

კლასიკის მეჩვენება:

ხვდებიან დაყრდნობით
შემუშავებული მეთოდები
მასწავლებლებისათვის

რობერტ ჯ. მარზანო

იანა ს. მარზანო

დებრა ჯ. ფიქერინგი

კლასის მართვა:

კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული 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@tpdg.ge

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

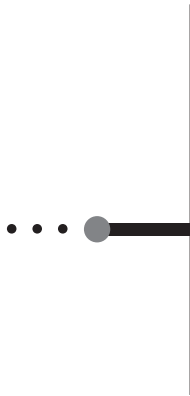
ვებ-გვერდის მისამართი: <http://www.ascd.org>

ელ-ფოსტის მისამართი: member@ascd.org

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

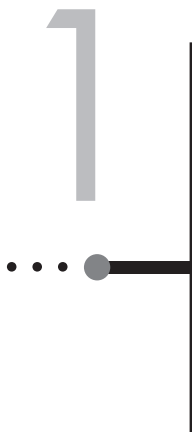
Web site: <http://www.ascd.org> E-mail: member@ascd.org

ISBN 978-9941-0-2120-6



სარჩევი

1 ►	რა მნიშვნელობა ენიჭება კლასის ეფექტურ მართვას?	1
2 ►	წესები და პროცედურები	16
3 ►	დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები	35
4 ►	მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან	53
5 ►	მენტალური მზაობა	82
6 ►	მოსწავლის პასუხისმგებლობა კლასის მართვასთან დაკავშირებით	94
7 ►	კლასის ეფექტური მართვა: პირველი დღეები	112
8 ►	მართვა სასკოლო დონეზე	125
	დანართი	140
	გამოყენებული ლიტერატურა	151
	ავტორთა შესახებ	159



ჩა მნიშვნელობა ენიჭება კლასის ეფექტური მართვას?

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 უპატივცემულოდ 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, მოგიტხრობთ კვლევის შესახებ, რომელიც ს. პოლ რაითმა, სანდრა ჰორნმა და უილიამ სანდერსმა ჩაატარეს (1997). ამ კვლევაში მონაწილეობდა, დაახლოებით, 60 000 მოსწავლე. მკვლევარები წერენ:

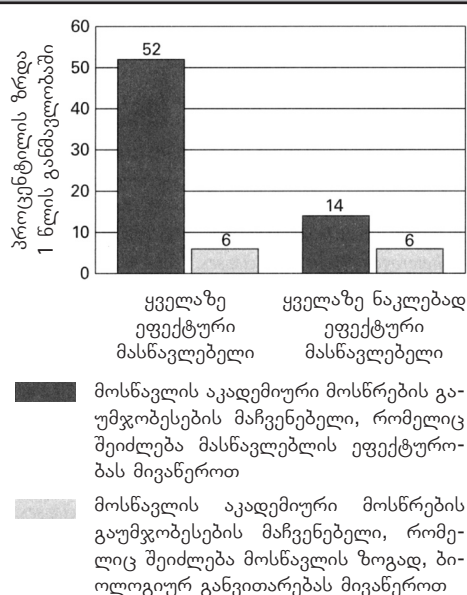
კვლევის შედეგები ადასტურებს, რომ, ყველა სხვა ფაქტორის გათვალისწინებით, მასწავლებელს ყველაზე დიდი ზეგავლენა აქვს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. ამასთანავე, კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ მასწავლებლების ეფექტურობის მაჩვენებელი დიდი ვარიაციულობით გამოირჩევა. შესაბამისად, შეიძლება დავასკვნათ, რომ სწორედ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

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

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

დიაგრამა 1.1

მასწავლებლის ეფექტურობის ზეგავლენა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე



იყენებს მკვლევარი ქეთი ჰეიკოქი (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 პროცენტით¹ 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. ჰეთი, 1992; ქაჰენი 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. ჯ. მარზანო, დ. ჯ. ფიქერიინგი, ჯ. ი. ფოლოქი (გვ. 3) (მთარგმელის შენიშვნა).

მაციით მდიდარ საზოგადოებაში.

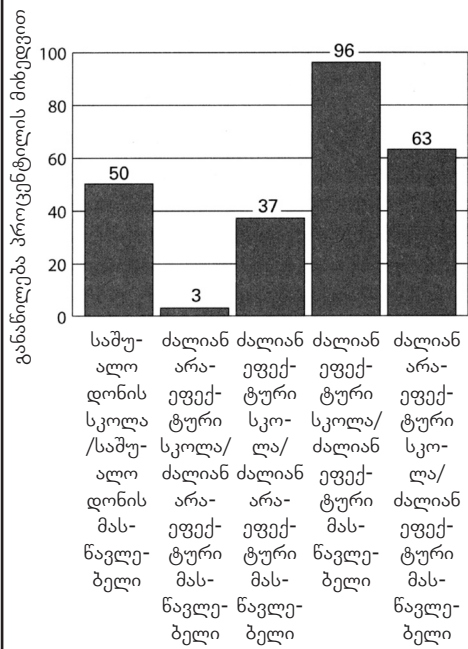
სანდერსმა და მისმა კოლეგებმა ჩაატარეს კვლევა ტენესის შტატში. ამ კვლევაში დაწყებითი სკოლის მოსწავლეები მონაწილეობდნენ. სანდერსისა და მისი კოლეგების მიერ ჩატარებული კვლევა ერთადერთი კვლევა არ არის, რომელიც ადასტურებს კავშირს მოსწავლის აკადემიური მოსწრებასა და მასწავლებლის ეფექტურობას შორის. ანალოგიურ დასკვნებს 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 გვიხელმძღვანელობს. 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, მოვახერხეთ ყველა იმ კვლევის შედეგების შერწყმა, 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: წავიდეთ იქით, საითაც კვლევებს მივყავართ“ (მარზანო, 2000ა).

დიაგრამა 1.2

სკოლისა და მასწავლებლის ზეგავლენა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე



მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე ინდივიდუალური მასწავლებლის ზეგავლენის დასადგენად, კარგად უნდა გავიაზროთ დიაგრამა 1.2 -ზე წარმოდგენილი ხუთი შესაძლო ვარიანტიდან თითოეული ცალ-ცალკე. თუ კვლევის დასაწყისში მოსწავლე, აკადემიური მოსწრების მიხედვით, მათემატიკაში არის 50-ე პროცენტულზე, დადის საშუალო დონის სკოლაში და ჰყავს საშუალო დონის მასწავლებელი, ორი წლის შემდეგ, კვლევის დასრულებიდან, ის კვლავ 50-ე პროცენტულზეა. არ უნდა გამოგვრჩეს 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-

ნავლებელში 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 მახასიათებლების 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, წინა ორისაგან 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 გავერთიანოთ, როგორიცაა: 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 წინამსწრები 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 გაკვეთილზე თანამშრომლობითი სწავლება საუკეთესო მეთოდად ჩაითვალოს, მაგრამ არც თუ ისე სასურველი იყოს მისი გამოყენება სხვა გაკვეთილზე. მასწავლებელთათვის განკუთვნილ სახელმძღვანელოში

„ეფექტური სწავლება სკოლაში: კვლევებზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდები, რომლებიც აუმჯობესებენ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებას“ (მარზანო, ფიქერინგი და ფოლოქი, 2001) კარგადაა განხილული სწავლების სხვადასხვა მეთოდი. ამასთანავე, ნიგნში მოყვანილია კვლევების შედეგები, რომლებიც წარმოდგენილი 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 წარმოუდგინოს 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 წარმოდგენის 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 გადავალთ, 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 დატვირთვა 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 „პრასკევაიმდე მიღწევა: კლასის წარმატებით მართვის სახელმძღვანელო“, არასწორია იმის მტკიცება, თითქოს:

...ეფექტური მასწავლებელი ახერხებს, თავიდან აიცილოს დისციპლინასთან დაკავშირებული ყველა პრობლემა იმიტომ, 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 ჰქონდეთ პრობლემები, რომლებიც შემდეგ სკოლაში გადმოაქვთ; მათ შეიძლება თანატოლებთან ჰქონდეთ პრობლემური ურთიერთობები, რომლებიც თავს იჩენს არა მხოლოდ შესვენებებზე, არამედ გაკვეთილზეც; ასევე, მოსწავლეების 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:

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ყველა კლასში კლასის მართვა ეფექტური სწავლების განუყოფელ კომპონენტად ითვლება. თუ მასწავლებელს არ აქვს უნარი, გააღვივოს თანამშრომლობითი და მოკიდებულება 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 წინასიტორია

გადაჭარბებული არ იქნება იმის განცხადება, რომ კლასის მართვა ყოველთვის ითვლებოდა მასწავლებელთათვის ერთ-ერთ ყველაზე საჭიროებო 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 ვიდეოჩანაწერი. 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 მოსწავლის ხელისშემშლელი ან პოტენციურად ხელისშემშლელი ქცევის ამოცნობაში. ზემოთ წარმოდგენილი 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 ევერთსონის 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 ევერსონი (1976) თავიანთ კვლევაზე წერენ:

ამ ნიგნში ბევრი რამაა ნათქვამი კლასის მართვასთან დაკავშირებულ აღმოჩენებზე. ყველაზე მნიშვნელოვანია შემდეგი დასკვნა: მასწავლებლის ეფექტურობის თემაზე ჩატარებული ყველა კვლევა ასკვნის, რომ კლასის მართვის უნარი მასწავლებლის წარმატების განმაპირობებელი 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 შეჯამდა 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 აღწერითი 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, ქლემენტსი და მარტინი (1982); ემერი, სენფორდი, ევერტსონი, ქლემენტსი და მარტინი (1981); ევერტსონი, ემერი, სენფორდი და ქლემენტსი (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 დანყებითი საფეხურის კლასის მართვას (ევერტსონი, ემერი და უორშამი, 2003), ხოლო მეორე ნიგნი – საშუალო 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 მაქქასლინი, 1992). ამ კვლევის ფარგლებში, სიღრმისეული ინტერვიუს მეთოდით, 98 მასწავლებელი გამოიკითხა, ჩატარდა დაკვირვებებიც. მოხდა იმ მასწავლებლების იდენტიფიკაცია, რომლებმაც კლასის მართვის უნარი ან გამოამჟღავნეს ან ვერა. კვლევაში ასახულია მასწავლებლების დამოკიდებულების დეტალები

სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეებთან განსხვავებულ სიტუაციებში. მოსწავლე ზოგჯერ მტრულად და აგრესიულადაა განწყობილი, ზოგჯერ – პასიურად და აგრესიულად; არის ჰიპერაქტიური 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 წინამდებარე ნიგნის მე-4 თავში).

ზემოთ ჩამოთვლილი კვლევები საკმაოდ დიდი მნიშვნელობის მატარებელი იყო, თუმცა ყველაზე დიდი გამოხმაურება მოჰყვა მარგარეტ უონგის, ჟენივა ჰართელისა და ჰერბერტ უოლბერგის (1993) კვლევას. ამ ნაშრომში მანამდე ჩატარებული სამი კვლევის შედეგებია კომბინირებული. პირველი მათგანი წარმოადგენდა ყოველწლიური კვლევების მიმოხილვიდან 86 თავის, სახელმძღვანელოს 44 თავის, მთავრობის 20 ანგარიშისა და 11 სამეცნიერო 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 რამდენად 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 წიგნი გამოქვეყნებული, რომლებიც კლასის ეფექტური მართვის სხვადასხვა ასპექტს ეხება. შესაბამისად, იბადება შეკითხვა: რას გთავაზობთ ეს წიგნი ისეთს, რაც ჯერ არ ყოფილა განხილული? ბუნებრივია, რომ ეს წიგნი კიდევ ერთხელ იმეორებს და ამყარებს იმ მიგნებებს, რომლებიც აქამდე გაკეთებულა. ძირითადი მახასიათებელი, რომელიც ამ წიგნს წინარე 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 ჟან გლასისა და მისი კოლეგების სახელებს (იხ. გლასი, 1976; გლასი, მაქგოუ და სმითი, 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 წიგნში „სამეცნიერო კვლევის როლი სიტუაციის შეფასებაში: მეტაანალიზი“. ხსენებული წიგნის ავტორია მორთონ ჰანტი (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 მიზნებისათვის, 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. მაშასადამე, 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 აღმოჩენის 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, გაცნოთ 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) მენტალური მზაობა. წიგნის სხვადასხვა თავ-

დიაგრამა 1.3

მართვის ოთხი ფაქტორის მეტაანალიზის შედეგები

ფაქტორი	ეფექტის საშუალო სიდიდე	ცდის პირთა ¹ რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტის 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
მენტალური მზაობა	- 1.294	502	5	40

შენიშვნა: ყველა ეფექტის სიდიდის მნიშვნელოვნობის დონეა 0.05.

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

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

მეოთხე 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 მკვლევარი სხვადასხვა კვლევის შედეგის გაზომვის ერთეულად ეფექტის სიდიდეს იყენებს. ამ წიგნის 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 პროცენტულის ზრდის 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 მძიმე, მაგალითად, დისციპლინის დარღვევად შეიძლება ჩაითვალოს გაკვეთილზე მოსწავლის საუბარი თანატოლთან, ისევე როგორც მოსწავლის მიერ მასწავლებლის შეურაცხყოფა. მეტაანალიზის დროს, ერთმანეთისაგან არ ვასხვავებთ დისციპლინის დარღვევის ხარისხს; ჩვენ გვანტერესებს 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 პროცენტულით კლებას (ეფექტის სიდიდის პროცენტულის კლებასთან შესაბამისობის შესახებ უკეთესი წარმოდგენის შესაქმნელად, იხილეთ დანართი).

იმისათვის, რომ უკეთ გავიაზროთ 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. ფიქერიიგი, ჯ. ი. ფოლოქი (გვ. 5-7) (მთარგმნელის შენიშვნა).

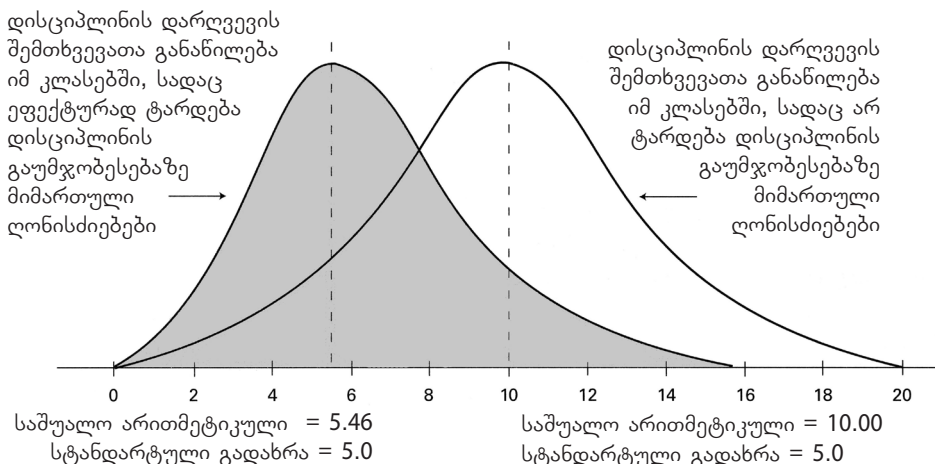
ჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებები, საშუალოდ, დღეში დისციპლინის 10 დარღვევასთან გვაქვს საქმე. სტანდარტული გადახრა კი არის 5.0. ეს ნათლადაა წარმოდგენილი დიაგრამა 1.4-ის მარჯვენა განაწილებაში. ნორმალური განაწილების მახასიათებლების გათვალისწინებით, ამ კლასებში იქნება დღეები, როცა დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები 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, ვნახავთ, 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 მეთოდ-

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 მიგვანიშნებს 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 დავასკვნათ, 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 ინტუიციურ 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 (საკვლევ ჯგუფი), კლასის მართვის უნარები გააუმჯობესეს, იმ მასწავლებლებთან შედარებით, რომელთაც ასეთი ტრენინგი არ გაუვლიათ (საკონტროლო ჯგუფი). 2) იმ მასწავლებლების მოსწავლეები, რომლებმაც ტრენინგი გაიარეს და გააუმჯობესეს კლასის მართვის უნარები (საკვლევ ჯგუფი), უფრო აქტიურად იყვნენ ჩართულნი საგაკვეთილო 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 გაანაწილეს. 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 გვექონია 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, ევერტსონის, ქლემენტის და მარტინის (1981) კვლევებშიც.

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 წარმოგიდგენთ – 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 მასწავლო წელი. მნიშვნელოვანია, ახალი მასწავლო 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, მასწავლო 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.

2

წესები და პრინციპები

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 მოსწავლეებმა წარმატებით ისწავლონ, თუ, სწავლისა და სწავლების პროცესს ქცევის 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-

ლირებელი 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 წიგნიდან, 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 წიგნში მათ ერთმანეთისაგან გაავიჯნავთ, 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 მოვეიდეთ 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 შეგროვება, 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 წიგნში მოყვანილი რეკომენდაციები ჩვენ მიერ ჩატარებული მეტაანალიზის შედეგებს ეფუძნება (თუმცა, ამ წიგნში, 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 ტილის კლება
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 არ არსებობს

დანეხებითი 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 წდომა დაგეხმარებათ, უფრო უკეთ გაიგოთ, თუ რატომაა მეტაანალიზი ასე სასარგებლო.

გაიხსენეთ, რომ პირველ თავში მეტაანალიზი განვმარტე, 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 სისწორეში. 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 გამორიცხული, რომ ეფექტის სიდიდე ცდომილების შედეგი იყოს. ცდომილების ფენომენს პირველ თავში შევეხეთ. მაგალითად, ცდომილებასთან გვექნება 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 დანერგილა, არ გამოირჩეოდნენ ამ მახასიათებლით. გასაკვირი არ არის, რომ წესებისა და პროცედურების დანერგვის ეფექტის სიდიდე ამ შემთხვევაში საკმაოდ მაღალი იქნებოდა. ზოგადად, რაც უფრო მეტი კვლევის 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 ინტერვალით განისაზღვრება. ეს კი შემდეგს ნიშნავს: ვუშვებთ რა იმას, რომ კვლევაში არ არის დაშვებული შეცდომა, ჩვენ 95%-ით ვართ დარწმუნებულნი, რომ ეფექტის „რეალური“ სიდიდე სწორედ ამ ინტერვალში ხვდება. შესაბამისად, დიაგრამა 2.1-ის მიხედვით, ჩვენ 95%-ით ვართ დარწმუნებული 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) დაკლებულია ცდომილებისაგან. შესაძლებელია, ეფექტის საშუალო სიდიდე იყოს ხელოვნურად მაღალი ან დაბალი. თუმცა, 95%-იანი ალბათობა 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 გაეცნობით (და დააკვირდებით 95%-იან ნდობის ინტერვალებს), 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 დაწყებით საფეხურს, არ არსებობდა შესაბამისი მონაცემები დაწყებით 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; მერყეობს -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 დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეებზე. შედარებით ნაკლები ნდობის მიზეზი 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, რომელიც 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 გაიზრდებოდა 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 ქცევაზე 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 ჰითაო ფენი და მაიკლ 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 უვითარებს 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 გორნეი, 1992; მართინი, 1995).

როგორც ირკვევა, ამ სფეროში ჩატარებული კვლევები ადასტურებს, რომ წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბება და დანერგვა, კლასში თუ სახლში, მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეთა ქცევაზე და მათ აკადემიურ მოსწრებაზე. თუმცა კვლევები, ასევე, ადასტურებს, რომ არ შეიძლება წესები და პროცედურები მოსწავლეებს თავს მოვახვიოთ. წესები და პროცედურები მოსწავლეებს კარგად უნდა აუფხვან და აქტიურად ჩაერთონ მათ დანერგვაში. ამას ადასტურებს კვლევა, რომელიც ბროფიმ 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

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

წარმატებული 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 წარმატებული მასწავლებლების მახასიათებლებიც; მათ კლასებში ან საერთოდ არ არსებობდა წესები და პროცედურები (შესაბამისად, მასწავლებელს ყოველ წუთს უხდებოდა ახალი გადანწყვეტილების მიღება, რაც მას სწავლების პროცესს ხშირად აწყვეტილებდა), 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 წიგნში „დისციპლინის დაცვა ღირსეულად“ ასევე ამახვილებენ ყურადღებას იმაზე, თუ რაოდენ 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 ერთობლივი 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 შვილთან წინასწარ ათანხმებს იმ წესებს, რომლებიც ახალგაზრდამ სახლში უნდა დაცვას, 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 გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლეებთან 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 წიგნის დასაწყისში აღვნიშნეთ, ქოუნინმა გამოყო კლასის ეფექტური მართვის რამდენიმე განმსაზღვრელი ფაქტორი, ესენია: 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. ცალკე

აღებული პროგრამა, შესაძლოა, ოთხი-დან ერთ-ერთზე ამახვილებდეს 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 ქეროლაინ ევერტონმა და მისმა კოლეგებმა ვანდერბილტის უნივერსიტეტიდან (იხ. ევერტონი, 1995; ევერტონი & ჰარისი, 1999). ეს პროგრამა ხაზს უსვამს წესებისა და პროცედურების დანერგვის აუცილებლობას. ასევე, პროგრამა ეხება კლასის ორგანიზაციის პრინციპებს, მოსწავლეთა ანგარიშვლდებულების დანერგვას, 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 დანერგვით და საბაზო საფეხურებზე (იხ. ევერტონი, 1995).

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

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



რეკომენდაციები მოსწავლეებს

რეკომენდაცია 1 ▼

მოახდინეთ კონკრეტული წესებისა და პროცედურების იდენტიფიკაცია თქვენი კლასისათვის

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

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

- გაკვეთილის შეწყვეტა;
- მასალა და მოწყობილობები;
- 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 გამოიწვევოს. ემერი, ევერტსონი და უორშამი (2003) ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე მასწავლებლებს მოუწოდებენ, არ გამოიყენონ შვიდ წესსა და პროცედურაზე მეტი. ევერტსონი, ემერი და უორშამი (2003) მიიჩნევენ, რომ დაწყებით საფეხურზე მხოლოდ ხუთიდან რვაზე მეტი წესი და პროცედურა შეიძლება დაინერგოს. ასე რომ, მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა წესები და პროცედურები სწორად შეარჩიოს.

► ქცევა კლასში

სხვადასხვა ცხოვრებისეული სიტუაცია ყოველთვის იმ მოლოდინების გათვალისწინებას გულისხმობს, რომელიც ამ სიტუაციაში მყოფ ადამიანებს ერთმანეთის მიმართ უჩნდებათ. გამონაკლისს 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. დოილი,

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: ქალაქში 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 საქცეილი; 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 დაჯდომა;
- 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 ჩამოაყალიბებულმა 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 დაკითხა და მოსწავლეთა რეაქციაზე დაიწყო დაკვირვება, ადვილად დაასკვნა, რომ ისინი გაცილებით კეთილგანწყობილნი იყვნენ პოეტური ფორმით ჩამოაყალიბებული 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 გამოხატვის 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 შემდგომ 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 მოწესრიგებით;
- სასწავლო დღის დასრულება სასწავლო მასალის დალაგებით (იხ. ევერტონი 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 დაეთმო. კლასში შემოსვლისთანავე მოსწავლეები იმ ადგილისაკენ მიდიოდნენ, სადაც იდო სანიშნეები, თითოეულზე რომელიმე მოსწავლის სახელითა და გვარით. ყველა მოსწავლე იღებდა საკუთარ სანიშნეს და ათავსებდა სადილის ასარჩევ ყუთებში. ამ პროცედურის დასრულებისთანავე, ყველა მოსწავლე საკუთარ ადგილს იკავებდა და იწყებდა დაფაზე დანერგილი 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 აწესრიგებდნენ, სასწავლო მასალას აბინავებდნენ და სანიშნეებს თავის ადგილას აწყობდნენ, 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 მოეწყო გაკვეთილზე და კლასის მართვის გარკვეული პასუხისმგებლობა მოსწავლეებისათვისაც დაეკისრებინა. ამ ამოცანის მისაღწევად, მოსწავლეები ჯგუფებად იყვნენ დაყოფილნი. ყველა ჯგუფს კონკრეტული ფუნქციები ეკისრებოდა. ჯგუფებს შორის დროდადრო ფუნქციები იცვლებოდა კიდევ. ყველა ჯგუფში განსაზღვრული იყო ერთი „ორგანიზატორი“. გაკვეთილის დასაწყისში ორგანიზატორი თავის ჯგუფში ამონმებდა 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 ნუთში 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 მოუხდეს. შეიძლება ჯგუფურადაც მოუხდეთ კლასის დატოვება, მაგალითად, მაშინ, როცა ბიბლიოთეკაში მიდიან. სათანადო წესებისა და პროცედურების არარსებობის შემთხვევაში, მოსწავლეთა გადაადგილება და მოძრაობა შეიძლება ქაოსს იწვევდეს.

ზოგადსაგანმანათლებლო 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 დამხარეები (იხ. ევერთონი 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

დანყებით საფეხურზე:

ქალბატონ სუანსონს კლასში ჰქონდა დიდი ფლიპჩარტი, ლამინირებული ფურცლებით. თითოეულ გვერდზე ჩამოწერილი იყო მოსწავლეთა გადაადგილებასა 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 მოსწავლეებს საშუალებას აძლევდა, წახალისებინა კარგი საქციელი და რეაგირება მოეხდინა პრობლემებზე. ფლიპჩარტის პირველ გვერდზე კი ეწერა: „რას უნდა ვაკეთებდეთ 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 ბონო 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 შეძვრეს მოსწავლე მერხის ქვეშ, როცა ბირთვული იარაღის გამოყენებით ხორციელდება შეტევა. მასწავლებელმა გადაწყვიტა, მოსწავლეებისათვის ეს ფილმი ეჩვენებინა. ამ გადაწყვეტილებამ 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 ავარჯიშებდა სამ განსხვავებულზე, 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 გაენაწილებინა, შეეგროვებინა და შეენახა. ყველა მოსწავლე, რომელიც „მასალის კაპიტნის“ როლს ითავსებდა, კარგად იაზრებდა ამ განსხვავებებს. მოსწავლეებს ესმოდათ, რომ ბატონი ბრეისონი მათგან ამ პროცედურების დაცვას ელოდა. „თქვენ 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 მოსწავლეებს მასალის სწორად დალაგებაში ეხმარებოდათ. დრო-დადრო ბატონი თელერი რამდენიმე პოსტერზე იუმორისტულ ფოტოს აკრავდა, რომელსაც ინტერნეტიდან იღებდა. თუ მოსწავლეები ამ ფოტოს ვერ შენიშნავდნენ 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 ქლემენტისი, 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 უესტერბერგი 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 უესტერ-

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 უესთერბერგი ყოველთვის ახსენებს მოსწავლეებს ამ წესს და უხსნის, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია ერთმანეთის დახმარება. ყოველი დღის ბოლოს, მოსწავლეებმა თავიანთ სასწავლო დღეში უნდა აღნიშნონ: ა) როგორ მიიღეს დახმარება ჯგუფის სხვა წევრისაგან. ბ) როგორ დაეხმარნენ ერთმანეთს. მოსწავლეები ყოველ დღე აცნობენ თავიანთ ჯგუფის წევრებს წინა გაკვეთილთან დაკავშირებით გაკეთებულ ჩანაწერებს. ეს მათ საშუალებას აძლევს, გაიაზრონ, თუ რა არის პოზიტიური მათ მუშაობაში და რისი გამოსწორება სჭირდებათ.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საბაზო საფეხურზე ჯგუფური 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 მასწავლებელთან (იხ. ემერი და სხვები, 2003; დოილი, 1986; ბროფი, 1996; გუდი და ბროფი, 2003).

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

ბატონმა ფროსტმა და ქალბატონმა სევორიმ აღიარეს, რომ წელს განსაკუთრებით სიამოვნებათ მე-8 კლასელებთან მუშაობა, რადგან აქტიურად იყენებდნენ ჯგუფური 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 მოსწავლეები ჯგუფში როლებს ინაწილებდნენ: ჩანაწერების გამკეთებელი, დროის მენეჯერი, დავალებაზე მუშაობის ხელმძღვანელი, თვითშეფასების სპეციალისტი. მუშაობის დაწყებამდე, ორი მასწავლებელი „გაზვიადებულად“ და „იუმორისტულად“ წარმოადგენდა თითოეულ როლთან დაკავშირებულ პასუხისმგებლობებს. ძალიან სახალისო იყო ქალბატონი სევორის მოსმენა, როცა მან ახსნა, თუ როგორ შეიძლება გადაიქცეს დავალებაზე მუშაობის ხელმძღვანელი დიქტატორად: „ჰეი, 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 ვშორდებით. მოდით, კიდევ ერთხელ გადავხედოთ ჩვენს

ამოცანას და ზუსტად განვსაზღვროთ, 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 დაწყებით 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 დაწყებით საფეხურზე მასწავლებლის მიერ წარმართულ მუშაობასთან დაკავშირებული

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 დაწყებით 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 წუნუნს 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 დამოუკიდებლად მუშაობდა, მას მერხზე მწვანე ბარათი უნდა დაედო. ეს იყო მინიშნება იმაზე, რომ მან უკვე დამოუკიდებელი მუშაობა დაიწყო. თუ დავალების 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 წითელ ბარათს, თუ მას ძალიან მნიშვნელოვანი შეკითხვა ჰქონდა და მასწავლებლის დახმარების გარეშე დავალებაზე მუშაობას ვერ გააგრძელებდა. 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 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. ემერი 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 საბაზო საფეხურზე:

ბატონი უიმფლი სოციალურ მეცნიერებებს ასწავლიდა; ის არ იყენებდა ბევრ წესსა 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 გაცილებით მეტს ლაპარაკობდა, ვიდრე სხვები. ბატონი უიმფლი, რა თქმა უნდა, არ აპირებდა აქტიური მოსწავლეების ენთუზიაზმის 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 დაწყებამდე მოსწავლეს ერთი მონეტა სპეციალურ ყუთში უნდა ჩაეგდო. როცა მოსწავლეს მონეტები გაუთავდებოდა, 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 მონვეული, 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 წებოვანი ქაღალდები დაურიგა და სთხოვა, ნაკითხვის შემდეგ მათზე საკუთარი მოსაზრებები ჩაენიშნათ და დიდი ზომის ფურცლებზე (შესაბამისი წესის ქვეშ) მიეკრათ. მოსწავლეებს თანხმობა იმ შემთხვევაში უნდა მიეწერათ, თუ წესის მოცემული ფორმულირება აკმაყოფილებდათ. ასევე, შეეძლოთ, ამ ფურცლებზე წესთან დაკავშირებული კონკრეტული შენიშვნები დაენერათ. როცა ყველა ჯგუფმა დაასრულა მუშაობა, მასწავლებელი თითოეულ წესთან მივიდა

და მოსწავლეთა მიერ გაკეთებული შენიშვნები წაიკითხა. იმ შემთხვევაში, თუ შენიშვნებში სრული ერთსულოვნება დაფიქსირდებოდა, მასწავლებელი ჰპირდებოდა 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 მოწყობილობები, 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 მიმართული ღონისძიებები

დისციპლინასთან დაკავშირებული საკითხები ყველა მასწავლებელს ალელვებს. 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 წარმოადგენს. 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 ქცევაზე 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? ჩამოვთვალოთ ბავშვთა დასჯის მეთოდები. ჩვენ მათ „ვაპატიმრებთ“: მოვითხოვთ 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. ვლოდკოვსკი, 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 საუკეთესოა დაბალანსებული მიდგომა, რომელიც მრავალი სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით მიიღწევა. საილუსტრაციოდ გთავაზობთ სკოტ სთეიჯისა 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. სთეიჯმა

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

დისციპლინური მეთოდები, რომლებიც სთეიჯისა 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*, სთეიჯისა და ქუიროზის კლასიფიკაციის მიხედვით, ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლის დაუშვებელ ქცევას მასწავლებლის მხრიდან რეაგირება არ მოჰყვება. თუმცა, იგივე კატეგორია არ გამოირიცხავს მასწავლებლის მიერ მოსწავლის გაფრთხილებას 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 ამოღებულია სკოტ სთეიჯისა და დევიდ ქუიროზის (1997) მეტაანალიზიდან.

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

მეორე, უპირისპირდება რა იმ მკვლევართა მოსაზრებებს, 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 მისასაღმებელია.

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

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-

დიაგრამა 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
ნივთიერი წახალისება	-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 დავალაგეთ. მეტაანალიზის შედეგები მოყვანილია დიაგრამა 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

დიაგრამა 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
დანყებიითი საფეხურის ბოლო კლასები	-0.953	-0.863-დან 1.1044-მდე	1926	33	33
დანყებიითი საფეხური	-1.046	-0.884-დან -1.208-მდე	622	18	35

ხუთი კატეგორია: მასწავლებლის რეაქცია, ნივთიერი ნახალისება, დაუყოვნებელი სახდელი, კრიტერიუმების 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 ჯილდოს ჩამორთმევას იმ შემთხვევაში, თუ ის მიუღებელ საქციელს ჩაიდენს; *დაუყოვნებელი სახდელი* მოიცავს იმ ღონისძიებებს, რომელთა ფარგლებშიც მოსწავლის არასწორ საქციელს კონკრეტული ღონისძიებები მოჰყვება; *კრიტერიუმების ჯგუფური მიღწევა* გულისხმობს მოსწავლეთა გარკვეული ჯგუფის ვალდებულებას, რომ ერთობლივი ძალისხმევით დააკმაყოფილონ ქცევის გარკვეული კრიტერიუმები; *მშობლების 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 სკოლამ 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 უილიამსი, 1992; მერეთი და თენგი, 1994; მილერი, ფერგიუსონი და სიმფსონი, 1998). ანდი მილერმა, ეამონ ფერგიუსონმა და რაშელ სიმფსონმა (1998) გამოიკითხეს 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 არმცემა	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 მითანა	10	7	8.5

წყარო: ადაპტირებულია ანდი მილერის, ეამონ ფერგიუსონისა და რაშელ სიმფსონის ნაშრომიდან „ჯილდოებისა და სანქციების ეფექტურობის აღქმა საგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით საფეხურზე: მშობელთა დამოკიდებულების წარმოჩენა“, *განათლების ფსიქოლოგია*, 18(1), 55-64, საავტორო უფლება ეკუთვნის ტეილორ & ფრანსისს (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 გვანვდის 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

დიაგრამა 3.5

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

ღონისძიება	მშობლების განაწილება	მოსწავლეთა განაწილება	შეჯამებული მარეგნებელი
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 ფერგიუსონისა 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 ტეილორ & 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 დიაგრამა 3.5-ზე. მშობლები მიიჩნევენ, რომ მოსწავლეთა სამაგალითო ქცევის შესახებ მათი ინფორმირება ყველაზე მნიშვნელოვანია; მოსწავლეები იმავე ღონისძიებას ისევ 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 ფლაქსმა 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 გამოძულავენება (ე.წ. ფავორიტიზმი) ზოგიერთი მოსწავლის მიმართ.

ამ კვლევიდან 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 დაემორჩილებიან. კიდევ ერთხელ უნდა აღინიშნოს, რომ ამ კვლევაში კოლეჯის სტუდენტები მონაწილეობდნენ, თუმცა, სავარაუდოა, რომ მსგავსი შედეგები დაფიქსირდებოდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის მოსწავლეებთანაც.

და ბოლოს, კვლევათა გარკვეული ნაწილი ადასტურებს, რომ რაც უფრო მაღალია საჯარო სკოლაში კლასი, მით უფრო მეტი დისციპლინის დარღვევა ფიქსირდება (მაქფადენი, 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 მოჰყვეს 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 გავანალიზებთ მთელი სკოლის მასშტაბით პროგრამის დანერგვის 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 გაანალიზოს ის. მოსწავლე არ უბრუნდება ჩვეულებრივ მეცადინეობას მანამ, სანამ არ დაადასტურებს, 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 და 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 (უოლფგანგი, 1995; ჩარლზი, 1996). ამ პროგრამას გარკვეული, საკმაოდ მკაცრი კრიტიკა აქვს დამსახურებული.

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 თანაგრძნობის 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 მიგყავართ (იხ. ბროფი, 1996). სინამდვილეში, ქონის უარყოფითი დამოკიდებულება *მკაცრი დისციპლინის* პროგრამის ადრეულ ვარიანტზე ვრცელდება. პროგრამის პირველი დღეებიდან 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 დავალების 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. მეზუთე, მოსწავლის დასჯაზე რეაგირება არის საკითხი, რომელსაც ზედმეტი საჯაროობა არ სჭირდება. პროგრამის ძველ ვარიანტში აქცენტი კეთდებოდა საჯაროდ დასჯაზე.

მკაცრი დისციპლინის ამჟამინდელი ვარიანტის განხორციელება ხუთი 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 მკაცრი მასწავლებელი? მკაცრია 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 ჯილდოებსა და აღიარებას. ზემოთ აღწერილი პროცესი ადასტურებს, რომ მკაცრი

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 დაგმოთ 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 გზაა იმისათვის, რომ მოხდეს სანიმუშო ქცევის აღიარება და რეაგირება მიუღებელ ქცევაზე. ემერი, ევერტ-სონი და უორმამი (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 წესები 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 დაარღვევს (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 ბარათი, რომლის მეშვეობითაც საუბრის შეწყვეტაზე მიუთითებს. მასწავლებელს შეუძლია, ასე-

თი ქმედება რამდენჯერმე გაიმეოროს. ეს იქნება მინიშნება, რომელსაც მოსწავლე მასწავლებლისაგან სხვების შეუმჩნევლად მიიღებს. მოსწავლეს 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 მეცადინეობაზე 2-3 ჯერ) აღიარეთ მოსწავლის კარგი ქცევა. წამახალისებელი 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, ვერავინ მიხვდეს, მასწავლებელი მოსწავლეს აქებს თუ შენიშნას 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 შეფასებებს 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 სათლელთან და კლასელებს აღზიანებდა, 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 გათლილი ფანქარი მოიტანა, მიდიოდა მასთან და საქებად სიტყვებს ეუბნებოდა; მასწავლებელი მოსწავლეს მისი მზაობის გამო აქებდა და აღნიშნავდა, რომ ახლა მას აღარ მოუწევდა გაკვეთილზე

მუშაობის დროს თავისი ადგილის დატოვება და ფანქრის 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 შემდეგში მდგომარეობდა: მეცადინეობის განმავლობაში, ერთხელ მაინც, მოსწავლეს თვალთ ანიშნებდა, რომ კმაყოფილი იყო მისით. მოსწავლეებს აღიარების ეს ფორმა ძალიან მოსწონდათ და მასწავლებელიც კმაყოფილი იყო ამით.

► ნივთიერი წახალისება

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

მაშასადამე, ნივთიერი ნახალისება გულისხმობს მოსწავლის დამსახურების აღიარების, დაჯილდოების კონკრეტულ ფორმას. მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ ნივთიერი ნახალისების საფუძვლები ყოველთვის კარგად განსაზღვრული და არგუმენტირებული უნდა იყოს. ამასთანავე, ნივთიერი ნახალისება ქრთამის ფორმად 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 შეუძლია მასწავლებელს, მოსწავლეებთან მუშაობისას, ნივთიერი ნახალისების გამოყენება:

გაკვეთილის დასაწყისში ბატონი ფაუელი მოსწავლეებს მიზნების ქვემოთ მოყვანილ ცხრილს ავსებინებდა:

თარიღი	მიზნები დღეისათვის	თვითშეფასება	დავალებაზე მუშაობა
	1. _____	1. _____	
	2. _____	2. _____	
	3. _____	3. _____	

„დავალებაზე მუშაობის“ უჯრაში მოსწავლეები საკუთარ თავს 5 ქულას ანიჭებდნენ. ეს ქულები ბოლოს იკრიბებოდა და მოსწავლეთა ჩართულობის შეფასებისას გამოიყენებოდა. თუმცა, ამავდროულად, ყოველი თვის ბოლოს მოსწავლეებს ქულების გადაცვლა მათთვის მიმზიდველ საგნებზე შეეძლოთ. ბატონმა ფაუელმა შეამჩნია, რომ მოსწავლეები დიდი

რუდუნებით აგროვებდნენ ამ ქულებს, მათი შემდგომი გადაცვლის მიზნით. შესაბამისად, მასწავლებელმა გადაწყვიტა მათი გამოყენება მოსწავლეთა ჩართულობის გაუმჯობესების მიზნით: როდესაც მოსწავლე არ იყო კონცენტრირებული დავალებაზე, ბატონი ფაუელი მიდიოდა მასთან და ხუთიანს ოთხიანად უზახავდა. ხოლო როცა მასწავლებელი ამჩნევდა, რომ მოსწავლე სრული ძალისხმევით ჩაერთო დავალების შესრულებაში, ოთხიანს ისევ ხუთიანად აქცევდა. ეს ყველაფერი უჩუმრად კეთდებოდა, რადგან მოსწავლემაც და მასწავლებელმაც კარგად იცოდნენ, თუ რატომ აკლებდა, ან უმატებდა მათ ქულას ბატონი ფაუელი. ასევე, მასწავლებელი ამჩნევდა, რომ ამ სისტემის გამოყენებით, მისი და მოსწავლეთა ყურადღება უფრო პოზიტიური საქციელის აღიარებაზე იყო გამახვილებული, ვიდრე ცუდი საქციელის გამოაშკარავებაზე.

► დაუყოვნებელი სახდელი

დაუყოვნებელი სახდელი უკავშირდება მასწავლებლის რეაგირებას მოსწავლის მიერ დისციპლინის დარღვევაზე, და არა მოსწავლის კარგი ქცევის აღიარებას. დაუყოვნებელი სახდელის ერთ-ერთი სტრატეგიაა მოსწავლის იზოლაცია გარკვეული დროით.

იზოლაციაში იგულისხმება მოსწავლის კლასიდან გაყვანა და იმ ადგილას მოთავსება, რომელიც დისციპლინის დამრღვევთათვისაა განკუთვნილი. თავდაპირველად, ეს სტრატეგია სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან გამოსაყენებლად შემუშავდა, კონკრეტულად, მათთან, ვინც დისციპლინას ძალიან უხეშად არღვევდა (იხ. დრაბმანი და სფითალნიჩი, 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 წყდებოდა, „მეინ მიდლ სკულის“ 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 იწონებდა 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 გამოასწორობს. 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 წიგნის დახევის პირველი შემთხვევა. შესაბამისად, მასწავლებელმა თერელს დაავალა, გაკვეთილების შემდეგ ემუშავა კლასში გამოყენებული წიგნების დანებებაზე. დანებების გარდა, თერელს წიგნებში გაკეთებული ჩანიშვნებიც უნდა წაეშალა. 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 ჰგავს; ძირითადი განსხვავება ისაა, რომ პირველი ჯგუფურ მუშაობაზეა ორიენტირებული, მეორე კი – ინდივიდუალურზე. მაგალითად, შეიძლება მთელი კლასისათვის დანესდეს გარკვეული ჯილდო, თუ არცერთ მოსწავლეს შეეშლება წესი: აინიე ხელი, სანამ შენს მოსაზრებას გამოხატავ. მკვლევარები და თეორეტიკოსები განასხვავებენ 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 დანყებადღე თუ ყველა მოსწავლემ არ აინია ხელი, კლასი ვერ მიაღწევს საჭირო ნიშნულს. მეორე ნაირსახეობა (დამოკიდებული) კი გულისხმობს კონკრეტული ქცევის ნორმების დაცვას ჯგუფის მხოლოდ გარკვეული წევრ(ებ)ის მიერ. მოყვანილი მაგალითი მაშინ იქნებოდა კრიტერიუმების მიღწევის დამოკიდებული ნაირსახეობის ნიმუში, 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 წნეხის 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 მიუდგნენ. 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 დაემორჩილებიან, ისინი მიიღებენ წნეხის ქულებს. მაგალითად, წესი შეიძლება მდგომარეობდეს შემდეგში: მათემატიკის გაკვეთილის შემდეგ გამოყენებული მასალის თავის ადგილას მილაგება. თუ კლასი ამ წესს ზედმინევნიტ ასრულებს, ის იღებს 25 წნეხის ქულას. ამ ქულების გამოყენებით, მათ შეუძლიათ „წნეხის ქვეშ მოაქციონ“ ქალბატონი მულდონი და მოითხოვონ მისგან ტესტირების გადავადება, 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 ნესი, 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 მშობლებისათვის 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-6 თავებში). მაგალითად, შეიძლება შევადგეთ ერთი კონკრეტული მოსწავლის მშობელს და მასთან განვიხილოთ ის ქცევის ნორმა, რომელსაც კლასში წერგავთ; 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 მოსწავლეებთან მუშაობისას:

კარლა და კეიშა ტყუპები იყვნენ. კლასში მათი პოპულარულობის ძირითადი მიზეზი მათი ქცევა იყო, რომელიც ჯამბაზების საქციელს ჰგავდა. შესაბამისად, ბატონ ბეთის ძალიან უჭირდა შესასრულებელ დავალებაზე 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, ტყუპების მშობლებს დაკავშირებოდა. მშობლებს არ გაჰკვირვებიათ ეს ინფორმაცია, მაგრამ ნამდვილად არ იცოდნენ, როგორ შეიძლებოდა, დისციპლინის ნორმებში მოექციათ შვილების ქცევა. ბატონმა ბეთიმ და ტყუპების მშობლებმა, ამ საკითხის საფუძვლიანი განხილვის შემდეგ, გადაწყვიტეს, რომ მასწავლებელი ყოველ პარასკევს დაურეკავდა ხოლმე მათ და ბავშვების ქცევის შესახებ ინფორმაციას მიანვდიდა. თუ გოგონები მთელი კვირის განმავლობაში წესრიგს არ დაარღვევდნენ, მათ საშუალება მიეცემოდათ, პარასკევ საღამოს საყვარელი ფილმისთვის ეყურებინათ. ხოლო თუ, მასწავლებლის მიერ მონოდებული ინფორმაციის თანახმად, დაფიქსირდებოდა მათ მიერ დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები, არათუ ფილმის

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

რეკომენდაცია 2 ▼

ნათლად განსაზღვრეთ, თუ რა ითვლება მიუღებელ ქცევად; აწარმოეთ 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, წარმოვიდგინოთ, რომ მასწავლებელი იყენებს ჯგუფური მიღწევების სტრატეგიას, საუბრამდე ხელის აწევის წესის დამკვიდრების მიზნით. არარეალისტური იქნებოდა იმის წარმოდგენა, რომ ამ მეთოდის პირველივე გამოყენებისთანავე, მოსწავლეები მას გაითავისებენ და აღარ იქნება ხელის აწევის გარეშე საუბრის არც ერთი შემთხვევა. შესაბამისად, მასწავლებლისათვის უმჯობესია, თუ ის მოსწავლეებთან შეთანხმებს „უნებლიე დარღვევების“ დასაშვებ რაოდენობას და ამ რაოდენობის ფარგლებში ხელის აწევის გარეშე საუბრის შემთხვევებს ჯგუფური მიღწევების შეთანხმების 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, მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ საშუალება, მოაწყონ 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 მოსწავლეებთან დარღვევის დასაშვები ნორმები:

ქალბატონმა ქემფელმა მოსწავლეებს განუცხადა, რომ ის სასტიკად ეწინააღმდეგებოდა გაკვეთილზე საღეჭი რეზინისა და ტკბილეულის მოტანას, რადგან დამლაგებლებს უჭირდათ მინებებული ტკბილეულის სასკოლო ინვენტარიდან მოშორება. ბავშვებმა გაიაზრეს აკრძალვის მიზეზი, მაგრამ ითხოვნენ, რომ დარღვევის დასაშვები ნორმაც ყოფილიყო, რადგან ზოგს ძალიან გაუჭირებოდა ტკბილეულისაგან თავის შეკავება, განსაკუთრებით, დღესასწაულების პერიოდში. ქალბატონ ქემფელთან 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 ლანდერვოლდი, 1988). რაც უფრო მარტივი იქნება აღრიცხვის სისტემა, მით უკეთესი. პროგრამა მკაცრი დისციპლინა (ქენტერი და ქენტერი, 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 შეეყო იგი.

შეჯამება

დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებებით დარღვევებზე რეაგირება და სანიმუშო საქციელის წახალისება უნდა დაბალანდეს. გამოიყოფა დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართულ ღონისძიებათა ხუთი კატეგორია: მასწავლებლის რეაქცია, ნივთიერი წახალისება, 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.

4



მასწავლებლის ურთიერთობა 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 შემთხვევაზე. 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 დანყებითი საფეხურის მოსწავლეებზე.

დიაგრამა 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
დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	-1.606	-1.364-დან -1.849-მდე	350	1	45

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

აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ამ საკითხთან დაკავშირებული უფრო მეტი კვლევის არსებობის შემთხვევაში, ეფექტის საშუალო სიდიდეები დაინ-
ევდა. წინამდებარე მეტაანალიზში მო-
ცემული ეფექტის საშუალო სიდიდეები
გაცილებით მაღალია, ვიდრე, ჩვეუ-
ლებრივ, სოციალურ მეცნიერებებ-
ში გვხვდება. ინტუიციის დონეზეც
გასაგებია, რომ მოსწავლეთა ურთ-
იერთობა მასწავლებელთან, განსა-
კუთრებით, ზოგადსაგანმანათლებლო
სკოლის საშუალო საფეხურის ქვემოთ,
მოსწავლეებისათვის ძალიან მნიშ-
ვნელოვანია. შესაბამისად, შეუძლებე-
ლია, ეს ფაქტორი დიდ ზეგავლენას არ
ახდენდეს მოსწავლის ქცევაზე.

კვლევა, რომელიც ზოგადსაგან-
მანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხ-
ურის 68 მოსწავლის მონაწილეობით
ჩატარდა, ადასტურებს, რომ მოსწავ-
ლეთა 84 %-ის აზრით, შეიძლებოდა
დისციპლინური პრობლემების თავიდან
აცილება იმ შემთხვევაში, თუ მასწავ-
ლებელთა და მოსწავლეთა ურთიერ-
თობა უკეთესი იქნებოდა (შითისი, 1994).
როზა შითისი და ჯენივა გეი (1996),

ლიტერატურის მიმოხილვის შედეგად,
ასკვნიან, რომ ქცევასთან დაკავშირე-
ბული არაერთი პრობლემა სწორედ
მოსწავლისა და მასწავლებლის ურთ-
იერთობამდე დაიყვანება. შითისი და გეი
წერენ: „კლასში დისციპლინის დარღვე-
ვის ბევრი შემთხვევა სხვა არაფერია,
თუ არა იმ პრობლემის გამოძახილი,
რომელიც მოსწავლეებსა და მასწავ-
ლებელს შორის არსებობს“ (გვ. 86-87).
მკვლევართა გარკვეული ნაწილი მი-
იჩნევს, რომ პრობლემის სათავეს მას-
წავლებელთა მიერ „ჩვენ-თქვენ“ ტიპის
დამოკიდებულების ჩამოყალიბება წარ-
მოადგენს (ფლაქსი და ქერნი, 1990).

მკვლევარები, დიდი ხანია, მუშაო-
ბენ მასწავლებლის იმ მახასიათებლებ-
ის დადგენაზე, რომელიც მას მოსწავ-
ლეებისათვის უფრო მისაღებს ხდის და,
შესაბამისად, მოსწავლეებთან კარგი
ურთიერთობების დამყარებაში უწყობს
ხელს (მაგალითად, ბარი, 1958; გუდი
და ბროფი, 1995). ამ კვლევების მიხედ-
ვით, მასწავლებელთა ასეთი მახასი-
ათებლობა: ყურადღებიანობა, ენერგი-
ულობა, 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, ბრეჩელმანსი, ვან თართ-ვიქი და ადმირალი, 1999; ვუბელსი და ლევი, 1993; ბრეჩელმანსი, 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 საწინააღმდეგო ფენომენია დაპირისპირება, ანუ ანტაგონიზმი სხვა ადამიანებისადმი და სურვილი იმისა, რომ მოხდეს მათი მიზნებისა და სურვილების უგულებელყოფა. მასწავლებლისა და მოსწავლეთა ურთიერთობაში თანამშრომლობისა და დაპირისპირების უკიდურესი ფორმები არ შეუწყობს ხელს

დიაგრამა 4.2

ინტერაქცია დომინანტურობასა და თანამშრომლობას შორის



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 მაღალ 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 გამოთქმა, მისი მოსმენა და მოსწავლის სამყაროს წვდომა. კარგი მასწავლებელი არასოდესაა გაურკვეველ მდგომარეობაში, როცა საქმე მოსწავლეებთან კომუნიკაციას ეხება; ის არ არის ბუზღუნა, მოლუშული, უკმაყოფილო, აგრესიული, სარკასტული ან ადვილად გაღიზიანებადი. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს სტანდარტების დამკვიდრება, კონტროლის შენარჩუნება და, ამავდროულად, უნდა ქმნიდეს გარემოს, სადაც მოსწავლე გრძნობს პასუხისმგებლობებსა და თავისუფლებას (გვ. 167).

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

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

ლიან ჩიუმ და მაიქლ 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) წესები / ჯილდო – 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. წესები / ჯილდო – სასჯელი – სათაურიდანვე იკვეთება, თუ რას გულისხმობს ეს მიდგომა. მასწავლებელი, რომელიც ამ მიდგომას იყენებს, მოსწავლეების წინაშე წესებისა და პროცედურების ცხად არტიკულაციას ახდენს. თუ მოსწავლეები წესებსა და პროცედურებს იცავენ, ისინი წამახალისებლებს იმსახურებენ; თუ მოსწავლეები წესებსა და

დიაგრამა 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 მაიკლ თულის თანხმობით, კვლევადან – 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 დავესესხოთ, შეთანხმება წარმოადგენს დომინანტურობისა და თანამშრომლობის პრინციპების ჰარმონიზაციით მიღწეულ მიდგომას.

ჯერე ბროფისა და ქაროლინ ევერთსონის (1976) მიერ ჩატარებული კვლევაც მასწავლებლის მიდგომებში დომინანტური და თანამშრომლობის ხაზების შერწყმის მნიშვნელოვნებას ადასტურებს. ბროფმა და ევერტსონმა გამოიკვლიეს მე-2 და მე-3 კლასის 30-მდე მასწავლებელი. ეს ის მასწავლებლები იყვნენ, რომელთა მოსწავლეებიც, სხვა მასწავლებლების მოსწავლეებთან შედარებით, განსაკუთრებულ აკადემიურ მიღწევებს აფიქსირებდნენ. მკვლევარებმა 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 წარმატებით აუმჯობესებდნენ აკადემიურ მოსწრებას. (გვ. 42).

ბროფისა და ევერტსონის მიერ გაკეთებული დასკვნები თითქმის იგივეა, რაც ვუბელის 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 უხდებათ 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.

დიაგრამა 4.4 მოსწავლეთა მწვავე პრობლემები	
კატეგორია	სტატისტიკა
უსახლკარობა	ყოველ ღამეს, დაახლოებით, 700 000 ადამიანი ათევს უსახლკაროდ; ყოველწლიურად, 2 მილიონი ადამიანი ირიცხება უსახლკაროდ. ცხოვრებაში ერთხელ მაინც, უსახლკაროდ დარჩენილა 12 მილიონი ადამიანი; უსახლკაროთა 40%-ს ჰყავს ბავშვები (უსახლკაროებისა და სიღარიბის 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 ილუბება, 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 გარიცხეს, იწყებენ ჯანმრთელობისათვის მავნე ნივთიერებების მიღებას ან უვითარდებათ ფსიქიკური პრობლემები (მცირეწლოვანთა დანაშაულისა და მისი პრევენციის სააგენტო, 2000); ძალადობის მსხვერპლი ახალგაზრდების 56%-ზე ემოციური ან ფიზიკური ძალადობა სკოლაში განხორციელდა (ფორთერი, ეფი და ბრიანთი, 2000); ბიჭების 50% და გოგონების 25% აცხადებს, რომ მათ სკოლაში ფიზიკური შეურაცხყოფა მიაყენეს (დაავადებათა კონტროლის ცენტრი, 2000); ბავშვთა და მოზარდთა 20%-ს, ანუ 11 მილიონ ადამიანს, აქვს განვითარებასთან, ქცევასთან ან ემოციურ მდგომარეობასთან დაკავშირებული პრობლემები, რაც ზრდის რისკს, რომ ისინი ჩაიდენენ ძალადობას ან იქნებიან ძალადობის მსხვერპლი (ფორთერი და სხვები, 2000).

დიაგრამა 4.4

მოსწავლეთა მწვავე პრობლემები (გაგრძელება)

საკვების მიღება-გადა-მუშავებასთან დაკავშირებული პრობლემები	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის მოსწავლეთა 18%-ს აქვს ბულიმიის სიმპტომები (ქრაგო, შისლაქი და ესტესი, 1996); ნევროზული ანორექსიის შემთხვევათა 5-10% მოდის მამრობითი სქესის წარმომადგენლებზე (ქროსქოფე-ჰეფელი, ჰაჩინსი, გეცი და ჰეიესი, 2000).
ალკოჰოლიზმი	აშშ-ში ბავშვების 20% იზრდება ოჯახში, რომელშიც ერთი წევრი მაინც არის ალკოჰოლიზმით დაავადებული (ნარკოტიკულ ნივთიერებათა ბოროტად გამოყენების ეროვნული ინსტიტუტი, 2001); ოჯახები, სადაც ერთი წევრი 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 უნარშეზღუდულობასთან“); იმ მოსწავლეთა 3 – 5 %-ს, ვინც ყურადღების დეფიციტითა და ჰიპერაქტიურობით გამოირჩევა, უკიდურესი უყურადღებობა ახასიათებს (ერქი, 2000); იმ მოსწავლეთა 70 %, ვინც ყურადღების დეფიციტითა და ჰიპერაქტიურობით გამოირჩევა, უნარშეზღუდულია სწავლაში, ხშირად ეცვლება ხასიათი და ღიზიანდება (როსი, 2002).
სექსუალური ორიენტაცია	მოსწავლეთა 6% მოიხსენიებს საკუთარ თავს, როგორც ჰომოსექსუალს ან ბისექსუალს; 13 % არ არის გათვითცნობიერებული საკუთარ სექსუალურ ორიენტაციაში. ჰომოსექსუალ და ბისექსუალ მოსწავლეებს აქვთ ფსიქიკური ან საკვების მიღება-მონელებასთან დაკავშირებული პრობლემები; ასევე, უფრო აშინებთ, რომ სექსუალური შეურაცხყოფის მსხვერპლი იქნებიან (ჰარვარდის სამედიცინო ბიულეტენი, 2000).
დაპატიმრებული მშობლები	1.5 მილიონ ბავშვს ჰყავს მშობელი ციხეში; 10 მილიონი ბავშვის ერთ-ერთი მშობელი მაინც მჯდარა ციხეში (ქლაინერი, 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 (ჰერი, 2002); სოფელში თუ ქალაქში მცხოვრები ღარიბი ბავშვების 50% ქცევის, ემოციური ან სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონეა (ადელმანი და თეილორი, 2002).
სექსუალური და ფიზიკური შეურაცხყოფა	1993 წელს 1.55 მილიონი ბავშვი იყო სექსუალური და ფიზიკური ძალადობის მსხვერპლი, 1.22 მილიონი საფრთხის ქვეშ მოიაზრებოდა. 1986 წელთან შედარებით, შეურაცხყოფის შემთხვევები და საფრთხის ალბათობა გაორმაგდა (აშშ-ს ჯანმრთელობისა და ადამიანთა მომსახურების დეპარტამენტი, 1999); საშუალოდ, დღეში 5 ბავშვი ილუპება 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 მექონე 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 მეტოდის გამოყენებით ჩატარდა და მასში მონაწილეობას იღებდა 98 მასწავლებელი. ამ მასწავლებელთა ნაწილი აღიარებულ იქნა, როგორც კლასის ეფექტური მმართველი, ხოლო ნაწილი – როგორც არაეფექტური. 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 ეფექტური მმართველები განსხვავებულ სტრატეგიებს იყენებდნენ სხვადასხვა ტიპის მოსწავლესთან მაშინ, როცა არაეფექტური მმართველები ყველა მოსწავლესთან, ძირითადად, ერთსა და იმავე სტრატეგიებს იყენებდნენ. კლასის ეფექტური მმართველები, სწავლების მეთოდის შერჩევისას, ითვალისწინებდნენ მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კვლევაში ბროფი არ ეხება მასწავლებლის ურთიერთობას მოსწავლეებთან, ეს კავშირი ადვილად შესამჩნევია. თუ მასწავლებელი ეფექტური მენეჯერია, მოსწავლეებს, განსაკუთრებით მათ, ვისაც დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვს, ერთნაირად არ ეპყრობა – ზოგ მოსწავლეს ნახალისება 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, ქიმბოლი 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 სიახლოვეს, თავზიანობას, 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, ბირდსაი 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. ვუბელსი, ბრექელმანსი, ვან თართვიკი და ადმირალი (1999) წერენ:

ჩვენთვის ყველა ქცევა, რომელსაც ერთი ადამიანი სხვა ადამიან(ებ)-ის 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 დააბალანსოს ქცევები, რომლებიც დომინანტობისა და თანამშრომლობის საჭირო დონეებს გამოხატავენ. ქვემოთ ჯერ დომინანტობის გამომხატველ 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 გამომჟღავნების საკენ 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 ნორმებს 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 წესებს, 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 წყვეტს“, 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 საშიში 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 თვალებში უყურებს და ეუბნება: „მე მზად ვარ, შენთან ერთად განვიხილო ეს საკითხი მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ისევე წყნარად დამელაპარაკები, როგორც მე გესაუბრები ახლა“. იშვიათად ჭრის ეს სიტყვები პირველი თემისთანავე და მასწავლებელს ხშირად უწევს მათი რამდენჯერმე განმეორება. ამ წინადადების რამდენჯერმე თქმა არა მხოლოდ მოსწავლეს აიძულებს, ჩანვდეს 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 წარმატებით უახლოვდებიან ისინი სასწავლო მიზნებს;
- მიზნების მუდმივი გადახედვა;
- საბოლოო შეფასების წარმოდგენა მოსწავლეებისათვის, ამა თუ იმ თემის დასრულების შემდეგ.

ამოცანების მისაღწევად, სასარგებლოა რუბრიკების გამოყენება. მაგალითად, დავუშვათ, რომ მასწავლებელმა მოცემული თავის სასწავლო მიზნად „წილადების გაგება და გამოყენება“ დასახა. მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებს წარმოუდგინოს შემდეგი რუბრიკა, როგორც გარკვეული სახელმძღვანელო იმისა, თუ რას მოელოს 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 წილადის ათ-წილადად ქცევა.

2. მოსწავლეს ესმის შემდეგი საკითხები, მაგრამ აქვს გარკვეული სირთულეები: წილადების მახასიათებლები; ურთიერთკავშირი წილადებს, ათწილადებსა და პროცენტებს შორის; წილადების ქცევა ათწილადებად.
1. მოსწავლეს სერიოზული პრობლემები აქვს შემდეგ საკითხებთან დაკავშირებით: წილადების მახასიათებლები; ურთიერთკავშირი წილადებს, ათწილადებსა და პროცენტებს შორის; წილადების ქცევა ათწილადებად.

ამ რუბრიკის საშუალებით, მოსწავლეს მასწავლებელმა სასწავლო მიზნები ძალიან კარგად და ცხადად შეიძლება წარმოუდგინოს. ეს არის დომინანტური როლის დამკვიდრების ერთ-ერთი საშუალება. გავისხენოთ: 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 მიაწვდის, მათ ცხადი აკადემიური მიზნების დასახვაში ეხმარება. მასწავლებელს შეუძლია, სხვადასხვა სახის შინაარსობრივ მასალასთან დაკავშირებულ რუბრიკებს შემდეგ წიგნებში გაეცნოს: „შეფასების ტრანსფორმაცია“ (მარზანო, 2000ბ), „მოსწავლეთა სწავლის შედეგების შეფასება: სწავლის განზომილებების მოდელის გამოყენება შეფასების პროცესში“ (მარზანო, ფიქერინგი და მაქთიგი, 1993). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტები წარმოადგენენ

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

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხური

„მოსწავლეები თავს მამულებზე შეკითხვებით, თუ რა ნიშანს დაუწერ. მე კი არ ვუნერ, არამედ ისინი თავად გამოიმუშავენ ნიშნებს“, ეს იყო ახალგაზრდა მასწავლებლის სიტყვები, რომელსაც სემ ფლანდერსი მენტორობას უწევდა. სემ ფლანდერსმა ასეთი პასუხი გასცა: „ახლა გაგიზიარებთ, რა დასკვნამდეც ჩემი პედაგოგიური პრაქტიკით მივდი: როცა მოსწავლეთა შეფასებას ჩავუფიქრდი, აღმოვაჩინე, რომ მრავალი ფაქტორის გათვალისწინებით ვუნერდი მოსწავლეებს ნიშნებს. შესაბამისად, გასაკვირი არ იყო, რომ ისინი ნიშნების დაწერაზე საუბრობდნენ, და არა ნიშნების დამსახურებაზე. ახლა ჩემ მიერ მიცემულ დავალებას 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 მეხვეწებიან, დაუწერო 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 ბლაითენ“, „მე მგონი, ჩემი ნამუშევარი 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 დაავალა, გადაეთარგმნათ ისინი „მოსწავლეთათვის მისაღებ ენაზე“. ეს უკანასკნელი გულისხმობდა ისეთი სიტყვების გამოყენებას, როგორებიცაა: „მაგარი“, „გასაგიჟებელი“ 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 გაცილებით უკეთ გაი-აზრეს 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. წარმოიდგინეთ, რომ ახალი თავის თემაა წილაღები და უკვე ჩამოყალიბეთ 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 დაემატოს. 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 მივაღწიოთ“, – უთხრა მასწავლებელმა მე-3 კლასელებს. „მაგრამ მსურს, რომ თქვენი ინტერესებიც დავაკმაყოფილოთ. შესაბამისად, გთავაზობთ, ამ მიზნებს დავუმატოთ თქვენს ინტერესებში შემაჯავლი საკითხებიც“. მუშაობის პროცესში ქალბატონმა ფილიპსმა შეამჩნია, რომ მოსწავლეების მიერ ჩამოყალიბებული სასწავლო მიზნები ზოგჯერ გაცილებით საინტერესოდ ჟღერდა, ვიდრე სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნები.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხური

ბატონ ბარდს დიდ სიამოვნებას ანიჭებდა შექსპირის სწავლება და ზოგჯერ სინანულის გრძნობა იპყრობდა, როცა ვერ გრძნობდა ანალოგიურ ინტერესს თავისი მოსწავლეების მხრიდან. ერთ წელს 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 ჩაითვლება იმის აღნიშვნა, რომ ყველა მოსწავლე აფასებს მასწავლებლის მხრიდან მისდამი პიროვნული ინტერესის გამომჟღავნებას. უფრო მეტიც, ზოგი მოსწავლისათვის მასწავლებლის მიერ მის-

დამი გამოხატული ინტერესი სწავლის პროცესის განმსაზღვრელი ფაქტორია (მაქქომბსი და უისლერი, 1997; ქომბსი, 1982). შესაბამისად, მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლისადმი ინტერესის გამომხატველი ნებისმიერი ჟესტი მოსწავლეთათვის სწავლის პროცესის ნამახალისებლად შეიძლება იქცეს. ქვემოთ მოყვანილია მოსწავლის მიმართ ინტერესის გამოხატვის 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, მაღაზიაში 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 გამოხატვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით და საშუალო საფეხურებზე:

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი 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. დევონი სიამოვნებისაგან გაიბადრა; არ ელოდა, რომ მასწავლებელი შეამჩნევდა მის გატაცებას ცხენებით. დევონს აქამდე არავისთან უსაუბრია იმის შესახებ, რომ ცხენები უყვარდა. თავადაც არ შეუძრნევია, რომ მისი ჩანახატები სულ ცხენებს უკავშირდებოდა, სანამ ამაზე მასწავლებელმა არ მიუთითა. დევონს ერთი სული ჰქონდა, რომ სურათები მოეტანა და მასწავლებლისთვის ეჩვენებინა. მოულოდნელად დევონმა ისიც შეამჩნია, რომ მომავალი დავალების დანერა 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 სამუშაოს შესრულებისას ვეტერინარულ კლინიკაში, ან როგორ ჩაიარა ამასწინანდელმა დებატებმა.

▶ თანასწორობის დაცვა

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

სედქერი, 1994; გრეისონი და მარტინი, 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 წარმოდგენილ იდეებზე მათი საავტორო უფლების შენარჩუნება (მაგალითად, დისკუსიის დროს მასწავლებელმა შეიძლება აღნიშნოს: „დენისმა, ეს-ეს არის, მერის მოსაზრებას ახალი იდეა დაამატა...“)
- მასწავლებლის მიერ ყველა მოსწავლის 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 შემდეგ 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 სახელების 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 ამატებდა. 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 მგრძნობიარე 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 გამოხმაურებასაც 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 ეშინოდა, 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 უზნელდებოდა. უფრო უარეს მდგომარეობაში აგდებდა 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 ინწყებდა: „შეხედეთ პირველ შეკითხვას. მიუბრუნდით თქვენს პარტნიორს და მოახსენეთ მას 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 აგდებდა. თუ მოსწავლე არასწორ პასუხებს სცემდა, ბატონი ფროსტი მას დამატებით სამ წუთს აძლევდა. დევიდს ეს მიდგომა ძალიან მოსწონდა, რადგან უხერხულ მდგომარეობაში აღარ ვარდებოდა. მას არ ეშინოდა, რომ მასწავლებლის შეკითხვაზე მცდარ პასუხს გასცემდა და ამ მცდარ პა-

სუხზე პასუხისმგებლობა მთლიანად მას დაეკისრებოდა. შესაბამისად, დევიდი 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 წარუმატებლობის შიში აქვთ და მიაჩნიათ, რომ სკოლაში სწავლას თავს ვერ გაართმევენ. დიაგრამა 4.5-ზე წარმოდგენილი 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 წიგნის ამ ნაწილში მოყვანილი მაგალითები 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 მოწყვნილია. მოსწავლეები, ხშირად ზრდასრულებიც, დასცინიან ან იგნორირებას უკეთებენ. დრეიკის აკადემიური მოსწრება საშუალოა, თუმცა მას გაცილებით მეტის გაკეთება უნდა შეეძლოს.

ქალბატონმა ბლეიქმა, დრეიკის მასწავლებელმა, გადანყვიტა მასთან ურთიერთობის ანყობა. 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 გადევნებთ, მიუხედავად იმისა, რომ შენ ბევრს არ საუბრობ“.

დრეიკი: „გმადლობთ“.

ქალბატონი ბლეიქი: „თუ ნი-ნაალმდეგი 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 მოეხერხებინა დრეიკისათვის და ნელ-ნელა ზრდიდა მასთან ინტერაქციის ინტენსიურობას. მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის თანდათანობით მეტი ნდობა გაჩნდა. მასწავლებელი ყოველთვის ცდილობდა დრეიკის ნახა-ლისებას, გამოეჩინა სიკეთე და თანმიმდევრულობა მასთან ურთიერთობის დროს.

პასიური მოსწავლე, რომელსაც მარცხის შიში აქვს

ბევრელი კლასში ყოველთვის გაბუსხულია; მას სკოლაში სიარული ნამდვილად არ მოსწონს. ბევრელის სპეციალური შემონ-

მება ჩაუტარეს და დაასკვნეს, რომ ყურადღების დეფიციტი ან ჰიპერაქტიურობა არ ანუხებდა. ის იშვიათად ასრულებს დავალებას და ამ იშვიათ შემთხვევებშიც კი უპასუხისმგებლოდ შესრულებულ ნაშრომს მასწავლებელს აბარებს. როცა ბევერლის დავალების 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 გამომჟღავნებას. ხომ არ ფიქრობ, რომ გაცილებით წარმატებული 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: „ჰოპი თუ გაქვს, ან სპორტის რომელიმე სახეობას თუ მისდევ?“

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

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

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

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

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

ბატონი უოთერსი: „რას იტყობ, 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 წარმატებულია კონკრეტულ საკითხებში. მასწავლებელი ბევერლის ხვდება და ესაუბრება ყველა მნიშვნელოვანი დავალების წინ და შემდეგ. დავალების შესრულებამდე ისინი ერთად განიხილავენ იმ გზებს, რითაც ბევერლიმ დავალების წარმატებით 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 ნაკლებადგანვითარებული უნარი, საკუთარი ქმედების შედეგების ვერ-დანახვა, 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 უწევთ.

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 წესების დაუმორჩილებლობა, უფროსებთან კამათი, უხეში სიტყვების ხშირი გამოყენება, სხვების კრიტიკის, დადანაშაულებისა და თავის მობეზრებისაკენ მიდრეკილება.

ჩაკეტილი მოსწავლეების ქვეკატეგორიას დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში შესატყვისი არ გააჩნია, მაგრამ მათი ამოცნობა მასწავლებელთა დიდ ნაწილს ადვილად შეუძლია. ჩაკეტილ მოსწავლეთა ქვეკატეგორიაში შემავალი იშვიათად აკეთებენ იმას, რაც მოეთხოვებათ და ძალიან ხშირად უახლოვდებიან დისციპლინის დარღვევას. ისინი ახერხებენ დასჯისაგან თავის დაღწევას, რადგან ბოლომდე არ მიჰყავთ ქცევა, რომელიც დისციპლინის დარღვევად ჩაითვლებოდა. 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, კარს აჯახუნებს და ზოგჯერ ვანდალიზმისკენაცაა 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, წესებისა 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 მათემატიკის 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

ღიაბრამა 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 დავალებების 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 დავალებებს.
დაუშვებელი ქცევა	ძალადობის გამოვლენა 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 მოაწყობენ ხოლმე ყოველი თვის ბოლოს, განიხილავენ პროგრამის შედეგებს და საჭირო ცვლილებებს შეიტანენ მასში.

აგრესიული – დაპირისპირებული

ჯეიკი სრული იმედგაცრუებაა როგორც მისი თანატოლებისათვის, ისე ქალბატონ მაქნულთისათვის. მოსწავლე ყოველთვის აკეთებს იმის საწინააღმდეგოს, 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 შეგიმჩნევია, რომ ჩემი მითითების საწინააღმდეგოდ 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 დაგეხმარება, 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 ჯეიკისათვის შექმნილი პროგრამის ძირითადი მახასიათებლების ცხრილს (იხ. დიაგრამა 4.7). ამ ცხრილში მოცემულია ქცევის ტიპები და საპასუხო რეაქციები/ჯილდოები.

ქალბატონი მაქნულთი არწმუნებს ჯეიკს, რომ მას სულაც არ სურს ჯეიკის დასჯა. მასწავლებელს მხოლოდ ის უნდა, რომ დაეხმაროს მოსწავლეს მისი ქცევის 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 სიტუაციაა შექმნილი; ის სერიოზულს არაფერს აშავებს, მაგრამ ხშირად დასცინის სხვებს, ჭორაობს და ა.შ. ეს საქციელი მანამ გრძელდება, სანამ მოპასუხე მხარე არ გაბრაზდება. ბატონ ჰარდუიქს საკმაოდ დრო დასჭირდა, რათა მიმხვდარიყო, რომ ემის ქცევას-

დიაგრამა 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. განმარტობა კვირაში ერთხელ.
ცუდი ქცევა	არ იცავს ინსტრუქციებს. ხშირად ტოვებს თავის ადგილს. ხშირად ქმნის პრობლემურ სიტუაციებს.	არანაირი ხანგრძლივი შესვენება. განმარტობა 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. ხვდები, რაზე გელაპარაკები?“

ემი: „არა“.

ბატონი ჰარდუიქსი: „კი ბატონო, ახლავე აგიხსნი. ხანდახან ვამჩნევ, რომ შენთან საუბრის შემდეგ იწყება ჩხუბი. ისიც შემიმჩნევია, რომ მაღავ ხოლმე სხვა მოსწავლეების ნივთებს და ჩუმად იცინი, როცა ისინი მათ ეძებენ. ეს საკუთარი თვალთ მათ 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 ხვდებიან იმის შესაფასებლად,

თუ როგორ მიმდინარეობს მათი გეგმა.

► ყურადღების პრობლემები

ყურადღების პრობლემების კატეგორიაში შედის ორი ქვეკატეგორია: ჰიპერაქტიური და უყურადღებო. ორივე შეესატყვისება დარღვევას, რომელიც დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოშია განმარტებული. ჰიპერაქტიურობა შეესატყვისება 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 წამოდახება, ვერ იცავს რიგობითობას, სხვებს აწყვეტინებს ლაპარაკს. ქვეკატეგორია უყურადღებოს მახასიათებლებია: ვერ ამახვილებს ყურადღებას დეტალებზე, უჭირს მოსმენა, ვერ აგვარებს დავალებასთან დაკავშირებულ ორგანიზაციულ საკითხებს, ახასიათებს გულმავინყოფა, ადვილად ეფანტება ყურადღება. ამ ქვეკატეგორიის მოსწავლეები უფრო შენუხებულ-შეშინებულნი არიან ხოლმე, ხოლო ჰიპერაქტიურნი კი – უფრო იმპულსურნი (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 ფეინთერი, გარეშე დახმარების იმედზე ვერ იქნება. რამდენიმე უშედეგო მცდელობის შემდეგ ქალბატონი ფეინთერი ახერხებს დევიდთან დალაპარაკებას:

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

დევიდი: „მძულს სკოლა. ძალიან მოსაბეზრებელია“.

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

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

ზების პროცესში ეხმარება. მასწავლებელი 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 დაანებოს სკოლას და სამსახური იშოვოს. 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 მოუცია 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 წიგნს, სწავლის უნარების შესახებ. ბატონი მუგერი და ქეთი დროდადრო ერთმანეთს ხვდებიან, რათა ამ წიგნში 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 კატეგორიას ზუსტი შესატყვისი გააჩნია: ობსესურ-კომპულსური აშლილობა. სრულყოფილებაზე ორიენტირებული მოსწავლე ცდილობს, მიაღწიოს დონეს, რომელიც მიუღწეველია. ასეთი მოსწავლე ხშირად თვითკრიტიკულია, დაბალი წარმოდგენა აქვს საკუთარ თავზე, არასრულყოფილად გრძნობს თავს და ძალიან მგრძნობიარეა. 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 მოსწავლესთან ურთიერთობის დამყარება:

მეთი ცდილობს, ყველაფერი საუკეთესოდ გააკეთოს. უბრალოდ, კარგად გაკეთება მისთვის საკმარისი არ არის. მის მაგიდაზე ყველა ნივთსაკუთარი, წინასწარგანსაზღვრული ადგილი აქვს. დავალებას 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 შემეძლოს ზოგიერთი იმ მიზნის მიღწევა, რაც შენ გაქვს დასახული. ასევე, ვფიქრობ, 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 ვცდილობდე, რომ საუკეთესო ვიყო?“

ქალბატონი ბექერი: „მე მგონი, შენი მიზნები შორს წაგიყვანს. 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 იტყობი იმ მოსწავლეების დახმარებაზე, რომელთაც უჭირთ საშინაო დავალებების მომზადება? თუ შეეცდები, დაეხმარო მათ, აღმოაჩენ, რომ ეს მეგობრების გაჩენის ერთ-ერთი საუკეთესო გზაა – ადამიანებისათვის გაჭირვებაში ხელის განოღება. 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 მეთ-მა თანდათანობით დაინახა სრულყოფილებაზე ორიენტაციის უარყოფითი მხარეები. ნელ-ნელა გამოიმუშავა 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 აოცებთ ის ფაქტით, რომ სხვები მათდამი სიძულვილს ამჟღავნებენ. სოციალური პრობლემების მქონე მოსწავლეები ხშირად მოწყვნილები, 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 (ნოვიცკი და დიუქი, 1992). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი წარმოადგენს კარგ მაგალითებს, თუ როგორ შეუძლია მასწავლებელს 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 ალიზიანებს. 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 მოვწონვარ. მე ხომ ასე კარგად ვეპყრობი ადამიანებს“. ბატონმა ციციხელიმ გადანყვიტა, დალაპარაკებოდა ჯეისონს:

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

ჯეისონი: „ძალიან კარგი“.

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

ჯეისონი: „უკან გავიწეოდი“.

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

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: „მოდით, 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 აღელვებს 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.

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 „ყურადღებიანობის“ ცნებასთან, როგორც მას ფსიქოლოგები უწოდებენ. ყურადღებიანობის პოპულარიზაცია მოახდინა ელენ ლენგერმა თავის ნაშრომებში (ლენგერი, 1989; ლენგერი და როდინი, 1976; ლენგერი და უაინმანი, 1981). ლენგერი ხსნის, რომ ყურადღებიანობა 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. მოდით, ვცადოთ ქვემოთ მოყვანილ წინადადების ერთხელ წაკითხვა, მხოლოდ ერთხელ და ვეცადოთ, დავთვალოთ, თუ რამდენჯერ შეგვხვდება ამ წინადადებაში ასო ს. არ დაგავიწყდეთ, კითხულობთ მხოლოდ ერთხელ:

**ამ ტექსტის ლინგვისტურმა
ანალიზმა დაადასტურა, რომ
ის ჭეშმარიტი პოეტის კალამს
უნდა ეკუთვნოდეს.**

აბა, რამდენჯერ შეგვხვდა ს? სწორი პასუხია: 8-ჯერ. როგორც წესი, ადამიანთა უმეტესობა, რვავე ს-ს ერთი წაკითხვით ვერ ამჩნევს. ეს იმიტომ განპირობებულია, რომ კითხვის პროცესში ჩვენ თითოეულ ასოს და თითოეულ სიტყვას არ აღვიქვამთ. მხოლოდ მცირე ვიზუალური ინფორმაციით ვკმაყოფილდებით, 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 (უმოძრაო პოზა, კალენდარი), რომ ჩვენს ცნობიერებაში შემოაღწიონ...

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

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

დიაგრამა 5.1-ის მიხედვით, მენტალური მზაობის 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 იმიტომაც აიხსნება, რომ მეტაანალიზში გათვალისწინებული იყო მცირე რაოდენობის კვლევები (3) და ცდის პირთა რაოდენობა (426). მეტი კვლევის გაან-

დიაგრამა 5.1**მენტალური მზაობა: ეფექტის სიდიდეები**

	ეფექტის საშუალო სიდიდე	95%-იანი ნდობის ინტერვალი	ცდის პირთა რაოდენობა	კვლევების რაოდენობა	პროცენტის 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 დატვირთვის ვანიჭებთ?

ტერმინი „გონებრივი სიფხიზლე“ ჯაქობ ქოუნიმა დაამკვიდრა. ქოუნი-ნი იყო პირველი მკვლევარი, რომელმაც კლასის ეფექტური მმართველების მახასიათებლების შესწავლა დაიწყო. როგორც პირველ თავში აღვწერეთ, ქოუნიმა თავდაპირველი კვლევები ვიდეოჩანაწერების ანალიზის საფუძველზე ჩაატარა. ეს იყო მასწავლებლების ყოველდღიური საკლასო საქმიანობის ჩანაწერები. ქოუნიმა 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.

ქოუნიმა 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 რეაგირებაზეა 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 პერანგებს ქაჩავენ. ამ დროს მასწავლებელი ამბობს: „გეყოფათ, ბიჭებო!“ მაგრამ ეს მონოდება 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 ვუწოდებთ 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 გამომწვევაში. თუ მასწავლებლისათვის რთულია პასუხისმგებელი მოსწავლის იდენტიფიკაცია, ის მოუწოდებს მთელ ჯგუფს, რომელიც დისციპლინის პოტენციურ დარღვევაში მონაწილეობდა, დაუბრუნდნენ დავალებაზე მუშაობას (ასეთი საქციელი თავიდან ააცილებს მასწავლებელს იმ შეცდომას, რომელიც დამნაშავე მოსწავლის არასწორ საჯარო იდენტიფიკაციას უკავშირდება) (გვ. 112).

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

კლასის ეფექტური მართვისათვის მენტალური მზაობის მეორე ასპექტია „ემოციური ბალანსი“. სხვა სიტყვებით, კლასის ეფექტური მმართველი ნერგავს წესებსა და პროცედურებს, დისციპლინური რეაგირების ფორმებს, ავითარებს მოსწავლეებთან ეფექტურ ურთიერთობებს ისე, რომ ამ წესებისა და პროცედურების დარღვევა ან 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 ქეროლინ ევერტსონი (1976) თავიანთ ნაშრომში, რომელიც იმ მასწავლებელთა საკლასო პრაქტიკის შესწავლას უკავშირდება, რომელთა მოსწავლეებიც განსაკუთრებულად მაღალი აკადემიური მოსწრებით გამოირჩევიან. ბროფი და ევერტსონი წერენ:

წარმატებულ მასწავლებელს ყოველთვის რეალისტური მოლოდინები აქვს მოსწავლეებისადმი და მოსწავლეთა და მასწავლებლის ურთიერთობისადმი. მიუხედავად 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 განხვავდება ნაკლებად წარმატებული მასწავლებლის შესაძლო ორი უკიდურესი მოსაზრება. 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 ჰქონდა კლასში, ვიდრე რეალისტური შეხედულებების მქონეს... ეს ქაოსური სიტუაცია კი ხშირად კონტროლს არ ექვემდებარებოდა, რასაც თან ახლდა მასწავლებლის განრისხება და მისსავე შეხედულებების საწინააღმდეგო 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 სოცო-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე მოსწავლეების სკოლებში. კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლის მოსიყვარულე ბუნებას მის ეფექტურობასთან კავშირი არ აქვს. თბილი მასწავლებლის ყოლასა და მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრებას შორის კავშირი არ დადასტურდა (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 გრძნობები 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 მოსწავლეთა გაგზავნას „ფიქრის“ ოთახში (იხ. მე-3 და მე-8 თავები). და ბოლოს, *მკაცრი დისციპლინა* (ქენთერი და ქენთერი, 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 არავის ტოვებს უყურადღებოდ, არც მაშინ, როცა ერთ მოსწავლესთან ან მოსწავლეთა მცირე ჯგუფთან მუშაობს (იხ. ბერლინერი, 1986; ბროფი, 1996; ქაუნი, 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 მასწავლებლებისათვის:

- ხშირად იმოძრავეთ 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 თვალი უნდა მოსწყვიტოს მოსწავლეს ან ჯგუფს და მთელ კლასს გადახედოს.

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი აღწერს ასეთი მასწავლებლის ქცევას:

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

აღწერს მაქსინილი, მე-8 კლასის მოსწავლე, თავის მათემატიკის მასწავლებელს, ქალბატონ კლარკს. ეს უკანასკნელი ცნობილია იმით, რომ კლასში ყოველთვის ინარჩუნებს დისციპლინას. მისი მოსწავლეები ყოველთვის წყნარად მუშაობენ კონკრეტულ დავალებაზე. ქალბატონი კლარკი არასოდეს აგდება 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, ქვავდება, და მხედველობით კონტაქტს ამყარებს მოსწავლესთან ან მოსწავლეებთან. ასეთ დროს ქალბატონი კლარკის გამომეტყველება საერთოდ არ გამოხატავს უარყოფით ემოციებს, მხოლოდ ყურადღება აწერია 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

ყოველისმხედველობას აუმიჯობებს მასწავლებლის უნარი, რომ მოახდინოს პრობლემების პროგნოზირება. რას ნიშნავს ეს? მასწავლებელს უნდა შეეძლოს, გათვალოს, 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 გაუცრუვდებოდათ, 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 დაჯდებოდა კლასის შუაგულში (კლასში სიარულის ნაცვლად), ყველა ჯგუფისაგან თანაბრად დაშორებულ დისტანციაზე. ყველა მოსწავლეს ექნებოდა საშუალება, მისულიყო მასთან და დახმარება ეთხოვა. ამ სტრატეგიული პოზიციიდან ქალბატონი უილსონი მთელ კლასს ადვილად დააკვირდებოდა და მონიტორინგს გაუწევდა ჯგუფების საქმიანობას. ის მაშინვე ჩაერთვებოდა მოსწავლეთა მუშაობაში, თუ შენიშნავდა, რომ მოსწავლეები დისციპლინას არღვევდნენ. მასწავლებელმა შეამჩნია, რომ ასეთმა ქცევამ გაამართლა.

► გამოცდილ მასწავლებელზე დაკვირვება

გონებრივი სიფხიზლის ზოგი ასპექტი ძალიან ფაქიზი და სიტუაცი-აზე დამოკიდებულია. გამოცდილების შეძენასთან ერთად, ზოგი მასწავლებელი ავითარებს ყოვლისმხედველობის იმ ასპექტებს, რომლებიც ნაკლებად გამოცდილი 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 გამომუშავებაში. 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 ბოლთას სცემდა საკლასო ოთახში და ცდილობდა, სხვადასხვანაირად აეწყოს მოსწავლეებთან ურთიერთობა. კომუნიკაცია საგაკვეთილო მასალას ეხებოდა. როცა ბატონი ქილიანი უახლოვდებოდა დისციპლინის პოტენციურად დამრღვევ მოსწავლეს, მოგვიჩვენებოდათ, 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 მოთოვკას 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 რეაქციაა. მიუხედავად ამისა, მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს, რომ უკიდურესი სიბრაზისა და იმედგაცრუების პირობებშიც კი, ამ ემოციების გამომჟღავნება 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 იმასსოვრებენ 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 პროვოკაციად 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 წესი, 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 გაითავისებს, 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 აგრესიითან უპატივცემლობით. ფსიქოლოგიაში ამას ზოგჯერ „ჩარჩოს შეცვლის“ სახელით მოიხსენიებენ (იხ. ელისი, 1977; მაიჰენბაუმი, 1977). ლენგერი (1989) „ჩარჩოს შეცვლის“ შემდეგ მაგალითს წარმოგვიდგენს:

...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

განქორწინებას აპირებენ. თქვენ გახსენდებათ ყველა ის შემთხვევა, რამაც ეს წყვილი ამ შედეგამდე მიიყვანა. „ვიცოდი, რომ ასე მოხდებოდა. კარგად მახსოვს, როგორ ჩხუბობდნენ ხოლმე. საშინელი ჩხუბი იყო“, ამბობთ. წარმოვიდგინოთ მეორე ვარიანტი: თქვენ იგებთ, რომ ისინი ვერცხლის ქორწილს იხდიან. ასეთ შემთხვევაში კი ამბობთ: „არაჩვეულებრივია, არა? რა მტკიცე ოჯახი აქვთ. თითქმის არასოდეს კამათობენ და თუ ოდესმე მცირედ ნაიკამათებენ, ტკბილადვე 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 ქენედიმ 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 აღიქვამს, 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; როზენთალი და ჯაქობსონი, 1968). ალბათ შეგიძნელიათ, რომ ადვილად ამყარებთ ურთიერთობას იმ მოსწავლეებთან, რომელთა მიმართაც დადებითად ხართ განწყობილი. შესაძლოა, თქვენ არ დაკვირვებხართ იმას, რომ მოსწავლისადმი უარყოფითი განწყობა ასევე გარკვეულ ზეგავლენას ახდენს თქვენს კომუნიკაციაზე ამ მოსწავლესთან. ქვემოთ მოყვანილი რეკომენდაციები დაგეხმარებათ, გათავისუფლდეთ უარყოფითი დამოკიდებულებისაგან (მარზანო და სხვები, 1997):

- გაკვეთილის დაწყებამდე გონებაში თვალი გადაავლეთ თქვენს მოსწავლეებს და განსაკუთრებული ყურადღება შეაჩერეთ მათზე, ვისგანაც აკადემიურ, ან ქცევასთან დაკავშირებულ პრობლემებს მოეწიოთ;
- 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 აღელვებას ვერ თოკავს. მან იცის, რომ მუდმივად უნდა იმეოროს: „არა გაბრაზებას! არა გაბრაზებას!“ ასევე, საღამოს გადანყვეტილებას იღებს, რომ მომავალი ორი დღის განმავლობაში სამ პოზიტიურ „რამეს“ ეტყვის მოსწავლეს, რომელმაც წინა დღეს დისციპლინა დაარღვია. „თუ მოსწავლის ტანისამოსის ფერის გარდავერაფერს მოვძებნი, რაზეც მას მოსაწონი რამ შეიძლება ვუთხრა, მაინც ვახერხებ ამის გაკეთებას. როცა მოსწავლეს დადებით სიტყვებს ხმამაღლა ვეუბნები, ვამჩნევ, რომ მისდამი განწყობა მეცვლება. მაშინაც კი, თუ ჩემს კეთილ სიტყვებს მოსწავლის მოღუშული სახე ხვდება. იმ დროისათვის, როცა მოსწავლეს მესამედ შევაქებ, უკვე მეხსნება მხრებიდან ტვირთი. ლუისის პერფერაზს 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. ქარუინი 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 დაიწყოს (გვ. 105).

ქარუინი და მედღერი 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 განიცვიროთ;
- ჯანსაღი იუმორით მიუდევით მოსწავლეებთან არსებულ დისციპლინის პრობლემებს. გაითვალისწინეთ, რომ მოსწავლეები არ არიან ზრდასრული ადამიანები და თქვენს გაკვეთილზე მათი საქციელი სულაც არ არის თქვენდამი უპატივცემლობის გამომხატველი;
- განსაკუთრებით რთული დღეების ბოლოს, ეცადეთ საკუთარ თავს რაღაც სასიამოვნო მოუშაადოთ.

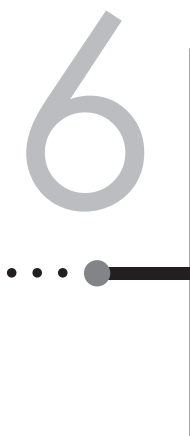
ქვემოთ მოყვანილია ერთ-ერთი სტრატეგიის გამოყენების მაგალითი:

„სწავლება აღარ არის ჩემთვის სახალისო 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 ხოლმე

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 სეინფელდი თამაშობს მასწავლებელს, რომელსაც ჰყავს მეტისმეტად იმედგამაცრუებელი მოსწავლეები. რამდენჯერაც არ უნდა ჰქონდეს ეს ჩანაწერი ნანახი, მისი ხელახალი ნახვისას ფრენკ ქეთერერა ყოველთვის გულიანად იცინის. ამ ბოლო დროს, კოლეგების იმედგაცრუების შემხედვარე ფრენკ ქეთერერას დაებადა აზრი, ერთხელ მათაც აყურებინოს ეს ჩანაწერი და შეახსენოს, რომ მასწავლებლობა, მაშინაც კი, როცა იმედგაცრუების ელემენტებს შეიცავს, მაინც სახალისო საქმეა.

შეჯამება

კლასის ეფექტური მართვის მეოთხე 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 მასწავლებლის უნარი, დაამყაროს მოსწავლეებთან საქმიანი, თანამშრომლობითი ურთიერთობა. ემოციური ბალანსი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მაშინ, როცა მასწავლებელი მოსწავლის მიმართ დისციპლინურ ზომებს ატარებს.



მოსწავლის პასუხისმგებლობა კლასის მართვაზე

მე-6 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 ვლოდუოვსკი 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 ეუბნება: „თუ შენ არ გააკეთებ იმას, რაც, ჩემი აზრით, შენთვის საუკეთესოა, მე ყველანაირად ვეცდები, რომ ამ კლასში ბევრი სირთულე შეგხვდეს“. (გვ. 8)

ამ დამოკიდებულებას ჯიმ ლარსონიც (1998) იზიარებს და აღნიშნავს, რომ „სასკოლო დისციპლინის პროცედურები... ძირითადად, რეაქციულ, ადმინისტრაციულ ღონისძიებებს ემყარება, როგორებიცაა, განცალკევება ან გაძევება...“ (გვ. 284). ლარსონი გამოსავალს მოწავლეთა 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 გაურკვევლობას, რომელიც სხვადასხვაგვარად ინტერპრეტირებასა და, პირობით წესებს შეიძლება ახლდეს თან... ძველბურთი 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 წესების ჩამოყალიბებაში მოსწავლეების ჩართვას თან ახლავს თვითდისციპლინისა და პასუხისმგებლობის განვითარება, რაც, საბოლოოდ, ამ მიდგომის ყველაზე სასარგებლო შედეგს წარმოადგენს. ჯორჯ ბერი (1998) ეთანხმება ამ მოსაზრებას და შემდგენიერად 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 გავაგებინოთ, 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 სლეტონი, 1991), ზრდიან მოსწავლეთა ჩართულობას საგაკვეთილო პროცესში (ნარაიანი, ჰიუარდი, გარდნერი, ქოურსონი და ომნესი, 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 (ქართლესი და მილბურნი, 1978; მედოუსი, ნილი, ფარქერი და თიმო, 1991). კვლევები ცხადჰყოფს, რომ ეს უნარი უკავშირდება მოსწავლეთა დამოკიდებულებებს, მათი თანატოლების მათდამი დამოკიდებულებასა და აკადემიურ მოსწრებას (სიეჩალსკი და შმიტი, 1995; გრინი, ფორიდი, ბექი და ვოსკი, 1980 ვენდელი და ჰემბრეე, 1994; უაინერი, ჰარისი და შირერი, 1990; ქეინი, 1990; დაუთი, 1997; ლარსონი, 1989; უოსთერი, 1986; თრაფანი და გეთინგერი, 1989; ჰარტი, 1996). მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინებაც, რომ კვლევების გარკვეული ნაწილი ამყარებს ურთიერთკავშირს სოციალურ უნარებსა და აკადემიურ მოსწრებას შორის (რობინ-

დიაგრამა 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
დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	-0. 540	-0. 348-დან -0. 733-მდე	470	12	21
დანწყებითი საფეხური	-0. 706	-0. 339-დან -1. 074-მდე	133	5	26

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

მოსწავლეთა პასუხისმგებლობასთან დაკავშირებული მეტაანალიზის შედეგები თავმოყრილია დიაგრამა 6.1-ზე. როგორც დიაგრამა 6.1-ზე ჩანს, მოსწავლის პასუხისმგებლობის სწავლებასთან დაკავშირებული სტრატეგიების ეფექტის საშუალო სიდიდეა -0.694. სხვა სიტყვებით, პასუხისმგებლობის განვითარების სტრატეგიები ასოცირდება მოსწავლეთა მიერ დისციპლინის დარღვევის 25 პროცენტით შემცირებასთან. აღსანიშნავია, რომ დიაგრამა 6.1-ზე მოცემულია პასუხისმგებლობის განვითარების ორი ძირითადი კატეგორიის ეფექტის სიდიდეები, ეს კატეგორიებია: თვითმონიტორინგისა და კონტროლის 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 ზოგადად განმანათლებლო 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 წესი, 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 წინამდებარე 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: წესები 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 წესებისა და პროცედურების დამკვიდრებისაგან, დისციპლინის გაუმჯობესებაზე მიმართული ღონისძიებებისაგან და ა.შ. მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის განვითარებას არაადამიანური ძალისხმევა სჭირდება და, შესაბამისად, ამ საკითხს დიდი გულისყურით უნდა მივუდგეთ. როგორც ბროფი (1996) ხსნის, თუ მასწავლებელს სურს, ჩანვდეს 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 მოგინიოთ.
4. შესაძლოა, მოგინიოთ 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 ვურჩევდით, 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 ამახვილებს; 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 აღმოიფხვრას 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, საკვლევი ჯგუფში მყოფი მოსწავლეები უფრო მეგობრულნი და კეთილგანწყობილნი იყვნენ, ჰქონდათ დახმარების სურვილი, ავლენდნენ პროსოციალური ქცევის მახასიათებლებს...

მოსწავლეებთან ინტერვიუებმა დაადასტურა, რომ პროგრამაში ჩართული ბავშვები (საკვლევი 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). ქაროლინ 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 შეძლონ 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, რომლების შესრულებაშიც 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 შემოძლია პრობლემების გადაჭრა* – პროგრამა განკუთვნილია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების მოსწავლეებისათვის (შური, 1992ა, 1992ბ, 1992გ); *იფიქრე ხმამაღლა* – პროგრამა განკუთვნილია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების მოსწავლეებისათვის (ქემფი და ბეში, 1985ა, 1985ბ, 1985გ); ბიჭების *ქალაქის საგანმანათლებლო მოდელი* (ფურსტი, თერაჩინა, ქრისტი, ქოუდი და დელი, 1995; დაუთი, 1997); *გოლდშტაინისა და კომპანიის მრავალკომპონენტიანი სოციალური უნარების განვითარების პროგრამა* (გოლდშტაინი, სფრაფჩინი, 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 მიაწინებს; დამოკიდებულების წერილობითი ჩამოყალიბება და წერილობითი თვითანალიზი.

► საკლასო შეხვედრები

საკლასო შეხვედრები მოსწავლეთათვის პასუხისმგებლობის განვითარების ძლიერ საშუალებას წარმოადგენს (გლესერი, 1969, 1986, 1990). ბარბარა მაქივანი, 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 წესი: საკლასო შეხვედრა უნდა ეხებოდეს კონკრეტულ საკითხებს და ამ საკითხებიდან გადახვევა დაუშვებელია;
- დაამკვიდრეთ წესი: 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, მასწავლებელს შეუძლია, მოსთხოვოს მოსწავლეებს დღიურის წარმოება კლასისა და თავიანთი ქცევის 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 გაეგლოთ.

მარცხენა სვეტში მოსწავლეებს უნდა ჩამოეწერათ ის საკითხები, რომლებიც საკლასო შეხვედრაზე იყო განხილული. მარჯვენა სვეტში კი, მარცხენა სვეტში ჩამოწერილი თითოეული საკითხის გასწვრივ, უნდა მიეწერათ ის გამოსავალი, რომელიც საკლასო შეხვედრაზე მიაღწიეს ან, უკიდურეს შემთხვევაში, როგორ განიხილეს ეს საკითხი. და ბოლოს, მოსწავლეებს ფურცლის ქვედა ნაწილში უნდა დაეწერათ ერთი-ორი 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, წაეკითხათ სასწავლო დღიურებში გაკეთებული ჩანაწერები. ასეთმა პრაქტიკამ ანგარიშვალდებულებისა და საკლასო შეხვედრების უწყვეტობის კულტურა ჩამოაყალიბა.

► საუბარი, რომელიც პასუხისმგებლობაზე მიაწინებს

ჩვენი საუბრიდან აშკარა ხდება ჩვენივე აზრები. ენათმეცნიერები თვლიან, რომ განსაკუთრებით მრავალფეროვან სიტყვებს ვიყენებთ იმ საკითხებზე სასაუბროდ, რომელიც ჩვენივე 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 დაამყაროს 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 მაქეევანმა, პილ გეთერქოალმა და ვირჯინია ნიმომ წარმოადგინეს შემდეგი რეკომენდაცია: უნდა დავინწყოთ პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარება მარტივი იურიდიული პრინციპებით, რომლებიც ეფუძნება ბილს უფლებათა შესახებ. ამ მიდგომას უწოდებენ „გონივრულ დისციპლინას“ (გეთერქოალი, 1993). მასწავლებელი, რომელიც ამ მიდგომას იყენებს, მოსწავლეებს, თავდაპირველად, უფლებებთან, თავისუფლებებსა და თანასწორობის პრინციპებთან დაკავშირებულ ცნებებს აცნობს. შემდეგ ამ ცნებებს კლასში განიხილავენ. მაქეევანი, 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 დანერგვა მოსწავლის თავისუფლებაზე“ (გვ. 4).

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

კლასში პრობლემების განხილვისა და გადაჭრისათვის მოქალაქეობასთან, უფლებებსა და პასუხისმგებლობებთან დაკავშირებული ლექსიკა გამოიყენება, კლასი თანამონაწილეობის პრინციპზე დაფუძნებული დემოკრატიის ნავსაყუდელად 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 პასუხისმგებლობს გრძნობას (იხ. ბარი და ფერეთი, 1995; მაქეევანი, გეთერქოალი და ნიმო, 1997). ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ამ მიდგომის გამოყენება:

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

უფლებები პასუხისმგებლობები ჯილდოები

ქალბატონმა ლინქოლნმა 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 ჩამოენერათ 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 დაკავშირებით;
 - კლასში გადაადგილება ისე, რომ სხვა არ შეაწუხო;
 - დახმარების მოთხოვნამდე, დამოუკიდებელი მუშაობა და მცდელობა, რომ პრობლემა თავად გადაჭრა.

ჯილდოების ნაწილში კი აღიარების ის ფორმები იყო ჩამოწერილი, რომლებიც მოსწავლეებს წაახალისებდა, 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 ნეთოლიქი (1998) აღწერს მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის

გრძნობის განვითარების მიდგომას, რომელიც „ეთოსის დოკუმენტის“ შემუშავებას ემყარება. ტერმინ ეთოსის განმარტება შემდეგია: ჯგუფისათუ, მთლიანად, საზოგადოებისთვის დამახასიათებელი განსაკუთრებული კულტურული მახასიათებლები. კლასი წარმოადგენს მინიატურულ საზოგადოებას. ეთოსის დოკუმენტი, შესაბამისად, შეიცავს კლასისათვის დამახასიათებელ განსაკუთრებულ კულტურულ მახასიათებლებს. ნეთოლიქის 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 სასწავლო წლის დასაწყისში. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ამ მიდგომის კლასში გამოყენება:

ქალბატონ რამოსს არ ავიწყებოდა მოსამართლის სიტყვები, რომლებიც ტელევიზიით, დანაშაულის აღმოფხვრასთან დაკავშირებულ გადაცემაში მოისმინა: „ამ ადამიანმა შეიძლება არ შეასრულა ის, რაც კანონში სიტყვასიტყვით ეწერა, მაგრამ მას კანონის ზოგადი მონოდება 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 დანერა „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 დანეჭეული 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, მიიღონ ისეთი, როგორიც 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 ქცევისათან 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 შევუწყე 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 დამოკიდებულების 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 მიღწეული, განსაკუთრებით კარგად ავითარებენ მოსწავლის პასუხისმგებლობას. ქვემოთ მოყვანილი ნაწყვეტი ცხადჰყოფს, თუ როგორ შეიძლება ამ მიდგომის კლასში გამოყენება:

ქემფბელის 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 გადანყვიტეს და მოამზადეს წინადადებების ჩარჩოები, რომლებიც მოსწავლეებს საკუთარი საქციელის ანალიზის დროს შეეძლოთ გამოეყენებინათ:

მე მგონი, ხელი შევუწეე 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 შევსება, რადგან ან ენის პრობლემები ჰქონდათ, ან, ზოგადად, წერილობითი კომუნიკაციის. მასწავლებლები დარწმუნებულნი იყვნენ თვითანალიზის ეფექტურობაში და ამიტომ გადანყვიტეს, 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 ანალიზებდა 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. დავინყოთ 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 ამოძრავებს სურვილი, დაეხმაროს მოსწავლეს და შეუწყოს ხელი იმ სტრატეგიის გააზრებაში, 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 წყება. პირველ წყებაში შესულ ბარათე-

ბზე ენერა იმ მისაბაძი საქციელის მაგალითები, რომელიც ჯეისონმა სხვადასხვა დროს გამოავლინა, ხოლო მეორე წყებაში შესულ ბარათებზე – დისციპლინის დარღვევისა და აღმოსაფხვრელი ქცევის კონკრეტული მაგალითები. „მე მსურს, მივაღწიო 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 მმართველების 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 გაცნობით შემდეგ ნაშრომებს: 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, ერთ-ერთი მოსწავლისათვის ასეთი ქცევა შეიძლება იყოს სხვებთან საუბარი და მათი ყურადღების მიპყრობა. კარგია, თუ მასწავლებელი შემუშავებს სპეციალურ სიგნალებს, რითაც შეახსენებს მოსწავლეებს ჩანაწერების გაკეთების აუცილებლობაზე. მაგალითად, მასწავლებლის მიერ საკუთარი მაგიდის კონკრეტულ ნაწილზე ხელის დაკაკუნება 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 შემოწმდეს ყოველკვირეულად (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-

დიაგრამა 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 შეხვდნენ. თუ ორივე თანხმდება, რომ მოსწავლე კარგად იქცეოდა, მაშინ მოსწავლე აღიარებას / ჯილდოს მიიღებს.

ფაზა III: მხოლოდ არაფორმალური ჩანაწერების გაკეთება. არანაირი ჯილდოები. 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 ჰენქოქი ჯეისონს ეკითხებოდა, თუ რატომ შლიდა გაკვეთილს თავისი ხუმრობებითა და კომენტარებით, მოსწავლე ასე პასუხობდა: „არ ვიცი. ალბათ არ ვუფიქრებოდი, როცა ამას ვაკეთებდი“. ბატონმა ჰენქოქმა აუხსნა ჯეისონს, რომ მათ ერთად უნდა დაენწყოთ 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 ჩატიულიყო. ამ ბლოკნოტის დახმარებით, ჯეისონი შეძლებდა თავისი ქცევის გაკონტროლებას. გაკვეთილზე, როცა ჩანაწერების გაკეთების დრო მოდიოდა, ბატონი ჰენქოქი მუდმივად ახსენებდა ხოლმე ჯეისონს... ყოველ დღე, სანამ ჯეისონი კლასს დატოვებდა, ბატონი ჰენქოქი თვალს გად-

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

ყოველ ორ დღეში ერთხელ, ბატონი ჰენქოქი 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 ჩანაწერებიდან ჯეისონი ნელ-ნელა სიტყვიერი ანგარიშგების ფორმაზე გადავიდა. ყოველი გაკვეთილის ბოლოს ბატონ ჰენქოქთან რჩებოდა და მასთან ერთად საკუთარ ქცევას განიხილავდა. ბატონმა ჰენქოქმა ცნაკლებად 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 ბემი, 1985ა, 1985ბ, 1985გ; გოლდშტაინი და სხვები, 1980; გოლდშტაინი 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 გამომუშავებაში, 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 მოვიხსენიეთ. 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: დაფიქსირე, რომ ბრაზდები, წუხდები, იმედგაცრუება გეუფლება, ემოციებს ვერ ერევი. ძალიან ხშირად ჩვენივე ემოციები გვკარნახობენ, რომ პრობლემა გვიახლოვდება. 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 ალელვება ეუფლებათ, მათ უნდა შეწყვიტონ მოქმედება. ამ მოწოდების არსი მდგომარეობს შემდეგი: ალელვებული ადამიანი ვერ აკონტროლებს საკუთარ ქმედებას.

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

ნაბიჯი 2: ჰკითხე 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 აიძულებს, 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-დანონვა 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 სხვებისთვის. 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 კოგნიტური 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 წარიმართოს:

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 კოგნიტური სტრატეგიის განსახორციელებლად, მასწავლებელი უნდა შეხვდეს 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. კოგნიტური სტრატეგიისათვის მნიშვნელოვანია ზემოთ წარმოდგენილი აზროვნების ტიპის მოდელირება. მასწავლებელს შეუძლია „ხმამაღლა 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 ხმამაღლა წარმოადგენს თავისი აზრების სვლას. ასევე, მასწავლებელს შეუძლია, გაიხსენოს ის სიტუაცია, როცა მოსწავლისათვის სასარგებლო იქნებოდა ამ სტრატეგიის გამოყენება. ასეთ შემთხვევაში, მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს, ხმამაღლა 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

დიაგრამა 6.3

მოსწავლის ბანერი



შეთანხმებული სიმბოლიკის გამოყენება, რაც მოსწავლეს იმაზე მიაჩნებდა, 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:

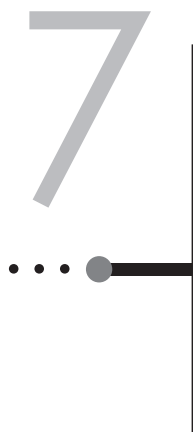
ქალბატონმა ოვერბეიმ წარმოადგინა „გონივრული ქცევის“ პროცესი, რომელიც ოთხი ნაბიჯისაგან შედგება. ილუსტრირების მიზნით, მან გამოიყენა სურათები. ქალბატონმა ოვერბეიმ შექმნა ბანერი (დიაგრამა 6.3) და კლასში, დაფის თავზე გააკრა. დიდი ბანერის გარდა, ქალბატონმა ოვერბეიმ პატარა, ნიგნის სანიშნის ზომის ბანერებიც მოამზადა. 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 ქეილინის უკავშირდება. ქეილინმა შეიმუშავა მეთოდი, რომელიც ნიგნის სანიშნის ეფექტურ გამოყენებაში დაეხმარა. როცა ქალბატონი ოვერბეი ამჩნევდა, რომ ქეილინი ბრაზდებოდა, მასწავლებელი ანიშნებდა მას, რომ სანიშნე გამოიყენებინა. ქეილინი მაშინვე მოძებნიდა ხოლმე სანიშნეს, დადებდა მერხზე და თითო პირველი ნაბიჯის აღმნიშვნელ სურათს დაადებდა. შემდეგ თვალს ხუჭავდა და იწყებდა ფიქრს. შემდეგ გადადიოდა მეორე სურათზე. სანამ ყველა ნაბიჯს ჩაჰყვებოდა, ქეილინი წყნარდებოდა და ქცევის სწორ გზასაც ირჩევდა. 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 მხრიდან განსაკუთრებულ ძალისხმევასა და მონდომებას მოითხოვს. არსებობს სასარგებლო სტრატეგიები მასწავლებლებისათვის, რომლებსაც სურთ, დაეხმარონ მოსწავლეებს და კლასის მართვაში თავიანთი წვლილი შეატანონ.



კლასის ეფექტური მართვა: პირველი 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. მოსკოვიცმა 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 მონესრიგებულად და სისტემატიზებულად აკეთებდნენ: მოსწავლეებს ნათლად უხსნიდნენ წესებსა და პროცედურებს, ავარჯიშებდნენ მათ პრაქტიკულ დანერგვაზე, აყალიბებდნენ და ნერგავდნენ დისციპლინის დარღვევაზე რეაგირების ფორმებს.

მკვლევარები ანალოგიურ დასკვნე-ბამდე მივიდნენ ზოგადსაგანმანათლე-ბლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის მასწავლებელთა შესწავლის შედეგად. აიზენჰარტმა (1977) გამოიკვლია დაწყებითი კლასების 14 მასწავლებელი, რომელიც ეფექტურ მენეჯერებად ითვლებიან და დაადგინა, რომ მასწავლებლები სასწავლო წლის პირველ გაკვეთილებს კლასის ფიზიკურ მოწყობას, რუტინული აქტივობების დაგეგმვას, აღიარებისა და ჯილდოების სისტემის ჩამოყალიბებას უთმობდნენ. ბაქლეი და კუპერი (1978) ასკვნიან, რომ ეფექტურად მართულ კლასში მასწავლებლებს გაკვეთილების დაწყებიდან მეექვსე დღეს უკვე დადგენილი აქვთ მართვასთან დაკავშირებული რუტინული წესები 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 ზოგადსაგანმანათლე-ბლო 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, ქლემენტსი და მართინი, 1982; ემერი, სენფორდი, ევერტსონი, ქლემენტსი და მარტინი, 1981; ევერტსონი, ემერი, სენფორდი და ქლემენტსი, 1983). კვლევების ფარგლებში, მასწავლებლებს მეცადინეობების 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 დამუშავებული, 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 უორშამი (2003) აღნიშნავენ: „მეცადინეობების დაწყების პირველი რამდენიმე კვირა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კლასის მართვისათვის, რადგან სწორედ ამ დროს სწავლობენ თქვენი 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 განიხილავს (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 ანგარიშვალდებულებების დაწესება;
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 გვანდის კლასის მოწყობაზე, მოწყობილობებსა და მასალებზე, მცირე და დიდ ჯგუფებში დისკუსიის წარმართვის ოპტიმალურ ნესებზე. 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 აქტიულობაში მონაწილეობენ და საკლასო ოთახის სხვადასხვა ნაწილს იყენებენ; მოსწავლეებს სხვადასხვა საგაკვეთილო საკლასო ოთახების შეცვლა უნევთ. შესაბამისად, უნდა შეეძლოთ საკლასო ოთახის სწრაფად დატოვება და სხვა ოთახში დროულად შესვლა. უკეთეს შედეგებს მიაღწევთ, თუ ოთახში ავეჯს ისე განლაგებთ, რომ მოსწავლეებს ორგანიზებულად გადაადგილება, სხვებისათვის ხელის ნაკლებად შეშლა და არსებული სივრცის ეფექტური გამოყენება შეეძლოთ (გვ. 2)

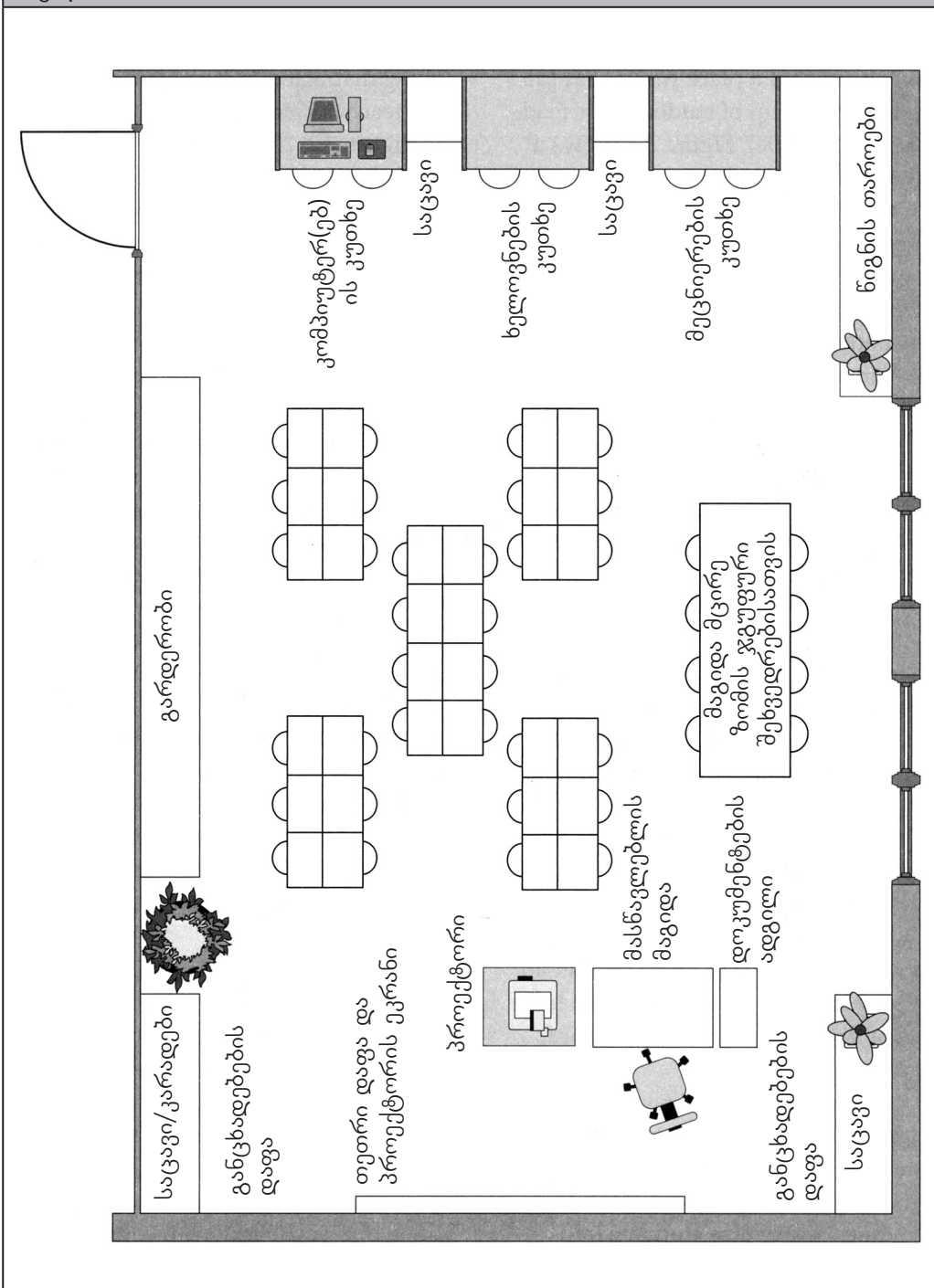
ემერი, ევერტსონი და უორშამი (2003), კლასის მართვასთან დაკავშირებით, რამდენიმე ზოგად რჩევას იძლევიან. მათი რჩევები ჩვენს მოსაზრებებთან დავაკავშირეთ და შევადგინეთ ქვემოთ მოყვანილი ნუსხა. მასწავლებელმა ისე უნდა მოაწყოს საკლასო ოთახი, რათა ის აკმაყოფილებდეს შემდეგ პირობებს:

- მასწავლებელს ადვილად შეუძლია ყველა მოსწავლის დანახვა;
- მოსწავლეებს შეუძლიათ, ადვილად ადევნონ თვალი ყველა პრეზენტაციასა და აქტიუობას;
- ხშირად გამოყენებადი მასალა ადვილად ხელმისაწვდომია;
- ავეჯი ისეა განლაგებული, რომ გადაადგილებას ხელს არ უშლის;
- მასწავლებლისათვის ადვილია მოსწავლეთა დაჯგუფება წყვილებად, ტრიადად 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 დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა საკლასო ოთახი



საკლასო ოთახი. დაწყებითი 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 შავ 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.

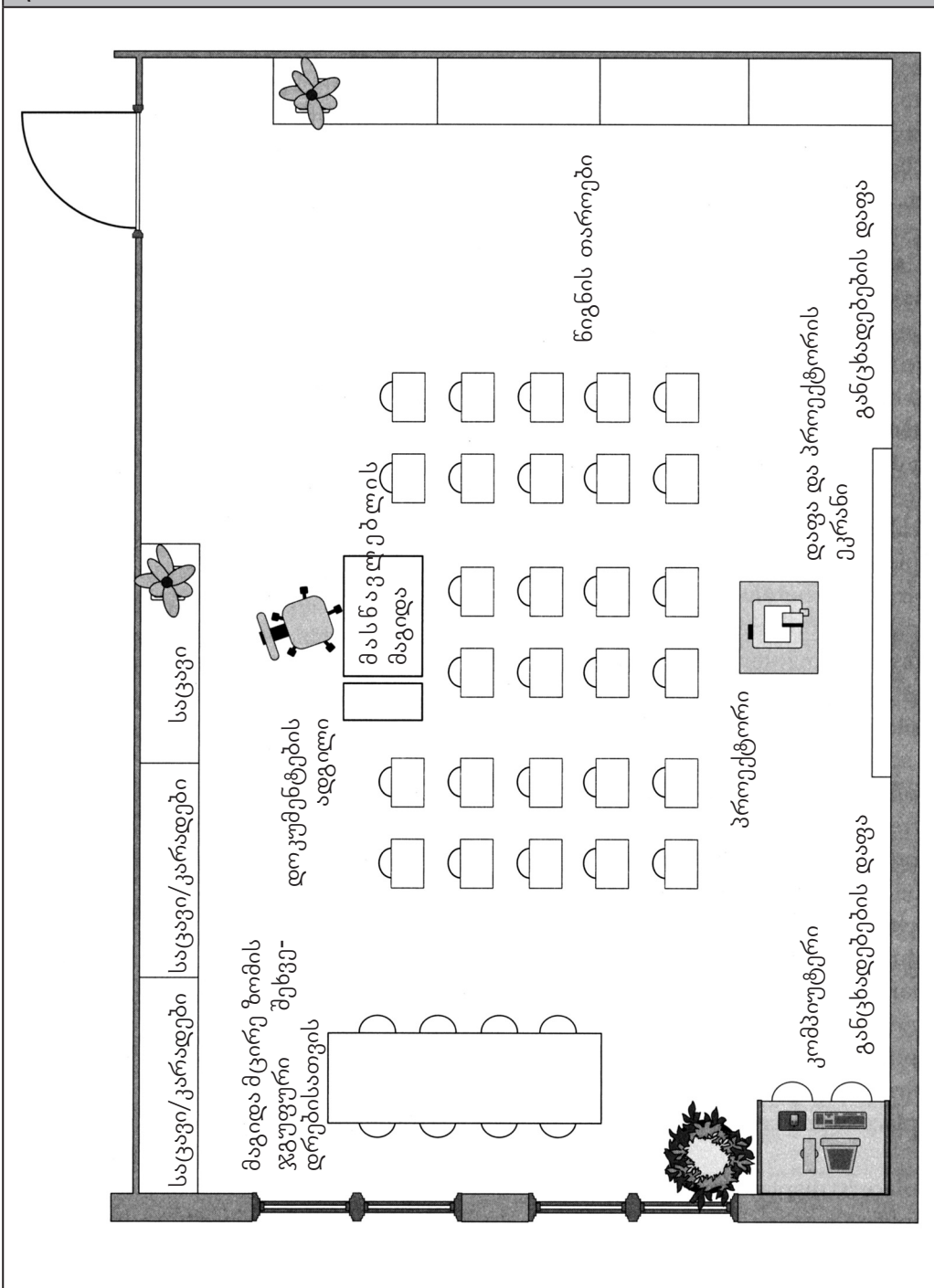
დაწყებითი კლასის ბევრი მასწავლებელი იყენებს „კუთხეებს“, რათა მოსწავლეები სხვადასხვა პროექტზე/თემაზე ამუშაოს. დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეები, ძირითადად, ხელოვნებისა და სამეცნიერო პროექტებზე მუშაობენ. ასეთი კუთხეები განლაგებული უნდა იყოს ისე, რომ მასწავლებლისათვის პრობლემას არ წარმოადგენდეს „კუთხეებში“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

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

არსებობს მოსწავლეთა მერხების განლაგების სხვადასხვა ვარიანტი, თუმცა მასწავლებლეთა 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

დიაგრამა 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 დავალებზე 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 მონაცემილობების გადაადგილება რთულია.

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

ბაზეც. საკლასო ოთახის ფიზიკური მდგომარეობა ბევრისთვის მისწავლისათვის, რომელიც პირველად შედის გაკვეთილზე. როცა მასწავლებელი კლასის გაფორმებაზე ფიქრობს, პირველ ყოვლისა, უნდა გაითვალისწინოს ფუნქციური დატვირთვა. მასწავლებელი „კოხტა“ გარემოს კი არ უნდა ქმნიდეს, არამედ „სასწავლო“ გარემოს. როგორც ევერტონი, 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 მასწავლებლებს კლასის ეფექტურ მართვაში დაეხმარება.

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

- კალენდარი;
- სასკოლო განცხადებების განთავსების ადგილი;
- ადგილი, სადაც გამოფენილია დავალების სწორად შესრულების ნიმუშები (მაგალითად, როგორ დავასათაუროთ დავალება?);
- ადგილი, სადაც განთავსებულია საგაკვეთილო განრიგი და ყოველდღიური დავალებები;
- ადგილი, სადაც მოცემულია ინფორმაცია იმ თემებზე, რომლებსაც მოსწავლეები დროის კონკრეტულ მომენტში გადიან;
- პოსტერი, რომელზეც გაკეთებულია „ჯიბები“ 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 დაწყებითი 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 დეკორაციაზე 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 ლაბორატო-

რიის გაფორმებას. მას ხშირად სურდა ხოლმე, დაენყო 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 შეხსენების ბარათები. ეს ყველაფერი სკოლისათვის დამახასიათებელ ფერებში იყო გადანყვეტილი. 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, ევერთსონისა და უორშამის (2003) რჩევები ჩვენს საკუთარ მოსაზრებებთან, რასაც ქვემოთ წარმოგიდგენთ.

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

- მოამზადოს მოსწავლეთა სახელების აღმნიშვნელი ბარათები, რომლებიც მაგიდაზე ან ტანისამოსზე მაგრდება; მასწავლებელს თან უნდა ჰქონდეს დამატებითი, ცარიელი ბარათები იმ შემთხვევისათვის, თუ ახალი მოსწავლეები დაემატებიან კლასს. მასწავლებელს, ასევე, შეუძლია, მერხებზე მიამაგროს სახელები;
- როცა მოსწავლეები კლასში შემოვლენ, მასწავლებელი მათ გულთბილად უნდა მიეგებოს, დაეხმაროს თავიანთი ბარათის მოძებნაში, დამაგრებასა და ადგილის დაკავებაში. თუ სახელები უკვე მერხებზეა მიმაგრებული, მაშინ მასწავლებელი მოსწავლეს საკუთარი მერხის მიგნებაში ეხმარება;
- მასწავლებელმა არ უნდა დაუშვას, რომ მოსწავლეებმა კლასში უნესრიგოდ სიარული დაიწყონ და დაბნეულობა შემოიტანონ;
- მასწავლებელს შეუძლია საკუთარი თავის შესახებ მოუთხროს მოსწავლეებს და ორიოდ სიტყვის თქმის საშუალება მათაც მისცეს. ასე

შეძლებენ ერთმანეთის გაცნობას. მაგალითად, მასწავლებელს შეუძლია, სთხოვოს მოსწავლეებს, წარმოთქვან საკუთარი სახელი და გააცნონ სხვა მოსწავლეებს თავიანთი საყვარელი აქტივობა. მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებს სახელების დამახსოვრების თამაში შესთავაზოს. კიდევ ერთი ვარიანტი, მასწავლებელს შეუძლია, სთხოვოს მოსწავლეებს, შეავსონ ინტერესების ბარათი, რომელიც დიაგრამა 7.3-ზეა მოცემული;

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

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი წარმოადგენს სასწავლო წლის პირველ დღეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის 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?

ესაღმებოდა და სახელის აღმ-
ნიშვნელ ბარათებს ურიგებდა. ამ
ბარათებზე, მოსწავლის სახელის
გარდა, დატანილი იყო წებოვანი
აპლიკაციები, რომლებიც სასწავ-
ლო გეგმის სხვადასხვა ნაწილის
სიმბოლურ გამოხატულებას წარ-
მოადგენდნენ, მაგალითად, ცხ-
ოველი, გეომეტრიული ფიგურა,
ასო, მოთხრობის სათაური. მთელი
დღის განმავლობაში ბატონი ჯეი-
კი, ამ სიმბოლოების მიხედვით,
მოსწავლეებს ჯგუფებად ყოფდა
(„ახლა დავიყოფით ცხოველებ-
ის მიხედვით. ყველა, ვისაც აქვს
ძაღლი, აქეთ შეგროვდით, ხოლო
ისინი, ვისაც აქვს ჩიტი — იქით“).
თითოეულ დაჯგუფებაში მოხვე-
დრილი მოსწავლეები ჯერ ერთმა-
ნეთს ეცნობოდნენ, შემდეგ კი, ბა-
ტონი ჯეიკის მითითებების საფუძ-
ველზე, განიხილავდნენ სასწავლო
გეგმის მიზნებსა და საკლასო
რუტინულ აქტივობებს. დღის ბო-
ლოს, ყველა მოსწავლე იცნობდა
თავის კლასელს. ბატონმა ჯეიკმა
კი მოახერხა ყველა მოსწავლისათ-
ვის გაეცნო სასწავლო გეგმა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის
საბაზო საფეხურის კლასებში პირველ
გაკვეთილზე მასწავლებელმა, სასურ-
ველია, გააკეთოს შემდეგი:

- გაკვეთილის დაწყებამდე, მასწავ-
ლებელი კართან უნდა დადგეს;
- მასწავლებელი გაკვეთილზე შემო-
სულ მოსწავლეებს უნდა მიესალ-
მოს. აუხსნას, რომ პირველ დღეს
მათ საშუალება ექნებათ, დასხდნენ
იქ, სადაც სურთ. მოგვიანებით კი,
თითოეულ მოსწავლეს მასწავლე-
ბელი მიუჩენს ადგილს;
- გაკვეთილი იწყება სიის ამოკითხ-
ვით და ადმინისტრაციული ფორმე-
ბის შევსებით, თუ არსებობს ამის
საჭიროება. როცა მოსწავლეები
სხვადასხვა დოკუმენტის შევსებას

ამთავრებენ, ისინი ხელს იწევენ და
მასწავლებელი ამ დოკუმენტებს
აგროვებს;

- მასწავლებელს შეუძლია, მოუყვეს
მოსწავლეებს საკუთარი თავის შეს-
ახებ, საკუთარი ოჯახის ისტორია,
პედაგოგიური გამოცდილება, გა-
ტაცებები და ასე შემდეგ. თუ მოს-
წავლეები ერთმანეთს არ იცნობენ,
მასწავლებელმა უნდა გაუკეთოს
ორგანიზაცია გაცნობის რომელიმე
აქტივობას. მაგალითად, მოსწავ-
ლეები შეიძლება დაიყონ ტრიადე-
ბად. თითოეული მოსწავლე ამბობს
თავის სახელს და რაიმე დამატე-
ბით ინფორმაციას საკუთარ თავზე.
სწორედ ამ დროს, მათ შეიძლება
შეავსონ დიაგრამა 7.4-ზე მოცემუ-
ლი ბარათი;
- მოსწავლეებს მასწავლებელმა მოკ-
ლედ უნდა გააცნოს საგნის ძირი-
თადი მონახაზი და ის აქტივობები,
რომელთა შესრულებაც მოსწავ-
ლეებს მოუწევთ;
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა
გააცნოს საკუთარი მოლოდინები
მათი სწავლის შედეგებთან დაკავ-
შირებით (თუმცა ამ დროს არ არის
საჭირო დავალებებისა და შეფასე-
ბის კრიტერიუმების დეტალური
განხილვა);
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა
დაურიგოს წესებისა და პროცე-
დურების წერილობითი ნუსხა და
გააცნოს მათ, თუ რა შედეგები
მოჰყვება დისციპლინის დარღვევის
შემთხვევებსა თუ სანიმუშო ქცევას.
მასწავლებელმა მოსწავლეებთან
ერთად უნდა განიხილოს ის არგუ-
მენტები, რომელიც თითოეულ წესს,
პროცედურას, დასჯასა თუ აღი-
არებას უდევს საფუძვლად. მასწავ-
ლებელმა მოსწავლეებს საშუალება
უნდა მისცეს, რომ მათ დასვან
შეკითხვები; ასევე, უნდა აგრძნობი-
ნოს, რომ მათ შეუძლიათ წესებისა
და პროცედურების შეცვლა;
- პირველი საგაკვეთილო დღე უნდა

დასრულდეს რუტინული საქმის შესრულებით, რაც გულისხმობს სასწავლო მასალის თავის ადგილზე მიღებას ან ოთახის მოწესრიგებას.

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

ბატონმა ეიმსმა გადაწყვიტა, 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 ტრიალებად 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. და ბოლოს, 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?

შედგებთან დაკავშირებით. აქაც აღნიშნა, რომ მოსწავლეთა შენიშვნებს მოგვიანებით მოისმენდა და გაითვალისწინებდა. გაკვეთილის ბოლოს ბატონმა ეიმსმა დაასკვნა, 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. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი საფეხურის კლასებში მასწავლებელმა შემდეგი აქტივობები შეიძლება გამოიყენოს:

- მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებს ახალი თანაკლასელები გააცნოს. დაეხმაროს მოსწავლეებს, მიიღონ ინფორმაცია თანატოლების შესახებ;
- მასწავლებელს შეუძლია, მოსწავლეებთან ერთად ივარჯიშოს საკლასო რუტინული საქმის შესრულებაზე მანამ, სანამ ისინი ამ სამუშაოების შესრულებას არ მიეჩვევიან;
- 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! დაწყვილდით 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 ასრულებთ ამ წესებსა და პროცედურებს?“

ქალბატონი უინგერი „შეჩერდით!“ აქტივობას თავის პირველკლასელებთან დღეში რამდენჯერმე იყენებს. ის სწორედ მაშინ იწყებს აქტივობას, როცა სურს, მოსწავლეებს ქცევის წესები შეახსენოს. მოსწავლეები მოწოდებისთანავე 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 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 მოსწავლეებთან 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 დაიმასხვროს 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 დღეს წარმოდგენილი წესებისა და პროცედურების შესახებ; ასევე, მოსწავლეებს უნდა მოემზადებინათ 2 შეკითხვა თანაკლასელების ინტერესების შესახებ. შემდგომი ორი დღის განმავლობაში, გაკვეთილის დასაწყისში რამდენიმე წუთის მანძილზე, მოსწავლეები ტესტის შეკითხვებს თანატოლებს ზეპირად წარუდგენდნენ და მათ პასუხებს ეცნობოდნენ. ასეთი აქტივობა ეხმარებოდა მათ, ერთმანეთი გაეცნოთ და წესებიც დაემახსოვრებინათ. 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 პროდუქტული იყო.

შეჯამება

სასწავლო წლის დასაწყისი უმნიშვნელოვანესია კლასის მართვის სისტემის ჩამოყალიბების თვალსაზრისით. საკლასო ოთახში ავეჯის განლაგება და ოთახის გაფორმება საფულისხმო 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 მართვას მთელი წლის მანძილზე. პირველი კვირის განმავლობაში წესებისა და პროცედურების უკეთ გააზრების მიზნით ჩატარებული აქტივობები დაეხმარება მასწავლებელს კლასის მართვის სისტემის საფუძვლიან ჩამოყალიბებასა და დამკვიდრებაში.

8

გაბოზა სასკოლო 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 ჩავუყაროთ 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 მოგეჩვენოთ, მაგრამ გარწმუნებთ, ცდებით. კლასის მართვა მნიშვნელოვნად უკავშირდება მართვას სკოლის დონეზე. ამ კავშირის დანახვა კარგად შეიძლება ინდივიდუალური მოსწავლის მაგალითზე.

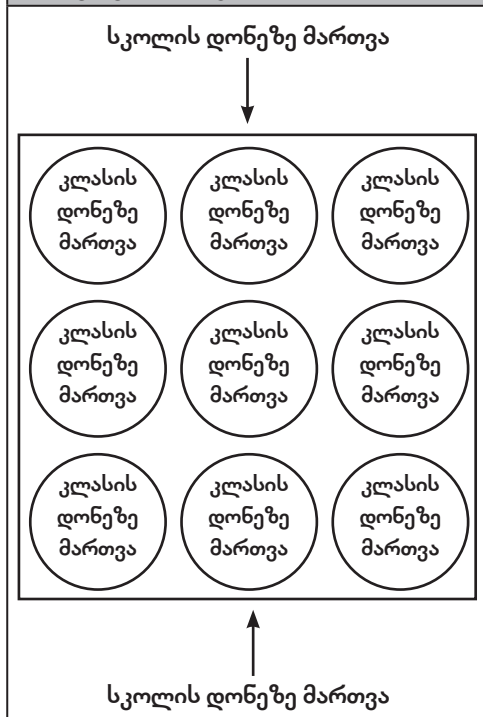
სესილია ზოგადსაგანმანათლებლო

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 სესილია მთელ დროს კლასში არ ატარებს; ის გადის სადილზე, შესვენებაზე დადის დერეფნებში, იყენებს საერთო თავშეყრის ადგილებს და ა. შ. შესაბამისად, სესილიასთვის ეფექტური მართვა არ იქნება მხოლოდ კლასის დონეზე მართვა, მისთვის მნიშვნელოვანია წესრიგი მთელს სკოლაში. თუ ამ საკითხს ჩავუღრმავებთ და კარგად გავანალიზებთ, მივხვდებით, რომ ეფექტური მართვა არის სხვადასხვა ელემენტის ურთიერთქმედების შედეგად მიღებული მთელი. დიაგრამა 8.1 ამ ურთიერთქმედების მოდელს წარმოადგენს.

როგორც დიაგრამა 8.1-ზეა ნაჩვენები, სკოლის დონეზე მართვა წარმოად-

დიაგრამა 8.1

ურთიერთქმედება სკოლის
დონეზე მართვასა და კლასის
დონეზე მართვას შორის



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 მიზნები: 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 საფუძვლად 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 მოიქცნენ დერეფნებში. კლასში მასწავლებლები ამკარად 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 უნძანურ სიტყვებს ამბობდნენ, ერთმანეთს უხეშად ექცეოდნენ, მაღლა ხტებოდნენ, რათა ჭერს ხელით შეხებოდნენ. ზოგჯერ მასწავლებლები მოსწავლეებს შენიშვნას აძლევდნენ, თუმცა, უმეტეს შემთხვევაში, მოსწავლეებს სრული თავისუფლება ჰქონდათ მიცემული. 8 კვირის განმავლობაში მეც შევეჩვიე ასეთ „ველურ“ სიტუაციას დერეფნებში და მხოლოდ მაშინ ვერთვებოდი, როცა მოსწავლეთა შორის სერიოზული ფიზიკური დაპირისპირება შეიძლება დაწყებულიყო (გვ. 4).

ო'ბრაიენი აგრძელებს: „მასწავლებლები ამჩნევდნენ 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 ღიად არასოდეს განიხილავდნენ“ (გვ. 5).

კვლევებით დასტურდება, რომ სკოლის არაფექტური მართვა მოსწავლეებზე ძლიერ ნეგატიურ გავლენას ახდენს. ქეროლ რემბოლტი და რიჩარდ ციმანი (1996) ხსნიან: „თუ სკოლაში ძალადობას ურიგდებიან, მოსწავლე, რომელიც მიდრეკილია ძალადობისაკენ, გულისხმობს, 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 გადაწყდნენ;
- 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 ჩივილებზე (გვ. 55).

ნიგნში „მოსწავლეთა დისციპლინა: ალტერნატივები, რომლებიც წარმატებით მუშაობს“, პაულა შორთი, რიქ შორთი და ჩარლი ბლანტონი (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 ადგილზე, 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 მიხედ“ (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 ალელვებთ (იხ. ქოლდრონი და ბოულტონი, 1996). ეროვნულ და ადგილობრივ დონეებზე ჩატარებული კვლევები აჩვენებს, რომ საზოგადოებისათვის უსაფრთხო სკოლა თითქმის ყველაზე საყურადღებო საკითხია (სიუოლი 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 ანტონიოს (ტეხასი) საჯარო სკოლებში უსაფრთხოების შესახებ კომენტარის გაკეთებისას ლილი (1994) აღნიშნავს: „თუ ქალაქის გაზეთს გადახედავთ, დაგრჩებათ 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 მედიაკამპანიას, ვიდრე სკოლებში ძალადობის ფაქტების რეალურ რაოდენობას (მილერი, 1994). და ბოლოს, ნოგუერა (1995) წერს, რომ „ახალგაზრდები, შესაძლოა, გაცილებით დაცულები არიან სკოლაში, ვიდრე თავიანთ სამეზობლოში, პარკში, ან სახლში“ (გვ. 191).

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

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 საუკუნის 90-იანი წლების ბოლოს ამერიკელ მოსწავლეებთან ფედ-

ერაციის წარმომადგენელმა განაცხადა, რომ ყოველ მე-11 მოსწავლეებსა და ყოველ მე-4 მოსწავლეს სკოლაში შეურაცხყოფას აყენებენ. ამავდროულად, სკოლის უსაფრთხოების ეროვნული ცენტრის აღმასრულებელი დირექტორი აცხადებს, რომ, დაახლოებით, ყოველთვიურად 5000 მოსწავლეებს აყენებენ შეურაცხყოფას. ამ 5000-დან 1000 იმდენად მძიმედაა 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 მოსწავლეებისათვის, 16 %-მა კი აღიარა, რომ სკოლაში იარაღით დადიოდა (ქინგრი, მაქქოისი-მანდლ და ქლეითონი, 1997). ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურის მოსწავლეთა კვლევამ სიეტლში კი აჩვენა, რომ სხვადასხვა დროს 6.6 %-ს წაუღია სკოლაში იარაღი (ქოლაჰანი 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 წარმომავლობა, სოცოეკონომიკური 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 შანსი აქვთ, რომ სკოლას დაამთავრე-

ბენ, ვიდრე იმ სკოლებში, სადაც დამ-
ნაშავების 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 მოსწავლეებს

რეკომენდაცია 1 ▼

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

სჯობს, ძალისხმევა პრობლემის პრე-
ვენციაზე დავხარჯოთ, ვიდრე მის
აღმოფხვრაზე. რაც უფრო მეტ ყურა-
ღდებას აქცევს სკოლა წესებსა და პრო-
ცედურებს, რომლებიც მის ფიზიკურ
გარემოსა და ყოველდღიურ პროცეს-
ებს უკავშირდება, მით უფრო ნაკლები
იქნება დისციპლინის დარღვევები. ჯ.
რონ ნელსონი, რონ მართელა და ბენიტა
გალანდი (1998) ასეთ წესებს „ეკოლო-
გიური ღონისძიებების“ სახელით მოიხ-
სენიებენ. ნელსონმა, მართელამ 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 იზალება სოციალური ინტერ-
აქციის არასასურველი ფორმები.
ხოლო როცა ერთმანეთს სხვადასხ-
ვა ასაკის მოსწავლეების დასვენ-
ებები ემთხვევა, გადატვირთულობა
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, ვიწრო დერეფნები, შეზღუდული
მისადგომი კონკრეტულ ოთახებთან /
ადგილებთან) ან განრიგს (მაგალითად,
როცა სადილის შესვენებები ემთხვევა,
ფანჯარა ცხრილში) რომ უკავშირდე-
ბა. ეკოლოგიური ღონისძიებების გასა-
ტარებლად, აუცილებელია, სკოლამ
კარგად შეისწავლოს თავისი ფიზიკური
სტრუქტურა და ყოველდღიურობა.
ნელსონი და მისი კოლეგები შემდე-
გი სახის ეკოლოგიურ ღონისძიებებს
გვთავაზობენ:

- 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 წესებია დატანილი;

- საერთო სარგებლობის ოთახებში ღონისძიებათა თანმიმდევრობის მკაცრად განსაზღვრა.

მას შემდეგ, რაც სკოლა გადან-ყვეტს, 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 ეხება; 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 განხორციელება:

სკოლის დირექტორი თავის კაბინეტში იჯდა და მთელი წლის მანძილზე სკოლის დერეფნებში მომხდარი ინციდენტების ანგარიშს ეცნობოდა. ინციდენტების უმეტესობა ხის ვიწრო 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 ღიმილი 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 შეესხენებინათ 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 მიაწინებდა, სადაც მოსწავლე არ უნდა გაჩერებულიყო, რათა ზედმეტი სიმჭიდროვე არ გამოენვია. გაჩნდა ახალი მოწოდება: „წითელ ზონაში გაჩერება აკრძალულია“. დირექტორი ახლა უკვე ფერებით კოდირებასთან 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 გამონევა 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, შეესაბამება 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

ქვევა	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 გამონევა	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 დისციპლინის დარღვევათა ნუსხა:

- ჩაგვრა;
- სიტყვიერი შეურაცხყოფა;
- ნარკოტიკების გამოყენება;
- შეურაცხმყოფელი მეტყველება და ჟესტები;
- დანაშაულებრივი დაჯგუფებისათვის მახასიათებელი ქცევა;
- სექსუალური შეურაცხყოფა;
- გაკვეთილების სისტემატური ჩაშლა;
- სხვების უაფრთხოების უგულებელყოფა;
- 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 დასაწახ 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, რომელზეც ცენტრალურ ქსელთან იყო შეერთებული. ტექნოლოგიების სფეროში სკოლას ჰყავდა ახალი მენეჯერი, რომელიც შემოქმედებითობაზე ამახვილებდა ყურად-

ღღებას. ყველამ იცოდა, რომ მენეჯერს ძველი ფილმები უყვარდა და მხატვრული ფილმების კოლექცია ჰქონდა. მენეჯერის დახმარებით, სკოლის დირექტორმა მოსწავლეთათვის წესებისა და პროცედურების გაცნობის ახალი მეთოდი შეიმუშავა. 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 სასაბუღალტრო, 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 სეგმენტი ან მთელი პრეზენტაცია შეეხსენებინათ. უფრო მეტიც, პრეზენტაციის გამოყენება მშობლებთან გამართულ სხვადასხვა შეხვედრაზეც შეიძლებოდა.

რეკომენდაცია 3 ▼

ჩამოაყალიბეთ და დაამკვიდრეთ 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 ინციდენტიდან 37-ს, ანუ

0.2 %-ს; ეს მაჩვენებელი დიაგრამა 8.3-ზე მოცემული არ არის. საინტერესო აღმოჩენაა, რომ ბოდიშის მოხდა მოსწავლეს 17 029 ინციდენტიდან 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 ეფექტურია, 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

დიაგრამა 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“, *ბავშვთა განათლება და მოპყრობა*, 20 (3), 295 — 315. საავტორო უფლება 1997.

იყენებდნენ დისციპლინის დარღვევებზე რეაგირების შემდეგ ფორმებს:

- სიტყვიერი შენიშვნა;
- მშობლებისათვის შეტყობინების გაზავნა;
- კონფერენციები;
- სკოლაში არ შემოშვება;
- გარიცხვა.

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

- სიტყვიერი შენიშვნა;
- ქცევის შეზღუდვა;
- სკოლაში გაჩერება;
- სკოლაში არ შემოშვება;
- 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) მიდის იმ დასკვნამდე, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურზე, შაბათის სკოლის გამოყენებით, ქცევის შეზღუდვებისა და გარიცხვების რიცხვი მცირდება. მოსწავლეები, რომლებიც შაბათის სკოლაში იგზავნებიან, შემდეგნაირად ატარებენ დროს: წერენ დისციპლინის შესახებ, მონაწილეობენ ქცევის გაუმჯობესებაზე მიმართულ ტრენინგებში. ქიუბი და რეთიგანი (1992) აღწერენ შაბათის პროგრამას მათთვის, ვინც სკოლას უმიზეზოდ აცდნენ. ასეთ მოსწავლეებს უწევთ სკოლაში მისვლა შაბათს 8:00 -დან 11:30-მდე და იმ დავალებებს ასრულებენ, რომელი გაკვეთილებიც

გააცდინეს. თუ მოსწავლე ვერ მოასწრებს ყველა დავალების შესრულებას, მას შემდეგ შაბათის მეცადინეობაზე მოუწევს 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 მაჩვენებელი 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 მოეხდა. ერთი დღის ინტერვალი განპირობებული იყო მშობლებისათვის შეტყობინების აუცილებლობით. რას

გულისხმობდა დაკავება (ზევით აღნიშნული „ქცევის შეზღუდვა“)? დაკავების პერიოდში მოსწავლეს დეტალურად უნდა აღენერა, თუ როგორ დაარღვია სასჯოლო 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 უნებდათ წერა. შესაბამისად, წერილობითი ანალიზი ხშირად დეტალური და სწორი არ იყო. მესამე, მასწავლებლები, რომლებიც დაკავების პროგრამაში მონაწილეობდნენ, ძალიან განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. ზოგი მეტისმეტად მკაცრი იყო, ზოგი კი ზედმეტად ლმობიერი და დაკავების პერიოდში მოსწავლეებს დიდ თავისუფლებას აძლევდა. ასე რომ, დირექტორის ახალმა მოადგილემ გადანყვიტა, შეეცვალა ეს პოლი-

ტიკა. მან სერიოზული ცვლილებები შეიტანა პროგრამაში: მოსწავლე დისციპლინის დარღვევისთანავე ურეკავდა მშობელს და ატყობინებდა ამის შესახებ. მშობელთან დაკავშირების 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 დაეტყოთ 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 ჯორგ სუგაის (1999) ნაშრომმა დაადასტურა, რომ მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეების ადრეული იდენტიფიკაცია, რომლებიც ძალადობისაკენ ან სხვა ტიპის ექსტრემალური ქცევისაკენ არიან მიდრეკილნი. თობინმა და სუგაიმ ჩაატარეს განმეორებადი კვლევა, რომელშიც 526 მოსწავლე მონაწილეობდა. მკვლევარები შეეცადნენ, მე-6 კლასში გაკეთებული ჩანაწერების მიხედვით ეწინასწარმეტყველათ ამ მოსწავლეთა მიდრეკილება ძალადობისაკენ. თობინმა და სუგაიმ დაასკვნეს:

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

ლონისძიებების გატარება, რათა ხელი შეუწყონ მოსწავლის პოზიტიურ ქცევას. ასეთი ჩარევით შესაძლებელია მოსწავლის ანტისოციალური ქცევის უფრო სერიოზულად განვითარების შეფერხება. საყურადღებოა, რომ მოსწავლის სახელზე თუნდაც ერთი საყვედურის არსებობა მე-6 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-6 კლასში გამოყენებულ საყვედურს უდევს საფუძვლად და მე-8 კლასში გამოვლენილ ძალადობის აქტებს შორის. სკოლებს შეუძლიათ, გაითვალისწინონ 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 მიაწინებდეს. 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:

ჰარდის საბაზო სკოლაში ფსიქოლოგიური კონსულტანტები

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-6 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-6 კლასელებთან; ისინი გაოცებას ვერ ფარავდნენ, მათი მუშაობის ეფექტურობის გამო. ასაკობრივად პატარა მოსწავლეებთან კომუნიკაციის დროს, რჩევების მიცემისა და გამხმევების პროცესში მე-8 კლასელ კონსულტანტებს საკუთარი მე-6 კლასის გამოცდილებაც ძალიან ეხმარებოდათ. ამ პროგრამის შედეგად, მე-6 კლასელების ქცევა მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა. ასევე, გამოიკვეთა მე-6 კლასელთა სურვილი, რომ როცა მე-8 კლასში იქნებოდნენ, კონსულტანტებად იმუშავებდნენ.

ღიაბრაზა 8.4

საყვედურებსა და ძალადობრივ ქცევას შორის კორელაცია მე-6 და მე-8 კლასებში

ქცევის 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 სუ-გაის ნაშრომიდან (1999)

რეკომენდაცია 5 ▼

შეიმუშავეთ და დაამკვიდრეთ სკოლის დონეზე მართვის პროგრამა.

წიგნის წინა თავებში აღვწერეთ ის პროგრამები, რომლებიც ეფექტურია კონკრეტულ სფეროებში, მაგალითად: წესები 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, ეხებოდა 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 მუშაობას და მოსწავლის მიმართ განსაკუთრებული ღონისძიებები არ ტარდება. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე აგრძელებს დისციპლინის დარღვევას, მასწავლებელი მას გზავნის „ფიქრის ოთახში“.

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

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

- იმ ქცევის 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 შევსებული, 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 მიუჩენს.

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 სტარტეგიებთან 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 ენერგია დასჭირდება...“

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

მასწავლებლების მსჯელობის საგანი იყო დისციპლინის ახალი პროგრამის მთელი სკოლის მასშტაბით დანერგვა. ქალბატონმა ფეინთერმა გადანყვიტა, 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 გადანყვიტების 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 ძალადობისაკენ 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, მონესრიგებული და პატივისცემით გამსჭვალული გარემოს ჩამოყალიბება, რაც გაზრდის სწავლისა და სწავლების ეფექტურობას.

დანართი

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

პოპულაციის 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 გვაინტერესებს მხოლოდ დისციპლინის დარღვევათა რაოდენო-

ბა. ამ წიგნში 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.

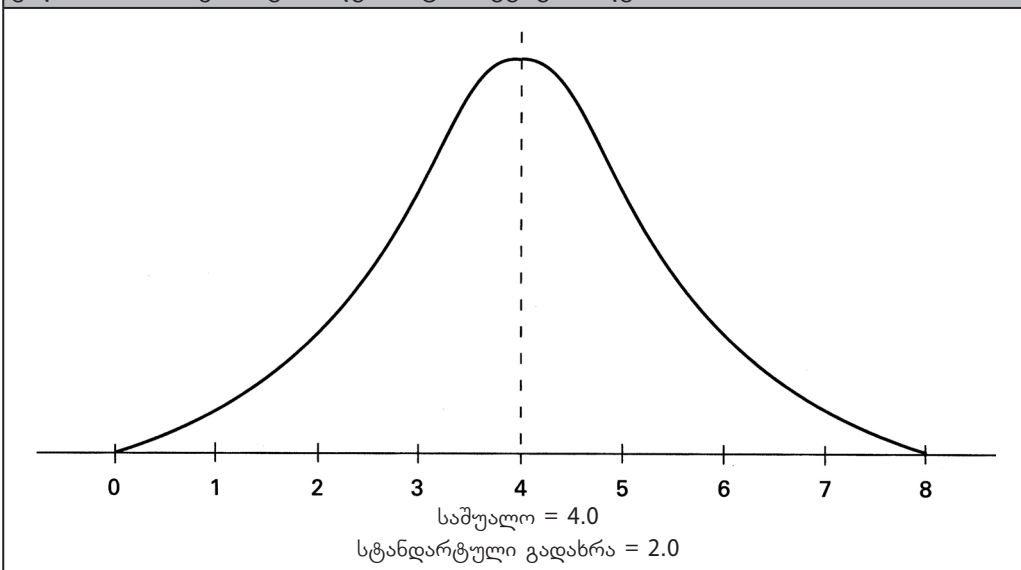
თუ კვლევა ერთ მოსწავლეზე დაკვირვებას წარმოადგენს, მოსწავლის ქცევა შეისწავლება როგორც ახალი მეთოდის გამოყენებამდე, ისე კლასის მართვის ახალი მეთოდის გამოყენების შემდეგ. ამ პროცესის ტექნიკურ აღწერას შეგიძლიათ გაეცნოთ ნაშრომში „ერთ ადამიანთან დაკავშირებული, დროის სხვადასხვა შუალედში მიღებული მონაცემების 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-

პლინის დარღვევის შემთხვევები ყოველდღიურად, კლასის მართვის მეთოდების გამოყენებამდე

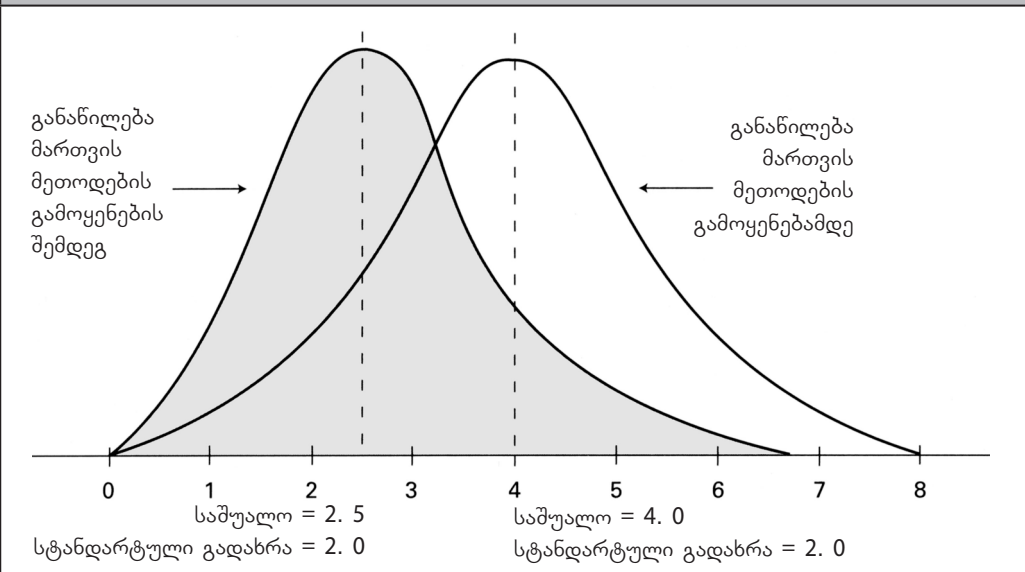
დიაგრამა ა.1

დისციპლინის დარღვევის შემთხვევები ყოველდღიურად, კლასის მართვის მეთოდების გამოყენებამდე



დიაგრამა ა.2

შედარებითი განაწილება, რომელიც წარმოადგენს ეფექტის სიდიდეს – 0.75



პლინის 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 პროცენტულის 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 პროცენტებში 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 პროცენტით ნაკლები დარღვევა დაფიქსირდა, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფში. დიაგრამა ა 3-ზე მოცემული

ცხრილი დაგეხმარებათ, რომ ეფექტის სიდიდეები პროცენტულის 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 მიაწინებს, 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 (აკადემიური 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. ამერიკანერი 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 ოსტრანდერი (1991)	ჯგუფი	დანყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა

დიაგრამა ა.4

მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)

კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
8. ბოლსტადი და ჯონსონი (1972)	ჯგუფი	დანეებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
9. ბორგი და ასიონე (1982)	ჯგუფი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
10. ბორნშტაინი, ჰამილტონი და ჟუველინი (1977)	ცდის ერთი პირი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
11. ბროდენი, ჰოლი და მითი (1971)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
12. ბროუსარდი და ნორთაფი (1995)	ცდის ერთი პირი	დანეებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
13. ბრაუნი, რეშლი და საბერსი (1974)	ჯგუფი	დანეებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
14. ქრისტი, ჰისი და ლოზანოფი (1984)	ცდის ერთი პირი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
15. კლარკი და სხვები (1995)	ცდის ერთი პირი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
16. ქოულმანი (1973)	ცდის ერთი პირი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
17. ქოლოზი და სხვები (1986)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	რესურსების ოთახი	დისციპლინა
18. ქოუნი და სხვები (1979)	ჯგუფი	დანეებითი	ჩვეულებრივი	ზოგადი
19. ქროსბი (1993)	ჯგუფი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
20. დერვეუქსი (1984)	ცდის ერთი პირი	დანეებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
21. დეივისი (1979)	ცდის ერთი პირი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
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	დანეებითი	სპეციალური	დისციპლინა
25. დაუერთი და დაუერთი (1977)	ჯგუფი	დანეებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა

დიაგრამა ა.4

მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)

კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
26. დაუთი (1997)	ჯგუფი		ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა ნესები/პროცედურები
27. დრამანი და ლეი (1974)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
28. დრეგე და ბერი (1991)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი	სპეციალური	დისციპლინა
29. დანლეფი და სხვები (1995)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
30. დანლეფი და სხვები (1994)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	ზოგადი
31. დანლეფი და სხვები (1991)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
32. ელეფთერიოსი, შაუდტი და სტრენგი (1972)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
33. ემერი და სხვები (1982)	ჯგუფი	საბაზო / საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა ნესები/პროცედურები გონებრივი მზაობა
34. ემერი და სხვები (1981)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა ნესები/პროცედურები გონებრივი მზაობა
35. ემერი, ევერთსონი და ანდერსონი (1980)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა ნესები/პროცედურები გონებრივი მზაობა ურთიერთობა
36. ეფშტაინი, რეფი და ქულინენი (1978)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
37. ეფშტაინი და გოსი (1978)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
38. ივანსი და სხვები (1985)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	ზოგადი



გაგრძელება

ლიბრაჟა ა.4 მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)				
კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
* 39 ა	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები
* 39 ბ	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები
* 39 გ	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები
* 39 დ	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები
* 39 ე	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები
* 39 ვ ვერტსონი (1995)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები
40. ფიცპატრიკი და მაქგრილი (1983)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები დისციპლინა ურთიერთობა
41. გოთფრედსონი, გოთფრედსონი და შიბლი (1993)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	წესები/პროცედურები
42. გრენდი, მედსენი უმცროსი და დე მერსემენი (1973)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
43. გრიგერი, ქაუფმანი და გრიგერი (1976)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა
44. გუევერემონტი და ფოსტერი (1993)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხისმგებლობა
45. ჰოლი და სხვები (1971)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	სპეციალური	დისციპლინა
46. ჰოლი, ლუნდი და ჯექსონი (1968)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
47. ივათა და ბეილი (1974)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
48. ქენტი და ო'ლერი (1976)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
49. ქნეფზიქი (1988)	ცდის ერთი პირი	საშუალო	სპეციალური	დისციპლინა

დიაგრამა ა.4

მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)

კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო 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. ლოხმენი (1992)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
53. ლოხმენი და სხვები (1984)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
54. ლოხმენი და სხვები (1985)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
55. ლოვიითი 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. მედსენი უმცროსი, ბექერი და თომასი (1968)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
58. მაგლიო და მაქლაფლინი (1981)	ცდის ერთი პირი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
59. მარანდოლა და იმბერი (1979)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
60. მარშოლინ II და შტაინმანი (1977)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
61. მაქალისტერი და სხვები (1969)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
62. მაქქეინი და ქელი (1994)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
63. მიდლთონი და ქარდეჯი (1995)	ცდის ერთი პირი	დანყებითი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
64. მილსი 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



გაგრძელება

ღიარება ა.4 მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)				
კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
67. ო'ლერი და ბექერი (1967)	ჯგუფი	დანწყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
68. ო'ლერი და ბექერი (1968 — 1969)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
69. ო'ლერი, დრემანი და ქესი (1973)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
70. ოლექსა და ფორმანი (1984)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
71. პრინცი, ბლემანი და დუმასი (1994)	ჯგუფი	დანწყებითი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
72. რემფი, ულრიჩი და დალენი (1971)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
73. რეფი და ქერში (1994)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
74. როლინსი და სხვები (1974)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
75. სეიფერი, ჰითონი და ფარქერი (1981)	ჯგუფი	საშუალო	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
76. სელენდი და ალენი (1985)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი		დისციპლინა
77. სელენდი და გორდონი (1987)	ჯგუფი	დანწყებითი		დისციპლინა
78. სელენდი და ჰენრი (1981)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
79. სელენდი, ჯენცენი და გლეჟი (1992)	ჯგუფი	დანწყებითი	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
80. სელენდი და ლემბი (1986)	ჯგუფი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
81. სელენდი, უითიუიქერი და რიდერი (1992)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
82. სენდლერი და სხვები (1987)	ცდის ერთი პირი	დანწყებითი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
83. შილინი და ქუვო (1983)	ჯგუფი	საშუალო	სპეციალური	დისციპლინა

დიაგრამა A.4

მოსწავლეთა მახასიათებლები, რომლებიც მეტაანალიზში იქნა გამოყენებული (გაგრძელება)

კვლევის ნომერი	აღწერა	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხური	კლასი	ძირითადი კატეგორია
84. შერილი და სხვები (1996)	ჯგუფი	დანყებიტი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
85. სიმონსი და უასიკი (1973)	ჯგუფი	დანყებიტი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
86. სმითი და სხვები (1988)	ცდის ერთი პირი	საშუალო	რესურსების ოთახი	პასუხის-მგებლობა
87. სოლომონი და თაინი (1979)	ჯგუფი	დანყებიტი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
88. სოლომონი და უელერი (1973)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	პასუხის-მგებლობა
89. შტაინბეკი და სხვები (1986)	ჯგუფი	დანყებიტი 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	დანყებიტი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
93. ვან ჰაუტენი და ნაუ (1980)	ჯგუფი	დანყებიტი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	დისციპლინა
94. ვან ჰაუტენი და სხვები (1982)	ცდის ერთი პირი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
95. უითმანი და სხვები (1982)	ცდის ერთი პირი	დანყებიტი საფეხურის ბოლო კლასები	სპეციალური	პასუხის-მგებლობა
96. უილსონი და ჰოფკინსი (1973)	ჯგუფი	საბაზო/საშუალო საფეხურის დასაწყისი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
97. უილსონი და უილიამსი (1973)	ჯგუფი	დანყებიტი	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
98. უითი, ჰენაფინი და მარტენსი (1983)	ცდის ერთი პირი	დანყებიტი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
99. ვულფი და სხვები (1970)	ცდის ერთი პირი	დანყებიტი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
100. უუორქმენი და დიქინსონი (1979)	ცდის ერთი პირი	დანყებიტი საფეხურის ბოლო კლასები	ჩვეულებრივი	დისციპლინა
101. იიელი (1986)	ჯგუფი	დანყებიტი საფეხურის ბოლო კლასები	რესურსების ოთახი	ზოგადი

განმცემელი ლიბრაზერა

- 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., Evertson, 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), 5837B.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003–1020.
- Borg, W. R., & Ascione, F. A. (1982). Classroom management in elementary mainstreaming classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 85–95.

- Brekelmans, 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*, 266, 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.
- Carnine, 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 underachieving 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.

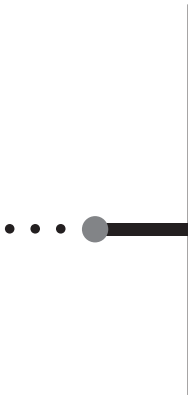
- Foxx, R. M. (1978). An overview of overcorrection. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, 97–101.
- Freeman, B. (1994). Power motivation and youth: An analysis of troubled students and student leaders. *Journal of Counseling and Development*, 72(6), 661–671.
- Fry, P., & Gabriel, H. (1994). Preface: 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). *Skillstreaming 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)
- Kernan, 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., & Pumroy, 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). *Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1990). *Skillstreaming 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., & Omness, 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., & Evertson, 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., Trautment, 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. *NASSP 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.



ავტორთა 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 ტრენერია; 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 ფოლოქი, 2001). ასევე, რობერტ ჯ. მარზანო ერთ-ერთი ავტორია წიგნისა „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 წიგნიერების შესახებ, რომელიც საერთაშორისო წიგნიერების ასოციაციამ გამოაქვეყნა. გამოაქვეყნებული აქვს სტატიები სხვადასხვა თემაზე, მათ შორის, კლასის 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 (ლითლტონი, კოლორადო). უკვე 25 წელია, დებრა ჯ. ფიქერინგი განათლების სისტემაში მოღვაწეობს. მას მიღებული აქვს სხვადასხვა სახის პრაქტიკული გამოცდილება, რადგან სხვადასხვა დროს მუშაობდა, როგორც: სკოლის მასწავლებელი, რაიონის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კოორდინატორი, საშუალო 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

