგომას და, ძირითადად, ყურადღებას პროსოციალური ქცევის გრძელვადიან განვითარებაზე ამხვილებს; ნაკლები ყურადღება ექცევა ჯილდოებთან და დასჯასთან დაკავშირებულ გარე კონტროლს. ბავშვის განვითარების პროექტი სოციალური პასუხისმგებლობის, შინაგანი მოტივაციისა და პროსოციალური ქცევის განვითარების საქმეში კონსტრუქტივისტული სტრატეგიების გამოყენების პოპულარიზაციას ახდენს. მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს, რომ ეს პროგრამა არ გულისხმობს კლასის მართვის ტრადიციული მეთოდების გამოყენებას, როგორებიცაა, მაგალითად, წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება და დანერგვა. ბავშვის განვითარების პროექტის მიხედვით, კლასში შექმნილი კონფლიქტი უნდა აღმოფხვრას პრობლემების გადაჭრის სოციალური უნარების გამოყენებით, რომლებიც კონსტრუქტივისტულ გარემოში განვითარდა (სხვა სიტყვებით, მოსწავლეებს შეუძლიათ, ჩამოაყალიბონ და გამოიყენონ საკუთარი სტრატეგიები).

ბავშვის განვითარების პროექტი შეიცავს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ძლიერ კომპონენტს, რომლის ფარგლებშიც მასწავლებლებს სამი წლის განმავლობაში უტარდებათ 30 დღიანი ინტენსიური ტრენინგი. პროგრამის ეფექტურობასთან დაკავშირებით, ბერი წერს:

ჩატარდა პროგრამის შეფასებები, რაც მოიცავდა საკლასო დაკვირვებებს, მოსწავლეებთან ინტერვიუებს, მასწავლებელთა შეფასების სკალებს. ამ შეფასებებმა დაადასტურა, რომ, საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, საკლავე ჯგუფში მყოფი მოსწავლეები უფრო მეტობრულნი და კეთილგანწყობილნი იყვნენ, ჰქონდათ დახმარების სურვილი, აელენდნენ პროსოციალური ქცევის მახასიათებლებს...

მოსწავლეებთან ინტერვიუებმა დაადასტურა, რომ პროგრამაში ჩართული ბავშვები (საკლავეი ჯგუფი) უკეთ ფლობდა პრობლემების სოციალურად გადაჭრის უნარებს... (გვ. 24 - 25).

არსებობს სხვა პროგრამები, რომლებიც მიზნად ისახავს ბავშვებისათვის თვითრეგულაციისა და პასუხისმგებლობის სწავლებას. ერთ-ერთი ასეთი პროგრამაა ძალადობის პრევენცია მეორე ეტაპზე (ბავშვთა კომიტეტი, 1991). ქაროლიან ქელის (1997) მიხედვით, ეს პროგრამა ეხმარება 4-დან 6 წლამდე ასაკის ბავშვებს პროსოციალური უნარების განვითარებასა და იმპულსური ქცევის შემცირებაში:

ამ პროგრამის მიზანია ბავშვების უნარების გაუმჯობესება, რათა მათ სხვა ადამიანების გრძნობების, მოსაზრებების იდენტიფიკაცია შეეძლოთ და სათანადოდ უპასუხონ მათ. ასევე, პროგრამის მიზანია, ბავშვებში იმპულსური და აგრესიული ქცევის შესუსტება.

ამ მიზნის მისაღწევად, პროგრამა ორიენტირებულია სოციალური კონფლიქტების აღმოსაფხვრელად პრობლემების გადაჭრის მეთოდებისა და ქცევითი სოციალური უნარების პრაქტიკულ გამოყენებაზე. გაბრაზების გრძნობის შესუსტების მეთოდების გამოყენება ამცირებს ბრაზიან ქცევას (გვ. 27).

პროგრამის კომპონენტებში შედის: მოთხრობები, რომლებსაც დისკუსია მოსდევს; როლების გათამაშება; საგაკვეთილო ბარათები. ამ აქტივობებს ერთვის საშინაო დავალებები, რომლებიც შესრულებამიც აუცილებელია მშობლების მონაწილეობა. ზოგადად, ბავშვები, პირველ ეტაპზე, თვითრეგულაციისა და სოციალურ უნარებს მათ შესახებ ინფორმაციის მიღებით იაზრებენ, ხოლო, მეორე ეტაპზე კი – მათი განხილვითა და პრაქტიკული განხორციელებით.

ასევე, არსებობს სხვა პროგრამები, რომლებიც მოსწავლეებს პირდაპირ ან ირიბად უვითარებენ საკუთარ ქცევაზე პასუხისმგებლობას, ესენია: *მე შემოდია პრობლემების გადაჭრა* – პროგრამა განკუთვნილია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების მოსწავლეებისათვის (შური, 1992ა, 1992ბ, 1992გ); *იფიქრე ხმამალა* – პროგრამა განკუთვნილია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების მოსწავლეებისათვის (ქემფი და ბეში, 1985ა, 1985ბ, 1985გ); *ბიჭების ქალაქის საგანმანათლებლო მოდელი* (ფურსტი, თერაჩინა, ქრისტე, ქოუდი და დელი, 1995; დაუთი, 1997); *გოლდშტაინისა და კომპანიის მრავალკომპონენტური სოციალური უნარების განვითარების პროგრამა* (გოლდშტაინი, სფრაფტინი, გერშოუ და ქლაინი, 1980; მაქგინისი და გოლდშტაინი, 1984, 1990). დეტალურ ინფორმაციას, ამ და სხვა პროგრამების შესახებ, შეგიძლიათ გაეცნოთ შაპიროსა და ქოუ-

ლის (1994), ასევე ბეარის (1998) ნაშრომებში.



რეკომენდაციები მასწავლებლებს

რეკომენდაცია 1 ▼

დაამკვიდრეთ კლასში ისეთი პროცედურები, რომლებიც ავითარებენ პასუხისმგებლობას მოსწავლეებში.

არსებობს სხვადასხვა საშუალება, რომელიც უვითარებს მოსწავლეებს პასუხისმგებლობის გრძნობას საკუთარი საქციელისა და სწავლის მიმართ. ამ საშუალებათა შორისაა: საკლასო შეხვედრები; საუბარი, რომელიც პასუხისმგებლობაზე მიანიშნებს; დამოკიდებულების წერილობითი ჩამოყალიბება და წერილობითი თვითანალიზი.

► საკლასო შეხვედრები

საკლასო შეხვედრები მოსწავლეთათვის პასუხისმგებლობის განვითარების ძლიერ საშუალებას წარმოადგენს (გლესერი, 1969, 1986, 1990). ბარბარა მაქივინა, პულ გეთერქოალი და ვირჯინია ნიმო (1997) აყალიბებენ ეფექტური საკლასო შეხვედრების სახელმძღვანელო პრინციპებს:

- განსაზღვრეთ, თუ ვის შეუძლია საკლასო შეხვედრის მოწვევა და როდის შეიძლება მისი გამართვა, დროისა და ადგილის შერჩევის რეგულაციების მიხედვით;
- ასეთ შეხვედრებზე მასწავლებლები და მოსწავლეები ყველა მონაწილის სახეს უნდა ხედავდნენ;
- დაამკვიდრეთ წესი: საკლასო შეხვედრაზე არ უნდა იქნას გამოყენებული კონკრეტული სახელები.

საკლასო შეხვედრა უკავშირდება საკითხების, და არა ადამიანების ქმედებათა განხილვას;

- დაამკვიდრეთ ნესი: საკლასო შეხვედრა უნდა ეხებოდეს კონკრეტულ საკითხებს და ამ საკითხებიდან გადახვევა დაუშვებელია;
- დაამკვიდრეთ ნესი: მოსწავლეებს აქვთ უფლება, არ მიიღონ მონაწილეობა საკლასო შეხვედრაში;
- ნაახალისეთ დღიურის ტიპის ჩანაწერების გაკეთება საკლასო შეხვედრებთან დაკავშირებით (გვ. 31-33).

ეს უკანასკნელი რჩევა, დღიურის წარმოებასთან დაკავშირებით, დაეხმარება მასწავლებლებს, ხელი შეუწყონ მოსწავლეებს საკუთარი საქციელის გააზრებაში. უფრო კონკრეტულად, მასწავლებლებს შეუძლია, მოსთხოვოს მოსწავლეებს დღიურის წარმოება კლასისა და თავიანთი ქვეყის შესახებ. ასევე, მოსწავლეებს შეუძლიათ, ჩაინიშნონ საკუთარი აზრები და რეაქციები სხვა შემთხვევებშიც, მაგალითად, როცა ადგილი აქვს დისციპლინის დარღვევას, რომელიც საერთო საკლასო წესრიგს არღვევს. ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი ნათლად გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება უზრუნველყოს მასწავლებელმა მოსწავლეების მიერ დღიურების წარმოება:

ქალბატონი დილონი მოსწავლეებს სთხოვდა, ყოველი გაკვეთილის შემდეგ გაეკეთებინათ ჩანაწერები თავიანთი სასწავლო დღიურებში. მასწავლებელი ამჩნევდა, რომ ბევრ მოსწავლეს უჭირდა ჩანაწერების გაკეთება. გარკვეული პერიოდის მანძილზე, სხვადასხვა მეთოდის გამოცდის შემდეგ, მასწავლებელმა მოსწავლეებს ჩანაწერების კონკრეტული სტრუქტურა წარმოუდგინა: მან სთხოვა მოსწავლეებს, ფურცლის შუაში ვერტიკალური ხაზი გაეკეთათ.

მარცხენა სვეტში მოსწავლეებს უნდა ჩამოენერათ ის საკითხები, რომლებიც საკლასო შეხვედრაზე იყო განხილული. მარჯვენა სვეტში კი, მარცხენა სვეტში ჩამოწერილი თითოეული საკითხის გასწვრივ, უნდა მიენერათ ის გამოსავალი, რომელიც საკლასო შეხვედრაზე მიაღწიეს ან, უკიდურეს შემთხვევაში, როგორ განიხილეს ეს საკითხი. და ბოლოს, მოსწავლეებს ფურცლის ქვედა ნაწილში უნდა დაენერათ ერთ-ერთი წინადადება იმის შესახებ, თუ რას ფიქრობს თავად მოსწავლე, კონკრეტულ საკლასო შეხვედრასთან დაკავშირებით, და / ან თუ დაისახა მან კონკრეტული მიზნები, საკლასო შეხვედრაზე წარმართული დისკუსიიდან გამომდინარე. როცა ქალბატონმა დილონმა შეამჩნია, რომ მოსწავლეებმა ჩანაწერების გაკეთების უნარები გაიუმჯობესეს, თითოეული საკლასო შეხვედრის წინ მასწავლებელი რამდენიმე მოსწავლეს სთხოვდა, ნაეკითხათ სასწავლო დღიურებში გაკეთებული ჩანაწერები. ასეთმა პრაქტიკამ ანგარიშვალდებულებისა და საკლასო შეხვედრების უწყვეტობის კულტურა ჩამოაყალიბა.

▶ საუბარი, რომელიც პასუხისმგებლობაზე მიანიშნებს

ჩვენი საუბრიდან აშკარა ხდება ჩვენივე აზრები. ენათმეცნიერები თვლიან, რომ განსაკუთრებით მრავალფეროვან სიტყვებს ვიყენებთ იმ საკითხებზე სასაუბროდ, რომელიც ჩვენი თვის უფრო მნიშვნელოვანია. თუ გაიზარდეთ იქ, სადაც თოვლი და თხილამურები კულტურის განუყოფელი ნაწილია, თქვენი ლექსიკა მდიდარი იქნება იმ სიტყვებით, რომლებიც თოვლისა და თხი-

ლამურების სხვადასხვა ნაირსახეობას აღნიშნავენ (იხ. ლინდსეი და ნორმანი, 1977; ფინქერი, 1994). ეს სპეციალიზებული ლექსიკა ადამიანს ხელს უწყობს, უფრო ეფექტურად დამყაროს კომუნიკაცია და, ამავდროულად, თხილამურებით სრიალის არსიც კარგად გაიაზროს. იგივე შეიძლება ითქვას მოსწავლეებში საკუთარ საქციელზე პასუხისმგებლობის განვითარების მიმართაც; თუ მოსწავლეები არ ფლობენ საჭირო ლექსიკას, ისინი ვერ განიხილავენ პასუხისმგებლობის ცნებას. შესაბამისად, ბარბარა მაქქევანმა, პილ გეთერქოალმა და ვირჯინია ნიმომ წარმოადგინეს შემდეგი რეკომენდაცია: უნდა დაეინყოს პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარება მარტივი ოურიდიული პრინციპებით, რომლებიც ეფუძნება ბილს უფლებათა შესახებ. ამ მიდგომას უწოდებენ „გონივრულ დისციპლინას“ (გეთერქოალი, 1993). მასწავლებელი, რომელიც ამ მიდგომას იყენებს, მოსწავლეებს, თავდაპირველად, უფლებებთან, თავისუფლებებთან და თანასწორობის პრინციპებთან დაკავშირებულ ცნებებს აცნობს. შემდეგ ამ ცნებებს კლასში განიხილავენ. მაქქევანი, გეთერქოალი და ნიმო (1997) აკეთებენ კომენტარს პიროვნული თავისუფლების საკითხების შესახებ: „თუ მასწავლებელი, სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენელი ან სკოლის თანამშრომელი ადასტურებენ, რომ მოსწავლე საფრთხეს წარმოადგენს სკოლაში ჯანსაღი გარემოსათვის, უსაფრთხოებისათვის, ქონებისათვის ან განათლების მიზნების შესრულებისათვის, მაშინ საჭიროა შეზღუდვების დაწესება მოსწავლის თავისუფლებაზე“ (გვ. 4).

გონივრული დისციპლინის ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია მოსწავლეებში კონსტიტუციური ენის განვითარება, რომელიც კლასში სხვადასხვა საკითხის განხილვისას უნდა გამოიყენებოდეს. მაქქევანი, გეთერქოალი და ნიმო (1997) წერენ: „როცა

კლასში პრობლემების განხილვისა და გადაჭრისათვის მოქალაქეობასთან, უფლებებსა და პასუხისმგებლობებთან დაკავშირებული ლექსიკა გამოყენება, კლასი თანამონაწილეობის პრინციპზე დაფუძნებული დემოკრატიის ნაესაყუდელად იქცევა“ (გვ. 4). ამ მიდგომის გამოყენებისას, მნიშვნელოვანი ტერმინებია: უფლებები, თავისუფლებები, თანასწორობა, პასუხისმგებლობები, საფრთხეები.

ჯერჯერობით, კვლევებით ზუსტად დადგენილი არ არის მოსწავლეთა ქცევაზე გონივრული დისციპლინის ზეგავლენა. თუმცა სხვადასხვა კვლევა ადასტურებს, რომ ეს მიდგომა მოსწავლეებში ავითარებს საკუთარ ქცევაზე პასუხისმგებლობას გრძნობას (იხ. ბარი და ფერეთი, 1995; მაქქევანი, გეთერქოალი და ნიმო, 1997). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ამ მიდგომის გამოყენება:

ქალბატონი ლინქოლის კლასში, უკანა კედელზე სპეციალური დაფა ეკიდა, რომელიც სამ სვეტად იყო დაყოფილი:

**უფლებები
პასუხისმგებლობები
ჯილდოები**

ქალბატონმა ლინქოლმა პირველივე გაკვეთილზე უთხრა მოსწავლეებს, რომ ეს იყო ყველაზე მნიშვნელოვანი სამი სიტყვა. მთელმა კლასმა ერთობლივად დაიწყო მუშაობა ამ დაფის სამი სვეტის შევსებაზე: უფლებების სვეტში მოსწავლეებს უნდა ჩამოეწერათ მოსწავლეთა უფლებები კლასში, პასუხისმგებლობებში – ის პასუხისმგებლობები, რომლებიც საკუთარ თავზე უნდა აეღოთ ამ უფლებების სანაცვლოდ, ხოლო ჯილდოებში – აღიარების ის ფორმები, რომლებიც უფლებათა და პასუხისმგებლობათა ბალანსის

შემთხვევაში იქნებოდა გამოყენებული. მაგალითად, მოსწავლეებმა უფლებების სვეტში ჩამოწერეს შემდეგი პუნქტები:

- საკუთარი აზრების გამოხატვა;
 - საჭიროების შემთხვევაში, კლასში გადაადგილება;
 - საჭიროების შემთხვევაში, დახმარების მიღება.
- მოსწავლეები შეთანხმდნენ, რომ ამ უფლებების დაცვისათვის საკუთარ თავზე გარკვეული პასუხისმგებლობები უნდა აეღოთ:
- აზრების გამოხატვა იდეებთან, და არა ადამიანებთან დეკავშირებით;
 - კლასში გადაადგილება ისე, რომ სხვა არ შეანუხო;
 - დახმარების მოთხოვნამდე, დამოუკიდებელი შუამობა და მცდელობა, რომ პრობლემა თავად გადაჭრა.

ჯილდოების ნაწილში კი აღიარების ის ფორმები იყო ჩამოწერილი, რომლებიც მოსწავლეებს ნაახალისებდა, რომ დაეცვათ მოყვანილი უფლებები და აღნიშნული პასუხისმგებლობები საკუთარ თავზე აეღოთ. მთელი წლის მანძილზე, საკლასო შეხვედრების დროს, მოსწავლეები ნუსხაში დამატებით უფლებებს ამატებდნენ და ყოველთვის ახსოვდათ, რომ უფლების ჩამატებას აუცილებლად უნდა მოჰყოლოდა სათანადო პასუხისმგებლობისა და ჯილდოს დაფიქსირება.

▶ დამოკიდებულების წერილობითი ჩამოყალიბება

საკუთარი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებისას, ვცდილობთ, სიზუსტე დავიცვათ. სესილია ნეთოლიჩი (1998) აღწერს მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის

გრძნობის განვითარების მიდგომას, რომელიც „ეთოსის დოკუმენტის“ შემუშავებას ემყარება. ტერმინ ეთოსის განმარტება შემდეგია: *ჯგუფისა თუ, მთლიანად, საზოგადოებისთვის დამახასიათებელი განსაკუთრებული კულტურული მახასიათებლები*. კლასი წარმოადგენს მინიატურულ საზოგადოებას. ეთოსის დოკუმენტი, შესაბამისად, შეიცავს კლასისათვის დამახასიათებელ განსაკუთრებულ კულტურულ მახასიათებლებს. ნეთოლიჩის მიხედვით, ეთოსის დოკუმენტი უნდა შეიცავდეს შემდეგ მტკიცებულებებს:

- ყველა მოსწავლეს აქვს უფლება, რომ მას პატივისცემით ექცეოდნენ;
- ყველა მასწავლებელს აქვს უფლება, რომ მას პატივისცემით მოეპყრონ;
- ყველას აქვს უფლება, რომ საგანმანათლებლო გარემოში თავს დაცულად გრძნობდეს;
- მოსწავლეები პატივისცემით უნდა მოეპყრონ სასკოლო საკუთრებას.

ისეთი დოკუმენტები, როგორიც ეთოსის დოკუმენტია, უნდა ჩამოყალიბდეს გონივრულად, მოსწავლეების აქტიური მონაწილეობით. ეს შეიძლება იყოს მთელი კლასის პირველი ერთობლივი აქტივობა ახალი ვასწავლო წლის დასაწყისში. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ამ მიდგომის კლასში გამოყენება:

ქალბატონ რამოსს არ აეინყებოდა და მოსამართლის სიტყვები, რომლებიც ტელევიზიით, დანაშაულის აღმოფხვრასთან დაკავშირებულ გადაცემაში მოისმინა: „ამ ადამიანმა შეიძლება არ შეასრულა ის, რაც კანონში სიტყვაისტყვით ეწერა, მაგრამ მას კანონის ზოგადი მოწოდება არ დაურღვევია“. განცხადებამ ქალბატონი რამოსი ჩააფიქრა, რადგან მიხვდა, რომ კლასში ძალიან დიდ დროს ხარ-

ჯავდა წესების სიტყვასიტყვით დამუშავებაზე და მოსწავლეებს აღარ რჩებოდათ დრო, წესების ზოგად არსს ჩაფიქრებოდნენ. მეორე დილას ქალბატონმა რამოსმა გაკვეთილის დასაწყისში დაფაზე დაწერა „წესების არსი“. ამ სიტყვების ქვეშ კი მიაწერა:

ამ კლასში ყველას . . .

მასწავლებელმა მოსწავლეებს სატელევიზიო გადაცემის შესახებ უამბო. „მე ამ გადაცემამ იმაზე დამაფიქრა, რომ ჩვენ უფრო ღრმად უნდა გავაანალიზოთ საკლასო წესები და ის, რაც ამ წესების უკან დგას. მე ვეცდები, დავიწყო ეს ანალიზი“, – თქვა მასწავლებელმა და დაფაზე დაწყებული ფრაზა გააგრძელა:

. . . აქვს სწავლის უფლება.

„მე ვიქნები შემდეგი“, – თქვა სანდრამ.

. . . აქვს უნარი, აღიაროს შეცდომები და არ იგრძნოს თავი უხერხულად.

„მე ორი მოსაზრება მაქვს“, – თქვა კლარისამ.

. . . უნდა შეეძლოს ისე მოექცეს სხვებს, როგორც მას უნდა, რომ მოექცნენ.

. . . აქვს უფლება, მიიღოს ისეთი, როგორც ის არის.

როდესაც ეს აქტივობა დასრულდა, ქალბატონი რამოსი ნასიამოვნები დარჩა პროცესითაც და შედეგითაც (ნუსხა). ამ დღიდან მოყოლებული, როცა წესებზე ჩამოვარდებოდა ხოლმე საუბარი, ქალბატონი რამოსი ყოველთვის ახსენებდა მოსწავლეებს წესების არსის ნუსხას.

► წერილობითი თვითანალიზი

ნეთოლიქის (1998) რეკომენდაციის მიხედვით, ეთოსის დოკუმენტის გარდა, კლასში მოსწავლეებმა უნდა გამოიყენონ ქცევასთან დაკავშირებული ინციდენტების ანალიზის ერთიანი ფორმა. ნეთოლიქი ამ ფორმას „თვითდაცვის“ ფორმას უწოდებს; ის შემდეგი ელემენტებისაგან შედგება:

- ინციდენტის თარიღი;
- ინციდენტის ადგილი;
- ინციდენტში მონაწილენი;
- მოსწავლის პასუხი შემდეგ შეკითხვებზე:
როგორ შევუწყე ხელი ამ კონფლიქტს?
როგორ შეუწყეს ხელი ამ კონფლიქტს სხვებმა?
როგორ უნდა მოგვარდეს ეს საკითხი?
როგორ უნდა ავიცილოთ თავიდან მსგავსი შემთხვევები?
ინციდენტთან დაკავშირებული საბოლოო შეთანხმება.

თვითდაცვის ფორმის ძირითადი მიზანია, კონკრეტულ ინციდენტთან დაკავშირებით, მოსწავლის დამოკიდებულებას არტიკულაცია, მოსწავლის მიერ საკუთარი პასუხისმგებლობის იდენტიფიკაცია. შეკითხვები იმასთან დაკავშირებით, თუ რა წვლილი შეიტანა მოსწავლემ ამ ინციდენტში, როგორ უნდა ავიცილოთ თავიდან ასეთი ინციდენტები და რა შეთანხმება იქნა მიღებული, განსაკუთრებით კარგად ავითარებენ მოსწავლის პასუხისმგებლობას. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი ცხადყოფს, თუ როგორ შეიძლება ამ მიდგომის კლასში გამოყენება:

ქემბელის საბაზო სკოლის მასწავლებლებმა გაიგეს, რომ არსებობდა დისციპლინური მიდგომა, რომელიც მოსწავლეთა მიერ ინციდენტებთან დაკავშირებული დამოკიდებულების შესახებ ჩანან-

ერების გაკეთებას გულისხმობდა; ეს იყო ანალიზის, თავდაცვისა და საკუთარი როლის გამოვლენის შესაძლებლობა. მასწავლებლებმა ამ მიდგომის სკოლაში დანერგვა გადაწყვიტეს და მოამზადეს წინადადებების ჩარჩოები, რომლებიც მოსწავლეებს საკუთარი საქციელის ანალიზის დროს შეეძლოთ გამოეყენებინათ:

მე მგონი, ხელი შეეწყო ამ ინციდენტს, როდესაც _____
მე მგონი, _____ შეუწყო
ხელი ინციდენტს, როდესაც
მან _____.

მე მგონი, ინციდენტი არ მოხდებოდა, მე რომ _____.

მე მგონი, ინციდენტი არ მოხდებოდა _____ რომ არ გაეკეთებინათ.

როცა იმაზე ვფიქრობ, რაც მოხდა, მსურს, რომ _____.

თუ კიდევ აღმოვჩნდები ანალოგიურ სიტუაციაში, მე _____.

ჩემი აზრით, ამ ინციდენტით გამოწვეული პრობლემიდან საუკეთესო გამოსავალია, თუ _____.

თავდაპირველად, მასწავლებლები თითქოს კმაყოფილები იყვნენ. მაგრამ, მოგვიანებით, ერთად აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეებს უჭირდათ ამ ჩარჩო-წინადადებების შეესება, რადგან ან ენის პრობლემები ჰქონდათ, ან, ზოგადად, ნერილობითი კომუნიკაციის. მასწავლებლები დარწმუნებულნი იყვნენ თვითანალიზის ეფექტურობაში და ამიტომ გადაწყვიტეს, მოსწავლეებს ამ უნარების გაუმჯობესებაში დახმარებოდნენ. დაიწყეს იმით, რომ მოსწავლეებს

ზეპირი პასუხების გაცემის შესაძლებლობა მისცეს. ეს პასუხები აუდიოკასეტაზე ჩაინერეს. ამ ნაბიჯით მასწავლებლებს სურდათ, გაეგებინებინათ მოსწავლეებისათვის, რომ თვითანალიზი უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სწორად წერა. ასეთი ხერხებით მასწავლებლებმა მოახერხეს ის, რომ ყველა მოსწავლე ახდენდა აანალიზებას საკუთარ ქცევას და პასუხისმგებლობასაც იღებდა ამ ქცევაზე.

რეკომენდაცია 2 ▼

გააცანით მოსწავლეებს თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიები.

როგორც დიაგრამა 6.1-ზე ჩანს, ჩვენი მეტაანალიზი კონცენტრირებულია თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიებსა და კოგნიტურ სტრატეგიებზე. სანამ ამ ორი სტრატეგიის დეტალურ განხილვაზე გადავალთ, შეგახსენებთ ბროფის (1996) გაფრთხილებას, რომ ეს სტრატეგიები სცილდება ჩვეულებრივ საკლასო საქმიანობას და მასწავლებლის მხრიდან ძალების სერიოზულ მობილიზაციას მოითხოვს. ამავდროულად, ეს არის მეთოდები, რომლებიც მოსწავლეებს ცხოვრებისეულად საჭირო უნარებს განუვითარებს. დაეინფოთ თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიებიდან.

თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიები მოსწავლისაგან მოითხოვს საკუთარ ქცევაზე დაკვირვებას, დაკვირვებების ჩანიშვნას, ჩანაწერების შედარებას წინასწარ ჩამოყალიბებულ კრიტერიუმებთან და წარმატების აღიარებას, თუ კრიტერიუმების მიღწევას შეძლებენ. ცხადია, რომ ამ სტრატეგიის მთელ კლასთან

გამოყენება შეუძლებელია და არც არის აუცილებელი. ეს სტრატეგია იმ მოსწავლეებზეა გათვლილი, რომლებიც კლასის მართვის ჩვეულებრივ მეთოდებს არ ემორჩილებიან.

როგორ უნდა მოახდინოს მასწავლებელმა იმ მოსწავლეთა იდენტიფიკაცია, რომლებზეც თვითმონიტორინგისა და კონტროლის მეთოდი უნდა გამოიყენოს? ეს ძალიან მარტივია. ამ მეთოდს მასწავლებელი იმ მოსწავლეებთან მუშაობისას იყენებს, რომლებზეც სხვა მეთოდებმა, უბრალოდ, შედეგი არ გამოიღო. მოსწავლეების დათანხმება, რომ მათ ამ სტრატეგიის ფარგლებში მასწავლებელთან უნდა ითანამშრომლონ, შეიძლება არც თუ ისე ადვილი იყოს. ასეთ თანხმობას მოსწავლესთან და, იდეალურ შემთხვევაში, მის მშობლებთან ერთი ან ორი შეხვედრა სჭირდება ხოლმე. პირველი საკითხი, რომელიც ამ შეხვედრაზე უნდა განიხილებოდეს, არის ის, რომ მოსწავლის ქცევა პრობლემურია არა მხოლოდ მასწავლებლისთვის, არამედ მთელი კლასისათვის. საბოლოო ჯამში კი, ასეთი ქცევა, რა თქმა უნდა, თავად მოსწავლეს უქმნის პრობლემებს. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ამ შეხვედრაზე მასწავლებელმა მოსწავლის ქცევის დასაბუთება და სხვებზე ამ ქცევის უარყოფითი ზეგავლენის ჩვენება შეძლოს. შესაბამისად, პირველ შეხვედრამდე მასწავლებელს გარკვეული დროის დახარჯვა მოუწევს (შესაძლოა, ერთი ან ორი კვირის), რათა ჩაინიშნოს მოსწავლის ქცევასთან დაკავშირებული პრობლემების სხვადასხვა კონკრეტული შემთხვევა. მასწავლებელმა შეიძლება თავი მოუყაროს შემდეგ ინფორმაციას:

ინციდენტის დღე და ზუსტი დრო; რა კონტექსტში მოხდა ინციდენტი; მოსწავლის ქცევა ინციდენტის დროს; მასწავლებლის ქმედება;

მოსწავლის რეაქცია მასწავლებლის ქმედებაზე; ინციდენტის ზეგავლენა კლასზე, მასწავლებელსა და თავად მოსწავლეზე.

მასწავლებელი უნდა ეცადოს, კარგად გააგებინოს მოსწავლეს, მის მშობელსა თუ მეურვეს, რომ მასწავლებლის მიზანი არ არის მოსწავლის დასჯა. პირიქით, მასწავლებელს ამოდრავებს სურვილი, დაეხმაროს მოსწავლეს და შეუწყოს ხელი იმ სტრატეგიის გაზარებაში, რომელიც მომავალში მოსწავლეს სხვადასხვა პრობლემურ სიტუაციაში აღმოჩენის შემთხვევაში გამოადგება. ამ სტრატეგიის ფარგლებში მოსწავლესთან ურთიერთობა ძალიან დიდი სიფრთხილით უნდა დაიგეგმოს. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ამ მიდგომის კლასში გამოყენება:

ჯეისონს ვერაფერს გაუგებდით. ბატონმა ჰენქოქმა არა ერთი მეთოდი გამოიყენა, რათა ჯეისონს გაკვეთილის ჩაშლის სურვილი აღარ გასჩენოდა და დავალებები შეესრულებინა. ბატონ ჰენქოქს აოცებდა ის ფაქტი, რომ ჯეისონი ფეხბურთის გუნდის ლიდერი იყო და ახლახან კაპიტნადაც აირჩიეს. უფრო მეტიც, მასწავლებელმა ისიც იცოდა, რომ ჯეისონი ძალიან ნიჭიერი იყო და მაღალ ნიშნებს იღებდა, როცა დავალებას ასრულებდა. ის ფაქტი, რომ ჯეისონი ბევრ დავალებას არ ასრულებდა, მის აკადემიურ მოსწრებაზე სერიოზულ უარყოფით ზეგავლენას ახდენდა. სწორედ ასე დაახასიათა ბატონმა ჰენქოქმა ჯეისონი იმ შეხვედრაზე, რომელიც მან ჯეისონის მშობლებთან, ფსიქოლოგიურ კონსულტანტთან და თავად მოსწავლესთან გამართა. ბატონ ჰენქოქს თან ჰქონდა ბარათების ორი ნყება. პირველ ნყებაში შესულ ბარათე

ბზე ეწერა იმ მისაბაძი საქციელის მაგალითები, რომელიც ჯეისონმა სხვადასხვა დროს გამოავლინა, ხოლო მეორე წყებაში შესულ ბარათებზე — დისციპლინის დარღვევისა და აღმოსაფხვრელი ქცევის კონკრეტული მაგალითები. „მე მსურს, მივღწიო იმას, რომ ჯეისონის დახასიათებაში აღარ ფიგურირებდეს ნეგატიური მასალა, რომ ბარათების მეორე წყება გაქრეს. რას ფიქრობ, ჯეისონ? გსურს, ერთად ვიმუშაოთ ამ მიზნის მისაღწევად?“ თავიდან ჯეისონი ყოყმანობდა, მაგრამ მალე დაეთანხმა მასწავლებელს.

მას შემდეგ, რაც მოსწავლე აღიარებს თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიის მნიშვნელობას, ასევე, მასწავლებლის, როგორც მიმართულების მიმცემის როლს, მასწავლებელს უკვე შეუძლია, დეტალურად გააცნოს მოსწავლეს სტრატეგია. არსებობს თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიის სხვადასხვა ვარიანტი, თუმცა ყველა მათგანი მსგავს პარადიგმას ეფუძნება. ქვემოთ წარმოგიდგენთ თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიის ოთხ ზოგად ფაზას (ვარიაციებზე ინფორმაციის მისაღებად გაეცანით შემდეგ მაშრომებს: როუდი, მორგანი და იუნგი, 1983; სმიტი, იუნგი, უესტი, მორგანი და როუდი, 1988; შაპირო და ქოული, 1994).

ფაზა I: ჩანაწერების გაკეთება და ჯილდოები. ამ ფაზაში მოსწავლეები პერიოდულად ახორციელებენ საკუთარი ქცევის მონიტორინგს ჩანაწერების გაკეთების ფორმით. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის კლასში ეს შეიძლება მოხდეს ყოველ 30 – 45 წუთში, იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი მოსწავლეებთან მთელი დღის ან დღის დიდი ნაწილის განმავლობაში იმყოფება. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო და საშუალო საფეხურებზე

მონიტორინგი შეიძლება ყოველ 10 — 15 წუთში განხორციელდეს, იმის გათვალისწინებით, რომ მასწავლებლები მოსწავლეებთან, როგორც წესი, ძირითადად, ერთ გაკვეთილს ატარებენ. ჩანაწერების გაკეთების ინტერვალის იდენტიფიკაციამდე, აუცილებელია, დაადგინეს ის კონკრეტული ქცევა, რომლის აღმოფხვრასაც/შეცვლასაც შეეცდება მოსწავლე. მაგალითად, ერთი მოსწავლისათვის ასეთი ქცევა შეიძლება იყოს სხვებთან საუბარი და მათი ყურადღების მიპყრობა. კარგია, თუ მასწავლებელი შეიმუშავებს სპეციალურ სიგნალებს, რითაც შეასვენებს მოსწავლეებს ჩანაწერების გაკეთების აუცილებლობაზე. მაგალითად, მასწავლებლის მიერ საკუთარი მაგიდის კონკრეტულ ნაწილზე ხელის დაკაუნება შეიძლება ასეთ სიგნალს წარმოადგენდეს. ჩანაწერების გაკეთების დროს მოსწავლეები ავსებენ მარტივ ფორმას, რომლის მაგალითიც დიაგრამა 6.2-ზეა მოცემული. დააკვირდით, რომ პირველ საფეხურზე მოსწავლის საქციელი გაუცნობიერებელია; სკალის შემდეგი საფეხურია მოსწავლის გაცნობიერებული არასწორი ქცევა; ამას მოსდევს საკუთარი თავის მოთოკვის მცდელობა; და ბოლოს, მოსწავლე წყვეტს არასწორ საქციელს.

მასწავლებელმა შეიძლება მოსწავლესთან ერთად დაისახოს ამოცანა, რომელიც ჩანაწერების გაკეთების ამ ფორმაზე რომელიმე საფეხურის მიღწევას გულისხმობს. ეს პროცესი შეიძლება შემონიშნოს ყოველკვირულად (ან ნაკლებად ხშირად). მაგალითად, მოსწავლისათვის პირველი კვირის ამოცანა შეიძლება იყოს უფრო მეტი 2-4 საფეხურის შეფასებების ქონა, ვიდრე 1 საფეხურის. თუ მოსწავლე ამ ამოცანას მიაღწევს, მისი ძალისხმევა აუცილებლად უნდა დააფასოს მასწავლებელმა. იდეალურ შემთხვევაში, აღიარების ფორმა მოსწავლესთან წინასწარაა შეთანხმებული. ამოცანა ყოველ კვირას უნდა გართულდეს. მაგალი-

ღიზბრამა 6.2 მოსწავლის ანგარიშის ფორმა				
პირველად	1. ისე გავაკეთე, რომ არც მიფიქრია	2. მე ვიფიქრე, მაგრამ მაინც გავაკეთე	3. მე ვიფიქრე და უფრო ნაკლებად დავარღვიე დისციპლინა, ვიდრე დაუფიქრებელი ქმედების შემთხვევაში	4. მე ეს არ გამიკეთებია
მეორედ	1. ისე გავაკეთე, რომ არც მიფიქრია	2. მე ვიფიქრე, მაგრამ მაინც გავაკეთე	3. მე ვიფიქრე და უფრო ნაკლებად დავარღვიე დისციპლინა, ვიდრე დაუფიქრებელი ქმედების შემთხვევაში	4. მე ეს არ გამიკეთებია
მესამედ	1. ისე გავაკეთე, რომ არც მიფიქრია	2. მე ვიფიქრე, მაგრამ მაინც გავაკეთე	3. მე ვიფიქრე და უფრო ნაკლებად დავარღვიე დისციპლინა, ვიდრე დაუფიქრებელი ქმედების შემთხვევაში	4. მე ეს არ გამიკეთებია
მეოთხედ	1. ისე გავაკეთე, რომ არც მიფიქრია	2. მე ვიფიქრე, მაგრამ მაინც გავაკეთე	3. მე ვიფიქრე და უფრო ნაკლებად დავარღვიე დისციპლინა, ვიდრე დაუფიქრებელი ქმედების შემთხვევაში	4. მე ეს არ გამიკეთებია
მეხუთედ	1. ისე გავაკეთე, რომ არც მიფიქრია	2. მე ვიფიქრე, მაგრამ მაინც გავაკეთე	3. მე ვიფიქრე და უფრო ნაკლებად დავარღვიე დისციპლინა, ვიდრე დაუფიქრებელი ქმედების შემთხვევაში	4. მე ეს არ გამიკეთებია

თად, მეორე კვირის ამოცანა ასე შეიძლება ჩამოყალიბდეს: უფრო მეტი 3-4 საფეხურის შეფასებების ქონა, ვიდრე 1-2 საფეხურების. ამ შემთხვევაშიც, მოსწავლის მიერ ამოცანის შესრულება აღიარებულ უნდა იქნას. მასწავლებლისა და მოსწავლის ასეთი შეთანხმებული მოქმედება გრძელდება მანამ, სანამ მოსწავლის საქციელი მასწავლებლისა და, იდეალურ შემთხვევაში, თავად მოსწავლისათვის არ გახდება დამაკმაყოფილებელი.

ფაზა II: მონიტორინგი ფორმალური ჩანაწერების გაკეთების გარეშე: სიტყვიერი შეფასება. ამ ფაზაში ფორმალური ჩანაწერების გაკეთება არაფორმალური მეთოდით იცვლება. დასაწყისში ეს ფაზა წერილობითია. მაგალითად, თითოეული გაკვეთილის

ბოლოს ან საგაკვეთილო დროის დასასრულს, მოსწავლეს შეუძლია წერილობით შეაფასოს, თუ როგორ შეესაბამებოდა მისი ქცევა მიზნად დასახულ ამოცანას. მასწავლებელსაც შეუძლია მსგავსი ტიპის შეფასება, მოსწავლის საქციელთან დაკავშირებით, თავისთვის ჩაინიშნოს. წერილობითი ჩანაწერები თანდათან შეიძლება სიტყვიერ შეფასებად იქცეს. მასწავლებელი და მოსწავლე შეიძლება ყოველი კვირის ბოლოს შეხედნენ. თუ ორივე თანხმდება, რომ მოსწავლე კარგად იქცეოდა, მაშინ მოსწავლე აღიარებს / ვილდოს მიიღებს.

ფაზა III: მხოლოდ არაფორმალური ჩანაწერების გაკეთება. არანაირი ვილდოები. ამ ფაზაში მოსწავლე აგრძელებს არაფორმალური ჩანაწერების წარმოებას. მასწავლებელი და მოსწავლე

ყოველკვირეულ შეხვედრებს მართავენ და განიხილავენ მოსწავლის ქცევას კვირის მანძილზე. აღიარებისა და ჯილდოების მოლოდინი აღარ არსებობს, იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მასწავლებელი და მოსწავლე თანხმდებიან, რომ მოსწავლის საქციელი სამაგალითო იყო.

ფაზა IV: მოსწავლის ავტონომიურობა. ამ ფაზაში მოსწავლე ავტონომიურობას აღწევს. ის აღარ ხვდება მასწავლებელს საკუთარი ქცევის განსახილველად ან აღიარების / ჯილდოს მისაღებად. მიუხედავად ამისა, მასწავლებელს შეუძლია, დროდადრო დაელაპარაკოს მოსწავლეს მისი ქცევის შესახებ.

ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება თვითმონიტორინგისა და კონტროლის ამ სტრატეგიის გამოყენება:

როცა ბატონი პენქოქი ჯეისონს ეკითხებოდა, თუ რატომ შლიდა გაკვეთილს თავისი ხუმრობებითა და კომენტარებით, მოსწავლე ასე პასუხობდა: „არ ვიცი. ალბათ არ ვუფიქრდებოდი, როცა ამას ვაკეთებდი“. ბატონმა პენქოქმა აუხსნა ჯეისონს, რომ მათ ერთად უნდა დაენყობთ თვითმონიტორინგისა და კონტროლის ოთხფაზიანი პროცესის დანერგვა, რაც ჯეისონს ამ საკითხის გაანალიზებაში დაეხმარებოდა. მასწავლებელმა და მოსწავლემ დაიწყეს ყურადღების გამახვილება ჯეისონის მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე. ჯეისონს უნდა ეტარებინა პატარა ბლოკნოტი, იმდენად პატარა, რომ ჯიბეში ჩატეულიყო. ამ ბლოკნოტის დახმარებით, ჯეისონი შეძლებდა თავისი ქცევის გაკონტროლებას. გაკვეთილზე, როცა ჩანანერების გაკეთების დრო მოდიოდა, ბატონი პენქოქი მუდმივად ასხენებდა ხოლმე ჯეისონს... ყოველ დღე, სანამ ჯეისონი კლასს დატოვებდა, ბატონი პენქოქი თვალს გადა-

აალებდა ხოლმე მის ჩანანერებს და აქა- იქ შენიშვნებს აკეთებდა, მაგალითად, ასე: „იმედია, ხვალ უკეთ მოიქცევი“ ან „გილოცავ“.

ყოველ ორ დღეში ერთხელ, ბატონი პენქოქი ჯეისონის მშობლებს ურეკავდა და ინფორმაციას აწვდიდა მათი შვილის ქცევის შესახებ. როცა ჯეისონი ქცევასთან დაკავშირებულ კონკრეტულ ამოცანას კარგად გაართმევდა თავს, მისი მშობლები წამახალისებელ ჯილდოს უკეთებდნენ (მაგალითად, ტელევიზორის ყურების უფლება, მეგობრებთან კომუნიკაცია კომპიუტერის გამოყენებითა და ა.შ.). ფორმალური ჩანანერებიდან ჯეისონი ნელ-ნელა სიტყვიერი ანგარიშგების ფორმაზე გადავიდა. ყოველი გაკვეთილის ბოლოს ბატონ პენქოქთან რჩებოდა და მასთან ერთად საკუთარ ქცევას განიხილავდა. ბატონმა პენქოქმაც ნაკლებად ინტენსიური გახადა ჯეისონის მშობლებთან სატელეფონო კომუნიკაცია. საგულისხმო და ლოგიკურია, რომ ჯეისონის მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების შემცირებასთან ერთად, მისი აკადემიური მოსწრებაც გაუმჯობესდა.

რეკომენდაცია 3 ▼

გააცანით მოსწავლეებს კოგნიტური სტრატეგიები.

თვითმონიტორინგისა და კონტროლის სტრატეგიებთან ერთად, შემუშავდა კონკრეტული კოგნიტური სტრატეგიები (იხ. ქემფი და ბეში, 1985ა, 1985ბ, 1985გ; გოლდმთანი და სხვები, 1980; გოლდმთანი და ფენცი, 1984; შაპირო და ქოული, 1994). ეს სტრატეგიები ორ ფართო კატეგორიად იყოფა: ტრენინგი სოციალურ უნარებში და

პრობლემების გადაჭრა. სოციალურ უნარებში ტრენინგი ხელს უწყობს მოსწავლეებს იმ უნარების გამოუმუშავებაში, რომელიც მათ ეხმარება, თავი გაართვან სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციას. ეს სტრატეგიები განსაკუთრებით სასარგებლოა იმ მოსწავლეებისათვის, რომელთა არასათანადოდ განვითარებული სოციალური უნარებიც სერიოზულ პრობლემებს ქმნის კლასში. მაგალითად, თუ მოსწავლეს არ შეუძლია ურთიერთობების აწყობა სხვა ადამიანებთან, მათ შორის, მის თანატოლებთან, ეს არეულობას ქმნის კლასში. ეს არ არის განპირობებული მოსწავლის მიერ დისციპლინის განზრახ თუ უნებლიე დარღვევით, მას, უბრალოდ, არ შეუძლია სხვანაირად მოქმედება, რადგან თანატოლებთან მისი ურთიერთობა იმედგაცრუებაზეა აგებული. მოსწავლეთა ეს კატეგორია მე-4 თავში სოციალური პრობლემების მქონედ მოიხსენიეთ. პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიები უფრო ზოგადია და ადამიანთა მხოლოდ სოციალურ ურთიერთობებს არ ეხება. მიუხედავად იმისა, რომ კოგნიტური სტრატეგიების ეს ორი ტიპი, მეტნაკლებად, სხვადასხვა საკითხს ეხება, მაინც ერთსა და იმავე პროცესს გულისხმობს, რომელიც შემდეგი ნაბიჯებისაგან შედგება:

ნაბიჯი 1: დააფიქსირე, რომ ბრაზდები, ნუხდები, იმედგაცრუება გუფულება, ემოციებს ვერ ერევი. ძალიან ხშირად ჩვენივე ემოციები გვეკარნახობენ, რომ პრობლემა გვიანხლოვდება. ეს შეიძლება მოხდეს მანამ, სანამ ამას გავაცნობიერებთ. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებს შეეძლოთ საკუთარი ემოციური მდგომარეობის შეფასება. ეს არის კოგნიტური სტრატეგიების პირველი ნაბიჯი. როგორც კი მოსწავლეები შეიცნობენ, რომ აღეღება ეუფლებათ, მათ უნდა შეწყვიტონ მოქმედება. ამ მოწოდების არსი მდგომარეობის შემდგომი: აღეღებული ადამიანი ვერ აკონტროლებს საკუთარ ქმედებას.

აღეღებულ მდგომარეობაში ქმედება მხოლოდ ემოციურ რეაქციას წარმოადგენს, რაც ხშირად უარყოფითი ხასიათის მატარებელია.

ნაბიჯი 2: პითხე საკუთარ თავს: რა რეაგირება შეიძლება მოვახდინო ამ სიტუაციაზე? რა ვარიანტები არსებობს? ეს ნაბიჯი დაეხმარება მოსწავლეს, ემოციური რეაქციის ნაცვლად, გაცნობიერებული გადაწყვეტილების საფუძველზე იმოქმედოს. როცა მოსწავლე უფიქრდება შექმნილ სიტუაციას და რეაგირების შესაძლო ვარიანტებს განიხილავს, ის უკეთ აფასებს ვითარებას. ეს შეიძლება იყოს სოციალური სიტუაცია (მოსწავლეს უთანხმოება აქვს თანატოლთან და ეს ალიზიანებს) ან ზოგადი პრობლემა (მოსწავლეს უჭირს მასწავლებლის ყურადღების მიპყრობა და იმედგაცრუება ეუფლება).

ნაბიჯი 3: დაფიქრდი, რა შეიძლება მოჰყვეს რეაგირების თითოეული ვარიანტის შერჩევას. მის ქცევაზე მოსალოდნელი რეაქციის ცოდნა მოსწავლეს აძიულებს, უფრო რაციონალურად იმოქმედოს. შესაძლოა, იფიქროთ, რომ ყოველდღიურ ცხოვრებაში მოსწავლეს არა აქვს დრო, კარგად გაიაზროს, რა მოჰყვება მის ქცევას. თუმცა, გასათვალისწინებელია, რომ ადამიანის გონების ბუნებრივი მახასიათებლებიდან გამომდინარე, შედეგების აწონ-დაწონვა შეიძლება გაცილებით სწრაფი პროცესი იყოს (იხ. ანდერსონი, 1983, 1995). ზოგჯერ ქცევასთან დაკავშირებული რეაქციის შესახებ მხოლოდ გაფიქრებაც კი საკმარისია მოსწავლისათვის, რომ თავი შეიკავოს ამ ქცევისაგან.

ნაბიჯი 4: ის ვარიანტი შეარჩიე, რომელიც ყველაზე დადებითი შედეგების მომტანი იქნება შენთვის და სხეებისთვის. ალტერნატივების გათვალისწინებით, მოსწავლეები არჩევენ ქცევის იმ ვარიანტს, რომელიც შეიძლება მათთვის და სხვა მოსწავლეებისათვისაც საუკეთესო შედეგების მომტანი

იყოს. ამ ნაბიჯის ლოგიკა მდგომარეობს შემდეგში: ადამიანი, დაფიქრების შემთხვევაში, როგორც წესი, ირჩევს იმ ქმედებას, რომელიც მისთვისაც და სხვებისთვისაც უკეთესია.

ეს კოგნიტიური სტრატეგია შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს მათი ქცევის შეცვლასა და იმის გააზრებაში, თუ რატომ აქვთ კონკრეტული სახის რეაქცია სხვადასხვა სიტუაციაში. ზემოთ აღწერილი ოთხი ნაბიჯი ფართოდ შეიძლება გამოიყენებოდეს. უფრო მცირე ასაკის მოსწავლეებში, ეს პროცესში შემდეგნაირად შეიძლება წარმართოს:

1. როცა ფიქრობ, რომ რაღაც საზიანოს გაკეთებას აპირებ, შეჩერდი და დაფიქრდი;
2. კიდევ რისი გაკეთება შეგიძლია?
3. რა მოხდება, თუ ამას გააკეთებ?
4. შეარჩიე საუკეთესო ვარიანტი.

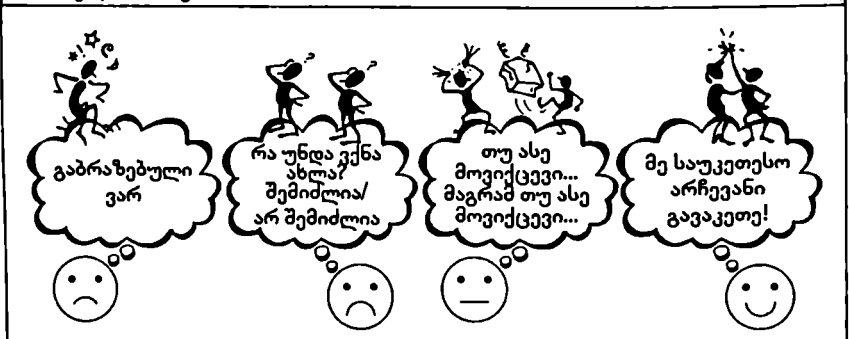
ამ კოგნიტიური სტრატეგიის განსახორციელებლად, მასწავლებელი უნდა შეხედეს მოსწავლეს და მის მშობელს / მეურვეს. მასწავლებელმა მათ უნდა აუხსნას, რომ ამ სტრატეგიას მოსწავლის დახმარების მიზნით იყენებს. დისკუსიის შედეგად, ეს მხარეები შეიძლება ქცევის იმ ჩამონათვალთან

მივიდნენ, რომელზეც მოსწავლე იმუშავებს. კოგნიტიური სტრატეგიისათვის მნიშვნელოვანია ზემოთ წარმოდგენილი აზროვნების ტიპის მოდელირება. მასწავლებელს შეუძლია „ხმამალა იფიქროს“, როცა მოსწავლეს ამ პროცესს უხსნის. მაგალითად, მასწავლებელი აღწერს სიტუაციას საკუთარი ცხოვრებიდან, რომელთან დაკავშირებითაც შესაძლებელი იქნებოდა ამ სტრატეგიის გამოყენება. შემდეგ მასწავლებელი გაივლის თითოეულ ნაბიჯს და ხმამალა წარმოადგენს თავისი აზრების სვლას. ასევე, მასწავლებელს შეუძლია, გაიხსენოს ის სიტუაცია, როცა მოსწავლისათვის სასარგებლო იქნებოდა ამ სტრატეგიის გამოყენება. ასეთ შემთხვევაში, მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს, ხმამალა იაზროვნოს და აღწეროს ყველა ნაბიჯი. მასწავლებელმა და მოსწავლემ შეიძლება ერთად იმსჯელონ ქცევის იმ შესაძლო ვარიანტებზე, რომელიც მოსწავლეს შეეძლო გაეთვალისწინებინა და, ასევე, თითოეულ ვარიანტთან დაკავშირებულ შედეგებზე. როცა მოსწავლეები გარკვეულ პრაქტიკას გაივლიან, უკვე შეძლებენ ამ სტრატეგიის კლასში გამოყენებას.

სასარგებლო იქნებოდა, მასწავლებლის მიერ მოსწავლესთან წინასწარ

ღიაბრამა 6.3

მოსწავლის ბანერი



შეთანხმებული სიმბოლიკის გამოყენება, რაც მოსწავლეს იმაზე მიანიშნებდა, რომ კოგნიტური სტრატეგიის გამოყენების დროა. მაგალითად, როდესაც მოსწავლე ხშირად ბრაზდება თავის თანატოლებზე, მასწავლებელი შეიძლება შეუთანხმდეს მას, რომ მოსწავლის სახელის ხსენება მიმანიშნებელი იქნება კოგნიტური სტრატეგიის გამოყენების აუცილებლობაზე. ანუ, როგორც კი მოსწავლე საკუთარ სახელს გაიგონებს, მას ეცოდინება, რომ დროა, გამოიყენოს კოგნიტური სტრატეგია. დროდადრო მასწავლებელი შეხვდება მოსწავლეს, რათა განიხილოს, თუ რამდენად კარგად მუშაობს ეს სტრატეგია. ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი თვალსაჩინოდ გვიჩვენებს მასწავლებლის მიერ კოგნიტური სტრატეგიის გამოყენების ერთ შემთხვევას:

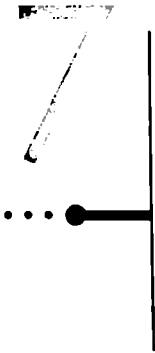
ქალბატონმა ოვერბეიმ წარმოადგინა „გონივრული ქცევის“ პროცესი, რომელიც ოთხი ნაბიჯისაგან შედგება. ილუსტრირების მიზნით, მან გამოიყენა სურათები. ქალბატონმა ოვერბეიმ შექმნა ბანერი (დიაგრამა 6.3) და კლასში, დაფის თავზე გააკრა. დიდი ბანერის გარდა, ქალბატონმა ოვერბეიმ პატარა, წიგნის სანიშნის ზომის ბანერებიც მოამზადა. მოსწავლეებთან ინდივიდუალური მუშაობის დროს, ის არიგებდა სანიშნებს და ახსენებდა მოსწავლეებს „გონივრული ქცევის“ პროცესზე, რომელიც ოთხი ნაბიჯისაგან შედგება. მასწავლებელი მოუწოდებდა დისციპლინის ხშირად დამრღვევი მოსწავლეების მშობლებს, სახლში

მოსწავლეებთან ესაუბრათ ოთხი ნაბიჯის შესახებ.

ერთ-ერთი ყველაზე საინტერესო და წარმატებული შემთხვევა ქეილინს უკავშირდება. ქეილინმა შეიმუშავა მეთოდი, რომელიც წიგნის სანიშნის ეფექტურ გამოყენებაში დაეხმარა. როცა ქალბატონი ოვერბეი ამჩნევდა, რომ ქეილინი ბრაზდებოდა, მასწავლებელი ანიშნებდა მას, რომ სანიშნე გამოეყენებინა. ქეილინი მაშინვე მოქმენდა ხოლმე სანიშნეს, დადებდა მერხზე და თითს პირველი ნაბიჯის აღმნიშვნელ სურათს დაადებდა. შემდეგ თვალებს ხუჭავდა და იწყებდა ფიქრს. შემდეგ გადადიოდა მეორე სურათზე. სანამ ყველა ნაბიჯს ჩაჰყევოდა, ქეილინი წყარდებოდა და ქცევის სწორ გზასაც იჩივებდა. ქალბატონი ოვერბეი ყოველთვის აღიარებდა ქეილინის წარმატებას.

შეჯამება

მიუხედავად იმისა, რომ კლასის მართვაში წამყვანი როლი მასწავლებელს ეკისრება, მოსწავლეებსაც საკუთარი პასუხისმგებლობები აქვთ. მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარება მასწავლებლის ძხრიდან განსაკუთრებულ ძალისხმევასა და მონდომებას მოითხოვს. არსებობს სასარგებლო სტრატეგიები მასწავლებლებისათვის, რომლებსაც სურთ, დაეხმარონ მოსწავლეებს და კლასის მართვაში თავიანთი წვლილი შეატანონ.



კლასის ეფექტური მართვა: პიკველი დღეები

კლასის მართვა პირველი დღიდანვე წარმატებული ვერ იქნება. ყოველ წელს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დან-ყებითი კლასების მასწავლებელი, დაახლოებით, 30 ახალ მოსწავლეს ეცნობა, რომელთა ცხოვრებაშიც მასწავლებელი ახალი პიროვნებაა. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო კლასების მასწავლებლები ყოველ წელს 5 – 6 ან მეტ ახალ კლასს ხვდებიან. მოსწავლეები ისეთივე სიახლეს წარმოადგენენ მასწავლებლებისათვის, როგორც მასწავლებლები მოსწავლეებისათვის. ეს არის სრულიად უცნობი ადამიანების შეხვედრა. ყოველ ასეთ ახალ შეხვედრას კლასის მართვის სისტემის თავიდან ჩამოყალიბება უკავშირდება. როგორ უნდა ჩავუყაროთ საფუძველი კლასის ეფექტურ მართვას პირველივე დღიდან?

კვლევები და თეორია

კლასის მართვის თემაზე ჩატარებული თითქმის ყველა კვლევა იმაზე

მიანიშნებს, რომ ეფექტური მართვისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია, თუ როგორ იწყება ახალი სასწავლო წელი. მოსტოვიცმა და ჰეიმანმა (1976) შეისწავლეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის 14 ეფექტური მასწავლებელი და შეადარეს მათი ქცევა ანალოგიური კლასების 13 ახალგაზრდა მასწავლებელს. კვლევის შედეგად, დადგინდა, რომ ახალგაზრდა მასწავლებლები ძალიან მცირე დროს უთმობდნენ კლასის მართვის რუტინულ საკითხებს, მაშინ როცა გამოცდილი მასწავლებლები პირველ რამდენიმე გაკვეთილზე სრულ კონცენტრაციას ახდენდნენ მართვის სხვადასხვა საკითხზე; უფრო მეტიც, გამოცდილი მასწავლებლები ამას ძალიან მოწესრიგებულად და სისტემატიზებულად აკეთებდნენ: მოსწავლეებს ნათლად უხსნიდნენ წესებსა და პროცედურებს, ავარჯიშებდნენ მათ პრაქტიკულ დანერგვაზე, აყალიბებდნენ და წერგავდნენ დისციპლინის დარღვევაზე რეაგირების ფორმებს.

მკვლევარები ანალოგიურ დასკვნებამდე მივიდნენ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის მასწავლებელთა შესწავლის შედეგად. აიზენშარტმა (1977) გამოიკვლია დაწყებითი კლასების 14 მასწავლებელი, რომელიც ეფექტურ მენეჯერებად ითვლებიან და დაადგინა, რომ მასწავლებლები სასწავლო წლის პირველ გაკვეთილებს კლასის ფიზიკურ მონყობას, რუტინული აქტივობების დაგეგმვას, აღიარებისა და ჯილდოების სისტემის ჩამოყალიბებას უთმობდნენ. ბაქელი და კუპერი (1978) ასკვნიან, რომ ეფექტურად მართულ კლასში მასწავლებლებს გაკვეთილების დაწყებიდან მეექვსე დღეს უკვე დადგენილი აქვთ მართვასთან დაკავშირებული რუტინული ნებსები და ღონისძიებები.

ყველაზე მნიშვნელოვანი ოთხი კვლევა, რომელიც სასწავლო წლის დაწყებას ეხება, მასწავლებელთა განათლების კვლევისა და განვითარების ცენტრში ჩაატარეს. ეს ცენტრი ტეხასის უნივერსიტეტში, ოსტინში მდებარეობს. ეს კვლევები მოკლედ მიმოვიხილეთ პირველ თავში. ამ ოთხი კვლევიდან ორი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით საფეხურს და დანარჩენი ორი – საშუალო საფეხურს ეხება (იხ. ემერი, ევერტსონი და ანდერსონი, 1980; ანდერსონი, ევერტსონი და ემერი, 1980; ევერტსონი და ემერი, 1982; სენფორდი და ევერტსონი, 1981; ემერი, სენფორდი, ქლემენტისი და მართონი, 1982; ემერი, სენფორდი, ევერტსონი, ქლემენტისი და მარტინი, 1981; ევერტსონი, ემერი, სენფორდი და ქლემენტისი, 1983). კვლევების ფარგლებში, მასწავლებლებს შეცადინებობის დაწყების პირველ დღეს და შემდეგ – რეგულარული ინტერვალებით, ერთ-ორ თვეში აკვირდებოდნენ. კვლევებმა დაადასტურა, რომ უფრო ეფექტური მასწავლებლები არა მხოლოდ წინასწარ გეგმავდნენ კლასის მართვის საკითხებს, არამედ დიდ დროს ხარჯავდნენ, რომ კლასის მართვის აქტივობები ყო-

ფილიყო:

- მოსწავლეებისათვის გასაგები;
- მოსწავლეებისათვის მისაღები;
- პრაქტიკულად ისე დაზუსტებული, რომ მოსწავლეთათვის ყოველდღიურ აქტივობებად ქცეულიყო.

კვლევებითაც რომ არ იყოს დადასტურებული, ალბათ მაინც ადვილად მისახვედრი იქნებოდა, რომ ახალი სასწავლო პერიოდის დასაწყისში კლასის მართვის საკითხებისათვის დროის დათმობა ბევრ მომავალ პრობლემას აგვაცილებდა თავიდან. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის შესახებ ემერი, ევერტსონი და უორშაი (2003) აღნიშნავენ: „მეცადინეობების დაწყების პირველი რამდენიმე კვირა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კლასის მართვისათვის, რადგან სწორედ ამ დროს სწავლობენ თავიანთ მოსწავლეები ქცევებსა და პროცედურებს, რომლებიც მთელი წლის მანძილზე დასჭირდებათ“ (გვ. 58).

პროგრამები

კლასის მართვასთან დაკავშირებული პროგრამების დიდი ნაწილი ყურადღებას სასწავლო წლის დაწყების მნიშვნელოვნებაზე ამახვილებს. კლასის ორგანიზაციისა და მართვის პროგრამა (შემოკლებით, კომპი) ამ საკითხს ძალიან ცხადად და ეფექტურად განხილავს (იხ. ევერტსონი, 1995). კომპი კარგად არის აღწერილი მეორე თავში. პროგრამა ეხება კლასის მართვის შვიდ კონკრეტულ ელემენტს, რომელიც შემდეგ მოდულებშია თავმოყრილი:

1. კლასის ორგანიზაცია;
2. წესებისა და პროცედურების დაგეგმვა და სწავლება;
3. მოსწავლეთა ანგარიშვალდებულების დანესება;
4. მოსწავლეთა სათანადო ქცევის უზრუნველყოფა;
5. სწავლების პროცესის დაგეგმვა და

- ორგანიზაცია;
6. სწავლების პროცესის წარმართვა და ძალისხმევის შენარჩუნება;
 7. სწავლების ახალი ეტაპის სათანადოდ დაწყება.

მეშვიდე მოდული უკავშირდება საგაკვეთილო პროცესის პირველ დღეებს, როცა მოსწავლეებს კლასის მართვის სისტემა უნდა გააცნოთ. ეს პროცესი მოსწავლეთა ჩართულობით უნდა წარიმართოს. ეს მოდული კონკრეტულ რჩევებს გვანვდის კლასის მონწყობაზე, მონწყობილობებსა და მასალებზე, მცირე და დიდ ჯგუფებში დისკუსიის წარმართვის ოპტიმალურ ნებსებზე. ამ საკითხებზე აუცილებლად უნდა წარიმართოს მსჯელობა სასწავლო წლისა თუ სემესტრის დასაწყისში.



რეკომენდაციები მასწავლებლებს

რეკომენდაცია 1 ▼

ისე მოაწყვეთ (ავეჯის განლაგება და გაფორმება) საკლასო ოთახი, რომ ხელი შეუწყოთ კლასის ეფექტურ მართვას.

ყველა მასწავლებელს კარგად უნდა ესმოდეს, რომ კლასში ავეჯის განლაგება და საკლასო ოთახის გაფორმება მოსწავლეთათვის მნიშვნელოვანი ინფორმაციის ხელმისაწვდომობას ემსახურება. როგორც ემერი, ევერტსონი და უორშამი (2003) ხსნიან:

გაითვალისწინეთ, რომ საკლასო ოთახი არის სასწავლო გარემო თქვენთვის და თქვენი მოსწავლეებისათვის. მიუხედავად იმისა, რომ საკლასო ოთახში, დაახლოებით, 30 მოსწავლე შეიძლება ეტეოდეს, ეს არ არის დიდი სივრცე.

მოსწავლეები საგაკვეთილო პროცესის დროს სხვადასხვა აქტივობაში მონაწილეობენ და საკლასო ოთახის სხვადასხვა ნაწილს იყენებენ; მოსწავლეებს სხვადასხვა გაკვეთილზე საკლასო ოთახების შეცვლა უნევთ. შესაბამისად, უნდა შეეძლოთ საკლასო ოთახის სწრაფად დატოვება და სხვა ოთახში დროულად შესვლა. უკეთეს შედეგებს მიაღწევთ, თუ ოთახში ავეჯს ისე განალაგებთ, რომ მოსწავლეებს ორგანიზებულად გადაადგილება, სხეებისათვის ხელის ნაკლებად შემლა და არსებული სივრცის ეფექტური გამოყენება შეეძლოთ (გვ. 2)

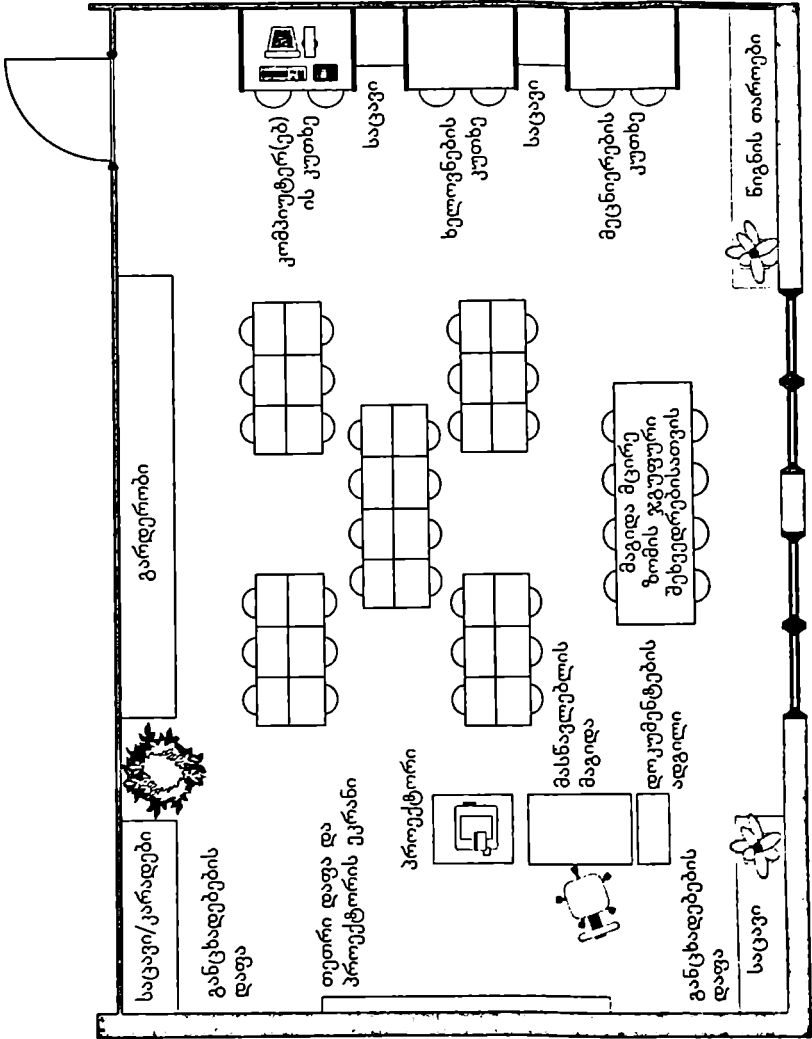
ემერი, ევერტსონი და უორშამი (2003), კლასის მართვასთან დაკავშირებით, რამდენიმე ზოგად რჩევას იძლევიან. მათი რჩევები ჩვენს მოსაზრებებთან დავაკავშირეთ და შევადგინეთ ქვემოთ მოყვანილი ნუსხა. მასწავლებელმა ისე უნდა მოაწყოს საკლასო ოთახი, რათა ის აკმაყოფილებდეს შემდეგ პირობებს:

- მასწავლებელს ადვილად შეუძლია ყველა მოსწავლის დანახვა;
- მოსწავლეებს შეუძლიათ, ადვილად ადვენონ თვალი ყველა პრეზენტაციასა და აქტივობას;
- ხშირად გამოყენებადი მასალა ადვილად ხელმისაწვდომია;
- ავეჯი ისეა განლაგებული, რომ გადაადგილებას ხელს არ უშლის;
- მასწავლებლისათვის ადვილია მოსწავლეთა დაჯგუფება წყვილებად, ტრიალებად და პატარა ჯგუფებად;
- ოთახში არ არის ნივთები, რომლებიც მოსწავლეთა ყურადღებას გაფანტავს ან ზედმეტად მიიზიდავს.

დიაგრამა 7.1-ზე ნაჩვენებია მოდელი იმისა, თუ როგორ შეიძლება მოწყოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასის მოსწავლეთათვის

დიაგრამა 7.1

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანყებითი კლასების მოსწავლეთა საკლასო ოთახი



საკლასო ოთახი. დანყებითი კლასის მასწავლებლის მიერ მისაღები ერთ-ერთი პირველი გადაწყვეტილება იმ ადგილის მოძებნას უკავშირდება, სადაც მთელი კლასის მეცადინეობა უნდა წარიმართოს. ეს უნდა იყოს ადგილი, სადაც მასწავლებელს თავისუფლად შეუძლია დაფის გამოყენება. დაფის დანახვა ყველა მოსწავლეს ზედმეტი მოძრაობის გარეშე უნდა შეეძლოს. მასწავლებლის მაგიდაც ბავშვების მაგიდების მახლობლად უნდა იყოს. განსაკუთრებით მაშინ, როცა მაგიდა მასწავლებლისათვის არის იმ მასალის საცავიც, რომელსაც მასწავლებელი აქტიურად იყენებს სწავლების პროცესში.

მოსწავლეთა მერხები და სკამები სხვადასხვაგვარად შეიძლება განლაგდეს. დააკვირდით, რომ დიაგრამა 7.1-ზე მერხები ჯგუფებადაა განლაგებული და არა რიგებად. იმის გათვალისწინებით, რომ თანამშრომლობითი სწავლება ძალიან მნიშვნელოვანია და ხშირად გამოიყენება (დამატებითი ინფორმაციისათვის, იხ. თავი 2), მასწავლებელს მერხების განლაგება მოსწავლეთა სხვადასხვა ზომისა და სხვადასხვა ტიპის ჯგუფებად დაყოფის საშუალებას უნდა აძლევდეს. მერხების ჯგუფებად დალაგება, რაც დიაგრამა 7.1-ზეა ნაჩვენები, ნამდვილად იძლევა ამის საშუალებას.

წიგნის თაროები ისე უნდა იყოს განლაგებული, რომ ადვილად ხელმისაწვდომი იყოს ყველასთვის. თუმცა, ამავდროულად, ისინი ხელს არ უნდა უშლიდეს მოსწავლეებს გადაადგილებაში. ასევე, წიგნის თაროების განლაგების ადგილები მასწავლებლისათვის შვს ლაქებად არ უნდა იქცეს. სხვა სიტყვებით, მასწავლებელი კარგად უნდა ხედავდეს ყველა მოსწავლეს, იმის მიუხედავად, თუ სად სხედან ისინი.

მასწავლებელს დასჭირდება ადგილი, სადაც შეიძლება მოსწავლეთა მცირე ზომის ჯგუფს ესაუბროს

(მაგალითად, კითხვის ჯგუფებში). დიაგრამა 7.1-ზე ნაჩვენებია მაგიდა (ცენტრალური ნაწილიდან მარჯვენა მხარეს), რომელიც ამ დანიშნულებას შეასრულებს. როცა მასწავლებელი მოსწავლეთა მცირე ჯგუფს ესაუბრება, მასწავლებლის სკამი აუცილებლად კედელზე უნდა იყოს მიდგმული, რათა მან ადვილად დაინახოს მთელი კლასი.

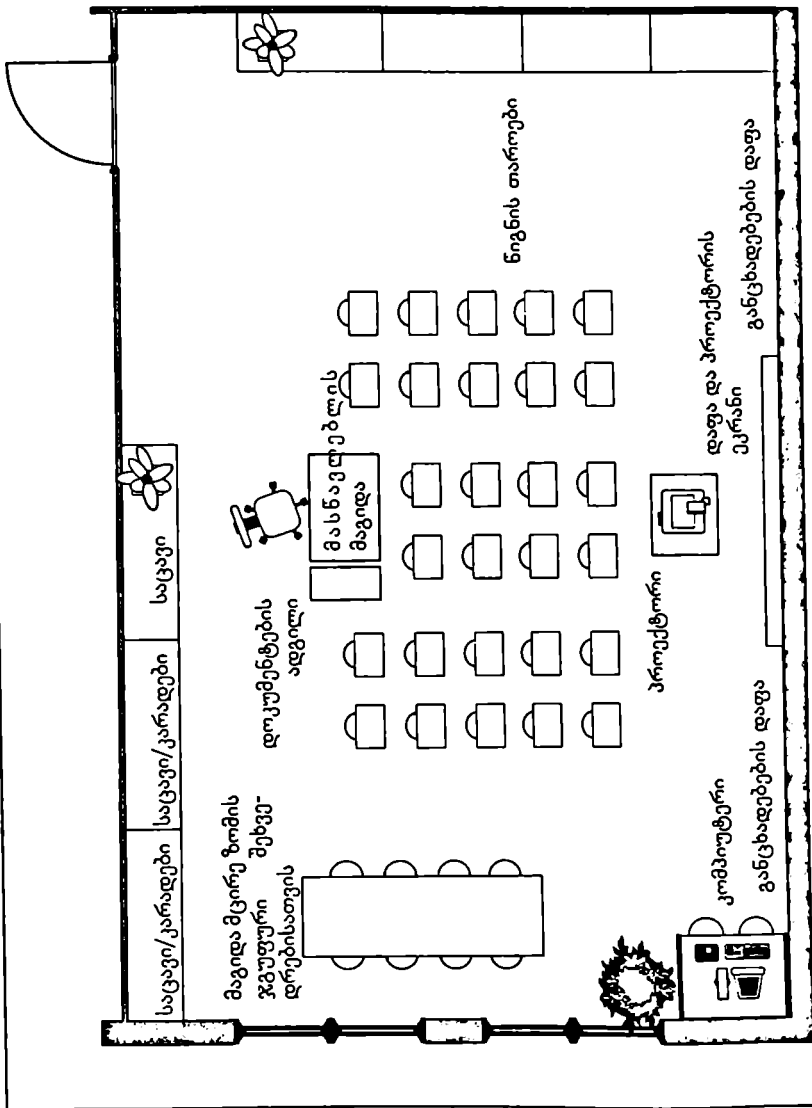
დანყებითი კლასის ბევრი მასწავლებელი იყენებს „კუთხეებს“, რათა მოსწავლეები სხვადასხვა პროექტზე/თემაზე ამუშაოს. დანყებითი საფეხურის მოსწავლეები, ძირითადად, ხელოვნებისა და სამეცნიერო პროექტებზე მუშაობენ. ასეთი კუთხეები განლაგებული უნდა იყოს ისე, რომ მასწავლებლისათვის პრობლემას არ წარმოადგენდეს „კუთხეებში“ განლაგებულ მოსწავლეთა დანახვა და მონიტორინგი. იდეალურ შემთხვევაში, მასწავლებელი კლასში აქვს კომპიუტერები, რომლებიც ინტერნეტში ჩართული. კომპიუტერული კუთხე, ასეთ დროს, დამატება დანარჩენ ორს. ყველა კუთხეს იქვე უნდა ჰქონდეს მონარაგებული საჭირო სასწავლო მასალა.

დიაგრამა 7.2-ზე წარმოდგენილია საკლასო ოთახი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის კლასებისათვის.

არსებობს მოსწავლეთა მერხების განლაგების სხვადასხვა ვარიანტი, თუმცა მასწავლებელთა უმრავლესობა უპირატესობას ანიჭებს მერხების მწკრივებად დალაგებას, როგორც ეს დიაგრამა 7.2-ზეა ნაჩვენები. ასეთი განლაგება ხშირად ართულებს მოსწავლეთა დაყოფას თანამშრომლობითი სწავლების ჯგუფებად. თუმცა, ისიც გასათვალისწინებელია, რომ საბაზო საფეხურის კლასის ზომა ხშირად შეუძლებელს ხდის მოსწავლეთა მერხების ჯგუფებად განლაგებას. მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს, რომ მერხები არ უნდა იყოს ერთმანეთთან ძალიან ახლოს; ზედმეტი სიახლოვის

ღიაგრაფა 7.2

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო კლასების მოსწავლეთა საკლასო ოთახი



შემთხვევაში, უფრო მაღალია ალბათობა, რომ მოსწავლეები ერთმანეთს ხელს შეუშლიან. მასწავლებლის მაგიდა, დიაგრამა 7.2-ზე ოთახის ბოლოშია. ერთი შეხედვით, უფრო ბუნებრივია, როცა მასწავლებლის მაგიდა კლასის თავში დგას. თუმცა, მასწავლებლის მაგიდის ბოლოში განლაგება საშუალებას აძლევს მას, ხან კლასის თავში იყოს, ხან კი – ბოლოში და, შესაბამისად, უკეთ აკონტროლოს სიტუაცია. ასევე, როცა მოსწავლე თავის მერხთან დევალემაზე მუშაობს და იცის, რომ მასწავლებელი ბოლოშია, ის უფრო მობილიზებულია, რადგან ვერ იგებს, როდის უყურებს მას მასწავლებელი.

მასწავლებელს დასჭირდება ადგილი, სადაც გამართავს შეხვედრებს მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებთან. დიაგრამა 7.2-ზე ასეთი ადგილი გამოყოფილია კლასის ძირითადი ნაწილის (თუ სახით ვდგავართ კლასის პირისპირ) მარცხნივ.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის კლასებში „კუთხეებს“ არ ვხვდებით. იდეალურ შემთხვევაში, კლასში იქნება ერთი ან რამდენიმე, ინტერნეტში ჩართული კომპიუტერი. ეს კომპიუტერები უნდა იყოს კლასის ძირითადი ნაწილისგან მოშორებით, მაგრამ ისე უნდა განლაგდეს, რომ მასწავლებელი ადვილად ხედავდეს მათზე მომუშავე მოსწავლეებს. კომპიუტერთან დაკავშირებული მასალაც იქვე ახლოს უნდა ინახებოდეს.

საბაზო საფეხურზე მეცნიერებისა და ხელოვნების კაბინეტები ლაბორატორიების ფორმით ფუნქციონირებენ. ლაბორატორიებზე, დაახლოებით, ანალოგიური რეკომენდაციები გავრცელდება, თუმცა გასათვალისწინებელი იქნება ის, რომ იქ განლაგებული მონყობილობების გადაადგილება რთულია.

საკლასო ოთახში ავეჯის განლაგების გარდა, მასწავლებელმა უნდა იზრუნოს ოთახის გაფორმე-

ბაზეც. საკლასო ოთახის ფიზიკური მდგომარეობა ბევრისმთქმელია მოსწავლისათვის, რომელიც პირველად შედის გაკვეთილზე. როცა მასწავლებელი კლასის გაფორმებაზე ფიქრობს, პირველ ყოვლისა, უნდა გაითვალისწინოს ფუნქციური დატივრთვა. მასწავლებელი „კოხტა“ გარემოს კი არ უნდა ქმნიდეს, არამედ „სასწავლო“ გარემოს. როგორც ევერთსონი, ემერი და უორშამი (2003) ხსნიან, „არ დახარჯოთ დიდი დრო თქვენი საკლასო ოთახის გაფორმებაზე. თქვენ ისედაც ძალიან ბევრი საქმე გაქვთ, როცა ახალი სასწავლო წლის დასაწყებად ემზადებით. განცხადების რამდენიმე ცარიელი დაფა არავის შეაწუხებს“ (გვ. 5). ამ სიტყვების გათვალისწინებით, ქვემოთ მოვიყვან საკლასო ოთახის გაფორმებასთან დაკავშირებულ რამდენიმე რჩევას, რომელიც მასწავლებელს კლასის ეფექტურ მართვაში დაეხმარება.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის საკლასო ოთახი შეიძლება შემდეგ დეკორატიულ ელემენტებს შეიცავდეს:

- კალენდარი;
- სასკოლო განცხადებების განთავსების ადგილი;
- ადგილი, სადაც გამოფენილია დეველების სწორად შესრულების ნიმუშები (მაგალითად, როგორ დავასათუროთ დეველება?);
- ადგილი, სადაც განთავსებულია საგაკვეთილო განრიგი და ყოველდღიური დეველებები;
- ადგილი, სადაც მოცემულია ინფორმაცია იმ თემებზე, რომლებსაც მოსწავლეები დროის კონკრეტულ მომენტში გადიან;
- პოსტერი, რომელზეც გაკეთებულია „ჯიბეები“ ყველა მოსწავლისათვის ცალ-ცალკე, რომლებშიც, მაგალითად, ბარათების ჩადება შეიძლება.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის საკლასო ოთახი

შეიძლება შემდეგ დეკორატიულ ელემენტებს შეიცავდეს:

- სასკოლო განცხადებების განთავსების ადგილი;
- ადგილი, სადაც მოცემულია სასკოლო დავალებები;
- ადგილი, სადაც მოცემულია დავალებების შესრულების ნიმუშები;
- მოსწავლეთა ნაშრომების გამოფენის ადგილი.

ქვემოთ მოყვანილ მაგალითში ნაჩვენებია, თუ როგორ გააფორმეს საკლასო ოთახები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანაშაულებითი და საბაზო კლასების მასწავლებლებმა:

- ქალბატონი რაისი სასწავლო წლის დაწყებამდე რამდენიმე დღეს საკლასო ოთახის გაფორმებას უთმობდა ხოლმე. ის ამას უკვე აღარ აკეთებს. მოსწავლეები ახლა თითქმის ცარიელ ოთახში შედიან და შემდეგ ქალბატონ რაისთან ერთად იწყებენ ოთახის დეკორაციას მუშაობას. ისინი ერთად კიდებენ კალენდრებს, გამოყოფენ ადგილებს მოსწავლეთა ნამუშევრის გამოსაფენად და მათი სასწავლო მასალის შესანახად. მუშაობის პროცესში, ქალბატონი რაისი მოსწავლეებს სივრცის დატვირთვას უხსნის. მასწავლებელს ესმის, რომ ასეთი ახსნა მოსწავლეებს ეხმარება, გაიაზრონ, თუ რა რესურსი გააჩნიათ და სათანადოდ გამოიყენონ ის. ახლა ქალბატონი რაისი ახალი სასწავლო წლის დაწყებამდე დროს, ძირითადად, სასწავლო პროცესის დაგეგმვას უთმობს.
- პედაგოგიური პრაქტიკის პირველი ორი წლის მანძილზე ბატონი ქრენქი დიდ ყურადღებას არ აქცევდა თავისი კომპიუტერული ლაბორატორიის

რაისი გაფორმებას. მას ხშირად სურდა ხოლმე, დაეწყო მუშაობა ლაბორატორიის გაფორმებაზე, მაგრამ საჭირო დროს ვერ პოულობდა. ბოლოს, ბატონი ქრენქი მიხვდა, რომ ამ პრობლემის გადაჭრაში ტექნოლოგია დაეხმარებოდა. პროგრამული უზრუნველყოფის გამოყენებით, მან შექმნა არაჩვეულებრივი კალენდრები, განცხადების დაფები და მოსწავლეთათვის შესხვების ბარათები. ეს ყველაფერი სკოლისათვის დამახასიათებელ ფერებში იყო გადაწყვეტილი. საუკეთესო იდეა კი ის იყო, რომ ბატონმა ქრენქმა შექმნა განცხადებების ვირტუალური დაფა, რომელსაც დროდადრო პროექტორით ჭერზე აჩვენებდა ხოლმე.

რეკომენდაცია 2 ▼

პირველი დღე მთელი შემართებით დაიწყეთ

ცნობილი გამოთქმა „თქვენ მხოლოდ ერთხელ გაქვთ შანსი, მოახდინოთ პირველი შთაბეჭდილება“ ზუსტად მიესადაგება სასწავლო წლის დასაწყისს. მასწავლებლის ქმედება პირველ დღეს ქმნის იმ გარემოს, რომელიც წლის ბოლომდე მიჰყვება. არ არსებობს აქტივობების ჩამონათვალი, რომელიც მასწავლებელმა პირველ დღეს უნდა შეასრულოს, მაგრამ არის რამდენიმე ზოგადი რჩევა. ვეცადეთ, შეგვერწყა ემერის, ევრეთსონისა და უორშამის (2003) რჩევები ჩვენს საკუთარ მოსაზრებებთან, რასაც ქვემოთ ნარმოვიდგენთ.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დანაშაულებითი საფეხურის კლასებში პირველ გაკვეთილზე მასწავლებელმა, სასურველია, გააკეთოს შემდეგი:

- მოამზადოს მოსწავლეთა სახელებ-ის აღმნიშვნელი ბარათები, რომ-ლებიც მაგიდაზე ან ტანისამოსზე მაგრდება; მასწავლებელს თან უნდა ჰქონდეს დამატებითი, ცარიელი ბა-რათები იმ შემთხვევისათვის, თუ ახალი მოსწავლეები დამატებიან კლასს. მასწავლებელს, ასევე, შეუ-ძლია, მერხებზე მიამაგროს სახელე-ბი;
- როცა მოსწავლეები კლასში შემოვ-ლენ, მასწავლებელი მათ გულთბი-ლად უნდა მიეგებოს, დაეხმაროს თავიანთი ბარათის მოძებნაში, დამაგრებასა და ადგილის დაკავე-ბაში. თუ სახელები უკვე მერხებზეა მიმაგრებული, მაშინ მასწავლე-ბელი მოსწავლეს საკუთარი მერხის მიგნებაში ეხმარება;
- მასწავლებელმა არ უნდა დაუშვას, რომ მოსწავლეებმა კლასში უნეს-რიგოდ სიარული დაიწყონ და დაბ-ნეულობა შემოიტანონ;
- მასწავლებელს შეუძლია საკუთარი თავის შესახებ მოუთხროს მოსწავ-ლეებს და ორიოდ სიტყვის თქმის საშუალება მათაც მისცეს. ასე

შეძლებენ ერთმანეთის გაცნობას. მაგალითად, მასწავლებელს შეუ-ძლია, სთხოვოს მოსწავლეებს, წარმოთქვან საკუთარი სახელი და გააცნონ სხვა მოსწავლეებს თავ-ვიანთი საყვარელი აქტივობა. მას-წავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებს სახელების დამახსოვრების თამაში შესთავაზოს. კიდევ ერთი ვარიანტი, მასწავლებელს შეუძლია, სთხოვოს მოსწავლეებს, შეავსონ ინტერესე-ბის ბარათი, რომელიც დიაგრამა 7.3-ზეა მოცემული;

- მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა წარმოუდგინოს და მათთან ერთად განიხილოს როგორც წესები და პროცედურები, ასევე დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების შემცირე-ბაზე მიმართული ღონისძიებები.

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი წარ-მოადგენს სასწავლო წლის პირველ დღეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკო-ლის დაწყებითი საფეხურის კლასში:

ბატონი ჯეიკი სასწავლო წლის პირველ დღეს ყველა მოსწავლეს

დიაგრამა 7.3
ინტერესების ბარათი დაწყებითი კლასის მოსწავლეთათვის
1. რა ჯიშის შინაური ცხოველი გყავს სახლში? თუ არ გყავს შინაური ცხოველი, რომელ ცხოველს ისურვებდი, რომ გყავდეს?
2. რომელია შენი საყვარელი სასკოლო საგანი?
3. რატომ?
4. რომელია შენი საყვარელი სატელევიზიო გადაცემა?
5. რისი გაკეთება გიყვარს სკოლის შემდეგ?

ესალმებოდა და სახელის აღმნიშვნელ ბარათებს ურიგებდა. ამ ბარათებზე, მოსწავლის სახელის გარდა, დატანილი იყო ნებოვანი აპლიკაციები, რომლებზეც სასწავლო გეგმის სხვადასხვა ნაწილის სიმბოლურ გამოხატულებას წარმოადგენდნენ, მაგალითად, ცხოველი, გეომეტრიული ფიგურა, ასო, მოთხრობის სათაური. მთელი დღის განმავლობაში ბატონი ჯეოკი, ამ სიმბოლოების მიხედვით, მოსწავლეებს ჯგუფებად ყოფდა („ახლა დავიყოფით ცხოველების მიხედვით. ყველა, ვისაც აქვს ძაღლი, აქეთ შეგროვდით, ხოლო ისინი, ვისაც აქვს ჩიტი — იქით“). თითოეულ დაჯგუფებაში მოხვედრილი მოსწავლეები ჯერ ერთმანეთს ეცნობოდნენ, შემდეგ კი, ბატონი ჯეოკის მითითების საფუძველზე, განიხილავდნენ სასწავლო გეგმის მიზნებსა და საკლასო რუტინულ აქტივობებს. დღის ბოლოს, ყველა მოსწავლე იცნობდა თავის კლასებს. ბატონმა ჯეოკმა კი მოახერხა ყველა მოსწავლისათვის გაეცნო სასწავლო გეგმა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის კლასებში პირველ გაკვეთილზე მასწავლებელმა, სასურველია, გააკეთოს შემდეგი:

- გაკვეთილის დაწყებამდე, მასწავლებელი კართან უნდა დადგეს;
- მასწავლებელი გაკვეთილზე შემოსულ მოსწავლეებს უნდა მიესალმოს. აუხსნას, რომ პირველ დღეს მათ სამუალება ექნებათ, დასხდნენ იქ, სადაც სურთ. მოგვიანებით კი, თითოეულ მოსწავლეს მასწავლებელი მიუჩენს ადგილს;
- გაკვეთილი იწყება სიის ამოკითხვით და ადმინისტრაციული ფორმების შევსებით, თუ არსებობს ამის საჭიროება. როცა მოსწავლეები სხვადასხვა დოკუმენტის შევსებას

ამთავრებენ, ისინი ხელს ინევენ და მასწავლებელი ამ დოკუმენტებს აგროვებს;

- მასწავლებელს შეუძლია, მოუყვეს მოსწავლეებს საკუთარი თავის შესახებ, საკუთარი ოჯახის ისტორია, პედაგოგიური გამოცდილება, გატაცებები და ასე შემდეგ. თუ მოსწავლეები ერთმანეთს არ იცნობენ, მასწავლებელმა უნდა გაუკეთოს ორგანიზაცია გაცნობის რომელიმე აქტივობას. მაგალითად, მოსწავლეები შეიძლება დაიყონ ტრადეზად. თითოეული მოსწავლე ამბობს თავის სახელს და რაიმე დამატებით ინფორმაციას საკუთარ თავზე. სწორედ ამ დროს, მათ შეიძლება შეავსონ დიაგრამა 7.4-ზე მოცემული ბარათი;
- მოსწავლეებს მასწავლებელმა მოკლედ უნდა გააცნოს საგნის ძირითადი მონახაზი და ის აქტივობები, რომელთა შესრულებაც მოსწავლეებს მოუწევთ;
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა გააცნოს საკუთარი მოლოდინები მათი სწავლის შედეგებთან დაკავშირებით (თუმცა ამ დროს არ არის საჭირო დავალებებისა და შეფასების კრიტერიუმების დეტალური განხილვა);
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა დაურიგოს ნესებისა და პროცედურების წერილობითი ნუსხა და გააცნოს მათ, თუ რა შედეგები მოჰყვება დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებსა თუ სანიმუშო ქცევას. მასწავლებელმა მოსწავლეებთან ერთად უნდა განიხილოს ის არგუმენტები, რომელიც თითოეულ წესს, პროცედურას, დასჯას თუ აღიარებას უდევს საფუძველად. მასწავლებელმა მოსწავლეებს სამუალება უნდა მისცეს, რომ მათ დასკვნ შეკითხვები; ასევე, უნდა აგრძნობონ, რომ მათ შეუძლიათ ნესებისა და პროცედურების შეცვლა;
- პირველი საგაკვეთილო დღე უნდა

დასრულდეს რუტინული საქმის შესრულებით, რაც გულისხმობს სასწავლო მასალის თავის ადგილზე მიღებებს ან ოთახის მონესრივებას.

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი წარმოადგენს სასწავლო წლის პირველ დღეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის კლასში:

ბატონმა ეიმსმა გადამწყვიტა, თავისი მოსწავლეებისათვის რაიმე ახალი მოეფიქრებინა, რადგან იცოდა, რომ მათ სასწავლო წლის პირველი დღე მეტისმეტად უინტერესოდ ეჩვენებოდათ. როგორც კი მოსწავლეები კლასში შემოვიდნენ, ბატონმა ეიმსმა ისინი მცირე ზომის ჯგუფებად დაყო. ყოველი ახალი ინფორმაციის მიწოდების წინ, მასწავლებელი მოსწავლეებს სთხოვდა, გამოეცნოთ, თუ რის თქმას აპირებდა ის – საკუთარი თავის, შეფასების სტილის, სასწავლო გეგმისა თუ სხვა საკითხების შესახებ. ის ჯგუფები, რომელთა ვარაუდიც ყველაზე ახლოს აღ-

მოჩნდებოდა რეალობასთან, იღებდნენ ქულებს. ქულების დაგროვება კი სპეციალური ჯილდოს მიღების გარანტიას წარმოადგენდა. იმ დღის ჯილდო იყო დიდი ზომის შოკოლადის ფილა. ბატონმა ეიმსმა მოსწავლეებს თავისი გამოცდილება აღუწერა. შემდეგ კი დაურიგა ინტერესის ბარათები, დაყო ტრიადებად და სთხოვა, ერთმანეთისათვის გაეზიარებინათ ინფორმაცია თავიანთი თავის შესახებ. ამ აქტივობის დასრულებისთანავე, მასწავლებელმა მოსწავლეებს მოკლედ გააცნო წესები და პროცედურები, რომელთა დამკვიდრებასაც აპირებდა. ბატონმა ეიმსმა კარგად გააგებინა მოსწავლეებს, რომ მათ მოსაზრებებსა და შენიშვნებს, წესებთან და პროცედურებთან დაკავშირებით, ყურადღებით მოისმენდა და გაითვალისწინებდა; ეს დისკუსია სხვა დღეს შედგებოდა. დაბოლოს, მასწავლებელმა მოკლედ აღუწერა მოსწავლეებს სასწავლო გეგმა და მოლოდინები მათი სწავლის

დიაგრამა 7.4

ინტერესების ბარათი საბაზო კლასის მოსწავლეთათვის

1. რომელია შენი საყვარელი საგანი სკოლაში?

2. რის შესახებ გიყვარს კითხვა?

3. რომელია შენი საყვარელი წიგნი?

4. რომელია შენი საყვარელი ფილმი ან სატელევიზიო შოუ?

5. რის გაკეთებას აპირებ სკოლის დამთავრების შემდეგ?

შედეგებთან დაკავშირებით. აქაც აღნიშნა, რომ მოსწავლეთა შენიშვნებს მოგვიანებით მოისმენდა და გაითვალისწინებდა. გაკვეთილის ბოლოს ბატონმა ეიმსმა დაასკენა, რომ მოსწავლეები მას დიდი ყურადღებით უსმენდნენ და, რაც მთავარია, სასწავლო წლის პირველივე დღეს იწყებდნენ ფიქრს მომავალ გეგმებზე.

რეკომენდაცია 3 ▼

პირველი დღე მთელი შემართებით დაიწყეთ

კლასის მართვის სისტემა სასწავლო წლის დაწყების პირველ კვირას უნდა ჩამოყალიბდეს. ამას სჭირდება გარკვეული აქტივობების განხორციელება. ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის კლასებში მასწავლებელმა შემდეგი აქტივობები შეიძლება გამოიყენოს:

- მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებს ახალი თანაკლასელები გააცანოს. დაეხმაროს მოსწავლეებს, მიიღონ ინფორმაცია თანატოლების შესახებ;
- მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებთან ერთად ივარჯიშოს საკლასო რუტინული საქმის შესრულებაზე მანამ, სანამ ისინი ამ საშუალების შესრულებას არ მიეჩვენებიან;
- მასწავლებელმა უნდა განიხილოს ის წესები და პროცედურები, რომლებიც მოსწავლეებს პირველ დღეს წარმოუდგინა; ასევე, მიუბრუნდეს დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე რეაგირების საკითხებსაც. გარკვეული დრო უნდა დაუთმოს წესების, პროცედურების, ჯილდოებისა და აღიარების ფორმების ლოგიკურ გააზრებას. მოსწავლეების შენიშვნების გათვალისწინებით,

მასწავლებელს შეუძლია, გარკვეული ცვლილებები შეიტანოს წესებში, პროცედურებში, ჯილდოებისა და აღიარების ფორმებში;

- მასწავლებელმა უნდა ჩამოაყალიბოს მშობლებთან კომუნიკაციის სისტემა;
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა გააცნოს შეფასების სისტემა, რომლის გამოყენებასაც აპირებს. მნიშვნელოვანია ამ პროცესში მოსწავლეთა აქტიური ჩართულობის უზრუნველყოფა;
- მასწავლებელმა უნდა გააგრძელოს აქტივობები, რომლებიც მოსწავლეებს მასწავლებლისა და თანაკლასელების უკეთ გაცნობაში დაეხმარება.

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება წარიმართოს პირველი სასწავლო კვირა დაწყებითი კლასების მოსწავლეებთან:

„შეჩერდით! დანვიღოთ მასთან, ვინც თქვენ გვერდით დგას. გაიცანით თანაკლასელი და ერთად განიხილეთ ის წესები და პროცედურები, რომელთა დაცვაც ახლა მოგეთხოვებათ. შემდეგ შეაფასეთ თქვენი თავი და მთელი კლასი 1-დან 4 ქულამდე, სკალაზე – რამდენად კარგად ასრულეთ ამ წესებსა და პროცედურებს?“

ქალბატონი უინგერი „შეჩერდით!“ აქტივობას თავის პირველკლასელებთან დღეში რამდენჯერმე იყენებს. ის სწორედ მაშინ იწყებს აქტივობას, როცა სურს, მოსწავლეებს ქვეყნის წესები შეახსენოს. მოსწავლეები მონოდიხისთანავე ჩერდებიან და სიტუაციის შეფასებას იწყებენ. თუ მასწავლებელი ამჩნევს, რომ მოსწავლეები დაბნეულები არიან, ის მათ კონკრეტულ წესსა თუ პროცედურას ახსენებს. ქალბატონი უინგერი ამ დროს იმისთვისაც იყენებს, რომ მოსწავლეებს შეახსენოს, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია წესებისა

და პროცედურების დაცვა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის კლასებში მასწავლებელმა შემდეგი აქტივობები შეიძლება გამოიყენოს:

- მასწავლებელმა ახალი მოსწავლეები უნდა გააცნოს კლასს;
- მასწავლებელმა უნდა განიხილოს ის წესები და პროცედურები, რომლებიც მოსწავლეებს პირველ დღეს წარმოუდგინა; ასევე, მიუბრუნდეს დამსწავლელის დარღვევის შემთხვევებზე რეაგირების საკითხებსაც. გარკვეული დრო უნდა დაუთმოს წესების, პროცედურების, ჯილდოებისა და აღიარების ფორმების ლოგიკურ გააზრებას. მოსწავლეების შენიშვნების გათვალისწინებით, მასწავლებელს შეუძლია, გარკვეული ცვლილებები შეიტანოს წესებში, პროცედურებში, ჯილდოებისა და აღიარების ფორმებში;
- მასწავლებელმა მოსწავლეთან ერთად უნდა განიხილოს ის რუტინული პროცედურები, რომლებიც მათთან ერთად დაამკვიდრა და რომლებიც, მაგალითად, უკავშირდება მეცადინეობის დაწყებასა და დასრულებას, მასალის დარიგებას, ჯგუფებში მუშაობას და ა.შ. თუ საჭიროა, მასწავლებელი მოსწავლეებს ამ რუტინული პროცედურების პრაქტიკულ გამოყენებაში უნდა დაეხმაროს;
- მასწავლებელმა უნდა დაიმსხვოს ყველა მოსწავლის სახელი და მცირე ინფორმაცია მათ შესახებ;
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა გააცნოს შეფასების სისტემა, რომლის გამოყენებასაც აპირებს. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა აქტიური ჩართულობის უზრუნველყოფა.

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება წარიმართოს პირველი სასწავლო კვირა საბაზო კლასების მოსწავლეებთან:

ქალბატონმა კინგმა პირველ დღეს

მოსწავლეებს აკადემიური დავალება არ მისცა. მან მოსწავლეებს სთხოვა, მეორე დღისთვის 10 კითხვისაგან შემდგარი ტესტი მოემზადებინათ, რომელშიც შევიდოდა შეკითხვები იმ დღის წარმოდგენილი წესებისა და პროცედურების შესახებ; ასევე, მოსწავლეებს უნდა მოემზადებინათ 2 შეკითხვა თანაკლასელების ინტერესების შესახებ. შემდგომი ორი დღის განმავლობაში, გაკეთების დასაწყისში რამდენიმე წუთის მანძილზე, მოსწავლეები ტესტის შეკითხვებს თანატოლებს ზეპირად წარუდგენდნენ და მათ პასუხებს ეცნობოდნენ. ასეთი აქტივობა ეხმარებოდა მათ, ერთმანეთი გაეცნოთ და წესებზე დაემსხვებინათ. შემდეგ მასწავლებელმა დაიწყო შეკითხვების დასმა წესებისა და პროცედურების ეფექტურობისა და სამართლიანობის შესახებ. გამომდინარე იქიდან, რომ მოსწავლეებს უკვე გააზრებული ჰქონდათ წესები და პროცედურები, დისკუსია ცოცხალი და პროდუქტიული იყო.

შეჯამება

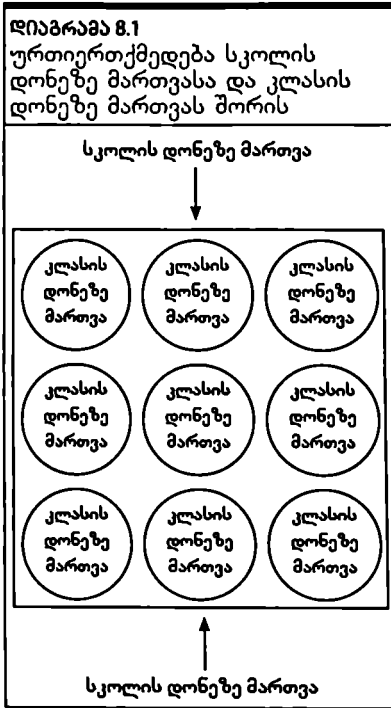
სასწავლო წლის დასაწყისი უმნიშვნელოვანესია კლასის მართვის სისტემის ჩამოყალიბების თვალსაზრისით. საკლასო ოთახში ავეჯის განლაგება და ოთახის გაფორმება საგულისხმო ინფორმაციას აწვდის მოსწავლეებს მასწავლებლის მიერ კლასის მართვის სტილის შესახებ. სასწავლო წლის პირველ დღეს საჭიროა სათანადო შთაბეჭდილების მოხდენა და მოსწავლეთათვის წესებისა და პროცედურების გაცნობა. ეს წესები და პროცედურები საფუძვლად დაედება კლასის მართვის მთელი წლის მანძილზე. პირველი კვირის განმავლობაში წესებისა და პროცედურების უკეთ გააზრების მიზნით ჩატარებული აქტივობები დაეხმარება მასწავლებელს კლასის მართვის სისტემის საფუძვლიან ჩამოყალიბებასა და დამკვიდრებაში.

მართვა სსსკოლო დონეზე

წინამდებარე წიგნის მე-2 - მე-5 თავებში აღწერილია ის ღონისძიებები და სტრატეგიები, რომლებიც მასწავლებლებმა შეიძლება და უნდა დანერგონ კლასის ეფექტური მართვის უზრუნველსაყოფად. მე-6 თავში განხილულია, თუ როგორ შეიძლება დაეხმაროს მასწავლებელი მოსწავლეებს თავიანთ ქცევაზე პასუხისმგებლობის აღებაში. მე-7 თავი კი პასუხობს შეკითხვას: ახალი სასწავლო წლის დასაწყისიდანვე, როგორ ჩაუყაროთ საფუძველი კლასის ეფექტურ მართვას? მოცემულ, მე-8 თავში განხილულია ის ღონისძიებები, რომლებიც შეიძლება სკოლამ კლასის ეფექტური მართვის მიზნით გაატაროს. ერთი შეხედვით, შეიძლება ეს თემიდან გადახვევად მოგეჩვენოს, მაგრამ გარწმუნებთ, ცდებით. კლასის მართვა მნიშვნელოვნად უკავშირდება მართვას სკოლის დონეზე. ამ კავშირის დაწახვა კარგად შეიძლება ინდივიდუალური მოსწავლის მაგალითზე.

ესილია ზოგადსაგანმანათლებლო

სკოლის საბაზო საფეხურის მოსწავლეა; მას დღეში 5 გაკვეთილი აქვს და ყველა საგანს სხვადასხვა მასწავლებელი ასწავლის. თითოეული მასწავლებელი კლასის მართვის განსხვავებულ მეთოდს იყენებს, რაც აუცილებელია კლასში წესრიგის დასამყარებლად. გასათვალისწინებელია, რომ ესილია მთელ დროს კლასში არ ატარებს; ის გადის სადილზე, შესვენებაზე დადის დერეფნებში, იყენებს საერთო თავშეყრის ადგილებს და ა. შ. შესაბამისად, ესილიასთვის ეფექტური მართვა არ იქნება მხოლოდ კლასის დონეზე მართვა, მისთვის მნიშვნელოვანია წესრიგი მთელს სკოლაში. თუ ამ საკითხს ჩაუღრმავდებით და კარგად გააანალიზებთ, მივხვდებით, რომ ეფექტური მართვა არის სხვადასხვა ელემენტის ურთიერთქმედების შედეგად მიღებული მთელი. დიაგრამა 8.1 ამ ურთიერთქმედების მოდელს წარმოადგენს. როგორც დიაგრამა 8.1-ზე ნაჩვენებია, სკოლის დონეზე მართვა წარმოად-



გენს კლასის დონეზე მართვის ფართო კონტექსტს. სკოლა ქმნის იმ საერთო გარემოს, რომელშიც ინდივიდუალური კლასები ფუნქციონირებენ. მოსწავლეს სკოლის შესახებ შეხედულება სკოლის მართვისა და კლასის მართვის ერთობლივი ეფექტურობის შეჯამების საფუძველზე ექმნება.

კვლევები და თეორია

კარგად მართული სკოლა იმდენად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრებისათვის, რომ ის ეროვნულ მიზნადაა აღიარებული. კონკრეტულიად, 2000 წლის მიზნებითა: ამერიკის განათლების აქტში (განათლების ეროვნული მიზნების პანელი, 1994) ნათქვამია, რომ „ყველა

სკოლას უნდა შეეძლოს ისეთი დისციპლინირებული გარემოს შექმნა, რომელიც ხელს უწყობს სწავლას“ (გვ. 13). ამ ჩანაწერისა და მიუხედავად, ინდივიდუალური მასწავლებლები არ განიხილავენ სკოლის დონეზე მართვას, როგორც თავიანთი პასუხისმგებლობის ნაწილს. ეს მოსაზრება დაედო საფუძველად კვლევების მიმოხილვას, რომელიც ქრისტინ ო'ბრაიენმა გააკეთა (1998):

1997 წლის შემოდგომაზე დავასრულე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურის მოსწავლეთა სწავლება ცენტრალურ ვირჯინიაში. მე ჯერ კიდევ ვერ გამეგო, თუ რატომ აძლევენ მასწავლებლები მოსწავლეებს უფლებას, რომ ზედმეტად თავისუფლად მოიქცენ დერეფნებში. კლასში მასწავლებლები აშკარად გაცილებით უფრო მაღალი პასუხისმგებლობით ეპყრობოდნენ დისციპლინის საკითხებს. მოსწავლეებმა კარგად იცოდნენ, რომ კლასში წესებისა და პროცედურების დარღვევას კონკრეტული რეაგირება მოჰყვებოდა მასწავლებლების მხრიდან. დერეფნები კი სულ სხვა იყო. ცუდად გავხდი ამ სკოლაში მოხვედრისას, პირველ კვირას, როცა დერეფნებში შემდეგი სიტუაცია დამხვდა: მოსწავლეები უნმანურ სიტყვებს ამბობდნენ, ერთმანეთს უხეშად ექცეოდნენ, მაღლა ხტებოდნენ, რათა ჭერს ხელით შეხებოდნენ. ზოგჯერ მასწავლებლები მოსწავლეებს შენიშვნას აძლევდნენ, თუმცა, უმეტეს შემთხვევაში, მოსწავლეებს სრული თავისუფლება აქონდათ მიცემული. 8 კვირის განმავლობაში მეც შევეჩვიე ასეთ „ველურ“ სიტუაციას დერეფნებში და მხოლოდ მაშინ ვერთვებოდი, როცა მოსწავლეთა შორის სერიოზული ფიზიკური დაპირისპირება შეიძლება დაწყებულიყო (გვ. 4).

ობრაიენი აგრძელებს: „მასწავლებლები ამჩნევენ მოსწავლეთა განსხვავებულ ქცევას კლასსა და დერეფანში; ხშირად ვგრძნობდი, რომ ისინი დაბნეულნი და იმედგაცრუებულნი იყვნენ, კარგად არ იცოდნენ, თუ როდის უნდა ჩარეულიყვნენ მოსწავლეთა ქცევაში. მიუხედავად ამისა, მასწავლებლები ამ პრობლემას ლაღ არასოდეს განიხილავდნენ“ (გვ. 5).

კვლევებით დასტურდება, რომ სკოლის არაეფექტური მართვა მოსწავლეებზე ძლიერ ნეგატიურ გავლენას ახდენს. ქეროლ რემბოლტი და რიჩარდ ციმანი (1996) ხსნიან: „თუ სკოლაში ძალადობას ურიგდებიან, მოსწავლე, რომელიც მიდრეკილია ძალადობისაკენ, გულსხმობს, რომ სკოლა ასეთ ქმედებას დარღვევად არ მიიჩნევს“ (გვ. 46). რემბოლტი და ციმანი ასკვნიან, რომ სკოლა ვერ ახდენს ძალადობის პრევენციას, როცა მასწავლებლები შემდეგნაირად იქცევიან:

- ვერ აყალიბებენ/ამკვიდრებენ სასკოლო ქცევის ცხად სტანდარტებს;
- თავს არიდებენ სკოლის შენობის იმ ნაწილებს, სადაც შეიძლება დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს გადააწყდნენ;
- არ ერევიან, როცა მოსწავლე ძალადობაში მონაწილეობს ან იმუქრება, რომ ძალადობას ჩაიდენს;
- თავს არიდებენ ძალადობისა და სიტყვიერი მუქარის შემთხვევებზე რეაგირებას;
- თავს აჩვენებენ, რომ ვერ ამჩნევენ რეალურ საფრთხეებს, რომლებიც დისციპლინის დარღვევას შეიძლება მოჰყვეს;
- არ რეაგირებენ აგრესიის მსხვერპლთა ჩვილებზე (გვ. 55).

ნიგნში „მოსწავლეთა დისციპლინა: ალტერნატივები, რომლებიც წარმატებით მუშაობს“, პაულა შორთი, რიქ შორთი და ჩარლი ბლანთონი (1994) ხსნიან, რომ სკოლის მართვისადმი მასწავლებლების ზედმეტად ლიბერალური

მიდგომა მასწავლებელთა კონკრეტულ მიდგომებს უკავშირდება, მათ შორის:

- სინდრომი „ის ჩემი მოსწავლე არ არის“, ანუ მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებს იგნორირებას უკეთებს;
- სინდრომი „მე თავშეკავების პოზიციას ვირჩევ“, ანუ მასწავლებელი, რომელიც ფიზიკურად არის ადგილიზე, მაგრამ გონებრივად სიტუაციის გარეთაა;
- სინდრომი „ეს ჩემი საქმე არაა“, ანუ მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლის მოკავშირე ხდება და ცდილობს, შემდეგ შეთანხმებას მიაღწიოს მასთან. „მე ჩემს საქმეს მივხედავ, შენ კი შენსას მიხედე“ (გვ. 12).

სკოლის მართვა მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ პრაგმატული მიზნებიდან გამომდინარე, არამედ საზოგადოებასთან ურთიერთობის კუთხითაც. არა ერთი კვლევა ადასტურებს, რომ მოსწავლეთა ქცევის მართვა არის ის საყურადღებო ფაქტორი, რომლის მიხედვითაც საზოგადოება სკოლის ეფექტურობას აფასებს. უსაფრთხოება სკოლაში არის ერთ-ერთი მთავარი საკითხი, რომელიც მშობლებს აელევენ (იხ. კოლდრონი და ბოულტონი, 1996). ეროვნულ და ადგილობრივ დონეებზე ჩატარებული კვლევები აჩვენებს, რომ საზოგადოებისათვის უსაფრთხო სკოლა თითქმის ყველაზე საყურადღებო საკითხია (საიულონი და ჩემბერლინი, 1997). როგორც პედრო ნოგუერა (1995) წერს: „ბევრ სასკოლო უბანში დისციპლინა გაცილებით მაღალ პრიორიტეტად ითვლება, ვიდრე მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება. ტრადიციულად, ეს უკანასკნელი იყო ხოლმე განათლების რეფორმის ერთ-ერთი ყველაზე მაღალი ეროვნული პრიორიტეტი“ (გვ. 189). ისიც აღსანიშნავია, რომ ამერიკის შეერთებულ შტატებში სკოლის უსაფრთხოებასთან დაკავშირებული წარმოდგენე-

ბი ზოგჯერ უარესია, ვიდრე რეალობა. მაგალითად, სან ანტონოს (ტეხასი) საჯარო სკოლებში უსაფრთხოების შესახებ კომენტარის გაკეთებისას ლილი (1994) აღნიშნავს: „თუ ქალაქის გაზეთს გადახედავთ, დაგრჩებით შთაბეჭდილება, რომ სკოლის მოსწავლეთა უმრავლესობა დამნაშავეა, და ეს დანაშაული ზოგჯერ ნარკოტიკებსაც უკავშირდება. მიუხედავად ამისა, რეალობა განსხვავებულია“ (გვ. 39).

ფაი დელთა ქეფასა და გელაპის მიერ ჩაატარებული სოციალური გამოკითხვა ადასტურებს, რომ საზოგადოების წარმოდგენები, სკოლაში ძალადობასთან დაკავშირებით, უფრო მჭიდროდ უკავშირდება ინტენსიურ მედიკამპანიას, ვიდრე სკოლებში ძალადობის ფაქტების რეალურ რაოდენობას (მილერი, 1994). და ბოლოს, ნოგუერა (1995) წერს, რომ „ახალგაზრდები, შესაძლოა, გაცილებით დაცულნი არიან სკოლაში, ვიდრე თავიანთ სამეზობლოში, პარკში, ან სახლში“ (გვ. 191).

არსებობს მტკიცებულებები, რომ უსაფრთხოება სკოლაში ზოგჯერ პოლიტიკურ იარაღად იქცევა. მაგალითად, სიუოლი და ჩემბერლინი (1997) სსინან:

არსებობს მოსაზრება, რომ სკოლაში უსაფრთხოების საკითხები პოლიტიზირებულია. იმის გათვალისწინებით, რომ საზოგადოება თანდათანობით უფრო და უფრო მკაცრად აღიქვამს დანაშაულის შემთხვევებს, მომგებიანი ხდება ოფიციალური პირებისათვის იმის ჩვენება, რომ სკოლებში დანაშაულთან ბრძოლა მკაცრდება“ (გვ. 4).

სკოლებში ძალადობასა და დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების შესახებ მონაცემები ჯერ კიდევ არ არის ბოლომდე შესწავლილი. მაგალითად, მეოცე საუთუნის 90-იანი წლების ბოლოს ამერიკელ მასწავლებელთა ფედ-

ერაციის წარმომადგენელმა განაცხადა, რომ ყოველ მე-11 მასწავლებელსა და ყოველ მე-4 მოსწავლეს სკოლაში შეურაცხყოფას აყენებენ. ამავდროულად, სკოლის უსაფრთხოების ეროვნული ცენტრის აღმასრულებელი დირექტორი აცხადებს, რომ, დაახლოებით, ყოველთვიურად 5000 მასწავლებელს აყენებენ შეურაცხყოფას. ამ 5000-დან 1000 იმდენად მიიმედა და დაშავებული, რომ სამედიცინო დახმარებას საჭიროებს (ვარდი, 1998).

ბუნდოვანია მოსწავლეების შესახებ შეგროვებული მონაცემებიც. 2066 მე-9 კლასელი მოსწავლე მონაწილეობდა კვლევაში, რომელიც ლექსინგტონში (კენტუკის შტატი) ჩატარდა. მოსწავლეთა 43 %-მა განაცხადა, რომ ბოლო ექვსი თვის მანძილზე დაურტყამთ სხვა მოსწავლისათვის, 8 %-მა განაცხადა, რომ დაურტყამთ მასწავლებლისათვის, 16 %-მა კი აღიარა, რომ სკოლაში იარაღით დადიოდა (ქინგრი, მაქქოსი-მანდლ და ქლეითონი, 1997). ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის მოსწავლეთა კვლევაში სიტყვაში კი აჩვენა, რომ სხვადასხვა დროს 6.6 %-ს წაუღია სკოლაში იარაღი (ქოლაპანი და რივერა, 1992).

შესაძლოა, დროთა განმავლობაში არც გაზრდილა დანაშაულებათა და დისციპლინის დარღვევის შემთხვევათა რიცხვი სკოლებში. ერთი რამ კი ცხადია, კვლევებით დასტურდება, რომ სკოლაში დისციპლინის დარღვევების მაღალი მაჩვენებელი სხვა უარყოფით მაჩვენებლებთან ასოცირდება. მაგალითად, ერთ-ერთი კვლევა ყურადღებას ამახვილებს დისციპლინის დამრღვევთა სხვადასხვა მახასიათებელზე, როგორებიცაა: რასა, ეთნიკური წარმომავლება, სოციოეკონომიკური სტატუსი. ეს კვლევა ადასტურებს, რომ იმ სკოლებში, სადაც მაღალია ძალადობის დონე, მოსწავლეებს მათემატიკაში 0.20 სტანდარტული გადახრით დაბალი ქულები ჰყავთ და 5.7 %-ით ნაკლები მანის აქვთ, რომ სკოლას დაამთავრე-

ბენ, ვიდრე იმ სკოლებში, სადაც დამ-
ნაშავეობის დონე შედარებით დაბალია
(გროგერი, 1997).

ასე რომ, ეფექტური მართვა სკო-
ლის დონეზეც ისევე მნიშვნელოვანია,
როგორც კლასის დონეზე. უფრო მეტ-
იც, ზოგ შემთხვევაში სკოლის მართვა
უფრო მეტადაა სასკოლო გარემოს
განმსაზღვრელი, ვიდრე რამდენიმე
ინდივიდუალური კლასის მართვის ერ-
თობლივი ეფექტი.



რეკომენდაციები მასწავლებლებს

რეკომენდაცია 1 ▼

*ჩამოაყალიბეთ და დაამკვიდრეთ მო-
სწავლელთა ქცევის წესები და პროცე-
დურები, რომლებიც სკოლის ფიზიკურ
მახასიათებლებს ან სასკოლო რუტი-
ნას უკავშირდება.*

სჯობს, ძალისხმევა პრობლემის პრე-
ვენციაზე დაეხარჯოთ, ვიდრე მის
აღმოფხვრაზე. რაც უფრო მეტ ყურა-
დღებას აქცევს სკოლა წესებსა და პრო-
ცედურებს, რომლებიც მის ფიზიკურ
გარემოსა და ყოველდღიურ პროცეს-
ებს უკავშირდება, მით უფრო ნაკლები
იქნება დისციპლინის დარღვევები. ჯ.
რონ ნელსონი, რომ მართულა და ბენიტა
გალანდი (1998) ასეთ წესებს „ეკოლო-
გიური ღონისძიებების“ სახელით მოიხ-
სნიებენ. ნელსონმა, მართულამ და გა-
ლანდმა ჩაატარეს ოთხნობიანი კვლევა,
რომელშიც 1-დან მე-6 კლასამდე 600
მოსწავლე მონაწილეობდა. კვლევის
შედეგად დადგინდა, რომ:

ერთი და იმავე ასაკის მოსწავ-
ლეთა შესვენებების დამთხვევა

გარკვეულ პრობლემებს ქმნის,
რადგან მათ ერთნაირი ინტერესე-
ბი აქვთ და მსგავს აქტივობებში
მონაწილეობენ. მოსწავლეთა შო-
რის იბადება სოციალური ინტერ-
აქციის არასასურველი ფორმები.
ხოლო როცა ერთმანეთს სხვადასხ-
ვა ასაკის მოსწავლეების დასვენ-
ებები ემთხვევა, გადაჭირთულობა
შედარებით ნაკლებია (გვ. 155).

ეკოლოგიურ ღონისძიებებს წარმოად-
გენს ის წესები და პროცედურები, რომ-
ლებიც იმ უარყოფითი შედეგების თავ-
იდან აცილებას ემსახურებიან, სკოლის
ფიზიკურ მახასიათებლებს (მაგალი-
თად, ვინრო დერეფნები, შეზღუდული
მისადგომი კონკრეტულ ოთახებთან /
ადგილებთან) ან განრიგს (მაგალითად,
როცა სადილის შესვენებები ემთხვევა,
ფანჯარა ცხრილში) რომ უკავშირდებ-
ა. ეკოლოგიური ღონისძიებების გასა-
ტარებლად, აუცილებელია, სკოლამ
კარგად შეისწავლოს თავისი ფიზიკური
სტრუქტურა და ყოველდღიურობა.
ნელსონი და მისი კოლეგები შედე-
გი სახის ეკოლოგიურ ღონისძიებებს
გეთავაზობენ:

- სკოლაში მოსწავლეთა გადანაწილე-
ბა ყველა შესასვლელისა და გასას-
ვლელის გამოყენებით;
- საერთო სარგებლობის ოთახ-
ებში შესვლისას ან გამოსვლისას,
მოსაცდელი დროის მინიმუმამდე
დაყვანა;
- სხვადასხვა აქტივობასა და ლო-
ნისძიებას შორის, დროისა და მან-
ძილის მინიმუმამდე დაყვანა;
- მოსწავლეთა ფიზიკური მოძრაობის
შეზღუდვის სხვადასხვა კატეგო-
რიის დაწესება, რაც გულისხმობს
იმას, რომ ზოგ ადგილას მოძრაობა
უფრო შეზღუდულია, ხოლო ზოგ-
გან – ნაკლებად; შეზღუდვების
დაცვა მკაცრად კონტროლდება;
- საერთო სარგებლობის ოთახებში
მოსწავლეთა ქცევის კონტროლი

სპეციალური ნიშნების გამოყენებით, რომლებზეც მოსწავლეთა ქცევასთან დაკავშირებული წესებიც დატანილი;

- საერთო სარგებლობის ოთახებში ღონისძიებათა თანმიმდევრობის მკაცრად განსაზღვრა.

მას შემდეგ, რაც სკოლა გადანყვეტს, რომ სჭირდება ეკოლოგიური ღონისძიებები, ნელსონისა და მისი კოლეგების რჩევით, შესაბამისი წესებისა და პროცედურების დანერგვისათვის, სკოლამ სამფაზიანი მიდგომა უნდა გამოიყენოს. პირველი ფაზის განმავლობაში მოსწავლეებს წესებსა და პროცედურებს ასწავლიან, რომლებიც საერთო სარგებლობის ფართის გამოყენებას სხება; ამას შეიძლება დასჭირდეს 2 — 3 კვირა. მეორე ფაზაში ხდება უკვე ათვისებული წესებისა და პროცედურების პერიოდული განხილვა; ამ ფაზას 2 — 3 თვე ეთმობა. და ბოლოს, მესამე ფაზაში მოსწავლეებს აწვდიან დამატებით ინფორმაციას, რაც მათ წესებისა და პროცედურების დაცვაში დაეხმარება. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი, თუ როგორ შეუძლია სკოლას ეკოლოგიური ღონისძიებების გასხორციელება:

სკოლის დირექტორი თავის კაბინეტში იჯდა და მთელი წლის მანძილზე სკოლის დერეფნებში მომხდარი ინციდენტების ანგარიშს ეცნობოდა. ინციდენტების უმეტესობა ხის ვინრო კიბეებზე და პანდუსებზე მოხდა. კიბეებზე ხშირად სიმჭიდროვე იყო, განსაკუთრებით მაშინ, როცა მოსწავლეთა ნაწილი ზევით ადიოდა, ნაწილი კი ჩამოდიოდა. დირექტორს უცებ გაახსენდა ძველი ფილმი „კიბეებზე ასვლა და ჩამოსვლა“, რამაც ლიმილი მოჰგვარა. დირექტორი პრობლემის გადაჭრის გზებზე ფიქრობდა, როცა კომპიუტერის ეკრანზე რაღაც ნათელსა და ფერადოვანს

მოჰკრა თვალი. სწორედ ამ მომენტში დაებადა ახალი იდეა: კიბეების ის ნაწილი, რომელიც დაბლა ჩასვლისთვის გამოიყენებოდა, უნდა შეღებილიყო ყავისფრად, ხოლო ის ნაწილი, რომელიც მაღლა ასვლისთვის გამოიყენებოდა — ყვითლად. ფერებს შორის განსხვავება მოსწავლეებს კონკრეტულ საზღვრებში მოაქცევდა და, კიბეების გამოყენების დროს, სხვადასხვა მიმართულებით მოძრავი მოსწავლეები ერთმანეთს აღარ შეერეოდნენ. დირექტორმა ჩაატარა მასწავლებელთა შეკრება და მოუწოდა მათ, ძალიან ხშირად შეეხსენებინათ მოსწავლეებისათვის ფერებთან დაკავშირებული ინფორმაცია. რამდენიმე დღეში მთელი სკოლა იმეორებდა „ყვითელი — მაღლა, ყავისფერი — დაბლა“. უფრო მეტიც, სკოლის სხვადასხვა ადგილას გარკვეული მონაკვეთები წითლად შეიღება. წითელი განსაკუთრებით გადატვირთულ ადგილზე მიანიშნებდა, სადაც მოსწავლე არ უნდა გაჩერებულიყო, რათა ზედმეტი სიმჭიდროვე არ გამოენვია. გაჩნდა ახალი მოწოდება: „წითელ ზონაში გაჩერება აკრძალულია“. დირექტორი ახლა უკვე ფერებით კორექციასთან ასოცირდებოდა. ყველა აღიარებდა, რომ ამ მეთოდმა შედეგი გამოიღო.

რეკომენდაცია 2 ▼

მთელ სკოლაში დაამკვიდრეთ ნათელი წესები და პროცედურები, დისციპლინის კონკრეტულ დარღვევებთან დაკავშირებით.

დისციპლინასთან დაკავშირებული წესებისა და პროცედურების არსებობა მნიშვნელოვანია როგორც კლასის,

ისე სკოლის დონეზე. ჩატარდა საყვედურების კვლევა, რომელშიც 19 სკოლის საბაზო საფეხურის 11000 მოსწავლე მონაწილეობდა. ეს კვლევა იძლევა ინფორმაციას დისციპლინის დარღვევის ტიპების შესახებ, რომლებსაც ყველაზე ხშირად მოსდევს საყვედური. კვლევის ავტორები (1997), რასელ სქიბა, რის პეტერსონი და თარა უილიამსი, წერენ:

- დისციპლინის დარღვევის გამო, მოსწავლეთა 41.1 %-ს ერთხელ ან რამდენჯერმე ჰქონდა საყვედური მიღებული;
- საყვედურმიღებულ მოსწავლეთა შორის საყვედურების საშუალო რაოდენობა იყო 3.77 (გვ. 299).

დიაგრამა 8.2-ზე მოყვანილია დისციპლინის დარღვევის მთავარი მიზეზები. როგორც დიაგრამიდან ჩანს, საყვედურების ნახევარს საფუძვლად ედო სამი ძირითადი მიზეზი – დაუმორჩილებლობა, კლასში ხელის შეშლა და უპატივცემულობა. დიაგრამა

8.2-დან ისიც იკვეთება, რომ დისციპლინის დარღვევის უფრო სერიოზული ფორმები, მაგალითად, უნმანური სიტყვები, საფრთხის გამოწვევა და შეურაცხყოფელი მეტყველება, შედარებით ნაკლებად გვხვდება. უფრო მეტიც, კრიმინალური დანაშაული კიდევ უფრო დიდ იშვიათობას წარმოადგენს. სქიბას, პეტერსონისა და უილიამსის კვლევის მიხედვით, იარაღის ტარების მიზეზით, საყვედური მიიღო მხოლოდ 0.1 %-მა (71 045 ინციდენტიდან 21-მა), ხოლო ნარკოტიკების ან ალკოჰოლის გამო მხოლოდ 0.2 %-მა (17 045 ინციდენტიდან 32-მა).

სქიბას, პეტერსონისა და უილიამსის კვლევის შედეგები, რომლებიც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურს ეხება, შესაბამება სხვა საფეხურების მოსწავლეთა კვლევების შედეგებს (იხ. ბუარი, 1998; ბილინგსი და ენგერი, 1995; გრინი და ბარნსი, 1993). სკოლის დონეზე დისციპლინის შემსწავლელი კვლევების შედეგების კომბინაციით, ჩამოყალი-

დიაგრამა 8.2 საყვედურის 10 მთავარი მიზეზი		
ქცევა	პროცენტი	ჯამური პროცენტი
დაუმორჩილებლობა	27. 6	27. 6
კლასში ხელის შეშლა	12. 8	40. 4
უპატივცემლობა	10. 7	51. 1
ჩხუბი	10. 6	61. 7
ზედმეტი ხმაური	6. 0	67. 7
შეურაცხყოფელი მეტყველება	5. 0	72. 7
სხვადასხვა	4. 8	77. 5
საფრთხის გამოწვევა	3. 6	81. 1
უნმანური სიტყვები	3. 0	84. 1
ჩამორჩენა / შეფერხება	2. 7	86. 8

წყარო: ადაპტირებულია რასელ სქიბას, რის პეტერსონისა და თარა უილიამსის ნაშრომიდან „საყვედური და დაკავება: დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე“, ბავშვთა განათლება და მოპყრობა, 20 (3), 295 — 315.

ბდა დიცობლინის დარღვევათა ნუსხა:

- ჩაგერა;
- სიტყვიერი შეურაცხყოფა;
- ნარკოტიკების გამოყენება;
- შეურაცხმყოფელი მეტყველება და შეესტები;
- დანაშაულებრივი დაჯგუფებისათვის მახასიათებელი ქცევა;
- სექსუალური შეურაცხყოფა;
- გაკვეთილების სისტემატური ჩაშლა;
- სხვების უაფრთხოების უგულვებელყოფა;
- ჩხუბი;
- ქურდობა;
- გაკვეთილების უმიზეზო გაცდენა.

სკოლა ვალდებულია, მოსწავლეებს ცხადად წარმოუდგინოს წესები და პროცედურები, რომლებიც დისციპლინის ამ დარღვევებს ახლავს თან. სხვა ღონისძიებების გატარებასთან ერთად, აუცილებელია, ეს წესები და პროცედურები ყველასათვის კარგად დასანახ ადგილას იყოს გამოკრული. დამკვიდრებულ პრაქტიკას წარმოადგენს წესებისა და პროცედურების გადახედვა ყოველი ახალი სასწავლო წლის დასაწყისში. სკოლას შეუძლია, მოიწვიოს მოსწავლეთა და მშობელთა შეკრება, დაურიგოს მათ წესები და პროცედურები, მათთან ერთად იმსჯელოს შესაძლო ცვლილებებზე. სკოლამ შეიძლება დანიშნოს ღია კარის საღამო სპეციალურად მშობლებისათვის, სადაც ისინი დასვამენ შეკითხვებს წესებთან და პროცედურებთან დაკავშირებით. ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი აჩვენებს, თუ როგორ შეუძლია სკოლას, გააცნობიერებინოს მოსწავლეებს წესები და პროცედურები:

საბაზო სკოლის ყველა კლასში იდგა დიდი მონიტორი, რომელიც ცენტრალურ ქსელთან იყო შეერთებული. ტექნოლოგიების სფეროში სკოლას ჰყავდა ახალი მენეჯერი, რომელიც შემოქმედებითობაზე ამბვილებდა ყურა-

დლებას. ყველამ იცოდა, რომ მენეჯერს ძველი ფილმები უყვარდა და მხატვრული ფილმების კოლექცია ჰქონდა. მენეჯერის დახმარებით, სკოლის დირექტორმა მოსწავლეთათვის წესებისა და პროცედურების გაცნობის ახალი მეთოდი შემუშავა. ტექნოლოგიების მენეჯერი დაეხმარა დირექტორს კომპიუტერული პროგრამებისა და ფილმებიდან ამონარიდების გამოყენებით პრეზენტაციის მომზადებაში. ეს პრეზენტაცია განკუთვნილი იყო მოსწავლეებისათვის და ხსნიდა ყველა წესსა და პროცედურას. პრეზენტაციაში შევიდა წესები და პროცედურები იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა მოქცეულიყვნენ მოსწავლეები სასადილოში, მედიაცენტრებში, დერეფნებში და შესვენებებზე. ძალიან შემოქმედებითად, ხშირად, იუმორისტულადაც იყო წარმოდგენილი მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე რეაგირების ფორმები. გამომდინარე იქიდან, რომ პრეზენტაცია სკოლის ქსელში იდო, მასწავლებლებს ნებისმიერ დროს შეეძლოთ, მოსწავლეებისათვის ესა თუ ის სემინტი ან მთელი პრეზენტაცია შეეხსენებინათ. უფრო მეტიც, პრეზენტაციის გამოყენება მშობლებთან გამართულ სხვადასხვა შეხვედრაზეც შეიძლებოდა.

რეკომენდაცია 3 ▼

ჩამოაყალიბეთ და დამკვიდრეთ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევებზე რეაგირების ფორმები.

დისციპლინის დარღვევის სხვადასხვა სახეობის იდენტიფიკაცია სკოლის ეფექტური მართვის ფორმულის მხოლოდ ერთ-ერთ კომპონენტია. სკოლა

ვალდებულია, ჩამოაყალიბოს დისციპლინის დარღვევის თითოეული სახეობის შესაბამისი სამართლიანი რეაგირების ფორმა, რომელიც თანმიმდევრულად დაინერგება სკოლაში. კვლევები ადასტურებს, რომ სკოლებში რეაგირების ფორმები მსგავსია. სქიბას, პეტერსონისა და უილიამსის (1997) კვლევა საინტერესო კუთხით უდგება ამ საკითხს. დიაგრამა 8.3-ზე წარმოდგენილია მიმართვის 10 მთავარი შედეგი, ანუ დისციპლინის დარღვევაზე რეაგირების 10 ყველაზე გავრცელებული ფორმა.

როგორც დიაგრამა 8.3-დან იკვეთება, სახლში გამოკეტვა საყვედურის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული შედეგი, ანუ დისციპლინის დარღვევაზე რეაგირების ყველაზე პოპულარული ფორმაა. სქიბას, პეტერსონისა და უილიამსის კვლევის მიხედვით, სახლში გამოკეტვა, შენიშვნა ან სკოლაში „გამოკეტვა“ ახლავს თან დისციპლინის დარღვევათა 55 %-ს. ფიზიკური დასჯა მოჰყვა 17 029 ინციდენტდან 37-ს, ანუ

0.2 %-ს; ეს მაჩვენებელი დიაგრამა 8.3-ზე მოცემული არ არის. საინტერესო აღმოჩენაა, რომ ბოდიშის მოხდა მოსწავლეს 17 029 ინციდენტდან მხოლოდ 121 შემთხვევაში სთხოვეს, რაც 0.7 %-ს შეადგენს. ქცევის ხელშეკრულება გაფორმდა 17 029 შემთხვევიდან მხოლოდ 37-ის შემდეგ, რაც 0.2 %-ს წარმოადგენს. ბოლო სამი მიდგომა თითქოს ადვილი და ფეფქტურია, თუმცა, როგორც კვლევა აჩვენებს, ისინი ფართოდ გავრცელებული არაა.

სხვა კვლევების შედეგებიც სქიბას, პეტერსონისა და უილიამსის კვლევის შედეგებს შეესაბამება. მაგალითად, ჯეიმს გრინმა და დონალდ ბარნსმა (1993) ოთხი სხვადასხვა ზომისა და ოთხი სხვადასხვა ტიპის თემის 100 საბაზო და 100 საშუალო სკოლის ადმინისტრატორი გამოიკითხეს. გრინმა და ბარნსმა დაასკვნეს: „ოთხივე ტიპის სკოლაში დისციპლინის დარღვევებზე რეაგირების ფორმები მსგავსია“ (გვ. 7). ადმინისტრატორები ყველაზე ხშირად

ლიბარამა 8.3		
საყვედურების 10 მთავარი შედეგი და ჯამური პროცენტი		
ქცევა	პროცენტი	ჯამური პროცენტი
სახლში გამოკეტვა	33. 3	33. 3
შენიშვნა	12. 3	45. 6
სკოლაში „გამოკეტვა“	10. 1	55. 7
მშობლებთან კონტაქტი	9. 4	65. 1
სხვადასხვა	8. 6	73. 7
განხილვა და რჩევების მიცემა	7. 0	80. 7
კონფერენცია	5. 3	86. 0
ქცევის შეზღუდვა	4. 9	90. 9
იზოლაცია	3. 7	94. 6
ტრანსპორტით მომსახურების შეწყვეტა	2. 2	96. 8

წყარო: ადაპტირებულია რასელ სქიბას, რის პეტერსონისა და თარა უილიამსის ნაშრომიდან „საყვედურები და ქცევის შეზღუდვა: დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე“, ბეჭეფთა განათლება და მოქცობა, 20 (3), 295 — 315. საატკრო უფლება 1997.

იყენებდნენ დისციპლინის დარღვევებზე რეაგირების შემდეგ ფორმებს:

- სიტყვიერი შენიშვნა;
- მშობლებისათვის შეტყობინების გაგზავნა;
- კონფერენციები;
- სკოლაში არ შემოსვება;
- გარიცხვა.

ეს ჩამონათვალი უარდ ბილინგსის და ჯონ ენგერის (1995) მიერ მომზადებული ნუსხის მსგავსია, რომელიც მათ კვლევის შედეგების გათვალისწინებით შემოშუშავეს:

- სიტყვიერი შენიშვნა;
- ქცევის შეზღუდვა;
- სკოლაში გაჩერება;
- სკოლაში არ შემოსვება;
- გარიცხვა.

როგორც ვხედავთ, სკოლებში დისციპლინის დარღვევებზე რეაგირების ფორმები ერთმანეთის მსგავსია, თუმცა კარგად არ არის შესწავლილი, რამდენად ეფექტურია ისინი. სხვა სიტყვებით, მკვლევარებს არ მიუქცევიათ სათანადო ყურადღება, თუ რამდენად კარგად მუშაობს, მაგალითად, სიტყვიერი შენიშვნა, ვიდრე ქცევის შეზღუდვა. მიუხედავად ამისა, არის გამონაკლისები. „შაბათის სკოლა“ ამ გამონაკლისთა რიცხვში შედის. ჯონ უინბორნი (1992) მიღის იმ დასკვნამდე, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურზე, შაბათის სკოლის გამოყენებით, ქცევის შეზღუდვებისა და გარიცხვების რიცხვი მცირდება. მოსწავლეები, რომლებიც შაბათის სკოლაში იგზავნებიან, შემდეგნაირად ატარებენ დროს: ნერენ დისციპლინის შესახებ, მონაწილეობენ ქცევის გაუმჯობესებაზე მიმართულ ტრენინგებში. ქიუბი და რეთივანი (1992) აღწერენ შაბათის პროგრამას მათთვის, ვინც სკოლას უმიზეზოდ აცდენს. ასეთ მოსწავლეებს უნევთ სკოლაში მისვლა შაბათს 8:00 -დან 11:30-მდე და იმ დავალებებს ასრულებენ, რომელი გაკვეთილებიც

გაცდინეს. თუ მოსწავლე ვერ მოასწრებს ყველა დავალების შესრულებას, მას შემდეგ შაბათის მეცადინეობაზე მოუწვევს მისვლა.

დევიდ გულათი და დუაინ ლემიონი (1997) აღწერენ სკოლის უმიზეზოდ აცდენის აღმოსაფხვრელ პროგრამას, რომელიც, შეიძლება, ზოგმა განსაკუთრებით მკაცრ პროგრამად მიიჩნიოს, რადგან რეაგირების ფორმები მშობლებს/მეურვეებსაც მოიცავს. გულათი და ლემიონი წერენ:

ამ პროგრამის განხორციელების პირველი 3 წლის მანძილზე, 600-მდე შემთხვევა გადაეცა სასამართლოს და 300 შემთხვევაში მშობელი/მეურვე იყო დაჯარიმებული; მათ მიიღეს ფსიქოლოგიური დახმარება. 1989 წლის დასაწყისიდან მოყოლებული, სკოლიდან გარიცხვის მარჩვენებელი 45 %-ით შემცირდა და ეს სკოლას არაფერი დაუჯდა. 800 მოსწავლით მეტის შენარჩუნების გამო, შტატმა სკოლას \$3000 დოლარი დაუმატა თითო შენარჩუნებულ მოსწავლეზე. ასევე, დადგინდა, რომ სასამართლოში გადაგზავნილ ყოველ 200 შემთხვევას თან ახლდა, დაახლოებით, 400 მოსწავლის გარიცხვის თავიდან აცილება (გვ. 7).

სკოლები წესებისა და პროცედურების დარღვევაზე რეაგირების სხვადასხვა ფორმას იყენებენ. ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეუძლია სკოლას დისციპლინის დარღვევაზე რეაგირების საერთო სასკოლო ფორმის დამკვიდრება:

როცა მოსწავლე სასკოლო წესს არღვევდა, მისი სასჯელის ფორმა იყო დაკავება. ეს სასჯელი ერთი დღის შემდეგ უნდა მოეხადა. ერთი დღის ინტერვალი განპირობებული იყო მშობლებისათვის შეტყობინების აუცილებლობით. რას

გულისხმობდა დაკავება (ზევით აღნიშნული „ქცევის შეზღუდვა“)? დაკავების პერიოდში მოსწავლეს დეტალურად უნდა აღენერა, თუ როგორ დაარღვია სასკოლო წესი, რამ განაპირობა ინციდენტი და როგორ აპირებს მომავალში, თავიდან აიცილოს ასეთი დისციპლინური დარღვევის განმეორება. ერთი შეხედვით, დაკავების პროცედურა კარგ შედეგებს იძლეოდა, სანამ არ მოვიდა დირექტორის ახალი მოადგილე, რომლის დაკვირვებებმაც დაადასტურა, რომ ერთი და იგივე მოსწავლე რამდენჯერმე გადიოდა დაკავების პროცედურას. რა იყო მიზეზი? საფუძვლიანი გამოკვლევის შედეგად, დადგინდა, რომ მოსწავლეებისათვის სასჯელის ეს ფორმა სულაც არ იყო უსიამოვნო. პირველი, დისციპლინის რეგულარული დამრღვევები მშობლებს დაკავების შესახებ სრულ ინფორმაციას არ აწვდიდნენ; ეუბნებოდნენ, რომ კლუბურ და წრეების მუშაობაში იყვნენ ჩართულები და მშობლებიც, როგორც ჩანს, ამას იჯერებდნენ. მეორე, გამომდინარე იქიდან, რომ დისციპლინის დარღვევასა და დაკავებას შორის გარკვეული დრო გადიოდა, მოსწავლეებს კარგად აღარ ახსოვდათ ხოლმე ინციდენტის გამომწვევი მიზეზები, რის შესახებაც უწევდათ წერა. შესაბამისად, წერილობითი ანალიზი ხშირად დეტალური და სწორი არ იყო. მესამე, მასწავლებლები, რომლებიც დაკავების პროგრამაში მონაწილეობდნენ, ძალიან განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. ზოგი მეტიმეტად მკაცრი იყო, ზოგი კი ზედმეტად ლმობიერი და დაკავების პერიოდში მოსწავლეებს დიდ თავისუფლებას აძლევდა. ასე რომ, დირექტორის ახალმა მოადგილემ გადაწყვიტა, შეეცალა ეს კოლი-

ტიკა. მან სერიოზული ცვლილებები შეიტანა პროგრამაში: მოსწავლე დისციპლინის დარღვევისთანავე ურეკავდა მშობელს და ატყობინებდა ამის შესახებ. მშობელთან დაკავებების შემდეგ მოსწავლეს საკუთარი ქცევის ანალიზი უნდა დაენერა და მშობელს ამ ნაწერზე იმავე საღამოს უნდა მოენერა ხელი. და ბოლოს, მასწავლებლების მიდგომები უფრო თანმიმდევრული გახდა. დაკავების/ქცევის შეზღუდვის პროგრამის რეგულარულ მონაწილეებს თანდათანობით დაეცყოთ ცვლილებები.

რეკომენდაცია 4 ▼

ჩამოაყალიბეთ სისტემა, რომელიც საშუალებას იძლევა, დროულად გამოავლინოთ ძალადობისაკენ ან სხვა ტიპის ექსტრემალური ქცევისაკენ მიდრეკილი მოსწავლეები და იზრუნოთ მათ დახმარებაზე.

ტერი თობინისა და ჯორჯ სუგანს (1999) ნაშრომმა დაადასტურა, რომ მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეების ადრეული იდენტიფიკაცია, რომლებიც ძალადობისაკენ ან სხვა ტიპის ექსტრემალური ქცევისაკენ არიან მიდრეკილნი. თობინმა და სუგანმა ჩაატარეს განმეორებადი კვლევა, რომელშიც 526 მოსწავლე მონაწილეობდა. მკვლევარები შეეცადნენ, მე-6 კლასში გაკეთებული ჩანაწერების მიხედვით ენისაწარმოეცევათ ამ მოსწავლეთა მიდრეკილება ძალადობისაკენ. თობინმა და სუგანმა დაასკვნეს:

როცა მოსწავლეს ძალადობრივი ან არაძალადობრივი დარღვევების გამო აქვს მიღებული საყვედურები, მასწავლებლებმა და მშობლებმა უნდა დაინყონ კონკრეტული

ლონისძიებების გატარება, რათა ხელი შეუწყონ მოსწავლის პოზიტიურ ქცევას. ასეთი ჩარევით შესაძლებელია მოსწავლის ანტი-სოციალური ქცევის უფრო სერიოზულად განვითარების შეფერხება. საყურადღებოა, რომ მოსწავლის სახელზე თუნდაც ერთი საყვედურის არსებობა მე-9 კლასში უკვე გამაფრთხილებელი სიგნალი უნდა იყოს მშობლებისა და მასწავლებლებისათვის; მათ უნდა დაიწყონ შესაბამისი პრევენციული ზომების გატარება (გვ. 47).

დიაგრამა 8.4-ზე მოცემულია კორელაცია ქცევის კატეგორიას, რომელიც მე-9 კლასში გამოყენებულ საყვედურს უდევს საფუძვლად და მე-8 კლასში გამოვლენილ ძალადობის აქტებს შორის. სკოლებს შეუძლიათ, აკტივალისნინონ ქცევის კატეგორიათა ეს ჩამონათვალი და განსაკუთრებული ყურადღება მიაქციონ მოსწავლეებს, რომლებიც ამ ნიშნებს ამჟღავნებენ. მაგალითად, ჩხუბი არის ძლიერი ინდიკატორი იმისა, რომ მოსწავლე მოგვიანებით ძალადობრივ ქმედებებს ჩაიდენს. ასევე, შეურაცხყოფა და დისციპლინის არაძალადობრივი დარღვევაც შეიძლება მომავალ პრობლემებზე მინიშნებდეს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ არ შეიძლება, სკოლამ ამ სახის მონაცემები მოსწავლეთა სხვადასხვა ტიპად კლასიფიკაციისათვის გამოიყენოს. ამ მონაცემების ფუნქციაა იმ მოსწავლეთა იდენტიფიკაცია, რომელთაც დახმარება სჭირდებათ, რათა მომავალში თავიდან იქნას აცილებული მათი მხრიდან დისციპლინის უფრო სერიოზული დარღვევები. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი იმისა, თუ როგორ უნდა გამოიყენოს სკოლამ ასეთი მონაცემები, რათა თავიდან აიცილოს მომავალი პრობლემები:

დიდ დროს ატარებდნენ მოსწავლეებთან, რათა კარგად გაეგებინებინათ მათთვის, თუ როგორ შეიძლებოდა ჩაგვრის შემთხვევების თავიდან აცილება. ყველა მოსწავლეს კარგად უნდა გაეაზრებინა საფრთხეები და შედეგები, რომელიც ერთმანეთის ჩაგვრას შეიძლებოდა მოჰყოლოდა. კონსულტანტები წარმატებით მუშაობდნენ და აღიარებდნენ, რომ პროგრამის ყველაზე ეფექტური ნაწილი იყო თავად მოსწავლეთა გამოყენება კონსულტანტებად. მე-8 კლასელი მოსწავლეებიდან შეირჩა რამდენიმე, რომელმაც სპეციალური ტრენინგი გაიარა და დაბალი კლასების მოსწავლეებთან კონსულტანტად დაიწყო მუშაობა. მათი საქმე მოიცავდა იმ მოსწავლეებთან საუბარსაც, რომლებიც ჩაგვრის მსხვერპლნი იყვნენ. ასევე, ისინი მუშაობდნენ იმ მე-9 კლასელ მოსწავლეებთან, რომლებსაც საყვედური ძალადობრივი ქმედების გამო ჰქონდათ მიღებული. პროფესიონალი კონსულტანტები, რა თქმა უნდა, მონაწილეობდნენ ამ პროცესში და აქტიურად ადევნებდნენ თვალს მე-8 კლასელთა მუშაობას მე-9 კლასელებთან; ისინი გაცოცხლებდნენ ფარავდნენ, მათი მუშაობის ეფექტურობის გამო. ასაკობრივად პატარა მოსწავლეებთან კომუნიკაციის დროს, რჩევების მიცემისა და გამხმვევების პროცესში მე-8 კლასელ კონსულტანტებს საკუთარი მე-9 კლასის გამოცდილებაც ძალიან ეხმარებოდათ. ამ პროგრამის შედეგად, მე-9 კლასელების ქცევა მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა. ასევე, გამოიკვეთა მე-9 კლასელთა სურვილი, რომ როცა მე-8 კლასში იქნებოდნენ, კონსულტანტებად იმუშავებდნენ.

პარდის საბაზო სკოლაში ფსიქოლოგიური კონსულტანტები

ღიაბრამა 8.4 საყვედურებსა და ძალადობრივ ქცევას შორის კორელაცია მე-6 და მე-8 კლასებში	
ქვეყის კატეგორია, რომელიც მე-6 კლასში მიღებულ საყვედურს უდევს საფუძვლად	კორელაცია
ჩხუბი	0.55
ფიზიკური შეურაცხყოფა	0.37
დისციპლინის დარღვევის არაძალადობრივი შემთხვევა	0.35
დაკავება	0.32

წყარო: მონაცემები ამოღებულია თობინისა და სუგანის ნაშრომიდან (1999)

რეკომენდაცია 5 ▼

შეიმუშავეთ და დაამკვიდრეთ სკოლის დონეზე მართვის პროგრამა.

წიგნის წინა თავებში აღწერეთ ის პროგრამები, რომლებიც ეფექტურია კონკრეტულ სფეროებში, მაგალითად: ნესები და პროცედურები, დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან, მენტალური მზაობა, მოსწავლის პასუხისმგებლობა კლასის მართვაზე და კლასის მართვის პირველი დღეები. თითქმის ყველა ის პროგრამა, რომელიც ამ თავების ფარგლებში მიმოვიხილეთ, ეგებოდა არა მხოლოდ კლასის მართვის ერთ რომელიმე ასპექტს, არამედ, ზოგადად, მართვას. მაგალითად, განვიხილოთ რონ ნელსონისა და ბეთ ქარის (1999) პროგრამა *ფიქრის დრო* (მეორედან მეშვიდე თავამდე მოყვანილი ნებისმიერი პროგრამაც ანალოგიურად შეგვეძლო განგვეხილა).

სკოლამ უნდა გაითვალისწინოს, რომ კლასის მართვის რომელიმე პროგრამის მთელი სკოლის მასშტაბით დანერგვა ყველა მასწავლებელს ავალ-

დებულებს, რომ ამ პროგრამას მიჰყვეს. ეს არის ამ ნაბიჯის ძლიერი და, ამავედროულად, სუსტი მხარეც. ძლიერი მხარეა ის, რომ მასწავლებლების მიერ ერთი სტრატეგიის მთელი სკოლის მასშტაბით გატარება ძალიან სერიოზულ სიგნალს წარმოადგენს მოსწავლეებისა და მათი მშობლებისათვის. სუსტი მხარე ისაა, რომ ყველა მასწავლებელს ეკისრება ვალდებულება, აუცილებლად შეასრულოს პროგრამის პირობები. ეს კი ამცირებს მასწავლებელთა თავისუფლების ხარისხს. ამ ძლიერი და სუსტი მხარეების გათვალისწინებით, განვიხილოთ *ფიქრის დროის* ხუთი ძირითადი კომპონენტი:

1. *დისციპლინის დარღვევის აღნიშვნა.* როცა მასწავლებელი ამჩნევს, რომ მოსწავლე არღვევს დისციპლინას, ის მაშინვე აღნიშნავს ამას. თუ მოსწავლე ყურად იღებს შენიშვნას, კლასი ჩვეულებრივ რეჟიმში განაგრძობს შემართებას და მოსწავლის მიმართ განსაკუთრებული ღონისძიებები არ ტარდება. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე აგრძელებს დისციპლინის დარღვევას, მასწავლებელი მას გზავნის „ფიქრის ოთახში“.

2. *„ფიქრის ოთახში“ წასვლა.* „ფიქრის ოთახში“ მოსწავლის გაგზავნა მასწავლებლის მეთვალყურეობის ქვეშ ხდება.

3. *„ფიქრის დროს“ გამოკითხვა.* გამოკითხვა, რომელშიც „ფიქრის ოთახში“ გამწესების მიზეზები უნდა გამოიკვეთოს, გადამწყვეტი მნიშვნელობის მატარებელია. გამოკითხვის ფორმას მოსწავლე წერილობით ავსებს. მასწავლებელი, რომელიც „ფიქრის ოთახშია“, მოსწავლეებს ზეპირადაც გამოკითხავს შემთხვევის შესახებ. გამოკითხვის დროს მოსწავლე აყალიბებს შემდეგ ინფორმაციას:

- იმ ქვეყის იდენტიფიკაცია, რომელიც არასწორ ქცევად იქნა აღიარებული;

- როგორ უნდა შეცვალოს ქცევა, როცა კლასში დაბრუნდება და როგორ უნდა მოიქცეს იმ შემთხვევაში, თუ ანალოგიური გარემოებების წინაშე ისევ აღმოჩნდება;
- თუ შეძლებს მოსწავლე, რომ რეალურად შეცვალოს საკუთარი ქცევა.

ასაკით პატარა მოსწავლეებთან მასწავლებელმა გამოკითხვა შეიძლება ნახატების საშუალებით ჩაატაროს. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლე ჩადენილ დარღვევასა და მომავალ ქცევას ნახატის საშუალებით გადმოსცემს.

4. გამოკითხვის ფორმის შემოწმება. „ფიქრის ოთახიდან“ მოსწავლის გათავისუფლებამდე მასწავლებელი შეისწავლის გამოკითხვის ფორმას. თუ ფორმა სწორადაა შეესებულებული, მოსწავლეს შეუძლია, დაუბრუნდეს ჩვეულებრივ მეცადინეობას.

5. კლასში დაბრუნება. როცა მოსწავლე „ფიქრის ოთახიდან“ კლასში ბრუნდება, იმ დავალების შესასრულებლად, რომელიც მოსწავლემ „ფიქრის ოთახში“ ყოფნის დროს გამოტოვა, მასწავლებელი მოსწავლეს დამხმარე თანატოლს მიუჩნის.

ფიქრის დრო ძალიან სტრუქტურირებული პროგრამაა. კიდევ ერთხელ ვიმეორებთ, რომ ერთიანი პროგრამის მთელი სკოლის მასშტაბით გამოყენება, რა თქმა უნდა, ხაზს უსვამს მასწავლებელთა შორის არსებულ სოლიდარობას, თუმცა მათგან იმ მეთოდებთან და სტრატეგიებთან დაკავშირებით შეთანხმებას მოითხოვს, რომელსაც ყველა გამოიყენებს. ამას მასწავლებელთაგან დიდი დრო და მონდომება სჭირდება. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი, თუ როგორ შეიძლება, რომ სკოლის მასწავლებლებმა მთელი სკოლის მასშტაბით გამოსაყენებელი პროგრამის შესახებ შეთანხმებას მიაღწიონ:

„იცი, ყველა მოსწავლეს ერთნაირად ვერ მივუდგებით...“

„მაგრამ ჩვენ სოლიდარობა გვჭირდება...“

„ხანდახან ზედმეტი ერთგვაროვნება და თანმიმდევრულობა არც ისე დადებითი მახასიათებელია...“

„ამას ძალიან დიდი დრო და ენერჯია დასჭირდება...“

ქალბატონი ფეინთერი, სკოლის დირექტორი, ყურადღებით უსმენდა ამ დისკუსიას და ნელ-ნელა მოთმინებას კარგავდა. „ეს დისკუსია გამოსავალს ვერ გვაპოვებინებს“, – დასძინა მან.

მასწავლებლების მსჯელობის საგანი იყო დისციპლინის ახალი პროგრამის მთელი სკოლის მასშტაბით დანერგვა. ქალბატონმა ფეინთერმა გადაწყვიტა, დისკუსიის წარმართვა საკუთარ თავზე აეღო: „რეალობა ისაა, რომ უკვე ორი წელია, მასწავლებლები თავად ნერგავთ საკლასო დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართულ პროგრამებს. ამ მიდგომამ შედეგი ვერ გამოიღო. ჩვენი სკოლაც გაფართოვდა და პრობლემები მოემატა. მე ყოველთვის ვიცავდი თქვენს აკადემიურ თავისუფლებას და გრთავდით ყველანაირი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. ასეც გაგრძელდება. ამ შემთხვევაში მინდა, გთხოვოთ, მხარში დამიდგეთ და ერთად დავნერგოთ კლასის მართვის საერთო სასკოლო მიდგომა.“

შეჯამება

ქცევის მართვა არის საკითხი, რომელსაც ყურადღება როგორც კლასის, ისე სკოლის დონეზე სჭირდება. კლასის მართვის საერთო სასკოლო პოლიტიკა მასწავლებლებს მოსწავლეთა ქცევის ეფექტურ მართვაში დაეხმარება.

სკოლის დონეზე მართვის პრაქტიკა შემდეგ კონკრეტულ საკითხებზე უნდა იყოს ფოკუსირებული: განრიგთან ან გარემოსთან დაკავშირებული შესაძლო უარყოფითი ქცევის პრევენცია, საერთო სასკოლო წესებისა და პროცედურების დანერგვა, წესებისა და პროცედურების დარღვევებზე რეაგირების ერთვაროვანი ფორმების დანერგვა მთელი სკოლის მასშტაბით, მართვის ისეთი სისტემის ჩამოყალიბება, რომელიც ხელს შეუწყობს ძალადობისაქენ მიდრეკილი მოსწავლეების ადრეულ იდენტიფიკაციასა და მათთვის დახმარების აღმოჩენას. კლასის მართვის საერთო სასკოლო პროგრამის დამკვიდრება ნათელი ინდიკატორია იმისა, რომ სკოლა ძალიან დიდ ყურადღებას უთმობს ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხების მოგვარებას.

ბოლო სიტყვა

წინამდებარე წიგნში აღწერილია კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდები, რომლებიც კლასისა და სკოლის მართვას ეხება. ძირითადი დასკვნა შემდეგი შეიძლება იყოს: ქვეყნის ყველა სკოლასა და მასწავლებელს შეუძლია ეფექტური მართვის სისტემის ჩამოყალიბება. ათწლეულების მანძილზე ჩატარებული კვლევები ნათლად წარმოაჩენენ ეფექტური მართვის მთავარ საკითხებსა და სტრატეგიებს. ამ გამოცდილების გათვალისწინებით, სკოლებსა და მასწავლებლებს შეუძლიათ, უზრუნველყონ მოსწავლეთათვის უსაფრთხო, მოწესრიგებული და პატივისცემით გამსჭვალული გარემოს ჩამოყალიბება, რაც გაზრდის სწავლისა და სწავლების ეფექტურობას.

ღანაართი

კვლევის მეთოდების ანალიზი

სახელმძღვანელოს პირველ თავში ზოგადად მიმოვიხილეთ მეტაანალიზის მეთოდი. აქ კი ამ მეთოდის უფრო დეტალურ ანალიზს წარმოვადგენთ, რადგან წიგნში მოცემული რეკომენდაციები სწორედ მეტაანალიზს ეფუძნება. თუ მკითხველს სურვილი გაუჩნდება, კიდევ უფრო მეტი გაიგოს ამ მეთოდის შესახებ, ვურჩევთ, გაეცნოს ნაშრომს „კლასის მართვაზე არსებული კვლევების რაოდენობრივი სინთეზი“ (მარზანო, 2003). ამ ნაშრომში წინამდებარე წიგნის მომზადების პროცესში ჩატარებული მეტაანალიზის ტექნიკური დეტალებია მოყვანილი.

ზოგადად, მეტაანალიზის პროცესში ერთ კონკრეტულ თემაზე ჩატარებული სხვადასხვა კვლევის შედეგების რაოდენობრივი შეჯამება ხდება. კვლევების შედეგები, როგორც წესი, გადაყვანილია ხოლმე ერთეულში, რომელსაც ეფექტის სიდიდე ჰქვია. ეფექტის სიდიდის ფორმულა შემდეგია:

საკვლევი ჯგუფის საშუალო მაჩვენებელი – საკონტროლო ჯგუფის საშუალო მაჩვენებელი

მოპულაციის სტანდარტული გადახრა

ამ ფორმულის მიხედვით, საკვლევი და საკონტროლო ჯგუფების საშუალო მაჩვენებლების სხვაობა სტანდარტული გადახრის ერთეულებში აისახება. ამ წიგნის კონტექსტში, საკვლევი ჯგუფი იყო კლასი, რომელშიც კლასის მართვის შერჩეული მეთოდი გამოიყენებოდა, ხოლო საკონტროლო იყო ჯგუფი, რომელშიც ამ მეთოდს არ იყენებდნენ. პირველ თავში, ეფექტის სიდიდის განხილვისას, აღინიშნა, რომ მეტაანალიზის დროს ყურადღებას ვამახვილებთ საკვლევ და საკონტროლო ჯგუფებში დისციპლინის დარღვევის შემთხვევების რაოდენობაზე. მეტაანალიზის დროს ერთმანეთისაგან არ ვასხვავებთ დისციპლინის დარღვევის ხარისხს; ჩვენ გვავინტერესებს მხოლოდ დისციპლინის დარღვევათა რაოდენო-

ბა. ამ ნივთში წარმოდგენილი შედეგების გააზრებისას, მნიშვნელოვანია, შემდეგი ფაქტორის გათვალისწინება: მეტაანალიზში შესული ზოგი კვლევა ერთ მოსწავლეზე დაკვირვებას, ზოგი კი – მთელ კლასს ეხებოდა. ეფექტის სიდიდის ინტერპრეტაცია, გარკვეულწილად, იმისდა მიხედვით განსხვავდება, ადამიანთა ჯგუფს ეხება ის, თუ ერთ ადამიანს. განვიხილოთ ორივე ტიპის შემთხვევა.

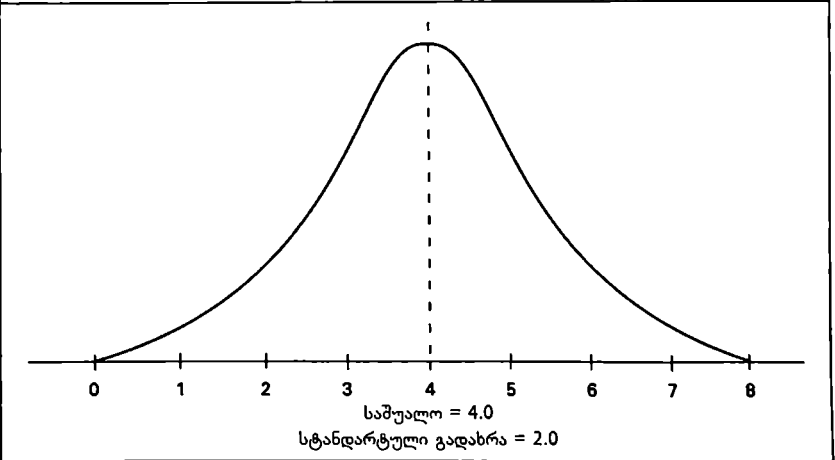
თუ კვლევა ერთ მოსწავლეზე დაკვირვებას წარმოადგენს, მოსწავლის ქცევა შეისწავლება როგორც ახალი მეთოდის გამოყენებამდე, ისე კლასის მართვის ახალი მეთოდის გამოყენების შემდეგ. ამ პროცესის ტექნიკურ აღწერას შეგიძლიათ გაეცნოთ ნაშრომში „ერთ ადამიანთან დაკავშირებული, დროის სხვადასხვა შუალედში მიღებული მონაცემების ანალიზი“ (ქროსბი, 1993). ამ შემთხვევაში ეფექტის სიდიდე დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ნაკლებად არღვევს დისციპლინას მოსწავლე კლასის მართვის ახალი მეთოდის გამოყენების შემდეგ.

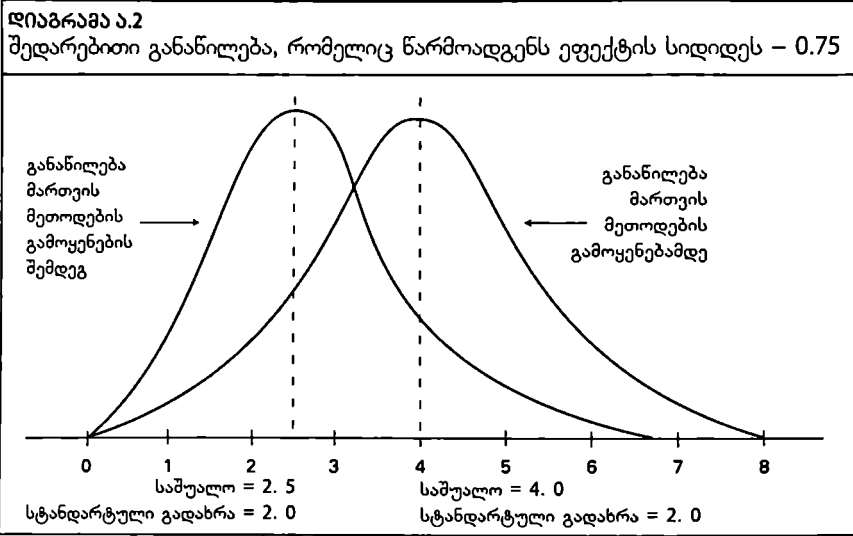
კლასის მართვის ახალი მეთოდის გამოყენებამდე, შესაძლოა, მოსწავლეს, ქცევის თვალსაზრისით „კარგი დღეები“ (როცა დისციპლინას არ არღვევდა) და „ცუდი დღეები“ (როცა დისციპლინას ბევრჯერ არღვევდა) ჰქონოდა. თუ მოსწავლის ქცევას ახალი მეთოდის გამოყენებამდე, რამდენიმე თვის განმავლობაში დააკვირდებოდით, მიიღებდით განაწილებას, რომელიც ნორმალური განაწილების მსგავსია (დიაგრამა ა 1).

ყურადღება მიაქციეთ იმას, რომ დიაგრამა ა 1-ის მიხედვით, მოსწავლის მიერ ჩადენილ ყოველდღიურ დარღვევათა საშუალო რაოდენობაა 4.0, ხოლო სტანდარტული გადახრა – 2.0. ახალი მეთოდის გამოყენების შემდეგ კი, მოსწავლის მიერ ჩადენილი დარღვევების განაწილება, შესაძლოა, დაემსგავსოს დიაგრამა ა 2-ის მარცხენა ნაწილს. ამ დიაგრამის მიხედვით, ახლა მოსწავლე დღეში საშუალოდ 2.5-ჯერ ახერხებს დისციპლინის დარღვევას მაშინ, როცა ახალი მეთოდის გამოყენებამდე დისცი-

დიაგრამა ა.1

დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები ყოველდღიურად, კლასის მართვის მეთოდების გამოყენებამდე





პლანის დარღვევათა საშუალო რაოდენობა იყო 4.0. თუ გავითვალისწინებთ იმასაც, რომ სტანდარტული გადახრა ორივე შემთხვევაში არის 2.0, შეგვიძლია გამოვთვალოთ კლასის მართვის ახალი მეთოდის ეფექტის სიდიდე $((2.5 - 4.0) / 2.0) = -0.75$. ასე რომ, კლასის მართვის ახალი მეთოდის ეფექტის სიდიდეა -0.75. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ახალი მეთოდის დანერგვის შემდეგ მოსწავლე, საშუალოდ, 0.75 სტანდარტული გადახრით ნაკლებ დისციპლინის დარღვევას ახორციელებს.

პირველ თავში ვახსენეთ, რომ არსებობს განსხვავება ეფექტის სიდიდეს შორის, როცა ის ეხება ადამიანთა ჯგუფისა და ერთი ადამიანის ქცევას. ამ განსხვავების საილუსტრაციოდ, წარმოვიდგინოთ, რომ ახლა დიაგრამა ა 1 მათემატიკის გაკვეთილზე მოსწავლეთა მიერ ჩადენილი დისციპლინის დარღვევების განაწილებას წარმოადგენს. ამ კლასში, მთელი გაკვეთილის მანძილზე, საშუალოდ 4.0-ჯერ არღვევენ დისციპლინას (განსხვავებით ერთ მოსწავლესთან დაკავშირე-

ბული ინტერპრეტაციისაგან, როცა 4.0 იყო ერთი მოსწავლის მიერ ერთი დღის მანძილზე ჩადენილ დარღვევათა საშუალო რაოდენობა). ახლა კი წარმოვიდგინოთ, რომ დიაგრამა ა 2-ის მარცხენა მხარეს წარმოდგენილი განაწილება მიანიშნებს მთელი კლასის მიერ ჩადენილ დარღვევათა რაოდენობაზე ახალი მეთოდის გამოყენების შემდეგ. კლასის მიერ დისციპლინის დარღვევების რაოდენობამ იკლო 0.75 სტანდარტული გადახრით. ასე რომ, როცა საქმე გვაქვს ერთ მოსწავლეზე დაკვირვებასთან, ეფექტის სიდიდე ეხება ერთი მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევათა რაოდენობის შემცირებას. როცა ვაკვირდებით მთელ კლასს, ეფექტის სიდიდე გულისხმობს მთელი კლასის მიერ ჩადენილ დისციპლინურ გადაცდომათა შემცირებას.

იმისდა მიუხედავად, მოსწავლეს ვაკვირდებით თუ მთელ კლასს, შეგვიძლია ეფექტის სიდიდე პროცენტით კლების მაჩვენებელში გადავიყვანოთ. ეფექტის სიდიდე სტანდარტული გადახრის ერთეულებით გამოიხატება და ამ

დიაგრამა ა.3
ეფექტის სიდიდეების პროცენტების კლებაში გადაყვანის ცხრილი

ეფექტის სიდიდე	პროცენტების კლება	ეფექტის სიდიდე	პროცენტების კლება
0.00	0	- 0. 67	-25
- 0. 02	-1	- 0. 71	-26
- 0. 05	-2	- 0. 74	-27
- 0. 08	-3	- 0. 77	-28
- 0. 10	-4	- 0. 81	-29
- 0. 13	-5	- 0. 84	-30
- 0. 15	-6	- 0. 88	-31
- 0. 18	-7	- 0. 92	-32
- 0. 20	-8	- 0. 95	-33
- 0. 23	-9	- 1. 00	-34
- 0. 25	-10	- 1. 04	-35
- 0. 28	-11	- 1. 08	-36
- 0. 31	-12	- 1. 13	-37
- 0. 33	-13	- 1. 17	-38
- 0. 36	-14	- 1. 23	-39
- 0. 39	-15	- 1. 28	-40
- 0. 41	-16	- 1. 34	-41
- 0. 44	-17	- 1. 41	-42
- 0. 47	-18	- 1. 48	-43
- 0. 50	-19	- 1. 56	-44
- 0. 52	-20	- 1. 64	-45
- 0. 55	-21	- 1. 75	-46
- 0. 58	-22	- 1. 88	-47
- 0. 61	-23	- 2. 05	-48
- 0. 64	-24	- 2. 33	-49

უკანასკნელის პროცენტულში გადაყვანა ადვილია. მაგალითად, განაწილების თეორიის მიხედვით, ჩვეულებრივ, განაწილების 34 % საშუალო ქულასა და საშუალოს ქვემოთ ერთ სტანდარტულ გადახრას შორის ხვდება. ასე

რომ, კლასის მართვის კონკრეტული მეთოდის ეფექტის სიდიდე -1.00 ნიშნავს შემდეგს: საკვლევ ჯგუფში 34 პროცენტული ნაკლები დარღვევა დაფიქსირდა, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფში. დიაგრამა ა 3-ზე მოცემული

ცხრილი დაგეხმარებათ, რომ ეფექტის სიდიდეები პროცენტების კლებაში გადაიყვანოთ.

როგორც პირველ თავში აღინიშნა, ამ წიგნის მომზადების პერიოდში ჩატარებულ მეტაანალიზში 100-ზე მეტი კვლევა იქნა გამოყენებული, რომელშიც 134 ეფექტის სიდიდე დაფიქსირდა. დიაგრამა ა 4-ზე მოცემულია ამ კვლევების დეტალური მახასიათებლები. პირველ სვეტში მოყვანილია ნომერი, რომლითაც ეს კვლევა მეტაანალიზში შევიდა. მეორე სვეტში მითითებულია მინიშნება, ანუ ის, კლასს ეხებოდა კვლევა თუ ერთ ადამიანს. მესამე სვეტი მიუთითებს კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა კლასზე (დანყებითი, დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები, საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი, საშუალო). მეოთხე სვეტში მითითებულია ადგი-

ლი, სადაც დაკვირვება მიმდინარეობდა (ჩვეულებრივი კლასი, სპეციალური კლასი,³ რესურსების ოთახი). და ბოლოს, მეხუთე სვეტი კლასის მართვის იმ ზოგად კატეგორიაზე მიანიშნებს, რომელთან დაკავშირებითაც გამოითვალა ეფექტის სიდიდე (წესები და პროცედურები, დისციპლინა, მასწავლებლისა და მოსწავლეთა ურთიერთობა, მენტალური მზაობა, პასუხისმგებლობა). თითოეული კვლევა, ძირითადად, ერთ ეფექტის სიდიდეს მოიცავს. თუმცა იყო შემთხვევები, როცა კვლევა რამდენიმე კატეგორიას ეხებოდა და შესაძლებლობა გვქონდა, ერთზე მეტი ეფექტის სიდიდე გამოგვეთვალა.

3 კლასი, რომელიც დაკომპლექტებულია მოსწავლეთა გარკვეული ნიშნის (კადემიური მოსწრება, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები და ა.შ) მიხედვით (რედ. შენიშვნა).

დიაგრამა ა.4				
მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული				
კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
1. ამერიკანური და სამერლინი (1982)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	ზოგადი
2. ეილონი, გარბერი და პისორი (1975)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
3. ეილონი და რობერტსი (1974)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
4. ბერიში, საუნდერსი და ვულფი (1969)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
5. ბელაფლორი და სალენდი (1983)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	სპეციალური	პასუხისმგებლობა
6. ბირქიმერი და ბრაუნი (1979)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა
7. ბლუმქვესტი, აუგუსტი და ოსორანდერი (1991)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა

ღიაგრამა ა.4

მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)

კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
8. ბოლსტადი და ჯონსონი (1972)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
9. ბორგი და ასიონე (1982)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
10. ბორნმტანი, ჰამილტონი და ჟუველინი (1977)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
11. ბროდენი, პოლი და მითსი (1971)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა
12. ბროუსარდი და ნორთაფი (1995)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
13. ბრაუნი, რემლი და საბერსი (1974)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
14. ქრისტი, პისი და ლოზანოფი (1984)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა
15. კლარკი და სხვები (1995)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
16. ქოულმანი (1973)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
17. ქოლოზი და სხვები (1986)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	რესურსების ოთახი	დისციპლინა
18. ქოუნეი და სხვები (1979)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	ზოგადი
19. ქროსბი (1993)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
20. დერვეუქსი (1984)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
21. დეივისი (1979)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხისმგებლობა
22. დეიცი (1977)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	სპეციალური	დისციპლინა
23. დეიცი და რეფი (1973)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
24. დეიცი და სხვები (1978)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	სპეციალური	დისციპლინა
25. დაუერთი და დაუერთი (1977)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა

ღიაბრაბა ა.4 მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)				
კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
26. დაუთი (1997)	ჯგუფი		ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა წესები/პროცედურები
27. დრამანი და ლეი (1974)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
28. დრეჯ და ბერი (1991)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	სპეციალური	დისციპლინა
29. დანლუფი და სხვები (1995)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
30. დანლუფი და სხვები (1994)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	ზოგადი
31. დანლუფი და სხვები (1991)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
32. ელეფთეროსი, შაუდტი და სტრენგი (1972)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
33. ემერი და სხვები (1982)	ჯგუფი	საბაზო / საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა წესები/პროცედურები გონებრივი მზაობა
34. ემერი და სხვები (1981)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა წესები/პროცედურები გონებრივი მზაობა
35. ემერი, ევერსონი და ანდერსონი (1980)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა წესები/პროცედურები გონებრივი მზაობა ურთიერთობა
36. ეფშტაინი, რეფი და ქულინენი (1978)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
37. ეფშტაინი და გოსი (1978)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
38. ივანსი და სხვები (1985)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	ზოგადი

<p>დიაგრამა ა.4 მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)</p>				
კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
* 39 ა	ჯგუფი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები
* 39 ბ	ჯგუფი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები
* 39 გ	ჯგუფი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები
* 39 დ	ჯგუფი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები
* 39 ე	ჯგუფი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები
* 39 ვ	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები
ვეერთსონი (1995)				
40. ფიცპატრიკი და მაქგრილი (1983)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები დისციპლინა ურთიერთობა
41. გოთფრედსონი, გოთფრედსონი და პიბლი (1993)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	ნესები/პროცედურები
42. გრენდი, მედსენი უმცროსი და დე მერსემენი (1973)	ჯგუფი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
43. გრიგერი, ქაუფმანი და გრიგერი (1976)	ცდის ერთი პირი	დანყებიითი	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა
44. გუეკერმონტი და ფოსთერი (1993)	ცდის ერთი პირი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა
45. პოლი და სხვები (1971)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	სპეციალური	დისციპლინა
46. პოლი, ლუნდი და ჯექსონი (1968)	ცდის ერთი პირი	დანყებიითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
47. ივათა და ბელი (1974)	ცდის ერთი პირი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
48. ქენთი და ო'ლერი (1976)	ჯგუფი	დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
49. ქნეფზიქი (1988)	ცდის ერთი პირი	საშუალო	სპეციალური	დისციპლინა

დინამრამა ა.4 მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)				
კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადდასაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
50. ქუბანი, უაისი და სლოგეთი (1971)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
51. ლობიცი (1974)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
52. ლობშენი (1992)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
53. ლობშენი და სხვები (1984)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
54. ლობშენი და სხვები (1985)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
55. ლოვითი და სხვები (1973)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
56. ლუიზელი და სხვები (1981)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	სპეციალური	დისციპლინა
57. მდსენი უმცროსი, ბეჭერი და თომასი (1968)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
58. მაგლო და მაქლაფლინი (1981)	ცდის ერთი პირი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
59. მარანდოლა და იმბერი (1979)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
60. მარპოლინი II და შტიანშენი (1977)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
61. მაქლისთერი და სხვები (1969)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
62. მაქქინი და ქელი (1994)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
63. მიდლონი და ქარდეჯი (1995)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
64. მილი და ბულაქი (1996)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	ურთიერთობა
65. ნეი და სხვები (1976)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
66. ნელსონი და ქარსონი (1988)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა

ღიაბრაბა ა.4

მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)

ევლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
67. ო'ლერი და ბექერი (1967)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
68. ო'ლერი და ბექერი (1968 — 1969)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
69. ო'ლერი, დრემანი და ქესი (1973)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
70. ოლექსა და ფორმანი (1984)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
71. პრინცი, ბლემანი და ღუმასი (1994)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
72. რემზი, ულრიჩი და დალენი (1971)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
73. რეფი და ქერში (1994)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
74. როლინსი და სხვები (1974)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
75. სეიფერი, პითონი და ფარქერი (1981)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
76. სელენდი და ალენი (1985)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი		დისციპლინა
77. სელენდი და გორდონი (1987)	ჯგუფი	დანყებითი		დისციპლინა
78. სელენდი და პენრი (1981)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
79. სელენდი, ჯენცენი და გლეტი (1992)	ჯგუფი	დანყებითი	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
80. სელენდი და ლემბი (1986)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
81. სელენდი, უითთიუქერი და რიდერი (1992)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
82. სენდლერი და სხვები (1987)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
83. შილინი და ქუეო (1983)	ჯგუფი	საშუალო	სპეციალური	დისციპლინა

დიაგრამა ა.4 მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)				
კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
84. შერილი და სხვები (1996)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
85. სიმონი და უსიკი (1973)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
86. სპითი და სხვები (1988)	ცდის ერთი პირი	საშუალო	რესურსების ოთახი	პასუხის-მგებლობა
87. სოლომონი და თაინი (1979)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
88. სოლომონი და უელერი (1973)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
89. შტაინბეკი და სხვები (1986)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
90. სტერნი, ფოულერი და ქოლერი (1988)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
91. სუგაი და როუ (1984)	ცდის ერთი პირი	საშუალო	რესურსების ოთახი	პასუხის-მგებლობა
92. უმბრაითი (1995)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
93. ვან პაუთენი და ნაუ (1980)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
94. ვან პაუთენი და სხვები (1982)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
95. უითმანი და სხვები (1982)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
96. უილსონი და პოფკინსი (1973)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
97. უილსონი და უილიამსი (1973)	ჯგუფი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
98. უითი, პენაფინი და მარტენსი (1983)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
99. ვულფი და სხვები (1970)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
100. უუორქმენი და დიქინსონი (1979)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
101. იოელი (1986)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	რესურსების ოთახი	ზოგადი

განმცემებელი ლიგეჩაგეჩა

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions. *Professional School Counselors*, 5(4), 235-248.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (text revision). Washington, DC: Author.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1995). *Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education*. Unpublished paper, Carnegie Mellon University, Department of Psychology, Pittsburgh, PA. Available: <http://act.psy.cmu.edu/personal/ja/misapplied.html>
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Anderson, L., Everson, C., & Emmer, E. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12, 343-356.
- Barr, A. S. (1958). Characteristics of successful teachers. *Phi Delta Kappan*, 39, 282-284.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (1995). *Hope at last for at-risk youth*. Boston: Allyn & Bacon.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 3. Application* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, control, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-32.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Billings, W. H., & Enger, J. M. (1995, November 8-10). *Perceptions of Missouri high school principals regarding the effectiveness of in-school suspension as a disciplinary procedure*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-south Educational Research Association, Biloxi, MS. (ERIC Document Reproduction No. ED392169)
- Bishop, G. G. (1989). Evaluation of the Boy's Town Motivation System in a public school setting. *Dissertation Abstracts International*, 50(12), 5837R.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism. Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Boyd, W. R., & Aronson, F. A. (1982). Classroom management in elementary mainstreaming classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 85-95.

- Breklemans, M., Wubbels, T., & Creton, H. A. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 335, 350.
- Brickman, J. B. (1995). The effects of a preventive social skills training program on the social skills, self-concept, peer acceptance and academic achievement of early adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 56(3), 865A.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. E., & McCaslin, N. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3-68.
- Buckley, P. K., & Cooper, J. M. (1978, April). *An ethnographic study of an elementary school teacher's establishment and maintenance of group norms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada.
- Caffyn, R. E. (1989). Attitudes of British secondary school teachers and pupils to rewards and punishments. *Educational Research*, 31, 210-220.
- Cahen, S., & Davis, D. (1987). A between-grade levels approach to the investigation of the absolute effects of schooling on achievement. *American Educational Research Journal*, 24, 1-2.
- Cain, A. F. H. (1990). Social skills training (acceptance, learning disabled, emotionally handicapped). *Dissertation Abstracts International*, 52(3), 877-878A.
- Callahan, C. M., & Rivera, F. P. (1992). Urban high school youth and handguns: A school-based survey. *Journal of the American Medical Association*, 206, 3038-3042.
- Camp, B. W., & Bash, M. S. (1985a). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills—A problem-solving program for children. Classroom program grades 1-2*. Champaign, IL: Research Press.
- Camp, B. W., & Bash, M. S. (1985b). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills—A problem-solving program for children. Classroom program grades 3-4*. Champaign, IL: Research Press.
- Camp, B. W., & Bash, M. S. (1985c). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills—A problem-solving program for children. Classroom program grades 5-6*. Champaign, IL: Research Press.
- Canter, L., & Canter, M. (1976). *Assertive discipline: A take-charge approach for today's educators*. Seal Beach, CA: Canter & Associates.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica, CA: Canter & Associates.
- Camine, D., & Kameenui, E. J. (Eds.). (1992). *Higher order thinking: Designing curriculum for mainstream students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 48(1), 133-156.
- Centers for Disease Control and Prevention (2002). *CDC study confirms ADHD/learning disability link*. Retrieved May 4, 2002, from the World Wide Web <http://www.medscape.com/viewarticle/434240>.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Charlop, M. H., Burgio, L. D., Iwata, B. A., & Ivancic, M. T. (1988). Stimulus variation as a means of enhancing punishment effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 89-93.
- Chiu, L. H., & Tulley, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 168-175.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement. An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29(3), 217-222.
- Coldron, J., & Boulton, P. (1996). What do parents mean when they talk about discipline in relation to their children's school? *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 53-64.
- Combs, A. W. (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Committee for Children. (1991). *The second step violence prevention curriculum*. Seattle, WA: Author.
- Cotton, K. (1990). *School improvement series. Close-up #9: Schoolwide and classroom discipline*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Crago, M., Shisslak, C. M., & Estes, L. S. (1996). Eating disturbances among minority groups: A review. *International Journal of Eating Disorders*, 19, 239-248.
- Crespi, T. D. (2001, December). Number of homeless children in U.S. rising. *Counseling Today*, 44(6), 7.
- Crosbie, J. (1993). Interrupted time-series analysis with brief single-subject data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 966-974.
- Crosscope-Happel, C., Hutchins, D. E., Getz, H. G., Hayes, G. L. (2000). Male anorexia nervosa: A new focus. *Journal of Mental Health Counseling*, 22(4), 365-370.

- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with dignity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Deitz, S. M., & Repp, A. C. (1973). Decreasing classroom misbehavior through the use of DRL schedules and reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 457-463.
- Dougherty, K. C. (1989). Effects of a social skills training program on the academic performance of underschieving adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 50(6), 1600A.
- Doughty, J. E. (1997, June). *The effect of a social skills curriculum on student performance*. Paper presented at the Annual Research Colloquium, Carrollton, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412260)
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp. 113-129). Albany, NY: State University of New York Press.
- Drabman, R., & Spitalnik, R. (1973). Social isolation as a punishment procedure: A controlled study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 5, 236-249.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1982). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Dunn, N. A., & Baker, S. B. (2002). Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors. *Professional School Counselors*, 5(4), 277-284.
- Eisenhart, M. (1977, May). *Maintaining control: Teacher competence in the classroom*. Paper presented at the American Anthropological Association, Houston, TX.
- Elam, S. M., Rose, L. C., & Gallup, A. M. (1996, September). The 28th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 41-58.
- Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rationale-emotive therapy*. New York: Springer.
- Emmer, E. T. (1984). *Classroom management: Research and implications*. (R & D Report No. 6178). Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED251448)
- Emmer, E. T., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Martin, J. (1982). *Improving classroom management and organization in junior high schools: An experimental investigation*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas. (R & D Report No. 6153). (ERIC Document Reproduction Service No. ED261053)
- Emmer, E. T., Sanford, J. P., Evertson, C. M., Clements, B. S., & Martin, J. (1981). *The classroom management improvement study: An experiment in elementary school classrooms*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas. (R & D Report No. 6050). (ERIC Document Reproduction Service No. ED226452)
- Erk, R. R. (2000). Five frameworks for increasing understanding and effective treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Predominately inattentive type. *Journal of Counseling and Development* 78(4), 389-399.
- Evertson, C. M. (1995). *Classroom organization and management program: Revalidation submission to the Program Effectiveness Panel, U.S. Department of Education*. (Tech. Report). Nashville, TN: Peabody College, Vanderbilt University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED403247)
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Preventive classroom management. In D. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* (pp. 2-31). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 84(2), 173-188.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., & Harris, A. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Fahringer, M. (1996). The effects of social skills training on the writing skills of middle school students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 57(4), 1559A.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Fox, R. M. (1978). An overview of overcorrection. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, 97-101.
- Freeman, B. (1994). Power motivation and youth: An analysis of troubled students and student leaders. *Journal of Counseling and Development*, 72(6), 661-671.
- Fry, P., & Gabriel, H. (1994). Preface: The cultural construction of gender and aggression. *Sex Roles*, 30, 165-167.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Dear, J. D. (1994). Addressing school violence as part of schools' educational mission. *Preventing School Failure*, 38(3), 10-17.
- Furst, D. W., Terracina, C., Criste, A., Dowd, T., & Daly, D. L. (1995). *Reducing violent and disruptive behavior in elementary schools*. Poster session accepted for presentation at the 1995 Annual American Psychological Association Convention, New York.
- Gathercoal, P. (1993). *Judicious discipline* (3rd ed.). San Francisco: Caddo Gap Press.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper & Row.
- Goldstein, A. P., & Pentz, M. A. (1984). Psychological skill training and the aggressive adolescent. *School Psychology Review*, 13, 311-323.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skillsstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Good, T. L. (1982). How teachers' expectations affect results. *American Education*, 18(10), 25-32.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6th ed.). New York: Harper Collins.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gottfredson, D. C., Marciniak, E. M., Birdseye, A. T., & Gottfredson, G. D. (1995). Increasing teacher expectations for student achievement. *Journal of Educational Research*, 88(3), 155-163.
- Grayson, D. A., & Martin, M. D. (1985). *Gender expectations and student achievement: Participant manual*. Downey, CA: Los Angeles County Office of Education.
- Green, J., & Barnes, D. (1993). *Discipline in secondary schools: How administrators deal with student misconduct*. Muncie, IN: Teachers College, Ball State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED357507)
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51(4), 1149-1156.
- Grogger, J. (1997). Local violence and educational attainment. *The Journal of Human Resources*, 32(4), 659-682.
- Gullat, D. E. & Lemoine, A. A. (1997). Truancy: What's a principal to do? *American Secondary Education*, 16(1), 7-12.
- Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations in timeout interventions and research. *Exceptional Children*, 51, 279-288.
- Harrop, A., & Williams, T. (1992). Rewards and punishments in the primary school: Pupils' perceptions and teachers' usage. *Educational Psychology in Practice*, 7, 211-215.
- Hart, V. H. (1996). Effects of social skills training and cross-age tutoring on academic achievement and social behaviors of girls with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 57(5), 1960A.
- Harvard Medical Newsletter. (2000). *Gay youth at risk*, 16(9), 7.
- Hattie, J. A. (1992). Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5-13.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters . . . a lot. *Thinking K-16*, 3(2), 1-14.
- Herr, E. L. (2002). School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change. *Professional School Counseling* 5(4), 220-234.
- Houghton, S., Merrett, F., & Wheldall, F. (1988). The attitudes of British secondary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands. *New Zealand Journal of Educational Psychology*, 23, 203-214.
- Hunt, M. (1997). *How science takes stock: The story of meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hunter, M. (1969). *Teach more—faster!* El Segundo, CA: TIP Publications.
- Irvin, L. K., & Lundervold, D. A. (1988). Social validation of decelerative (punishment) procedures by special educators of severely handicapped students. *Research in Developmental Disabilities*, 9, 331-350.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, P. (2001). Dimensions of functioning in alcoholic and nonalcoholic families. *Journal of Mental Health*, 23(2), 127-136.

- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.
- Kaufman, K. F., & O'Leary, K. D. (1972). Reward, cost, and self-evaluation procedures for disruptive adolescents in a psychiatric hospital at school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 293-309.
- Kaufman, L. H. (1995). The effects of attentional and social skills training on academic achievement. *Dissertation Abstracts International*, 56(9), 5173B.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Kelly, C. R. (1997). *Improving student discipline at the primary level*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI Skylight Field-Based Master's Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412007)
- Kerman, S., Kimball, T., & Martin, M. (1980). *Teacher expectations and student achievement*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Kingery, P. M., McCoy-Simandle, L., & Clayton, R. (1997). Risk factors for adolescent violence: The importance of vulnerability. *School Psychology International*, 18, 49-60.
- Kleiner, C. (2002, April 29). Breaking the cycle: Can children of convicts learn not to be like their parents? *U.S. News and World Report*. Retrieved December 7, 2002, from <http://www.usnews.com>.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1983). *Classrooms: Individual or behavior settings? Micrographs in teaching and learning*. (General Series No. 1). Bloomington, IN: Indiana University, School of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. 240070)
- Kube, B., & Ratigan, G. (1992). Putting the attendance policy to the test. *The Clearing House*, 65(3), 348-350.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E. J., & Rodin, J. (1976). The effects of enhanced personal responsibility for the aged. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 191-198.
- Langer, E. J., & Weinman, C. (1981). When thinking disrupts intellectual performance: Mindlessness in an overlearned task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 240-243.
- Larson, J. (1998). Managing student aggression in high schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 35(3), 283-295.
- Larson, K. A. (1989). Task-related and interpersonal problem-solving training for increasing school success in high-risk young adolescents. *Remedial and Special Education*, 10(5), 32-42.
- Leal, R. (1994). Conflicting views of discipline in San Antonio schools. *Education and Urban Society*, 27(1), 35-44.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (1977). *Human information processing*. New York: Academic Press.
- Litow, L., & Punrooy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 341-347.
- Lobitz, W. C. (1974). A simple stimulus cue for controlling disruptive classroom behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 143-152.
- Long, J. D., & Frye, V. H. (1985). *Making it till Friday: A guide to successful classroom management* (3rd ed.). Princeton, NJ: Princeton Book Co.
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K., & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review*, 7(1), 7-39.
- Luongo, P. F. (2000). Partnering child welfare, juvenile justice, and behavioral health with schools. *Professional School Counseling*, 3(5), 308-314.
- Madsen, C. H., Jr., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 139-150.
- Martini, M. (1995). Features of home environments associated with school success. *Early Child Development and Care*, 3, 49-68.
- Marzano, R. J. (2000a). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454255)
- Marzano, R. J. (2000b). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2003a). *A quantitative synthesis of research on classroom management*. Paper submitted for publication.
- Marzano, R. J. (2003b). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A., Paynter, D. E., Pollock, J. E., & Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of learning*:

- Teacher's manual* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McEwan, B., Gathercoal, P., & Nimmo, V. (March, 1997). *An examination of the application of constitutional concepts as an approach to classroom management: Four studies of judicious discipline in varied classroom settings*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED418031)
- McFadden, A. C., Marsch, G. E., Price, B. J., & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of school children. *Education and Treatment of Children, 15*, 140-146.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1984). *Skillsstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1990). *Skillsstreaming in early childhood. Teaching prosocial skills to the preschool and kindergarten child*. Champaign, IL: Research Press.
- Meadows, N., Neel, R. S., Parker, G., & Timo, K. (1991). A validation of social skills for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 16*(3), 200-210.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum Press.
- Merrett, F., & Tang, W. M. (1994). The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 91-103.
- Miller, A. M., Ferguson, E., & Simpson, R. (1998). The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: Adding in the parental perspective. *Educational Psychology, 18*(1), 55-64.
- Miller, L. (1994, September 7). Violence, discipline, top public's school concerns, poll finds. *Education Week*, p. 7.
- Moskowitz, G., & Hayman, J. (1976). Success strategies of inner-city teachers: A year-long study. *Journal of Educational Research, 69*, 283-289.
- Narayan, J. S., Heward, W. L., Gardner, R., Courson, F. H., & Orness, C. K. (1990). Using response cards to increase student participation in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 483-490.
- Nastasi, B. K., & Clements, D. H. (1991). Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review, 20*, 110-131.
- National Education Goals Panel (1994, August). *Data volume for the national education goals report, Vol. 1: National data*. Washington, DC: Author.
- Nelson, J. R., Martella, R., & Galand, B. (1998). The effects of teaching school expectations and establishing a consistent consequence on formal office disciplinary actions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(3), 153-161.
- Nelson, R., & Carr, B. A. (1999). *Think time strategy for schools: Bringing order to the classroom* (2nd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Netolicky, C. (1998). *Strike four: An educational paradigm servicing troublesome behavior students*. Perth, Australia: Edith Cowan University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420004)
- Noguera, P. A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review, 65*(2), 189-212.
- Nowicki, S., & Duke, M. (1992). *Helping the child who doesn't fit in*. Atlanta, GA: Peachtree.
- O'Brien, K. (1998). *Frequency of teacher intervention in hallway misconduct*. (EDIS 7788, Field Project). Charlottesville, VA: University of Virginia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421793)
- O'Leary, K. D., Becker, W. C., Evans, M. B., & Saudargas, R. A. (1969). A token reinforcement program in a public school: A replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 3-13.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Harper Perennial.
- Plax, T. G., & Kearney, P. (1990). Classroom management: Structuring the classroom for work. In J. Daly, G. Friedrich, & A. Vangelesti (Eds.), *Teaching communication: Theory, research, and methods* (pp. 223-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Porter, G., Epp, L., & Bryant, S. (2000). Collaboration among school mental health professionals: A necessity not a luxury. *Professional School Counseling, 3*(5), 315-322.
- Reitz, A. L. (1994). Implementing comprehensive classroom-based programs for students with emotional and behavioral problems. *Education and Treatment of Children, 17*, 312-331.
- Rembolt, C., & Zimman, R. N. (1996). *Respect and protect: A practical, step-by-step violence prevention and intervention program for schools and communities*. Minneapolis, MN: Johnson Institute-QVS.
- Rhode, G., Morgan, D. P., & Young, K. R. (1983). Generalization and maintenance of treatment gains of behaviorally

- handicapped students from resource rooms to regular classrooms using self-evaluation procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 171-188.
- Robinson, R. L. (1985). Investigation of three specific intervention strategies to reduce the attrition rate of potential high school dropouts. (Volumes I and II: Group guidance, social skills, tutoring, achievement motivation). *Dissertation Abstracts International*, 47(6), 2029A.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, C. (2002). Quoted as Chief Executive Director of Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD). Retrieved July 18, 2002, from the World Wide Web <http://www.medscape.com/viewarticle/434240>.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Macmillan.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299-311.
- Sanford, J. P., & Everson, C. M. (1981). Classroom management in a low SES junior high: Three case studies. *Journal of Teacher Education*, 32(1), 34-38.
- Sanson, A., Prior, M., Smart, D., & Oberklaid, F. (1993). Gender differences in aggression in childhood: Implications for a peaceful world. *Australian Psychologist*, 28, 86-92.
- Sewall, A. M., & Chamberlin, G. D. (1997). *Safety or discipline: The real issue in public schools*. Unpublished paper, University of Arkansas at Little Rock. (ERIC Document Reproduction Service No. ED417470)
- Shaffer, D., Gould, M. S., Fisher, P., Trautman, P., Moreau, D., Kleinmann, M., & Flory, M. (1998). Psychiatric diagnosis in child and adolescent suicide. *Archives of General Psychiatry*, 53, 339-348.
- Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. New York: Guilford Press.
- Sharpe, P., Wheldall, K., & Merrett, F. (1987). The attitudes of British secondary school pupils to praise and rewards. *Educational Studies*, 13, 293-302.
- Sheets, R. (1994, February). *Student voice: Factors that cause teacher/student confrontations in a pluralistic classroom*. Paper presented at the annual conference of the National Association of Minority Education, Seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371089)
- Sheets, R. H., & Gay, G. (1996, May). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NAESP Bulletin*, pp. 84-93.
- Short, P. M., Short, R. J., & Blanton, C. (1994). *Rethinking school discipline: Alternatives that work*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shure, M. B. (1992a). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program (intermediate elementary grades)*. Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M. B. (1992b). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program (kindergarten & primary grades)*. Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M. B. (1992c). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program (preschool)*. Champaign, IL: Research Press.
- Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary interventions in middle schools. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 295-315.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slicker, E. K. (1998). Relationship of parenting style to behavioral adjustment in graduating high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(13), 345-372.
- Smith, D. J., Young, R., West, R. P., Morgan, D. P., & Rhode, G. (1988). Reducing the disruptive behavior of junior high school students: A classroom self-management procedure. *Behavioral Disorders*, 13, 231-239.
- Soar, R. S., & Soar, R. M. (1979). Emotional climate and management. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 97-119). Berkeley, CA: McCutchan.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.
- Stanard, R. P. (2000). Assessment and treatment of adolescent depression and suicidality. *Journal of Mental Health Counseling*, 22(3), 204-217.
- Stevens, K. B., Blackhurst, A. E., & Slaton, D. B. (1991). Teaching memorized spelling with a microcomputer: Time delay and computer-assisted instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 153-160.
- Sugai, G., & Colvin, G. (1996). Debriefing: A proactive addition to negative consequences for problem behavior. *Education and Treatment of Children*, 20, 209-221.
- Thompson, R. A., & Wyatt, J. M. (1999). Current research on child maltreatment: Implications for educators. *Educational Psychology Review*, 11(3), 173-201.

- Tobin, T. J., & Sugai, G. M. (1999). Using sixth-grade school records to predict school violence, chronic discipline problems, and high school outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(1), 40–53.
- Trapani, C., & Gettinger, M. (1989). Effects of social skills training and cross-age tutoring on academic achievement and social behaviors of boys with learning disabilities. *Journal of Research and Development in Education, 22*(4), 1–9.
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(4), 461–471.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249–294.
- Ward, C. M. (1998). Student discipline and alleviating criminal behavior in the inner city. *The Urban Review, 30*(1), 29–49.
- Weiner, J., Harris, P. J., & Shirer, C. (1990). Achievement and social-behavioral correlates of peer status in LD children. *Learning Disability Quarterly, 13*(2), 114–127.
- Winborn, J. D. (1992, November). *A study of the effectiveness of a Saturday school in reducing suspension, expulsion, and corporal punishment*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-south Educational Research Association, Knoxville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED355663)
- Wlodkowski, R. J. (1982). *Discipline: The great false hope*. Milwaukee, WI: University of Wisconsin-Milwaukee. (ERIC Document Reproduction Service No. 224782)
- Wolfgang, C. H. (1995). *Solving discipline problems: Methods and models for today's teachers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers (2nd ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Wooster, A. (1986). Social skills training and reading gain. *Educational Research, 28*(1), 68–71.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*, 57–67.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., & Admiral, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 151–170). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- Zabel, M. K. (1986, November). Timeout use with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 15*–21.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and development of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*(1–2), 65–78.

ავემოცნა შესახებ

რობერტ ჯ. მარზანო მოღვაწეობს ინსტიტუტში, რომლის სახელწოდებაცაა „კონტინენტის ცენტრალური ნაწილის კვლევები განათლებისა და სწავლებისათვის“ (McREL). ეს ინსტიტუტი მდებარეობს ავრორაში, კოლორადოს შტატში. რობერტ ჯ. მარზანო არის ასოცირებული პროფესორი კარდინალ სთრიჩის უნივერსიტეტში (ვისკონსინის შტატი); Pathfinder Education Inc. — ში უკავია ვიცე-პრეზიდენტის პოზიცია; ასევე, გახლავთ საკონსულტაციო ფირმა Marzano & Associates -ის პრეზიდენტი (კოლორადოს შტატი). საგანმანათლებლო კვლევების შედეგებზე დაფუძნებით, მარზანომ შეიმუშავა პროგრამები, რომლებიც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში გამოიყენება. რობერტ ჯ. მარზანო საერთაშორისოდ ცნობილი ტრენერი; იგი 20 წიგნისა და 150 – ზე მეტი სტატიისა და ნაშრომის ავტორია. რობერტ ჯ. მარზანოს ნაშრომები, ძირითადად, შემდეგ თემებს ეხება: წერისა და კითხვის სწავლება, აზროვნების უნარები, სკოლის ეფექტურობა, შეფასება, შემეცნება, სტანდარტების დანერგვა. მან, სასწავლო გეგმების შემუშავებისა და მენტორობის ასოციაციასთან (ASCD) თანამშრომლობით, გამოსცა შემდეგი წიგნები: „რა განაპირობებს სკოლის ეფექტურობას: კვლევების კავშირი პრაქტიკასთან“ (2003); „ეფექტური სწავლების სახელმძღვანელო“ (მარზანო, ფეინთერი, ფიქერინგი და გედი, 2001); „ეფექტური სწავლება სკოლაში: კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდები, რომლებიც აუმჯობესებენ

მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებას“ (მარზანო, ფიქერინგი და ფოლოკი, 2001). ასევე, რობერტ ჯ. მარზანო ერთ-ერთი ავტორია ნიგნისა „აზროვნების ტაქტიკა“ (სასწავლო გეგმების შემუშავებისა და ზედამხედველობის ასოციაცია). მისი ბოლო პროექტია „გზამკვლევი: ერთის ძალაუფლების კვლევა“ (Pathfinder Education Inc., 2003). რობერტ ჯ. მარზანომ მიიღო ბაკალავრის აკადემიური ხარისხი ინგლისურ ენასა და ლიტერატურაში (იონას კოლეჯი, ნიუ იორკი), განათლების მაგისტრის აკადემიური ხარისხი კითხვისა და ენის სწავლებაში (სიეტლის უნივერსიტეტი, სიეტლი, ვაშინგტონი), დოქტორის ხარისხი სასწავლო გეგმების შექმნასა და სწავლების მეთოდებში (ვაშინგტონის უნივერსიტეტი, სიეტლი). რობერტ ჯ. მარზანოს საკონტაქტო ინფორმაცია – საფოსტო მისამართი: 7127 South Danube Court, Centennial, CO 80016. ტელეფონის ნომერი: 303 — 796 — 7683. ელექტრონული ფოსტის მისამართი: robertjmarzano@aol.com

იანა ს. მარზანო ბოლო 20 წლის მანძილზე კერძო ფსიქოთერაპევტად მუშაობს კოლორადოში. ის არის ლიცენზირებული ფსიქოლოგიური კონსულტანტი; მიღებული აქვს მაგისტრის ხარისხი პროფესიულ ფსიქოლოგიაში (ჩრდილოეთ კოლორადოს უნივერსიტეტი). ბაკალავრის ხარისხი მიენიჭა დენვერში, სახელმწიფო მეტროპოლიტურ უნივერსიტეტში ფსიქიატრიული ჯანმრთელობის სფეროში. არის თანაავტორი ნაშრომისა ნიგნიერების შესახებ, რომელიც საერთაშორისო ნიგნიერების ასოციაციამ გამოაქვეყნა. გამოქვეყნებული აქვს სტატიები სხვადასხვა თემაზე, მათ შორის, ელახის მართვაზე. მისი სპეციალიზაციის სფეროებია: ტრამვის შემდგომი სტრესი, განწყობასთან დაკავშირებული აშლილობა, ქორწინებასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური კონსულტაციები, მიჯაჭვულობა მავნე ნივთიერებებზე ან კონკრეტულ ქცევაზე. სხვადასხვა პრობლემურ საკითხთან დაკავშირებით, აქტიურად მუშაობს ბავშვებთან და მოზარდებთან. მისი საკონტაქტო ინფორმაცია – საფოსტო მისამართი: 7127 South Danube Court, Centennial, CO 80016. ტელეფონის ნომერი: 303 — 220 — 1151. ელექტრონული ფოსტის მისამართი: janamarzano@aol.com

დებრა ჯ. ფიქერინგი კერძო კონსულტანტია; ის არის თანამშრომელთა პროფესიული განვითარების დირექტორი ლითონის საჯარო სკოლებში (ლითონი, კოლორადო). უკვე 25 წელია, დებრა ჯ. ფიქერინგი განათლების სისტემაში მოღვაწეობს. მას მიღებული აქვს სხვადასხვა სახის მუშაობდა, როგორც: სკოლის მასწავლებელი, რაიონის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კოორდინატორი, სამუშაო სკოლის ადმინისტრატორებისა და მასწავლებლების კონსულტანტი. დებრა ჯ. ფიქერინგი მუშაობდა კვლევებისა და განვი-

თარების ცენტრებშიც, სადაც იკვლევდა შემდეგ საკითხებს: სწავლის პროცესი, სასწავლო გეგმის შემუშავება, სწავლების მეთოდოლოგია და შეფასება, სწავლის მიზნების ჩამოყალიბება და მიღწევა. შესაბამისად, დებრა ჯ. ფიქერინგს აქვს როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული გამოცდილება განათლების სფეროში. ფიქერინგი განათლების სპეციალისტებთან მთელი მსოფლიოს მასშტაბით მუშაობს და თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთდაკავშირებაში ეხმარება მათ. დებრა ჯ. ფიქერინგი სხვადასხვა სტატიისა და პროგრამის ავტორია, მათ შორისაა „სწავლის განზომილებები: მასწავლებლის დამხმარე სახელმძღვანელო“ (მე - 2 გამოცემა) და სხვა მასალები, რომლებიც სასწავლო გეგმების შემუშავებისა და ზედამხედველობის ასოციაციის სწავლის განზომილებების სერიით არის გამოცემული. იგი, ასევე, მუშაობდა საფუძვლიანი სწავლის მოდელზეც, რომელიც დამოუკიდებელი მოსწავლეებისა და კონპლექსურად მოაზროვნე ახალგაზრდების უკეთესად განვითარების საშუალებას იძლევა. ახლახან მან დაასრულა მუშაობა, როგორც თანაავტორმა, წიგნზე „ეფექტური სწავლება სკოლაში: კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდები, რომლებიც აუმჯობესებენ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებას“. ამ წიგნში ათწლეულების მანძილზე ჩატარებული კვლევების შედეგებია გამოყენებული და მოცემულია კონკრეტული რეკომენდაციები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლებისათვის. დებრა ჯ. ფიქერინგს მიღებული აქვს ბაკალავრის აკადემიური ხარისხი ინგლისურ ენასა და ლიტერატურაში / დრამის სწავლებაში (მისურის უნივერსიტეტი), მაგისტრის აკადემიური ხარისხი – სკოლების ადმინისტრირებაში (დენვერის უნივერსიტეტი) და დოქტორის ხარისხი – სასწავლო გეგმების შემუშავებასა და სწავლების მეთოდებში, კონცენტრაციით კოგნიტურ ფსიქოლოგიაზე (დენვერის უნივერსიტეტი). დებრა ჯ. ფიქერინგის საკონტაქტო ინფორმაციაა – საფოსტო მისამართი: 10098 East Powers Avenue, Englewood, CO 80111. ტელეფონის ნომერი: 303 — 694 — 9899. ელექტრონული ფოსტის მისამართი: djplearn@hotmail.com