



თარინ მუარი

# როგორ ჩამოვაყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები

მეტაკოგნიტური, თვითრეგულირების და  
სწავლის უნარების სწავლება – გზამკვლევი  
პრაქტიკოსებისათვის



ტარინ მუარი

როგორ ჩამოვყალიბოთ  
დამოუკიდებელი მსწავლელები

მეტაკოგნიტური,  
თვითრეგულირების  
და სწავლის უნარების  
სწავლება – გზამკვლევი  
პრაქტიკოსებისათვის

თბილისი 2024

**ნაშრომის ქართულ ენაზე თარგმნის და ქართულენოვანი გამოცემის  
საავტორო უფლება:**

**© ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი**

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის უფლება ქართულენოვან გამომცემლობაზე განისაზღვრება სახელმწიფო შესყიდვების შესახებ ხელშეკრულებით №271 (თარგმანის ხელშეკრულება), რომელიც გაფორმდა ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტსა და TAYLOR & FRANCIS GROUP შორის 04.10.2023წ

**წიგნის თარგმნა განხორციელდა აჭარის ავტონომიური  
რესპუბლიკის განათლების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს  
„უმაღლესი განათლების ხელშეწყობის“ პროგრამის ფარგლებში.**

დამკავადონება და ყდის დიზაინი: ვლადიმერ პერანიძე

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2024

ქართულენოვანი გამოცემა გამოიცა 2024 წელს  
სტამბა „ფავორიტი სტილი“ მიერ

ISBN 978-9941-8-7338-6

Taryn Moir

How to Create Autonomous  
Learners: Teaching Metacognitive,  
Self-regulatory and Study Skills – A  
Practitioner’s Guide (2022)

 **Routledge**  
Taylor & Francis Group  
LONDON AND NEW YORK

Cover image: © Getty Images

First published 2023

by Routledge

4 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

and by Routledge

605 Third Avenue, New York, NY 10158

*Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business*

© 2023 Taryn Moir

The right of Taryn Moir to be identified as author of this work has been asserted in accordance with sections 77 and 78 of the Copyright, Designs and Patents Act 1988.

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

*Trademark notice:* Product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

*British Library Cataloguing-in-Publication Data*

A catalogue record for this book is available from the British Library

ISBN: 978-1-032-32582-8 (hbk)

ISBN: 978-1-032-32583-5 (pbk)

ISBN: 978-1-003-31572-8 (ebk)

DOI: 10.4324/9781003315728

Typeset in Interstate

by Apex CoVantage, LLC

ტარინ მუარი

**როგორ ჩამოვყალიბოთ  
დამოუკიდებელი მსწავლელები  
მეტაკოგნიტური, თვითრეგულირების  
და სწავლის უნარების სწავლება –  
გზამკვლევი პრაქტიკოსებისათვის**

ქართულ ენაზე თარგმნა  
მაია ზოლქვაძე, ფილოლოგიის დოქტორი

რედაქტორები  
ნაზიბროლა ბერიძე-გაბაიძე, ფილოლოგიის დოქტორის კანდიდატი  
ლელა თავდგირიძე, განათლების დოქტორი

მთავარი რედაქტორები:  
ნატო შეროზია, განათლების დოქტორი  
დალი დობორჯგინიძე, ფილოლოგიის დოქტორი

კორექტორი  
ია ხასაია, განათლების აკადემიური დოქტორი

სტამბა „ფავორიტი სტილი“  
თბილისი -ბათუმი

„შესავალი სახელმძღვანელო პრაქტიკოსებისთვის, რომელიც აერთიანებს თეორიას, პრაქტიკას და განხორციელების გზებს, პასუხობს კითხვებს – „რატომ“, „რა“ და „როგორ“ ჩამოვყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები?

ეს წიგნი დაგეხმარებათ განათლებაში მიმდინარე ცვლილებების პირობებში განსაზღვროთ საწყისი წერტილი, დასახოთ განხორციელების გზები და დაინახოთ საკუთარი გავლენა.

სარა ფილიპი, ფსიქოლოგი, ქოუჩი და განმანათლებელი



Taylor & Francis

Taylor & Francis Group

<http://taylorandfrancis.com>

## როგორ ჩამოვყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები

სრული პოტენციალის გამოსავლენად, ბავშვებს აუცილებლად უნდა ჩამოუყალიბდეთ დამოუკიდებლად სწავლის უნარები, თუმცა ეს უნარები ბევრ ბავშვს ბუნებრივად როდი უვითარდება. ეს წიგნი თეორიის, პრაქტიკის და მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მიდგომების სწავლებისა და დაგეგმვის პრაქტიკული გზამკვლევაა, მეტაკოგნიტური და დამოუკიდებელი თვითსწავლის უნარების განვითარების ხელშესაწყობად.

წიგნში „როგორ ჩამოვყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები“ ახსნილია თუ როგორ ჩავრთოთ მოსწავლეები, მშობლები და პარტნიორები საერთო საქმეში, როგორ განვახორციელოთ არსებული იდეები მთელი კლასისა თუ სკოლის დონეზე. წიგნი მოიცავს შემდეგ საკითხებს:

- როგორ მოვამზადოთ ბავშვები და ახალგაზრდები სწავლისთვის;
- რატომ არის მნიშვნელოვანი სწავლის სტრატეგიების სწავლება;
- როგორ შევუწყოთ ხელი ბავშვების აქტიურობას სწავლის პროცესში და მათი შემოქმედებითი უნარების განვითარებაში;
- როგორ გამოვიყენოთ მსწავლელთა მოტივაცია, რომელიც მჭიდრო კავშირშია მეტაკოგნიციასთან;

ეს მნიშვნელოვანი რესურსი ადვილად გამოსაყენებელია ნებისმიერ კლასში. იგი ხელს უწყობს ბავშვების ძირითადი მეტაკოგნიტური, თვითრეგულირების და დამოუკიდებლად სწავლის უნარების განვითარებას. ამასთან მასწავლებლებს აცნობს მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ მიდგომებს არსებული იდეების განსახორციელებლად მშობელთა, მოსწავლეთა და პარტნიორთა მხარდაჭერით.

**ტარინ მუარი** მოქმედი უფროსი განათლების ფსიქოლოგია. იგი მუშაობს ადგილობრივი ხელისუფლების ორგანოში და პასუხისმგებელია პროექტების განხორციელებაზე, სტრატეგიების განვითარებასა და დაწყებითი და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე. წარსულში განათლების ფსიქოლოგიის ლექტორი სტრატკლაიდის უნივერსიტეტში, ამჟამად შოტლანდიის განათლების ფსიქოლოგიის მე-2 დონის კვალიფიკაციის შემფასებელი და ზედამხედველი. ტარინი ასევე ორი საერთაშორისო ჟურნალის - „Frontiers in Education“ (სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მიმართულება) და „Cogent Education“-ის რედაქტორია.

ეძღვნება დრიუს.  
შენს გარეშე ვერაფერს მივაღწევდი



## სარჩევი

რედაქტორებისაგან.....	13
სამადლობელი .....	19
<b>შესავალი .....</b>	<b>21</b>
<b>ნაწილი 1 თეორია.....</b>	<b>34</b>
2 თეორიული მოდელები.....	34
3 სტრატეგიების სწავლების კვლევა .....	59
4 დიდი ბრიტანეთის კვლევა .....	78
<b>ნაწილი 2 პრაქტიკა და პედაგოგიკა .....</b>	<b>108</b>
5 მეტაკოგნიცია და აზროვნება .....	108
6 მეტაკოგნიცია და მოტივაცია .....	129
7 როგორ უნდა ვასწავლო სტრატეგია? .....	146
8 მეტაკოგნიტური სტრატეგიები და როგორ ვასწავლოთ ისინი? .....	174
9 რომელი კოგნიტური სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ? .....	191
10 სწავლის უნარები .....	207
<b>ნაწილი 3 მიდგომის სასკოლო ან საგანმანათლებლო სისტემის დონეზე დანერგვა .....</b>	<b>219</b>
11 სასკოლო დონეზე დანერგვა .....	219
12 მოსწავლეთა ჩართულობა.....	239
13 მშობელთა ჩართულობა .....	254
14 სპეციალისტთა თანამშრომლობა და საგანმანათლებლო ფსიქოლოგების მოხმობა .....	265
15 ზოგიერთი შემაჯამებელი დასკვნა.....	276
საძიებელი.....	278



## რედაქტორებისაგან

წარმოგიდგენთ ტარინ მუარის გამორჩეული ნაშრომის **“როგორ ჩამოვაყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები”** თარგმანს. წიგნის თარგმნის იდეა გაჩნდა მას შემდეგ, რაც აჭარის ავტონომიური რესპუბლიკის განათლების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს „უმაღლესი განათლების ხელშეწყობის“ პროგრამის ფარგლებში გამოცხადდა უცხოენოვანი სამეცნიერო ლიტერატურის თარგმნის საგრანტო კონკურსი. წიგნში ახსნილია, თუ როგორ ჩავრთოთ მოსწავლეები, მშობლები და პარტნიორები საერთო საქმეში, როგორ განვახორციელოთ არსებული იდეები მთელი კლასისა თუ სკოლის დონეზე. დამოუკიდებელი მსწავლელების ჩამოყალიბება მოიცავს რამდენიმე მნიშვნელოვან ასპექტს: მეტაკოგნიტური უნარების განვითარება – მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ საკუთარი სწავლის პროცესზე დაკვირვება და ანალიზი; თვითრეგულირების უნარების გაუმჯობესება – მიზნების დასახვა, მოტივაციის შენარჩუნება, დროის მართვა; ეფექტური სასწავლო სტრატეგიების სწავლება – კრიტიკული აზროვნება, პრობლემების გადაჭრა, ინფორმაციის ორგანიზება; დამოუკიდებლობის წახალისება – მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ არჩევანისა და გადაწყვეტილების მიღების შესაძლებლობა; რეფლექსიისა და თვითშეფასების უნარების განვითარება.

ტარინ მუარის წიგნი **«როგორ ჩამოვაყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები»** წარმოადგენს ღირებულ რესურსსა და პრაქტიკულ სახელმძღვანელოს, რომელიც შედგება: შესავლის, სამი ნაწილის, 13 პარაგრაფის, დასკვნების და სამიებლისგან. თითოეულ ნაწილს თანდართული აქვს ბიბლიოგრაფია და ჩატარებული კვლევის შედეგები. პირველ ნაწილი **თეორია** ეხება იმ თეორიებსა და მტკიცებულებებს, რომლებიც წიგნში წარმოდ-

გენილ შეხედულებებსა და მიდგომებს ასახავს; მეორე ნაწილი – **პრაქტიკა და პედაგოგიკა** მოიცავს გამორჩეულ სტრატეგიებს-რა და როგორ ვასწავლოთ? მესამე ნაწილი – **განხორციელება** დაკავშირებულია სწავლა-სწავლების მიდგომების სკოლის თუ განათლების სისტემის დონეზე წარმატებულად დანერგვასთან.

წიგნში განხილულია ისეთი საკითხები, როგორებიცაა: როგორ მოვამზადოთ ბავშვები და ახალგაზრდები სწავლისთვის; რატომ არის მნიშვნელოვანი სწავლის სტრატეგიების სწავლება; როგორ შევუწყოთ ხელი ბავშვების აქტიურობას სწავლის პროცესში და მათი შემოქმედებითი უნარების განვითარებაში; როგორ გამოვიყენოთ მსწავლელთა მოტივაცია, რომელიც მჭიდრო კავშირშია მეტაკოგნიციასთან.

წიგნი მნიშვნელოვანი რესურსია და ადვილად გამოსაყენებელია ნებისმიერ კლასში. იგი ხელს უწყობს ბავშვების ძირითადი მეტაკოგნიტური, თვითრეგულირებისა და დამოუკიდებლად სწავლის უნარების განვითარებას. ამასთან, მასწავლებლებს აცნობს მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ მიდგომებს არსებული იდეების განსახორციელებლად მშობლების, მოსწავლეებისა და პარტნიორების მხარდაჭერით. ტარინ მუარის წიგნი «როგორ ჩამოვყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები» მდიდარია პრაქტიკული სავარჯიშოებით, რაც მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევს მასწავლებლებს, მშობლებსა და მოსწავლეებს.

**სახელმძღვანელოს “როგორ ჩამოვყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები: მეტაკოგნიტური, თვითრეგულატორული და სასწავლო უნარების სწავლება – პრაქტიკოსების გზამკვლევი” ავტორი ტარინ მუარი გვიზიარებს დიდ ბრიტანეთში ჩატარებულ კვლევას მეტაკოგნიტური და თვითრეგულაციის უნარების შესახებ. იგი დეტალურად იხილავს კვლევის შედეგებს და შემდეგ საკითხებს: მეტაკოგნიტური უნარების განვითარების თეორიული მოდელები, სტრატეგიული ინსტრუქციის კვლევა, მეტაკოგნიცია და მენტალობა, მეტაკოგნიტური სტრატეგიები და**

როგორ ვასწავლოთ ისინი? რომელი კოგნიტური სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ? წარმატებული კვლევითი უნარები, მოსწავლის და მშობლის მონაწილეობა/ჩართულობა, პროფესიონალური თანამშრომლობა და განათლების ფსიქოლოგების მოწვევა საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. სახელმძღვანელოში მოცემულია პრაქტიკული აქტივობები, რჩევები, სწავლება/სწავლის სტრატეგიები. წიგნში წარმოდგენილი აქტივობები, სტრატეგიები, მიდგომები ხელს უწყობს მოსწავლეებში წარმოსახვითი, შემოქმედებითი აზროვნების და მეტაკოგნიტური უნარების განვითარებას.

რატომ შევარჩიეთ ტარინ მუარის სახელმძღვანელო „როგორ ჩამოვყალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები: მეტაკოგნიტური, თვითრეგულირების და სწავლის უნარების სწავლება – გზამკვლევი პრაქტიკოსებისათვის“? დღეს, როდესაც ყოველი ადამიანისთვის ხელმისაწვდომია დიდი მოცულობისა და სხვადასხვა შინაარსის ინფორმაცია, მისი ეფექტურად გამოყენების, დამოუკიდებლად დამუშავების უნარი სასიცოცხლო მნიშვნელობას იძენს. საზოგადოების თითოეულმა წევრმა უნდა შეძლოს ინფორმაციის არა მხოლოდ მოპოვება, არამედ შეფასებაც და მისი გამოყენება ყოველდღიური ცხოვრების, ფიზიკური თუ ინტელექტუალური მუშაობის პირობების გასაუმჯობესებლად. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების მოთხოვნით, სასკოლო განათლებამ უნდა ჩამოუყალიბოს მოზარდს უწყვეტი განვითარების, მთელი ცხოვრების განმავლობაში ახალი ცოდნისა და ჩვევების დამოუკიდებლად შეძენის უნარი, სწავლის სწავლა, რათა შეძლოს საკუთარი შესაძლებლობებისა და სულიერი მიდრეკილებების ადეკვატურად განსაზღვრა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში საკუთარი ადგილის დამკვიდრება; სასკოლო განათლებამ უნდა განუვითაროს მოზარდს პირად, ოჯახურ და საზოგადოებრივცხოვრებაში დამოუკიდებელ გადაწყვეტილებათა მიღების უნარ-ჩვევები. კვლევები ადასტურებს, რომ მოსწავლეს, რომელსაც კარგად აქვს განვითარებული მეტაკოგნიტური

უნარები, შეუძლია: დაგეგმოს, აწარმოოს მონიტორინგი და შეაფასოს საკუთარი სწავლის პროცესი, საჭიროების შემთხვევაში კი, მუშაობის დროს გამოყენებული სტრატეგიები შეცვალოს ან მათი მოდიფიცირება მოახდინოს, დამოუკიდებლად იპოვოს პრობლემის ეფექტურად გადაჭრის გზები.

ამიტომ, 21-ე საუკუნის განათლების ერთ-ერთი მთავარი მიზანი მოსწავლეებში დამოუკიდებელი სწავლის უნარის განვითარებაა. განათლების სფეროს წარმომადგენლებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვან სამსჯელო კითხვებს წარმოადგენს: რა უნარებით უნდა აღვჭურვოთ მოსწავლეები იმისათვის, რომ მათ შეძლონ თანამედროვე, კონკურენტუნარიან გარემოსთან ეფექტურად ადაპტირება? როგორ შევუქმნათ მოსწავლეებს მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლისა და განვითარების მოტივაცია? რა უნარებს უნდა ფლობდეს მასწავლებელი? როგორ დავეხმაროთ მოსწავლეებს მეტაკოგნიტური უნარების განვითარებაში?

სახელმძღვანელო **აერთიანებს თეორიას, პრაქტიკასა და მათ განხორციელებას, იმპლემენტაციას.** წარმოადგენს პრაქტიკულ გზამკვლევს, რომელშიც განხილულია რესურსი, სტრატეგიები, მიდგომები, პრაქტიკული აქტივობები, რჩევები, გამოცდილებები და კვლევის შედეგები. წიგნი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეგვიძლია მასწავლებლებსა და განმანათლებლებს საუკეთესოდ მოვამზადოთ ჩვენი მომავალი თაობა ახალი სამყაროსთვის, რომლისკენაც თანდათან მიიწევს განათლების სისტემები. ის სრულად აცნობს მკითხველს, თუ როგორ უნდა ასწავლოს მეტაკოგნიტური, შემეცნებითი და სწავლის უნარები მოსწავლეებს პირისპირ სწავლების დროს, რათა ონლაინ ან სახლში სწავლისას მათ ჰქონდეთ ყველა უნარი და სტრატეგია ეფექტური ავტონომიური სწავლისთვის. ეს სახელმძღვანელო შესანიშნავი რესურსია საბაზო და საშუალო სკოლის პედაგოგის, დიდაქტიკის, კვლევების, პრაქტიკის კვლევის მიმართულებით დაინტერესებული ყველა პირისთვის. წიგნში წარმოდგენილი თემატიკა ეფექტური რესურსია ზოგადი

განათლების დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის მომზადების ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო საგანმანათლებლო, საბაზო და საშუალო სკოლის მასწავლებლის მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის (60 კრედიტი), სამაგისტრო საგანმანათლებლო პროგრამების, განათლების სადოქტორო პროგრამის სასწავლო კურსებისათვის: პედაგოგიკა, დიდაქტიკა, სწავლების თანამედროვე მეთოდები, სასწავლო და პროფესიული გარემო, კვლევის მეთოდები განათლებაში, პრაქტიკის კვლევა და სხვა.

სახელმძღვანელოს ქართულენოვანი თარგმანის მომზადება საინტერესო, ხანგრძლივი, შრომატევადი და რთული საქმე აღმოჩნდა. პროცესში ჩართული იყო არა ერთი პროფესიონალი, განათლების სპეციალისტი და მხარდამჭერი. უპირველესად მაღლობა გვინდა გადავუხადოთ აჭარის ავტონომიური რესპუბლიკის განათლების, კულტურისა და სამინისტროს, მის შესანიშნავ გუნდს, რომელმაც **საშუალება მოგვცა დიდაქტიკაში არსებული თანამედროვე უახლოესი უცხოენოვანი სახელმძღვანელო ხელმისაწვდომი გაგვებადა საქართველოს უნივერსიტეტების განათლების პროგრამების სტუდენტებისათვის, მკლევრებისა და ამ სფეროთი დაინტერესებული პირებისათვის. მაღლობას მოვახსენებთ ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ადმინისტრაციას მუდმივი მხარდაჭერისთვის.**

სახელმძღვანელოს «როგორ ჩამოვაცალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები: მეტაკოგნიტური, თვითრეგულატორული და სასწავლო უნარების სწავლება – პრაქტიკოსების გზამკვლევი» ქართულ ენაზე თარგმნას დიდი ინტერესითა და გაგებით მოეკიდა სათარგმნი ლიტერატურის საავტორო უფლების მფლობელი გამომცემლობა **Routledge** და მისი წარმომადგენელი ქალბატონი რენატა Renata Kasprzak. მან გაითვალისწინა ჩვენი სურვილი სახელმძღვანელოს თარგმნის შესახებ და ყველა ღონე იხმარა, რათა დროულად გაფორმებულიყო შესაბამისი დოკუმენტაცია

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტსა და გამომცემლობა Routledge-ს შორის. ჩვენ უდიდეს მადლიერებას გამოვხატავთ მის მიმართ.

განსაკუთრებულ მადლობას იმსახურებს მთარგმნელი მარია ბოლქვაძე. ასევე მადლობას ვუხდით ტექსტის რედაქტორებს, კორექტორსა და გამომცემლობის თანამშრომლებს.

ვიმედოვნებთ, მკითხველი გაგებით მოეკიდება ტექსტის თარგმნისა და რედაქტირების პროცესში შესაძლო უზუსტობებსა და ხარვეზებს. მადლიერებით მივიღებთ და ყურადღებით გავითვალისწინებთ ყველა კონსტრუქციულ შენიშვნასა თუ რჩევას.

**ლელათავდგირიძე,**

განათლების დოქტორი, პროფესორი

**ნატო შეროზია,**

განათლების დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი

**ნაზიბროლა ბერიძე გაბაიძე,**

ფილოლოგიის დოქტორის კანდიდატი

2024 წელი

## სამადლობელი

ამ ნაშრომის შექმნა შეუძლებელი იქნებოდა რამდენიმე ადამიანის მონაწილეობის გარეშე. უპირველეს ყოვლისა, მადლობას ვუხდით ნიკოლა სტიუარტს და ისტ-ერშირში მოღვაწე სხვა ჭეშმარიტად შთამაგონებელ განათლების ფსიქოლოგებს. ისტ-ერშირის სხვა სპეციალისტებთან ერთად (მათ შორის ჯოლი მიური, გეილ ელდერი, ჰეზერ ვასი და კეროლ კორვილი), მათ უდიდესი თანადგომა და მხარდაჭერა გაგვიწიეს ამ კვლევის კონცეფციის შემუშავების ეტაპებზე. გმადლობთ.

უდიდესი მადლობა სემ მარჩს, რომელსაც სჯეროდა, რომ ამ პროექტს განსაკუთრებული ღირებულება ექნებოდა ნორტ-ერშირის კონტექსტში. იგი მხარს უჭერდა პროექტის განვითარებას სისტემის დონეზე და მამლიერებდა რთულ მომენტებში, ასევე მადლიერი ვარ ყველა არაჩვეულებრივი პედაგოგ-ფსიქოლოგის ნორტ-ერშირის მასშტაბით, რომელთა მხარდაჭერაც შეუფასებელია. განსაკუთრებული მადლობა სიუს, ქსანტეს, მორაგსა და ქრეიგს.

მადლობა სერი სტიუარტს, რომელიც დამეხმარა წინა სატესტო და ტესტის შემდგომ პროცესებში და ზოგადად უდიდესი წვლილი შეიტანა, მადლობა იენ უოლკერს, ფიონა ელიოტ-ფრუსა და კლერ მაკკენზის, რომლებმაც ენდრიუ მაკკლელანდისა და ლუიანა სანტაროსასთან შეთანხმებით, ასევე მნიშვნელოვანი როლი ითამაშეს მე-4 თავში აღწერილი შეფასების პროცესში.

მადლობა ბრიტანეთის ფსიქოლოგთა საზოგადოების განათლების ფსიქოლოგების შოტლანდიის განყოფილებას, რომლებიც ამსწავლების ზოგიერთი საკითხის უფრო ფართოდ გავრცელებაში დამეხმარნენ სკოლის ფსიქოლოგთა საერთაშორისო ასოციაციის კონფერენციაზე.

მადლობა რუთ ბინკსს, მაიკლ როუქს, ლოურენს რეილის, ჯეინ ჯონსონს, ლიზა მაკფადენს, კარენ მაკფერსონს, დანიერა კუბედუს, სკოტ ჩალმერსს, ჯონ ნივენს, მიშელ კიტს, ერინ

მაკჟუილენს, მარკ კოილს, ლიზ სომერვილს, კეიტ უოტსონსა და ინვერკლაიდის განათლების სისტემის სხვა მუშაკებს, რომლებმაც ინვერკლაიდი საოცარ სამუშაო ადგილად აქციეს, განვითარებისა და უწყვეტი პროფესიული ზრდის შესაძლებლობებით.

განსაკუთრებული მადლობა სტრატეგიის უნივერსიტეტის პროფესორს – ჯეიმს ბოილს იმ გამოწვევებისა და მხარდაჭერისთვის, რომლებმაც უდიდესი გამოცდილება შემძინეს. მადლობა ლიზა მარკს ვულფსონსა და დოქტორ მარკ ობონსაუინს, რომლებიც სულ გვერდში მედგნენ ჩემი კვლევების დაწყებამდე და მათი დამთავრების შემდეგაც. მადლობა პროფესორ ელსპეტ მაკკარტნისა და პროფესორ სიუ ელისს, რომლებმაც პროფესორ ჯეიმს ბოილთან ერთად 2015 წელს შოტლანდიაში პირველი წინასწარი მოკვლევა განახორციელეს და საშუალება მომცეს დავყრდნობოდი მათ კვლევას. მადლობა დოქტორ ბარბარა კელის, რომელმაც უამრავი რამ მასწავლა მეცნიერების მიგნებების პრაქტიკაში დანერგვის მიმართულების შესახებ.

მადლობა ალან ჰოგის, ლესლი არტურსა და იან უოლეს მათი რჩევებისა და დახმარებისთვის იმაში, რომ ჩემი პირველადი კვლევები წიგნად გადამექცია, ასევე სარა ფილპს, რომელიც ყოველთვის მზად იყო საჭირო რჩევის მოსაცემად.

მადლობა ყველა ჩემს მეგობარს და ოჯახს, ვისაც ეჭვი არ ეპარებოდა ჩემს შესაძლებლობებში. განსაკუთრებული მადლობა ჟასმინს, ჯოისს, თედის, კარმენს, ჰარისონსა და თეოს. მადლობა ჩემი ტანგოს ოჯახს, რომელიც საღი აზრის შენარჩუნებაში მეხმარება. და ბოლოს, უდიდესი მადლობა ჩემს მეუღლეს, დრიუს. შენ ყოველთვის გჯეროდა ჩემი და გულწრფელად რომ გითხრა, შენს გარეშე ვერაფერს მივაღწევდი. მადლობა, მიყვარხარ.

## შესავალი

2020 წელს კოვიდ-19-მა აიძულა პედაგოგები ხელახლა შეეფასებინათ ის, თუ როგორ ასწავლიან ჩვენს ბავშვებს და ახალგაზრდებს. იმ მომენტამდე, 2019 წლის საკლასო ოთახი ძალიან ჰგავდა 1919 წლის საკლასო ოთახს, სადაც მასწავლებელი კლასის წინ, თეთრი და არა შავი დაფით იჯდა, ბავშვები კი სახით მისკენ მწკვრივებად ან დაჯგუფებულად იხდნენ. პანდემიის დროს სრულფასოვანი სასკოლო სწავლება არ იყო ყველასთვის ხელმისაწვდომი. მშობლებმაც ახლებურად გაიგეს თავიანთი შვილების სწავლის სირთულეები. მასწავლებლებს უჭირდათ ბავშვებთან და ოჯახებთან ონლაინ პლატფორმებით დაკავშირება. ჩვენ ყველა ვწვალობდით და წარმატების სხვადასხვა ხარისხით ვაღწევდით უცხო სიტუაციებთან ადაპტირებას.

დიახ, გვჯერა, რომ ეს სიტუაცია აღარასოდეს განმეორდება, მაგრამ ამ ყველაფერმა კიდევ უფრო სერიოზულად დაგვაფიქრა იმაზე, რაზეც ისედაც გვქონდა ნაფიქრი – ბავშვებს სჭირდებათ უნარების განვითარება, რათა ავტონომიურ მოსწავლეებად იქცნენ. როდესაც ბავშვები სკოლაში მიდიან, ხშირად გვგონია, რომ მათ დამოუკიდებლად სწავლა და მუშაობა შეუძლიათ; თუმცა, ჩვენი – მასწავლებლების, მშობლებისა თუ პედაგოგების მოლოდინები რეალობას ჩამორჩება, რადგანაც ზოგი ბავშვი დამოუკიდებლად ახერხებს ამ უნარების განვითარებას, ბევრი ნორჩი მოსწავლისთვის კი არც თუ ისე მარტივია საჭირო სტრატეგიების გამოყენება. განათლების სფეროში სულ უფრო მეტად ხდება იმის გაცნობიერება, რომ სწავლის სტრატეგიების გამოყენება მკაფიოდ უნდა ისწავლებოდეს, რომ ხშირად, დამოუკიდებლად სწავლის უნარების სწავლების მთელი ჩვენი ძალისხმევა არაეფექტურია.

კოვიდ კრიზისმა ზრდასრულები, ბავშვები და ახალგაზრდები აიძულა ონლაინ პლატფორმებით სწავლაზე გადასულიყვნენ. ეს ტენდენცია, დიდი ალბათობით, კიდევ გაგრძელდება,

ნაწილობრივად მაინც. შესაბამისად, ეს წიგნი გაჩვენებთ თუ როგორ შეგვიძლია მასწავლებლებსა და განმანათლებლებს/პედაგოგებს, უკეთ მოვამზადოთ ჩვენი შვილები ახალი სამყაროსთვის, რომლისკენაც თანდათან მიიწევენ განათლების სისტემები. ჩვენ ვიცით, რომ ტრადიციულ სასწავლო პირობებში, თვითრეგულირების სტრატეგიებს აკადემიურ მიღწევებამდე მივყავართ, ასევე ვიცით, რომ ონლაინ სწავლების დროს, კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, რომ ჩვენი შვილები ფლობდნენ თვითრეგულირების, მეტაკოგნიტურ და დამოუკიდებლად (თვით-) სწავლის უნარებს. ეს წიგნი სრულყოფილად აჩვენებს მკითხველს, თუ როგორ უნდა განუვითაროთ მსწავლელებს მეტაკოგნიტური, კოგნიტური და სასწავლო უნარები პირისპირ სწავლების დროს, რათა ონლაინ ან შინ სწავლის პირობებში მათ ყველა საჭირო უნარი და სტრატეგია გააჩნდეთ ეფექტური, დამოუკიდებელი სწავლისთვის.

ჩვენ განვიხილავთ თქვენთვის საინტერესო რამდენიმე თეორიულ საკითხს. ვუპასუხებთ ისეთ კითხვებს, როგორებიცაა „რას ამბობენ მტკიცებულებები/ფაქტები სწავლისა და სწავლების შესახებ?“, „რა არის მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მეტაკოგნიტური, თვითრეგულირების და თვითსწავლის უნარები?“, „რა კვლევა არსებობს სტრატეგიის სწავლებასთან დაკავშირებით?“, „რა სხვაობაა კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს შორის?“

შეიძლება ასევე გაგიჩნდეთ პრაქტიკასთან დაკავშირებული კითხვები. მაგალითად, რომელი მეტაკოგნიტური სტრატეგია უნდა ვასწავლოთ? სხვა რა უნარები უნდა განუვითაროთ? როგორ? ბავშვებს ვეუბნებით, რომ გამოიყენონ სტრატეგიები, მაგრამ ეს არასაკმარისია. სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ პასუხისმგებლობის თანდათანობით „გადაბარების“ გზით – მასწავლებელი ჯერ აცნობს ბავშვებს სტრატეგიას, განმარტავს მისი გამოყენების წესს, ამის შემდეგ კი მოსწავლეებს მისი პრაქტიკაში გამოყენების სულ უფრო მეტ თავისუფლებას აძლევს.

ამ პროცესს დეტალურად გავეცნობით.

და ბოლოს, შესაძლოა გაგიჩნდეთ კითხვები ამ ყველაფრის განხორციელებასთან დაკავშირებით. როგორ დავენერგოთ ეს ჩვენს სკოლაში და განათლების სისტემაში? როგორ დავეხმაროთ მშობლებსა და მოსწავლეებს? როგორ ჩავრთოთ პარტნიორები? მხოლოდ იმის ცოდნა თუ რა არის ეფექტური სწავლება, არ არის საკმარისი თუკი გვინდა ინტერვენცია მთელი სკოლის ან განათლების სისტემის დონეზე გავავრცელოთ, ასევე უნდა გვესმოდეს, თუ როგორ უნდა განვახორციელოთ ეს და გავითვალისწინოთ მეცნიერების მიგნებების პრაქტიკაში დანერგვის კვლევის შედეგად მიღებული ცოდნა.

### **წიგნში წარმოდგენილი საკვანძო იდეები და თემები შემდეგ საკითხებს ეხება**

- როგორ შევქმნათ ოპტიმალური სასწავლო გარემო იმისთვის, რომ ბავშვებს მოუხდეთ სწავლა? საჭიროა დავრწმუნდეთ იმაში, რომ სასწავლო გარემო უსაფრთხოა სწავლისთვის, რადგან მოტივაცია და სწავლა მჭიდრო კავშირშია ერთმანეთთან. მოსწავლეს საკუთარი ნამუშევრის ან გააზრების გაუმჯობესების სურვილი უნდა ჰქონდეს მანამ, სანამ რომელიმე მეტაკოგნიტურ სტრატეგიას გამოიყენებენ.

- რატომ არის მნიშვნელოვანი სტრატეგიების სწავლება? მიუხედავად იმისა, რომ ყველა ბავშვისთვის საჭიროა სტრატეგიისა და მისი გამოყენების მკაფიო და ეფექტური სწავლება, ამ პროცესს შეუძლია შეამციროს სწავლის სირთულეების მქონე მოსწავლეთა მიერ განცდილი უთანასწორობის ხარისხი და გააუმჯობესოს ყველა მოსწავლის აკადემიური მოსწრება.

- საგნის შინაარსის სწავლება არ არის საკმარისი. მოსწავლეებმა ასევე უნდა გაიგონ თუ „როგორ“ ისწავლონ, რათა წარმატებით შეასრულონ დავალება. ამასთან, აუცილებელია ჩვენს მოსწავლეებს მკაფიოდ გავაგებინოთ თუ როგორ გამოიყურება

წარმატებით შესრულებული კონკრეტული ნამუშევარი. აღკვეთით იდუმალება და მიეცით ბავშვებს მითითება და მაგალითი.

- ახალი სტრატეგიის სწავლების დროს, მისი მხოლოდ ერთ-ხელ აღწერა არასაკმარისია. სტრატეგიების ეფექტური სწავლება რიგი ნაბიჯების განხორციელებას მოითხოვს. სტრატეგიის დამოუკიდებლად გამოყენების გზაზე თითოეული ნაბიჯით მასწავლებლის პასუხისმგებლობა მცირდება, მოსწავლის კი იზრდება.

- მასწავლებლის მიერ სტრატეგიის გამოყენების მკაფიო სწავლება და მოდელირება აჩვენებს მოსწავლეებს თუ რამდენად ეფექტურია ეს მიდგომები და თავდაჯერებულობას ჰმატებს მათი დამოუკიდებლად გამოყენებისთვის. ეს ხელს უწყობს ბავშვებს კიდევ უფრო მეტად ჩაერთონ სასწავლო პროცესში.

- ბავშვებისთვის კოგნიტური და მეტაკოგნიტური სტრატეგიების სწავლება, მათთვის უწყვეტი სწავლისთვის საჭირო ხელსაწყოების შეთავაზებას ჰკავს.

- როგორც შანაჰანი და სხვებმა (Shanahan) 2010 წელს აღნიშნეს, „სტრატეგიები არ არის ის უნარები, რომლებიც ტიპიურად ჩამოთვლილია ძირითად პროგრამებში, არც სასწავლო აქტივობებია. სტრატეგია წინასწარ განზრახული მენტალური მოქმედებაა სწავლის დროს, რომელიც აღქმას, გააზრებას უწყობს ხელს. ეს არის მოსწავლეთა მიზანმიმართული მცდელობა უკეთ გაიგონ თუ დაიმახსოვრონ ის, რასაც სწავლობენ“.

- სწავლის უნარები საუკეთესოდ ისწავლება რეალური დავალებების კონტექსტში, არა აბსტრაქტულად ან თეორიულად.

- მოსწავლეები საუკეთესოდ მაშინ სწავლობენ, როცა მათ წახალისებენ გააკეთონ საკუთარი ჩანაშენები და შენიშვნები. ეს მოსწავლეების სწავლისადმი ინტერესს აღვივებს, ნაცვლად იმისა, რომ გადატვირთოს ისინი მასწავლებლის მიერ წარმოდგენილი ზედმეტი დამატებითი მასალებით. მასალები, რომლებიც თავად მოსწავლის მიერ იქმნება უფრო პერსონალიზებულია და შესაბამისად, მეტად შინაარსიანი.

- ოპტიმალური ზემოქმედების მოსახდენად, ეს იდეები წარმატებულად უნდა განხორციელდეს.
- წარმატებული განხორციელება კი ბავშვების, მშობლებისა და პარტნიორების მხრიდან მხარდაჭერას მოითხოვს.

## წიგნის სტრუქტურა

წიგნი სამი ნაწილისგან შედგება:

ნაწილი 1: თეორია. ეს ნაწილი ეხება იმ თეორიებს და მტკიცებულებებს, რომლებიც წიგნში წარმოდგენილ შეხედულებებსა და მიდგომებს ასახავს.

ნაწილი 2: პრაქტიკა. ეს ნაწილი ეხება სტრატეგიების გააზრებას – თუ რომელი და როგორ უნდა ვასწავლოთ.

ნაწილი 3: განხორციელება. ეს ნაწილი დაკავშირებულია სწავლა-სწავლების მიდგომების სკოლის თუ განათლების სისტემის დონეზე წარმატებულად დანერგვასთან.

წიგნიდან მაქსიმალური სარგებლის მისაღებად, ვიმედოვნებ, რომ მის ნაწილებს თანმიმდევრობით გაეცნობით. მიუხედავად ამისა, შეგიძლიათ იმ ნაწილებს მიჰყვეთ, რომლებიც ყველაზე მეტად შეესაბამება თქვენს საჭიროებებს. შესაბამისად, ამ პროცესის გასამარტივებლად გთავაზობთ თითოეული თავის მოკლე მონახაზს.

## **ნაწილი 1: თეორია**

### **თავი 2: თეორიული მოდელები**

რატომ არის სწავლა ასეთი რთული? რაზე უნდა დაფიქრდეს მასწავლებელი? ამ თავის მიზანია თეორიისა და პრაქტიკის დაკავშირება, ზოგიერთი მნიშვნელოვანი მოდელების წარმოდგენით, რომლებიც საკლასო ოთახში პრაქტიკის დანერგვის დროს გამოიყენებოდა. კითხვა ერთ-ერთი პირველი უნარია, რომელიც სკოლაში ისწავლება. პროგრესის შესაბამისად, კითხვის განვითარებულ უნარებს ვეყრდნობით და კითხვის სწავლა – სწავლისთვის კითხვა ხდება. ეს უმნიშვნელოვანესი უნარი მთელი ცხოვრების განმავლობაში ნარჩუნდება. კითხვის მიზანია წაკითხულის გაგება/გააზრება, რაც სკოლებში ხშირად სხვადასხვა საგნის სახელმძღვანელოებსა თუ მასალებშია მოცემული. კითხვის ძირითად სასწავლო უნარად აღიარება, თეორიისა და პრაქტიკის დაკავშირების ხელშეწყობის მაგალითია. მოგვიანებით განვიხილავთ, თუ როგორ გვამღევეს მეტაკოგნიტური და სოციოკულტურული მოდელები მინიშნებებს, რომლებიც გვეხმარება გავიგოთ თუ რა უწყობს ხელს სწავლას საკლასო ოთახში.

### **თავი 3: სტრატეგიული სწავლების კვლევა**

ამ თავში მიმოხილულია თეორიები სტრატეგიების შესახებ და განხილულია სტრატეგიის კომპლექსურობა. გავეცნობით ეფექტის მასშტაბებს, რათა გავიგოთ მეტა-ანალიზის ფარგლებში შესწავლილი სხვადასხვა მიდგომის ეფექტურობა. ვინაიდან, კვლევების შედეგად, სწავლის ოპტიმიზებისთვის რეკომენდებულია მრავალი მეთოდის გამოყენება, ჩვენ შევადარეთ რამდენიმე პროგრამა, სადაც ეს მრავალმხრივი მიდგომა გამოყენებული. ეს დადებითად წარმოაჩენს იმ მიდგომისა და პედაგოგიკის კლიუსებს, რომლებსაც ამ წიგნის პირველი ნაწილის მე-4 თავში და წიგნის მე-2 ნაწილში განვიხილავთ.

#### **თავი 4: დიდი ბრიტანეთის კვლევა**

მეტაკოგნიციის, თვითრეგულირების და თვითსწავლის უნარების მხარდაჭერა მაშინაა ეფექტური, როდესაც მათ მთლიან სასწავლო პროგრამაში გამჭოლად ვახორციელებთ. ამ თავში განხილული იქნება კვლევის ნაწილი, რომელიც ეყრდნობა მე-2 თავში ნახსენებ კვლევებს და ადასტურებს მათ ეფექტურობას დიდი ბრიტანეთის კონტექსტში. სკოლის მაგალითზე დავაკვირდებით და გამოვავლენთ თუ როგორ ესწრებოდნენ მასწავლებლები ტრენინგებს და როგორ ახორციელებდნენ თავიანთ იდეებს ადგილზე პროფესიული მხარდაჭერით. ამ თავში განხილულია პროგრამის შეფასება მიღებული შედეგებიდან გამომდინარე, რომლებმაც მისი მაღალეფექტურობა აჩვენეს. განვიხილავთ მასწავლებელთა შეხედულებებს ამ მეთოდით სწავლებასა და მის გამოყენებასთან დაკავშირებით. თავში ასევე განიხილება ის შედეგები, რომელთა გათვალისწინებაც შეიძლება მოუხდეთ სხვა სკოლებს მსგავსი მეტაკოგნიტური, თვითრეგულარების და თვითსწავლის უნარების გასავითარებელი მიდგომის გამოყენებისას, რაც მოცემულია მე-2 ნაწილში.

#### **ნაწილი 2: პრაქტიკა და პედაგოგიკა**

##### **თავი 5: მეტაკოგნიცია და აზროვნება**

დავიწყებთ იმის განხილვით, თუ რა არის მეტაკოგნიცია და რატომ არის მეტაკოგნიტური უნარები მნიშვნელოვანი, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც გვინდა ჩვენი შვილები დამოუკიდებლად მუშაობისთვის წავახალისოთ სახლში თუ სკოლაში. ეს მოიცავს იმის მიმოხილვას, თუ რა არის აზროვნება, როგორ ვითარდება იგი და როგორ შეგვიძლია ხელი შევუწყოთ ბავშვებს განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნების ჩამოყალიბებაში, სადაც მზად ვართ ახალი იდეების შესასწავლად. ჩვენ ასევე განვიხილავთ სწავლის მეტაკოგნიტურ ციკლს, განვსაზღვრავთ მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს და იმას, თუ რატომ არის მათი მკაფიოდ სწავლება მნიშვნელოვანი. ასევე განვიხილავთ

ზოგიერთ ქვეცნობიერ გზავნილს, რომლებმაც შეიძლება ხელი შეუწყონ ან შეაფერხონ განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნების ჩამოყალიბება.

### **თავი 6: მეტაკოგნიცია და მოტივაცია**

ამ თავში განხილულია, თუ როგორაა მეტაკოგნიცია მოტივაციასთან დაკავშირებული და წარმოდგენილია რამდენიმე პრაქტიკული იდეა იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ დავაწყებინოთ ბავშვებს სწავლა. ჩვენ ვისაუბრებთ ჰარმონიულ განწყობაზე, პოზიტიური და ინკლუზიური გარემოს, ასევე ურთიერთობებზე დაფუძნებული მიდგომების მნიშვნელობაზე, მოსწავლეების წარმატების ხელშესაწყობად. განვიხილავთ, როგორ უნდა ვუზრუნველყოთ დავალების მოცულობა და საკითხის შესაბამისი თვითშეფასების აქტივობები იმისთვის, რომ ყველა ბავშვს შეეუქმნათ თანაბარი პირობები დაეუფლონ ახალ ცოდნას და გაიგონ ფუნდამენტური ლექსიკური ერთეულები. ამ თავის წაკითხვის შემდეგ, კარგი იქნება დაფიქრდეთ, როგორ შეიძლება მე-2 თავში განხილული მოდელების პრაქტიკაში გამოყენება.

### **თავი 7: როგორ ვასწავლოთ სტრატეგია?**

ამ თავში განვიხილავთ სტრატეგიის სწავლების მეთოდებს, სადაც ეფექტური სწავლება მთელ რიგ ნაბიჯებს მოიცავს. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს რამდენიმე მოდელი, ჩვენ დეტალურად განვიხილავთ შვიდ-ეტაპიან მიდგომას. წარმოდგენილი იქნება მოსაზრებები პროგრესის ტემპთან დაკავშირებით და თითოეულ სტრატეგიას გამოვიყენებთ პრაქტიკაში. ვისაუბრებთ იმაზე, თუ როგორ უნდა შეამოწმოს მასწავლებელმა პერიოდულად ნებისმიერი სტრატეგიის მიზანი და შეუწყოს ხელი ამ სტრატეგიების გააზრებას, მანამ, სანამ ბავშვები დამოუკიდებლად შეძლებენ მათ გამოყენებას. როდესაც ბავშვმა იცის და იყენებს სტრატეგიას, ვითვალისწინებთ

ნასწავლი მიდგომების ახალ მიდგომებთან ერთად გამოყენების მნიშვნელობას. ბევრად უფრო მნიშვნელოვანია ერთი ან ორი სტრატეგიის სიღრმისეული სწავლა, ვიდრე ბევრი სტრატეგიის ზედაპირულად შეხება; ამიტომ, პროცესი არ უნდა იყოს დაჩქარებული.

### **თავი 8: მეტაკოგნიტური სტრატეგიები და როგორ ვასწავლოთ ისინი?**

ამ ნაწილში კიდევ უფრო სიღრმისეულად იქნება განხილული რამდენიმე, განსაკუთრებით სასარგებლო მეტაკოგნიტური სტრატეგია. ეს სტრატეგიები დასახელებულია მე-3 და მე-4 თავებში. ისინი მოიცავენ თვალსაჩინოდ წარმოდგენას (ვიზუალიზაციას), ხმამაღლა წაკითხულის გონებაში მოსმენას, თხრობას, შეჯამებას, დაკავშირებას, კითხვის დროს აზრების დაგროვებას, მოკვლევას, რეაგირებას გაურკვევლობის შემთხვევაში, „კრიტიკულ“ მომენტებზე დაფიქრებას და დაინტერესებას. ზოგიერთ სტრატეგიას, მაგალითად, „ვიზუალიზაციას“, „უფრო ფართო მნიშვნელობის სიტყვასთან დაკავშირებას“ და „მოკვლევას“ ვრცელი მაგალითები აქვთ, რომლებიც ასახავენ, თუ როგორ ხდება მათი სწავლება პრაქტიკაში. ვიმედოვნებთ, რომ ეს ყველაფერი პრაქტიკოსებს ბევრ იდეას მოგცემთ სხვა ხსენებული სტრატეგიის განხორციელებისთვის. ჩვენ განვიხილავთ კონკრეტულ სტრატეგიებს და იმას, თუ როგორ უნდა ვასწავლოთ, რათა ბავშვებმა შესაბამისი თავდაჯერებულობით, დამოუკიდებლად გამოიყენონ ისინი.

### **თავი 9: რომელი კოგნიტური სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ?**

ჩვენ უამრავ კოგნიტურ სტრატეგიას ვიყენებთ. ახალი სტრატეგიის სწავლის შემდეგ, მისი გამოყენებისთვის მიზანმიმართული ძალისხმევა იქნება საჭირო. ამ თავში განხილული იქნება, თუ როგორ უნდა ავირჩიოთ საუკეთესო სტრატეგია მოცემული კონტექსტის პირობებში და როგორ

შეგვიძლია ამის გაკეთება დატვირთული სასწავლო გეგმის ფარგლებში. განხილული იქნება სტრუქტურული დამხმარეების დადებითი და უარყოფითი მხარეები და მოყვანილი იქნება შესაბამისი მაგალითები. განვიხილავთ, თუ როგორ უნდა მოხდეს ახალი სტრატეგიის სწავლების ინტეგრირება სწავლების შინაარსთან მიმართებაში, სწავლის პროცესი და პროდუქტი.

### **თავი 10: სწავლის წარმატებული უნარები**

გამოცდები სკოლის მიღმა ცხოვრებისკენ მიმავალი გზის ფორმირებას უწყობს ხელს. ამ ნაწილში საუბარია იმაზე, თუ როგორ უნდა მოვამზადოთ ჩვენი ბავშვები იმ გამოცდებისთვის, რომლებიც მათ ელოდებათ. განვიხილავთ იმას, თუ როგორ მოვახდინოთ სწავლის უნარების კონტექსტუალიზება ისე, რომ ეს უნარები გამოყენებული იქნას. ამისთვის კონკრეტულ საგნობრივ მაგალითებს შემოგთავაზებთ და არა ზოგად ან აბსტრაქტულ რჩევებს. ამ თავში განვიხილავთ თუ როგორ შეგვიძლია მოსწავლეების შედეგების ოპტიმიზება, მიმოვიხილავთ სწავლების საუკეთესო გზებს და უფრო დეტალურად შევხებით მოსწავლეების მხარდაჭერის მეთოდებს; გარდა ამისა, შემოგთავაზებთ რამდენიმე იდეას მოსწავლეების მოტივაციასთან დაკავშირებით.

### **ნაწილი 3: სკოლის ანსის ტემის დონეზე იდეების განხორციელება**

#### **თავი 11: სკოლის დონეზე განხორციელება**

ამ ნაწილში ვისაუბრებთ იმაზე, თუ როგორ შეუძლიათ სკოლის ლიდერებს ამ იდეების წარმატებულად განხორციელება, საერთო მიდგომის თანმიმდევრულად გამოყენებით მთელი სასკოლო პერიოდის განმავლობაში. ამ წიგნში წარმოდგენილი იდეები თეორიას ეყრდნობა და დამტკიცებულია მათი გავლენა აკადემიური მოსწრების დონეზე. სავსებით ვაცნობიერებთ, რომ ეფექტური განხორციელება ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მიდგომა. ამ ნაწილში

განხილულია თუ რას ნიშნავს კარგი განხორციელება და წარმოდგენილია ჩარჩო, რომელიც ხელს უწყობს წიგნში განხილული მიდგომის წარმატებულ დანერგვას მთელი სკოლის/სისტემის დონეზე, რაც, სავარაუდოდ, დადებით შედეგს გამოიღებს. მიმოვიხილავთ ჩარჩოს თითოეულ ეტაპს, მათი განხორციელების სირთულეებთან ერთად, ასევე, ეფექტური დაგეგმვისა და შეფასების უზრუნველყოფის გზებს.

### **თავი 12: მოსწავლეთა ჩართულობა**

ამ წიგნში წარმოდგენილი მიდგომების ირგვლივ საფუძვლიანმა განხილვებმა გვაჩვენა, რომ ეს მიდგომები ერთნაირად ეფექტურია როგორც იმ მოსწავლეებთან, რომლებსაც სწავლა არ უჭირთ, ასევე იმათთანაც, ვისაც სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები აქვთ. შესაბამისად, ეს მიდგომა შეგვიძლია უნივერსალურად მივიჩნიოთ – იგი ყველა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებას აუმჯობესებს. ამიტომ, ეს ნაწილი იწყება იმის განხილვით, თუ რატომ გვჭირდება ინკლუზიური გარემო, როგორ უნდა გამოიყურებოდეს იგი და როგორ ვუზრუნველყოთ ყველა ბავშვის შინაარსიანი ჩართულობა ჯგუფურ/საკლასო დისკუსიებში. მიმოვიხილავთ ეფექტურ დამხმარე საშუალებათა სისტემას (სკაფოლდინგი), რომელიც მაქსიმალურად ზრდის მოსწავლეთა პოტენციალს, სასწავლო მიზნების ერთობლივად შექმნას, ბავშვების დახმარებას იმაში, რომ თავი მსწავლელებად აღიქვან; ასევე გავეცნობით ჩვენი მოსწავლეებისთვის მისაწოდებელ ძირითად ინფორმაციას სწავლასთან დაკავშირებით. ეს თავი სრულდება სწავლასთან დაკავშირებული დისკუსიების წარმართვის შესახებ ზოგიერთი იდეით.

### **თავი 13: მშობელთა ჩართულობა**

სწავლებისადმი ამ მეტაკოგნიტური მიდგომის (ან ნებისმიერი სხვა მიდგომის) ეფექტურად განხორციელების ხელშესაწყობად, მნიშვნელოვანია მშობელთა და მზრუნველთა ჩართულობა. მათ

ბავშვების უდიდესი მხარდაჭერა შეუძლიათ სახლში სწავლის დროს, თუმცა იშვიათად იციან უფრო ეფექტურად დახმარების გზები. ეს ნაწილი ფოკუსირებულია მშობლების შინაარსიანი ჩართულობის უზრუნველყოფაზე: როგორ ჩამოვყალიბოთ ურთიერთობები მშობლებთან და როგორ მივაწვდინოთ ხმა, რაც ხშირად ძალიან რთულია. შემდეგ განვიხილავთ, თუ რომელი საკვანძო ინფორმაცია უნდა გავუზიაროთ მშობლებს/ოჯახებს წიგნში განხილულ მიდგომასთან დაკავშირებით.

#### **თავი 14: სპეციალისტთა თანამშრომლობა და საგანმანათლებლო ფსიქოლოგების მოხმობა**

ტრადიციულად, მასწავლებლები ინდივიდუალურად ძალიან ბევრს მუშაობენ. ეს განსაკუთრებით რთულია ისეთი მასწავლებლისთვის, რომელთაც არავინ ჰყავთ იდეების გასაზიარებლად. პროფესიული დისკუსიების ნაკლებობამ ბავშვის პროგრესი შეიძლება შეაფერხოს სკოლაში. ეს თავი იწყება პროფესიული თანამშრომლობის უპირატესობების განხილვით; შემდეგ მიმოვიხილავთ, თუ როგორ შეუძლიათ კოლეგებსა და სხვა პარტნიორებს, მათ შორის პედაგოგ-ფსიქოლოგებს, სკოლების მხარდაჭერა წიგნში აღწერილი მიდგომის განხორციელებაში.

#### **თავი 15: ზოგიერთი შემაჯამებელი დასკვნები**

ეს თავი დასრულდება წიგნში განხილული უნარების მნიშვნელობის შეფასებით, არა მხოლოდ უწყვეტი სწავლისთვის, არამედ იმისთვის რომ შევძლოთ საზოგადოებაში ფუნქციონირება.

#### **სწავლა თვითრეფლექსიის გზით**

იმედი მაქვს, რომ თითოეულ თავში განხილული იდეების გამოყენებისას დაეყრდნობით თქვენს ამჟამინდელ პრაქტიკას, რაც თქვენს როლს კიდევ უფრო ღირებულს გახდის. იმის გათვალისწინებით, რომ მეტაკოგნიცია მეტაკოგნიტურ რეფლექსიურ პოზიციას მოითხოვს, თქვენ გაქვთ იმის შესაძ-

ლებლობა, რომ შეჩერდეთ და გაიაზროთ. კითხვის პროცესში, გირჩევთ ჩაინიშნოთ ნებისმიერი სასარგებლო მომენტი, ნებისმიერი რამ, რისი განხორციელებაც ან განსხვავებულად გაკეთება მოგინდებათ მომავალში. ყველა თავის ბოლოს მოცემულია სავარჯიშო რეფლექსიისთვის, რაც დაგეხმარებათ მოსაზრებების შეგროვებაში და ამ თავში წარმოდგენილი იდეების მაქსიმალურად გამოყენებაში. კითხვის პროცესში გაკეთებული ჩანიშვნები კი, დაგეხმარებათ ამაში. ჩაინიშნეთ ყველა იდეა, რათა მოგვიანებით შემდგომი ნაბიჯების პრიორიტიზირება შეძლოთ.

რაც უფრო მეტად ჩაერთვებით ამ ყველაფერში და რაც უფრო მეტ კითხვას დასვამთ, მით მეტი მეტაკოგნიტური უნარის გამოყენებას შეძლებთ, რაც დიდი ალბათობით, ხშირად მოგიწევთ ამ წიგნთან მუშაობისას. გარკვეული დრო დაუთმეთ რეფლექსიას და დაგეგმეთ თქვენი მომდევნო ნაბიჯები. შემდეგ ნაწილზე გადასვლამდე, გაეცანით შემდეგ კითხვებს რეფლექსიისთვის:

რა იცით ამჟამად მეტაკოგნიციის შესახებ? ჩამოწერეთ საკვანძო იდეები.

რატომ შეარჩიეთ ეს წიგნი?

დაფიქრდით, სინამდვილეში რას მოელოთ ამ წიგნიდან. რა არის თქვენი პრიორიტეტები?

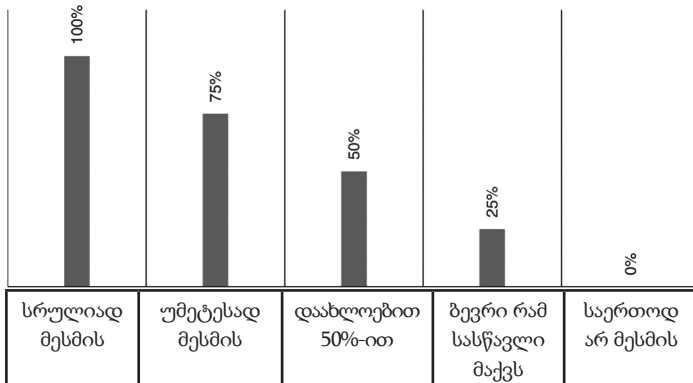
# ნაწილი 1 თეორია

## 2. თეორიული მოდელები

სწავლის პროცესი გასაოცარია. გონებაში მიმდინარე პროცესები დიდი ინტერესის საგანია და მის შესახებ უამრავი ვარაუდი არსებობს. ამ თავში განხილულია ზოგიერთი თეორიული პროცესი და კავშირი მეცნიერების მიგნებებსა და მათი პრაქტიკაში გამოყენებას შორის. ჯოისისა და შაუერსის (Joyce and Showers, 2002) კვლევამ აჩვენა, რომ ზრდასრულ მსწავლელებს ახალი კონცეპტების სიღრმისეული გაგებისთვის მათი თეორიული საფუძვლების შეცნობა სჭირდებათ. შეგრძნება, რომ მიდგომა მტკიცებულებებს ეყრდნობა, ზრდის მსწავლელების ნდობას. შესაბამისად, ჩვენ სწორედ ამით – თეორიით ვიწყებთ. წიგნში განსაკუთრებული ყურადღება კითხვის უნარს ეთმობა, რადგანაც, მართალია, თავდაპირველად ვსწავლობთ კითხვას, თუმცა სინამდვილეში, ვკითხულობთ იმისთვის, რომ ვისწავლოთ. სასკოლო გამოცდებზე საგამოცდო ფურცლები გვხვდება, რომლებიც უნდა წავიკითხოთ და ყველა საგანში ჩანიშნუნი გავაკეთოთ.

რა თეორიული ცოდნა გაქვთ კითხვის უნარის შესახებ? სად ხედავთ საკუთარ თავს ქვემოთ მოცემულ დიაგრამაზე?

**რა თეორიული ცოდნა გაქვთ კითხვის უნარის შესახებ?**



სურათი 2.1 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია თქვენი ამჟამინდელი თეორიული ცოდნა კითხვის უნარის შესახებ?

## **თუკი ჩვენ ზოგადად სწავლაზე ვზრუნავთ, რატომ ვუთმობთ კითხვას მეტ ყურადღებას?**

კითხვა ფუნდამენტური უნარია საზოგადოებაში ეფექტური ფუნქციონირებისთვის (Adams, 1994; Paris et al., 1983). კითხვის უნარის გარეშე, ყოველდღიური აქტივობები (მაგ. წამლის შეფუთვების, გამაფრთხილებელი ნიშნების და რუკების წაკითხვა), რომლებსაც ბევრი ადამიანი ავტომატურად მიიჩნევს, შეიძლება იმედგაცრუების, ბრაზისა და შიშის წყაროდ იქცეს. ბევრ პროფესიაში კითხვა სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი უნარია. შესაბამისად, კითხვის კარგი უნარების გარეშე, ადამიანი თანამედროვე ცხოვრების ბევრ სფეროში წარუმატებელი იქნება. კითხვის კარგი უნარების არ ქონას პოტენციურად გამანადგურებელი გავლენა აქვს სკოლაში დასწრებაზე, სასკოლო მიღწევებსა და შემდგომ დასაქმების სტატუსზე (Slavin, 1998). გარდა ამისა, ზრდასრულთა წიგნიერების შესახებ შოტლანდიაში ჩატარებულმა კვლევამ (SSAL) გამოავლინა, რომ წიგნიერების დაბალ უნარებთან დაკავშირებული საკვანძო ფაქტორი სიღარიბეა – მოზარდები, რომლებიც შოტლანდიის ყველაზე ღარიბ ზონაში ცხოვრობენ (15%), დიდი ალბათობით, წიგნიერების უნარების განმსაზღვრელი შკალის ყველაზე დაბალ კატეგორიაში შედიან (St. Clair et al., 2009). ანალოგიურად, აშშ-ს კვლევამ (Kutner et al., 2007) აჩვენა, რომ წიგნიერების დაბალი უნარების მქონე ადამიანები ნაკლებ შემოსავალს იღებენ, უფრო რუტინულ პროფესიებს ირჩევენ, უმეტესად დაუსაქმებლები ან ეკონომიურად პასიურები არიან, უფრო ღარიბ უბნებში ცხოვრობენ, ჯანმრთელობის პრობლემები მეტად აწუხებთ და განათლების უფრო დაბალი ხარისხი აქვთ.

რაც უფრო მეტს ვკითხულობთ, უფრო მეტად ინფორმირებულები ვართ. შესაბამისად, მკითხველები მუდმივად იახლებენ ინფორმაციას და იმდიდრებენ ცოდნას, რაც ხელს უწყობს ირგვლივ მყოფი სამყაროს უკეთეს აღქმას (Adams, 1994). კითხვის სწავლის პროცესში, ჩვენ ვკითხულობთ, იმისთვის რომ

ვისწავლოთ. ნებისმიერი საგამოცდო ფურცელი თუ სკოლის ნებისმიერი საგანი სულ მცირე რამდენიმე ისეთ კომპონენტს მოიცავს, რომლებიც კითხვისა და აღქმის უნარებს მოითხოვს. ასევე ზოგადად აღიარებულია, რომ კითხვის ბევრი წარმატებული სტრატეგია, ასევე ეფექტურ სტრატეგიას წარმოადგენს კურიკულუმით გათვალისწინებული პრობლემების გადაჭრისა და შეფასების უნარებისთვის (Clarke et al., 2013). ეს განსაკუთრებით სასარგებლო უნარებია დამოუკიდებელი სწავლისთვის. კითხვა მნიშვნელოვანია, ვინაიდან ყველა სხვა საგანი ამ უნარს ეფუძნება; შესაბამისად, წერა-კითხვის სწავლება ყველა მასწავლებლის ვალდებულება გახდა წიგნიერების სწავლების პროცესის ფარგლებში მთელი შოტლანდიის მასშტაბით.

### **რისთვის გვჭირდება ჩარჩოებისა თუ მოდელების გათვალისწინება?**

ყველას, ვინც კითხვას ასწავლის, აუცილებლად ექნებათ კითხვის პროცესის სახელმძღვანელო მოდელი, რომლებსაც ისინი გაცნობიერებულად თუ გაუცნობიერებლად ემხრობიან ინსტრუქციის გაცემისას. კითხვის მოდელები ძალიან სასარგებლოა; ისინი ხელს უწყობენ კვლევის პრაქტიკაში გადატანას, ცდომილებების დადგენას და ერთგვარ მინიშნებებს გვაძლევენ იმაზე, თუ რომელი ჩარევა შეიძლება იყოს ყველაზე შესაფერისი (Ruddell and Unrau, 2004). შესაბამისად, არსებული მოდელები უმნიშვნელოვანეს ინფორმაციას გვაძლევენ საკლასო ოთახში ეფექტური სწავლების შესახებ (Kintsch and Rawson, 2005). ისინი გვაძლევენ რუკას, თუ რა არის მნიშვნელოვანი სასწავლო პროცესში. გარდა ამისა, თუკი ვიცით, რომ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული თეორიული მოდელით ვმუშაობთ, ეს გვეხმარება მივიღოთ გარკვეული გადაწყვეტილებები მოსწავლეებთან, სასწავლო გეგმებთან დაკავშირებით. კითხვის ადრეული მოდელები ჯერ კიდევ 1970-იან წლებში შეიქმნა და კვლევის გაღრმავებასთან ერთად, გაიზარდა მათი კომპლექსურობა და სარგებლიანობა.

## კითხვის მოდელების ისტორიული გაგება

კითხვის პირველი მოდელები შეიძლება დავაკვალიფიციროთ როგორც „აღმავალი“ (ერთი მაგალითი გოფისგან (Gough, 1972)). ისინი აღწერენ მონაცემებზე დაყრდნობით სტიმულირებას პროცესში, რაც ავტომატური ხდება. ამის მაგალითია სიტუაცია, როდესაც თქვენ მზეზე სათვალეებითა და ღვინის ჭიქით ხელში, საყვარელი ავტორის რომანს კითხულობთ – ეს არის ძალისხმევისგან თავისუფალი პროცესი. ყველაფერი, რაც თქვენ გჭირდებათ, წიგნის გვერდებიდან მოდის. თუმცა ეს მიდგომა კრიტიკის საგანი გახდა, რადგანაც, რაც არ უნდა მარტივად გამოიყურებოდეს, მზიან დღეს ბლოკბასტერის კითხვისას მკითხველი მაინც იყენებს კონტექსტუალურ მინიშნებებს, რაც აზრის გამოსატანად გაცილებით მეტ ძალისხმევას მოითხოვს, ვიდრე უბრალოდ კითხვის სტიმული (Aaron et al., 1999; Ahmadi & Gilakjani, 2012). თუკი ვკითხულობთ სიტყვას, მაგალითად „კატა“, ამ სიტყვის პატარა ფუმფულა შინაურ ცხოველთან დასაკავშირებლად, გაცილებით მეტია საჭირო ვიდრე, უბრალოდ ასობგერების „კ“ „ა“ „ტ“ და „ა“ დეკოდირება. წმინდა „აღმავალ“ იდეაზე დაფუძნებული მიდგომის წარუმატებლობის აღიარების შემდეგ, გაჩნდა მოდელების მეორე ჯგუფი – „დაღმავალი“ მოდელები. გუდმანი (Goodman (1967) ამ პროცესს აღწერს როგორც ფსიქოლინგვისტური გამოცნობის თამაშს, სადაც კეთდება ვარაუდები, ვითარდება და მოწმდება ჰიპოთეზები. ამ შემთხვევაში, მკითხველი წაიკითხავს „კატა“-ს, შემდეგ კი ტექსტს დაუკავშირებს კონტექსტსა და მის ცხოვრებისეულ გამოცდილებას, რაც აზრის გამოტანის საშუალებას მისცემს. „დაღმავალი“ პროცესი აღიწერება, როგორც სიტყვებისა და ასოების ამოცნობის, ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარების და სამყაროს შესახებ ჩვენს ცოდნასთან დაკავშირების პროცესი.

დაღმავალი მოდელები კითხვის პროცესს აღწერენ როგორც კონცეპტზე დაფუძნებულ მიდგომას, სადაც წიგნის გვერდებიდან მიღებული მინიშნება – შესაძლოა, კონტექსტი ან გრაფიკული

ინფორმაცია, შინაარსის შესაქმნელად გამოიყენება აზროვნების გააქტიურების და მეხსიერების პროცესების მეშვეობით (Goodman, 1967).

თუმცა, დადმავალი პროცესები მოგვიანებით კრიტიკის საგანი გახდა, რადგანაც კარგი მკითხველები (ან ისინი, ვინც კითხულობს თავისი უნარების შესაბამისად) არ ეყრდნობიან კონტექსტუალურ თუ გრაფიკულ მინიშნებებს (Adams, 1994; Ahmadi et al., 2013). კითხვას სარგებელი მოაქვს, როდესაც ეს ავტომატური აქტივობა და არ მოითხოვს კოგნიტური პროცესებისადმი დიდ ყურადღებას. შესაბამისად, აღმავალი კითხვის პროცესის მსგავსად, წმინდა დადმავალმა მოდელმა, ვერ შეინარჩუნა პოპულარობა.

ასეთნაირად გადავდით ინტერაქტიულ მოდელებზე, სადაც აღმავალი სტიმული და დადმავალი კონცეპტუალური ინფორმაცია ურთიერთმემავესებელ სტრატეგიებს წარმოადგენენ, რომლებიც ერთობლივად უწყობენ ხელს შინაარსის ყველაზე ეფექტური გზით გამოტანას. მკითხველის უნარის დონე, ტექსტის ტიპი და კითხვის მიზნები – ყველაფერი ეს მონაწილეობს იმის გადაწყვეტაში თუ რა ხარისხით უნდა იყოს გამოყენებული აღმავალი და დადმავალი პროცესები.

ინტერაქტიული მოდელების რიცხვი და ნაირსახეობა დიდია; შესაბამისად, ეს თავი ფოკუსირებული იქნება მნიშვნელოვან და დინამიურ მოდელებზე, რომლებიც აერთიანებენ სოციალურ, მეტაკოგნიტურ და სამოტივაციო ფაქტორებს. ეს იქნება ტრანზაქციული თეორია, სქემების თეორია, ორმაგი კოდირების თეორია, დამოკიდებულების გავლენის მოდელი და სოციოკოგნიტური თეორია.

## ინტერაქციული, მეტაკოგნიტური და სოციოკულტურული კითხვის მოდელები ტრანზაქციული თეორია

როზენბლატის მოდელი, ტრანზაქციული თეორია (1978), ერთ-ერთი პირველი იყო, რომელმაც არამხატვრული და მხატვრული ტექსტების კითხვის პროცესებს შორის განსხვავებას გაუსვა ხაზი. იგი ყურადღების ორ განსხვავებულ – ეფერენტულ და ესთეტიკურ მდგომარეობას აღწერს. კითხვის დაწყებისას მკითხველი მალევე გადაწყვეტს რომელი პოზიცია დაიკავოს. ეფერენტული მდგომარეობა დაკავშირებულია არამხატვრულ საკითხავთან; ამ შემთხვევაში კითხვის მიზანია ტექსტიდან ინფორმაციის ეფექტურად ამოღება. არამხატვრული ლიტერატურის კითხვა მიზნობრივი ხასიათისაა: ეფერენტულ მდგომარეობაში მკითხველს ტექსტიდან სასარგებლო ინფორმაციის მიღება სურს.

ესთეტიკური კითხვა კი პირიქით, დაკავშირებულია მხატვრულ მხარესა და კითხვისგან სიამოვნების მიღებასთან. აქ ძირითადი ყურადღება მიმდინარე პროცესზე მახვილდება. ეს არის შემოქმედებითი პროცესი, რომლის დროსაც, მინიშნებები წიგნის ფურცლებიდან და მკითხველის აზრების და გრძნობების ნაკადები ერთმანეთს ხვდება. ამ პროცესს ასევე ურთიერთქმედების გარემოს უწოდებენ. ტექსტის აღქმა მკითხველსა და ტექსტს შორის დინამიური ტრანზაქციით, ინტერაქციითა და ურთიერთობით მიიღწევა. ვინაიდან ამ პროცესში ინდივიდუალური აზრებისა და გრძნობების დიდი ნაწილი ვლინდება, დიდი ალბათობით, ადამიანები ტექსტის ერთი და იმავე მონაკვეთს სრულიად განსხვავებულ ინტერპრეტაციებს აძლევენ. ამ შემთხვევაში ტექსტის, როგორც პროდუქტის გაგება კი არ ხდება, არამედ შინაარსი კითხვის დროს ვითარდება და ინტერპრეტაციები გონებაში იქმნება.

საკლასო ოთახში ტრანზაქციული მოდელის მნიშვნელობა იმაში მდგომარეობს, რომ მხატვრული და არამხატვრული ტექსტების განსხვავებული მიზნებიდან გამომდინარე (კითხვა

ინფორმაციის მისაღებად და კითხვა სიამოვნებისთვის), ტექსტის თითოეული ნაწილის წასაკითხად შესაბამისი ინსტრუქცია უნდა არსებობდეს. თუკი ბავშვმა მხატვრული ტექსტი წაიკითხა, რომელიც ესთეტიკურ მდგომარეობას იწვევს და მას შემდგომ ფაქტებზე დაფუძნებულ, ყურადღებაზე ორიენტირებულ კითხვებს დაუსვამენ, სავარაუდოდ ეს შეამცირებს სიამოვნებას და კითხვის მოტივაციას. მხატვრული ტექსტებისთვის უფრო შესაფერისი კითხვები მიმართულია ტექსტის შემოქმედებითად და მოქნილად შესწავლაზე, მაშინ, როცა ფაქტებზე დაფუძნებული კითხვები არამხატვრული ტექსტებისთვისაა შესაფერისი.

მოსწავლეები არამხატვრულ ტექსტებს „კითხულობენ იმისთვის, რომ ისწავლონ“ და მათ უნდა ვაჩვენოთ თუ როგორ გაუმკლავდნენ ფუნქციურ კითხვას – რაც ინგლისსა და უელსში პირველი სასწავლო წლის ბოლოს, შოტლანდიაში კი მეორე კლასში შემოაქვთ. კვლევა აჩვენებს, რომ 6-8 წლის ასაკის ბავშვების მასწავლებლები, რომლებიც ტექსტებით, ინტერაქციითა და ტექსტის ირგვლივ დისკუსიებით ასწავლიან ბავშვებს, ხელს უწყობენ გააზრებისა და რეფლექსიის უნარების განვითარებას.

### **სქემების თეორია**

სქემა სამყაროს შესახებ ორგანიზებული ცოდნაა (Anderson, 2004). სქემების თეორია აღწერს თუ როგორ არის წინარე ცოდნა დაკავშირებული ფურცელზე დაწერილ ინფორმაციასთან, სიღრმისა და აღქმის შესამატებლად. შემდეგი წინადადება სქემის ინფორმაციის საჭიროების ილუსტრირებისთვის მოგვყავს: „პარალელური მოძრაობიდან, ლიდერი ჯვარედინ სისტემაზე გადადის პარტნიორის ჯვარედინზე გადაყვანამდე.“ ამ წინადადებიდან აზრის გამოტანა რთულია არგენტინული ტანგოს სქემის ცოდნის გარეშე. ბრენსფორდისა და ჯონსონის (Bransford and Johnson, 1972) კვლევა აჩვენებს, რომ მინიშნებებსა და ფონურ ცოდნას დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა, როდესაც მონაწილეებს რთული ამონარიდები მისცეს დამოუკიდებლად, დამხმარე თუ

ნაკლებად დამხმარე ილუსტრაციების თანხლებით. ამონარიდის გააზრება შესაძლებელი იყო მხოლოდ მაშინ, როცა მას დამხმარე ილუსტრაციის მინიშნება ახლდა. მათ აღმოაჩინეს, რომ აღქმის დონე გალენას ახდენს მკითხველის მიერ დასამახსოვრებელი მასალის მოცულობაზე. მსწავლელები მხოლოდ იმას იმახსოვრებენ რაც მათთვის გასაგებია – ეს მომენტი გასათვალისწინებელია ბავშვებისა და ახალგაზრდების სწავლებისას. შევამოწმეთ თუ არა, რომ ისინი ხვდებიან? როგორ შეიძლება შევამოწმოთ ნამდვილად ხვდებიან თუ არა? არგენტინული ტანგოს მაგალითს რომ მივუბრუნდეთ, ადამიანი, რომელიც ტანგოს ცეკვაზე დადის მაგალითს უკეთ გაიგებს, ვიდრე ის ადამიანი, რომელსაც მსგავსი წინარე ცოდნა არ გააჩნია ცეკვის შესახებ.

გარდა ამისა, მკითხველის საკითხავ მასალასთან დაკავშირებული ცოდნის მოცულობა პირდაპირ გავლენას ახდენს ინფორმაციის ტიპზე, რაც მას დაამახსოვრდება. მაგალითად, ჩიესმა და სხვ. (Chiesi et al., 1979) აღმოაჩინეს, რომ ბეისბოლის შესახებ ამონარიდიდან, სპორტზე სიღრმისეული ცოდნის მქონე ადამიანებს მეტი ინფორმაცია დაამახსოვრდათ სტრატეგიული თამაშის შესახებ, ვიდრე ამ საკითხში ნაკლებად გათვითცნობიერებულებს, რომელთაც, უფრო მეტად შემთხვევითი ინფორმაცია დაამახსოვრდათ. ერთი და იგივე გაკვეთილს ყველა სტუდენტი თანაბრად ვერ აღიქვამს, ეს საკითხი განსაკუთრებით რელევანტური ხდება კლასში განსხვავებული სოციოეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეების სწავლებისას.

ცხადია, რომ ფონური ცოდნა, რომელსაც ჩვენ ვფლობთ, გავლენას ახდენს ჩვენს გაგებაზე. შესაბამისად, წაკითხულის გააზრების აქტივობაში ინსტრუქციები (და შეფასება) სიფრთხილით უნდა შევარჩიოთ, რათა მიღებული პასუხები არ იყოს კულტურულად მიკერძოებული, ვინაიდან სხვადასხვა კულტურის პირობებში ადამიანებს შეიძლება სხვადასხვაგვარი პასუხები ქონდეთ მათი ფონური ცოდნის გათვალისწინებით

(Anderson, 2004). სქემა ჩვენი ცოდნაა სამყაროს შესახებ და ნებისმიერი ადამიანის ცოდნა სამყაროს შესახებ განსხვავებული იქნება. უაღრესად მნიშვნელოვანია თუ როგორ გვესმის ის, რასაც ვსწავლობთ და ვიმახსოვრებთ; ეს ასევე მნიშვნელოვანია კითხვის ფიზიკურ პროცესში. მაგალითად, ჩვენთვის ნაკლებად ნაცნობ თემაზე საკითხავს მეტი დრო სჭირდება გასააზრებლად, რადგანაც ამ შემთვევაში ნაკლები სქემები (ან ცოდნა სამყაროს შესახებ) და მინიშნებები გვაქვს.

ანდერსონი (Anderson, 2004) სქემის ექვს ფუნქციას აღწერს:

დამატებითი სკაფოლდინგი (დამხმარე საშუალებათა სისტემა), მაგალითად, ჩვენი სქემა კრიმინალური რომანების შესახებ უზრუნველყოფს ჩვენს ვარაუდებს დამნაშავესთან დაკავშირებით.

სქემები გვადლევს სტრუქტურას, საიდანაც შეგვიძლია გადავწყვიტოთ რომელია ყველაზე მნიშვნელოვანი ინფორმაცია.

ყველაზე მნიშვნელოვანი ინფორმაციის იდენტიფიცირება მარტივია; შეჯამება და რედაქტირება მარტივი ხდება.

სქემები გვებმარებიან დაწერილი სიტყვების გააზრებაში, რაც მკითხველს გონებაში სურათების შექმნის საშუალებას აძლევს და სცილდება ფურცელზე უშუალოდ მოცემულ ინფორმაციას.

სქემების სტრუქტურა ხელს უწყობს მეხსიერებას, სქემების დახმარებით შეიძლება მეხსიერების ხვეულებში გზის გაკვლევა.

სქემების სტრუქტურა ასევე საშუალებას გვადლევს გამოვიცნოთ ან ვივარაუდოთ ტექსტში მოსალოდნელი მოვლენები.

სქემების თეორია ძალიან პოპულარულია სწავლების პრაქტიკაში, რადგანაც იგი აჩვენებს შესაბამისი ცოდნის აქტივიზების მნიშვნელობას სწავლის დაწყებამდე. კულტურული თანასწორობის პერსპექტივიდან, სქემის თეორია ასევე გვიჩვენებს, რომ წინასწარი ცოდნის შეფასება არასწორია. ბავშვების სწავლის დაადქმისმაქსიმალურადგასაუმჯობესებლად (ბავშვებისსწავლის შესაძლებლობების არეალის გასათანაზრებლად), თემასთან დაკავშირებული ლექსიკა მკაფიოდ უნდა ისწავლებოდეს. მეტად სავარაუდოა, რომ თუნდაც ერთი კლასის ფარგლებში, მსგავსი

კულტურული ფონის მქონე ბავშვებს შორის, ბევრს შეიძლება არ ჰქონდეს ის გამოცდილებები, რომლებსაც უპირობოდ შეიძლება დავეყრდნოთ საერთო საკითხავი მასალის შერჩევისას. ამასთან, განსხვავებული სოციო-ეკონომიკური ფონის მქონე ბავშვების სწავლებისას, არსებობს ჯგუფში უნებლიე დისკრიმინაციის პოტენციალი. ახალი იდეები ყველა ბავშვისთვის ერთნაირად მისაღები ვერ იქნება, მიუხედავად მათი დეკოდირების უნარებისა.

სქემები ასევე ღირებულნი დამხმარე საშუალებათა სისტემაა, რომლებიც დასკვნების გამოტანაში გვეხმარებიან, რაც მნიშვნელოვანია ტექსტის კოჰერენტული აღქმის უნარის განვითარებაში. არსებობს დასკვნების გამოტანის ორი, ურთიერთგადამფარავი ტიპი, რომელთაგან ერთ-ერთი „ტექსტის შეერთებაა“, სადაც მოცემული ინფორმაცია უნდა დავუკავშიროთ ტექსტის სხვადასხვა ნაწილს. ამის მაგალითია შემდეგი: „ლიზიმ ჩანთიდან სენდვიჩი ამოიღო. ის გემრიელი იყო“. ამ შემთხვევაში შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სენდვიჩი გემრიელი იყო. მეორე ტიპი – „გამოტოვებულის შევსებაა“, სადაც ზოგადი ინფორმაცია დაგვჭირდება აზრის გამოსატანად. მაგალითად: „ჯილი სკამზე იჯდა და მოსამართლეს ელოდა“. ჩვენს ფონურ ცოდნაზე დაყრდნობით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ჯილი სასამართლოში იყო და არა პარკში.

და მაინც, მიუხედავად იმისა, რომ დასკვნების გამოტანა კრიტიკულად მნიშვნელოვანია აზრის გასაგებად, კვლევები აჩვენებს, რომ ყველა მკითხველს არ გამოაქვს დასკვნები, რაც შედეგად კი ზედაპირულ კითხვას იწვევს. ტვინი მაქსიმალურად ეფექტურად ცდილობს მუშაობას და დასკვნების გამოტანა შეიძლება საკმაოდ ღირებულ შემეცნებით პროცესად იქცეს. ტვინი ცდილობს გადაწყვიტოს რომელია საჭირო დასკვნები, რომლებიც ტექსტის გაგებაში დაეხმარება. ნებისმიერი დამატებითი სარგებელი, რომელიც ზედმეტი დასკვნების საფუძველზე მიღებული ინფორმაციით მიიღება, არაეკონომიურია. თუმცა სუსტ მკითხველებს იშვიათად თუ გამოაქვთ დასკვნები მაშინაც კი, როდესაც ეს აუცილებელია

ტექსტის გასაგებად. იმისთვის, რომ კითხვის უნარის სუსტი ან განვითარების ეტაპზე მყოფი მსწავლელის მიერ მეტი დასკვნის გამოტანის წასახალისება შეეძლოთ, საჭიროა ტექსტის ირგვლივ კითხვები დავსვათ და მეტი პასუხი მივიღოთ, რაც შინაარსის უფრო ღრმად გაგებას შეუწყობს ხელს.

თუმცა, ვინაიდან ტექსტის გააზრება დასკვნების გამოტანას მოითხოვს, თავად დასკვნების გამოტანა ცოდნას მოითხოვს; შესაბამისად, გააზრების ცოდნაა საჭირო. სქემების კვლევამ ეფექტური ჩარევის სხვადასხვა იდეები წარმოშვა, მათ შორის წინასწარი გადახედვა, „გონების მომზადება“ და წინა-საკითხავ ეტაპზე ლექსიკის შემოწმება, რაც მე-2 თავში იქნება განხილული.

### **ორმაგი კოდირების თეორია**

ორმაგი კოდირების თეორია შემეცნების შესახებ ზოგადი თეორიაა, რომელიც მრავალი ფენომენის – მათ შორის კითხვის ასაღწერად გამოიყენება. იგი ფსიქოლოგიურ და ფილოსოფიურ პარადიგმებს აერთიანებს და სადავო საკითხად მიიჩნევა ვიზუალური და მგრძნობელობითი შეტყობინებების შესაბამისობის თვალსაზრისით (Sadoski, 2008). იგი აღწერს თუ როგორ ხასიათდება ტვინში შეყვანილი ინფორმაცია ორ ცალკეულ (თუმცა მაინც ურთიერთგადაჯაჭვულ) კოგნიტურ კოდად, სადაც თითოეული ინახავს ცალკეულ მახასიათებელს. ეს არის ენობრივი კოდები – რომლებიც დაკავშირებულია ენასთან და არაენობრივი კოდები, რომლებიც დაკავშირებულია წარმოსახვასთან. ეს უკანასკნელი შთანთქავს ინფორმაციის სხვადასხვა სენსორულ წყაროს, რათა გადააქციოს იგი მენტალურ სურათად. ეს ორმაგი ბუნება ინფორმაციის მოგონებებთან და წინარე ცოდნასთან სინთეზის საშუალებას იძლევა. სწორედ ამან გამოიწვია კვლევები, რომელთა საგანიც ტექსტის კითხვის პროცესში სურათების წარმოდგენაა; ამით დასტურდება, რომ ბავშვებისთვის კითხვის პროცესში ვიზუალიზების სწავლება, ხელს უწყობს ტექსტის გააზრებას (Sadoski & Willson, 2006; Schirmer, 1995).

## დამოკიდებულების გავლენის მოდელი

მეთიუსონის (Mathewson) დამოკიდებულების გავლენის მოდელი (2004) ეყრდნობა დამოკიდებულების სამკომპონენტო შაბლონს, რომელიც აღიარებს:

1. ემოციურ კომპონენტს – კითხვის პროცესის თანხმლები გრძნობა.
2. კონატიური კომპონენტს – სამოქმედო მზადყოფნა.
3. კოგნიტურ კომპონენტს – რწმენების შეფასება.

კითხვის დაწყებამდე დამოკიდებულების ამ დონეებზე შემდეგი ფაქტორები ახდენენ გავლენას:

- ძირითადი კონცეფციები (პირადი ღირებულებები, მიზნები და ა.შ.)
- დამაჯერებელი კომუნიკაცია (ეს შეიძლება იყოს გამამხნეველი მასწავლებელი ან მიმზიდველი ვიზუალის მქონე წიგნი);
- კოგნიტური უკუკავშირი (სადაც სხვადასხვა ფაქტორი ფასდება, მათ შორის იდეებით დაკმაყოფილება, გარე მოტივატორები და შიდა გრძნობები);
- ემოციური უკუკავშირი (კითხვის დროს იდეებითა და კმაყოფილებით სტიმულირებული სპეციფიკური გრძნობები, თანმხლები ზეგავლენით).

ყველა ეს ასპექტი გავლენას ახდენს იმაზე, შედეგა თუ არა კითხვის პროცესი. თითოეულ მათგანს რამდენიმე ძირითადი ფაქტორი აქვს, მაგალითად, კითხვის მიმართ მკითხველის დამოკიდებულებაზე გავლენას მოახდენს მისი ოსტატობა (კითხვის ყველა ასპექტთან მიმართებით, მათ შორის დეკოდირება, ლექსიკა, გამართულობა და გააზრება) ან კითხვის გამოცდილება. თუ მკითხველი ვერ ხვდება წაკითხული სიტყვის მნიშვნელობას (ლექსიკას) ან არ ფლობს დეკოდირების შესაბამის უნარებს, მას კითხვაც არ მოსწონს. ანალოგიურად, თუკი მკითხველს ჰქონია ხმამაღლა კითხვისგან უხერხულობის გამოცდილება, ნაკლებად მოსალოდნელია რომ მან წაიკითხოს.

ეს ასპექტები გავლენას ახდენენ კითხვის სურვილზე თავის მხრივ, კითხვის ინტენცია ზემოქმედებს ქცევაზე (წაიკითხოთ თუ არა). ეს ქცევა შეიძლება შეიცვალოს კითხვის პროცესში (მაგ. ყურადღების გაფანტვა ტექსტის შინაარსის გართულებასთან ერთად).

ეს მოდელი ხაზს უსვამს ემოციური საკითხების მნიშვნელობას კითხვის სწავლების დროს. მაგალითად, ბავშვს, რომელიც არ არის დაინტერესებული შერჩეული თემით, ნაკლებად უნდა კითხვა. ეს კი შეზღუდავს კითხვის პრაქტიკის შესაძლებლობებს, შეამცირებს მათი აღქმის უნარს და შესაბამისად, შეამცირებს კითხვის სურვილს. ასეთ შემთხვევებში მკითხველი, დიდი ალბათობით, არ გამოიყენებს შეცდომების გამოსწორების სტრატეგიებს კითხვის პროცესში, რადგანაც არ არის დაინტერესებული საკითხით (Garcia-Rodicio & Sanchez, 2014).

ფართოდ აღიარებულია, რომ არსებობს მოტივაციის ორი ტიპი: დაოსტატებაზე ორიენტაცია და შესრულებაზე ორიენტაცია (Nicholls et al., 1989). პირველი, დაოსტატებაზე ორიენტაცია, ეხება იმას, თუ როგორ ცდილობენ ადამიანები საკუთარი უნარების დახვეწას და ახალ გამოწვევებთან გამკვლავებას, რასაც შინაგან მოტივაციას უწოდებენ. ეს, ხშირად, განპირობებულია ადამიანების შინაგანი ფაქტორებით, მაგალითად, მათ თავად უნდათ დასახული მიზნების მიღწევა და არა სხვებისგან მიღებული დავალების შესრულება (Nicholls et al., 1989). მეორე, შესრულებაზე ორიენტაცია, კი განპირობებულია სასურველი შეფასების მაქსიმიზაციის სურვილით, რასაც ხშირად გარეგან ან ზედაპირულ მოტივაციას უწოდებენ. იგი გარე ძალებითაა განპირობებული, მაგალითად, ზეწოლით, სასჯელით ან წახალისებით. კვლევებით დასტურდება, რომ ეს უკანასკნელი გრძელვადიანი შედეგის მისაღწევად ნაკლებად ეფექტური მეთოდია.

საკუთარ შესაძლებლობებზე მსჯელობას თვითეფექტურობას ვუწოდებთ, რაც დაკავშირებულია კითხვის მოტივაციასთან

(Bandura, 1976; Law, 20009). თუკი ადამიანს თვითეფექტურობის შეგძნება აქვს, ახალ საკითხავ მასალას იგი გამოწვევად განიხილავს; შესაბამისად, ის გამოიყენებს თავის კოგნიტურ უნარებს და გახდება აქტიური მკითხველი, რომლის მიზანიც ტექსტის გააზრებაა (Pressley, Goodchild et al., 1989). თუმცა, მოტივაციის უზრუნველსაყოფად, გამოწვევა ზომიერი უნდა იყოს და არა გადაჭარბებული, თორემ სხვაგვარად, მკითხველი ხელს ჩაიქნევს წამოწყებაზე (Rellinger et al., 1995). მკითხველს კითხვის კომპეტენცია უნდა ჰქონდეს – შეგრძნება იმისა, რომ ტექსტი შესაბამისი სირთულისაა, რათა საკმარისი მოტივაცია ჰქონდეს და დრო კითხვას დაუთმოს (Pressley, Goodchild et al., 1989). ეს ის შემთხვევაა, როცა ბავშვს ზედმეტად მარტივ ან ზედმეტად რთულ წიგნს ჩუქნიან.

### **სოციოკოგნიტური მოდელი**

სოციოკოგნიტური მოდელი წინა მოდელებთან შედარებით უფრო რთულია, ვინაიდან იგი არა მხოლოდ ტექსტს და მკითხველს, ასევე საკლასო ოთახის კონტექსტს (მასწავლებლის ჩათვლით) ითვალისწინებს კითხვის სოციალური ბუნების აღიარებისთვის. ამ შემთხვევაში, რუდელისა და ურნაუს (Ruddell and Urnau, 2004) სოციოკოგნიტური მოდელი კითხვის პროცესის მეტაფორაა. იგი სამ ფაქტორს მოიცავს, რომლებიც ერთად მუშაობენ უნიკალურ და დინამიურ პროცესში: 1) მკითხველი, 2) მასწავლებელი და 3) ტექსტი/გარემო.

#### **1. მკითხველი**

მსწავლელს ცხოვრებისეული გამოცდილებები აქვს, რომლებიც ქმნიან მის ცოდნას, გაგებასა და რწმენებს. ეს უნიკალური ინფორმაცია შეიძლება დაიყოს ემოციურ პირობებად – რომლებიც მოიცავს დამოკიდებულებას, მოტივაციას, სოციოკულტურულ რწმენებსა და ღირებულებებს, და კოგნიტურ პირობებად – რომლებიც მოიცავს დეკლარაციულს (იმის ცოდნა თუ „რა“),

პროცედურულს (იმის ცოდნათუ „როგორ“) და პირობისეულს (იმის ცოდნა თუ „როდის“ და „რატომ“). ერთობლიობაში ისინი ქმნიან ენის, ტექსტის დეკოდირების სტრატეგიების, მეტაკოგნიტური სტრატეგიების, საკლასო ოთახის, სოციალური ინტერაქციისა და პიროვნების/სამყაროს ცოდნას. მკითხველის ეს მახასიათებლები გავლენას ახდენენ იმაზე, თუ როგორ ინტერპრეტაციას უკეთებს იგი წიგნის გვერდებზე წარმოდგენილ ინფორმაციას და რა მნიშვნელობას ანიჭებს ტექსტს პროცესში, რომელსაც „ცოდნის გამოყენება და კონტროლი“ ჰქვია. მნიშვნელობა ფორმირდება იმის შესაბამისად, თუ როგორ კონსტრუირდება ეს ინფორმაცია კითხვის მიზნებიდან და ამოცანებიდან გამომდინარე. ეს არის ექსკლუზიური პროცესი, ვინაიდან მკითხველთა გამოცდილება განსხვავდება ერთმანეთისგან. კითხვის პროცესში, მკითხველები საკუთარი გააზრებისა და მონიტორინგის უნარებს იყენებენ, რაც მათ ფონურ ცოდნას, ღირებულებებსა და რწმენებს ეფუძნება. ისინი წინასწარმეტყველებენ და ვარაუდობენ ტექსტის მნიშვნელობას ხელთ არსებული ინფორმაციის სინთეზის საფუძველზე, რაც ტექსტის მნიშვნელობასთან დაკავშირებით დასკვნების გაკეთებაში ეხმარებათ. ზოგჯერ ეს დასკვნები ავტორისეულ დასკვნებს შეესაბამება, ზოგჯერ განსხვავებულია. კითხვის დასასრულს, მკითხველმა შეიძლება განაახლოს თავისი რწმენები, დამოკიდებულებები, ღირებულებები ან ცოდნა. თუ მკითხველი ვერ ხვდება ტექსტის მნიშვნელობას, მან ეს შეიძლება საკუთარი კითხვის უნარებს მიაწეროს, ან ალტერნატიულად, ტექსტის გაუმართაობით ახსნას.

კითხვის პროცესში უმნიშვნელოვანესია ტექსტის გაგების კონტროლი, რასაც გააზრების მონიტორინგის უნარებს უწოდებენ. თუ ტექსტის გააზრება ვერ ხერხდება, მკითხველი გაუგებრობის გამოსწორების გარკვეულ სტრატეგიებს მიმართავს, როგორცაა ხელახლა გადაკითხვა. თუმცა, ზოგჯერ მკითხველი ტექსტის გააზრებლობას ვერ აფიქსირებს და მის დეკოდირებას აგრძელებს. და მაინც, მეტაკოგნიტური მკითხველი დააფიქსირებს

ტექსტის აღუქმელობას და შეეცდება შინაარსის გაგებას (Moore, 1983). მიუხედავად ამისა, ბევრი კვლევით გამოვლინდა, რომ განვითარების ეტაპზე მყოფი ან ადრეული მკითხველები, როგორც წესი, არ იყენებენ ხსენებულ გამოსწორების სტრატეგიებს იმდენად, რამდენადაც ტექსტის დეკოდირებით არიან დაინტერესებულნი (Bakwr, 1994; Garcia-Rodicio & Sanchez, 2014).

ახალგაზარდა მკითხველების მეტაკოგნიტური უნარები ვითარდება. ნამდვილი კითხვა უბრალო დეკოდირებაზე გაცილებით მეტია; იგი ეყრდნობა წაკითხულზე ფიქრის, კონკრეტული აქტივობის განხორციელებაზე გადაწყვეტილების მიღებისა და ამ ქმედების შესრულების უნარს. ამ მეტაკოგნიტური სტრატეგიების გამოყენების გარეშე, კოჰერენტული (შეკავშირებული) კითხვა შეუძლებელი იქნებოდა (Ahmadi et al., 2013). თუმცა, ეს ფენომენი უფრო რთული ხდება, მაშინ, როცა ვაღიარებთ, რომ გააზრების მონიტორინგი ან გამოსწორების სტრატეგიები გვჭირდება ეფექტური კითხვისთვის (Dabarera et al., 2014). ის ფაქტი, რომ მკითხველმა ისწავლა ასეთი სტრატეგია და შეამჩნია ტექსტის მნიშვნელობის გაფანტვა, მაინც და მაინც არ განაპირობებს გამოსასწორებელი სტრატეგიის გამოყენებას (Garcia-Rodicio & Sanchez, 2014). მკითხველი არ ჩაეძიება მნიშვნელობას, თუკი ამის მოტივაცია არ გააჩნია. შესაბამისად, გააზრების მონიტორინგი და მეტაკოგნიტური სტრატეგიები უფრო ზოგადად, მჭიდრო კავშირშია თვითრეგულაციასა და მოტივაციასთან (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). ეს კავშირი ორმხრივია, რადგანაც გააზრების მონიტორინგის უნარების განვითარება ასევე კითხვის მოტივაციას აძლიერებს.

## **2. მასწავლებელი**

ანალოგიურად მასწავლებლებიც უნიკალურები არიან და ეფექტური სასწავლო პრაქტიკის შესახებ საკუთარი ფილოსოფია, ღირებულებები, რწმენები და გაგება აქვთ. ყველა მასწავლებელს საკუთარი სტილი აქვს – თუ რას ანიჭებენ მნიშვნელობას სწავ-

ლებისას და სწორედ მასწავლებლისეული სამყაროს აღქმა განსაზღვრავს იმას, თუ როგორი უნდა იყოს სწავლება პრაქტიკაში, რა სახის აქტივობებია მნიშვნელოვანი, რომელია დავალების ის ასპექტები, რომლებიც მეტი სიფრთხილით უნდა აიხსნას. ანალოგიურად მკითხველისთვის – სწორედ მასწავლებლის „ხელმძღვანელობა და მონიტორინგი“ კარნახობს მკითხველს თუ რას მიაქციოს ყურადღება და რას შეუწყოს ხელი ოპტიმალურ სასწავლო გარემოში. უკუკავშირი, რომლებსაც მასწავლებელი შეხვედრებზე ან სასწავლო პროცესის შეფასებისას იღებს, წვლილს შეიტანს მასწავლებლის ცოდნაში, რწმენებსა და ღირებულებებში. ნებისმიერი საგნის სასწავლებლად, მასწავლებელს ამ საგნის ცოდნა, მის მიმართ ინტერესი და მისი ეფექტურად სწავლების უნარი სჭირდება.

მასწავლებელი პასუხისმგებელია მოსწავლეს ხელი შეუწყოს მნიშვნელობის გაგებაში, ეს კი ოპტიმალური, სოციალურად ხელშემწყობი გარემოს შექმნას მოითხოვს (Gersten et al., 2001). თუკი მასწავლებელი ითვალისწინებს მოსწავლის ხასიათს/ მონაცემებს და შეუსაბამებს თავის ინსტრუქციებს, ბავშვის მოტივაცია და აღქმის დონე იზრდება. ასევე მნიშვნელოვანია უსაფრთხო გარემოს შექმნა, სადაც ბავშვებს ტექსტების განხილვა შეეძლება შეცდომის დაშვების შიშის გარეშე, ისეთი კულტურის პირობებში, სადაც მიღებულია დასაბუთების ძიება და უნიკალური შეხედულებების გაზიარება; სადაც არ ხდება მასწავლებლის შეხედულებით „სწორი“ პასუხის მიღება.

მასწავლებელმა იცის, რომ თითოეულ მკითხველს კითხვის პროცესში შემოაქვს საკუთარი ცოდნა, რწმენები, ღირებულებები და დამოკიდებულებები. მასწავლებელთან ერთად ამა თუ იმ თემის წაკითხვამდე განხილვა, პირდაპირ აისახება ამ თემის გააზრების სიმარტივეზე და სიღრმეზე, ისევე როგორც ჩართულობის მოტივაციაზე (Dowhower & Speidel, 1988). მეტი ჩართულობა კი, თავის მხრივ, წაკითხული ინფორმაციის უკეთ დამახსოვრებას უწყობს ხელს. განხილვები ხელს უწყობს აზრისა

და ისეთი მეტაკოგნიტური სტრატეგიების განვითარებას (Pressley, Johnson et al., 1989) როგორებიცაა განმეორებითი კითხვა (Haller et al., 1988) და გააზრების მონიტორინგი (Dabarera et al., 2014; Payne & Manning, 1992). საკლასო დისკუსიები ყველას ეხმარება შინაარსის განახლებასა და ხელახალ შეფასებაში, სხვადასხვა, მრავალფეროვანი ინტერპრეტაციების გაკეთებაში, რაც ინკლუზიურ გარემოს ქმნის საკლასო ოთახში. კითხვების დასმის, კოგნიტური გამოწვევების, ხელახალი შეფასებისა და მნიშვნელობის განვითარების უნარები შეიძლება გასცდეს წიგნიერების სწავლების კონტექსტებს, რაც სხვადასხვა სასწავლო კონტექსტში მნიშვნელობის აგების შესაძლებლობას გვაძლევს. ამ დიალოგურ მიდგომაში რეფლექსიაზე ორიენტირებული მასწავლებელი ბევრ სხვადასხვა აზრს ჩააქსოვს საკუთარი სწავლების პრაქტიკასთან, ან ახალ ცოდნასა თუ ღირებულებებთან დაკავშირებით (Gillies et al., 2011). ეს კი თავის მხრივ ამდიდრებს მასწავლებლების მიმდინარე პრაქტიკას.

ამ ყველაფრის გათვალისწინებით, საინტერესოა სვანსონის (Swanson, 2008) დასკვნა, რომელიც სასწავლო გარემოში მასწავლებელთა ქცევის 26 დაკვირვების სინთეზიდან გააკეთა, იმასთან დაკავშირებით, რომ გააზრების სწავლება ნაკლებად ხდებოდა. ეს დასკვნა შემდგომში განაგრძო ნესსმა (Ness, 2009), რომელმაც განაცხადა, რომ ამაზე გავლენას ახდენდა მასწავლებლების დაბალი თავდაჯერებულობა სტრატეგიების სწავლებისას. ახლაც კი, მასწავლებელთა გადამზადების კურსებზე ცოტა დრო ეთმობა გააზრებისთვის საჭირო უნარების პირდაპირი სწავლების საკითხს. სტრატეგიების სწავლების მნიშვნელობას მეტი ყურადღება უნდა მიენიჭოს და მასწავლებლებს მხარდაჭერა სჭირდებათ, რათა მეტი თავდაჯერებულობით, ეფექტურად ასწავლონ სტრატეგიები.

### **3. ტექსტი/გარემო**

მესამე კომპონენტია ტექსტი/გარემო. საკითხავი მასალის არჩევანი, სიამოვნებისთვის კითხვაზე აქცენტირებით, ძალიან მნიშვნელოვანია. იმისთვის, რომ ზავშეგბში კითხვის მოტივაცია გავზარდოთ, აუცილებელია, ისინი მათთვის საინტერესო საკითხავს კითხულობდნენ (Brookes, 2013). გარდა ამისა, ისეთი სოციალური აქტივობები, როგორცაა წიგნის განხილვები, რომლებიც სხვებთან ინტერაქციის გზით ერთობლივ ჩართულობას უწყობენ ხელს საინტერესო ტექსტების განსახილველად და შესასწავლად, საოცარ სასწავლო გარემოს ქმნიან (Ellis et al., 2014).

ამ სამი კომპონენტის – მასწავლებლის, გარემოსა და მოსწავლის უნიკალური ურთიერთმიმართება, საბოლოო ჯამში, ერთიანდება და განსაზღვრავს სწავლის გამოცდილების ხარისხს. როდესაც ეს სამი ასპექტი თანხვედრაშია, მსწავლელის მოტივაცია და მასწავლებლის სამუშაო კმაყოფილება იზრდება და სწავლა პოზიტიური გამოცდილება ხდება ორივე მხარისთვის. ეს მოდელი წინა მოდელებს ეფუძნება და მასწავლებლის გაკვეთილის ხარისხის პოტენციურ გავლენას აღიარებს, რაც პიროვნების მოტივაციაზე აისახება (Ruddell & Unrau, 2004). საკლასო ოთახის ან სასწავლო გარემოს სტრუქტურა ასევე გავლენას ახდენს სწავლის პროცესთან მკითხველის თანაზიარობის შეგრძნების განვითარებაზე. საუბრები და საკლასო განხილვები, თავის მხრივ, მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთობებს აყალიბებენ და ნდობის გაძლიერებით მონაწილეები მნიშვნელობის შეთანხმებამდე მიჰყავთ (Davies et al., 2013; Ruddell & Unrau, 2004).

### **კითხვის მოდელების შეჯამება**

კითხვის მოდელები, ზოგადად, ძალიან გართულდა (Moir, 2019). ისინი ხაზს უსვამენ საკლასო ოთახში ეფექტური ინტერაქციების მნიშვნელობას, ვინაიდან მასწავლებელი იდეების განხილვებისა და შედარების გზით, ხელს უწყობს მათი მნიშვნელობის გაგებას.

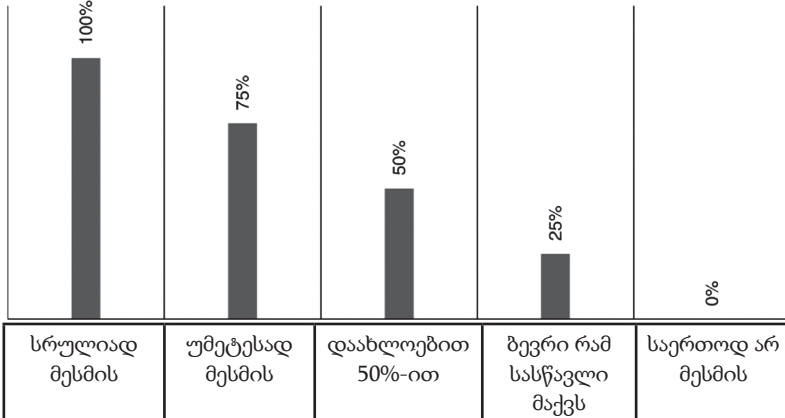
ამ მოდელებით ვცდილობთ ავხსნათ, თუ რას ნიშნავს კარგი ინსტრუქცია და როგორ ეხმარება მისი გამოყენება მკითხველის უნარების განვითარებას. მოტივაცია მნიშვნელოვანი ასპექტია, ვინაიდან მსწავლელი პროცესში მხოლოდ დაინტერესების შემთხვევაში ჩაერთვება. თუმცა, მოტივაციის ამაღლება მასწავლებლების ხელშია. მასწავლებლები არა მხოლოდ ფლობენ ბავშვების სწავლების უნარებს, ისინი, ასევე უწყვეტად არგებენ თავიანთ მიდგომებს ცალკეულ მოსწავლეებს საჭიროების შემთხვევაში, რათა მთლიანად ჩართონ ბავშვები პროცესში. სწორედ ეს არის პედაგოგიკა. არა ის, თუ რას ასწავლი, არამედ ის, თუ როგორ ასწავლი.

სულ უფრო ხშირად ვხვდებით პარადიგმის გადანაცვლებას ბავშვების უნარების კატეგორიზაციის მიზნით შეფასებიდან, ისეთ შეფასებაზე, რომელიც მასწავლებელს დამატებით ინფორმაციას მიაწვდის. ამ შემთხვევაში რეფლექსიაზე ორიენტირებული ან მეტაკოგნიტური მასწავლებელი ბავშვის სწავლის შესახებ ინფორმაციას საკუთარი სწავლების სტილის განვითარებისა და ადაპტირებისთვის იყენებს, რათა უკეთესად დაეხმაროს და შეუწყოს ხელი მსწავლელს. მასწავლებელს მოსწავლის შესაძლებლობების დადგენა სხვადასხვა მიმდინარე შეფასებიდან მიღებული ინფორმაციით შეუძლია, მაგალითად, განხილვებით, წერილობითი პასუხებით, ტექსტის ინტერპრეტაციით და ცოდნის მიღებით.

### **თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი**

ამ თავის წაკითხვის შემდეგ რა თეორიული ცოდნა შეიძინეთ კითხვის უნარის შესახებ? სად ხედავთ საკუთარ თავს 2.2 დიაგრამაზე? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 2.1 დიაგრამაზე შეფასებისგან?

## რა თეორიული ცოდნა გაქვთ კითხვის უნარის შესახებ?



სურათი 2.1 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია თქვენი ამჟამინდელი თეორიული ცოდნა კითხვის უნარის შესახებ?

როგორ შეიძლება ტრანზაქციული მოდელის ელემენტების დანახვა პრაქტიკაში?

როგორ შეიძლება სქემების თეორიის ელემენტების დანახვა პრაქტიკაში?

როგორ შეიძლება ორმაგი კოდირების ელემენტების დანახვა პრაქტიკაში?

როგორ შეიძლება დამოკიდებულების გავლენის მოდელის ელემენტების დანახვა პრაქტიკაში?

როგორ შეიძლება სოციოკოგნიტური მოდელის ელემენტების დანახვა პრაქტიკაში?

რომელია თქვენი საყვარელი მოდელი და რატომ?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა თქვენი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 2.3 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია

- Aaron, P. G., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 120–137.
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Ahmadi, M. R., & Gilakjani, A. P. (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on English reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235.
- Anderson, R. (2004). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 594–606). International Reading Association.
- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 201–239.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135–155.
- Bransford, J., & Johnson, M. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 717–726.

- Britton, B., & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brookes, G. (2013). *What works for children and young people with literacy difficulties?* The effectiveness of intervention schemes. [www.interventionsforliteracy.org.uk/widgets\\_GregBrooks/What\\_works\\_for\\_children\\_fourth\\_ed.pdf](http://www.interventionsforliteracy.org.uk/widgets_GregBrooks/What_works_for_children_fourth_ed.pdf)
- Chiesi, H., Spilich, G., & Voss, J. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(3), 257–273.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. John Wiley & Sons.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., & Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462–473.
- Davies, D., Jindal – Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in Education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91.
- Dowhower, S., & Speidel, G. (1988). Let's teach unskilled readers like skilled readers: A closer look at meaning-based instruction. *Reading Research and Instruction*, 28(2), 50–60.
- Ellis, A., Denton, D., & Bond, J. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015–4024.
- García-Rodicio, H., & Sánchez, E. (2014). Does the detection of misunderstanding lead to its revision? *Metacognition and Learning*, 9(3), 265–286.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.
- Gillies, R., Nichols, K., & Burgh, G. (2011). Promoting problem-solving and reasoning during cooperative inquiry science. *Teaching Education*, 22(4), 427–443.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.
- Gough, P. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291–320.

- Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of “metacognitive” studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5–8.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. In B. Joyce & B. Showers (Eds.), *Designing training and peer coaching: Out needs for learning*. National College for School Leadership.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 209–226). Blackwell.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y. C., & Dunleavy, E. (2007). *Literacy in Everyday Life: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. NCEES 2007-490. National Center for Education Statistics.
- Law, Y.-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders’ reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77–95.
- Mathewson, G. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1431–1461). International Reading Association.
- Moir, T. (2019). The psychology within models of reading comprehension and the educational psychologist’s role in taking theory into practice. *Educational and Child Psychology*, 36(3), 52–64.
- Moore, P. J. (1983). Aspects of metacognitive knowledge about reading. *Journal of Research in Reading*, 6(2), 87–102.
- Ness, M. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 143–166.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1(1), 63–84.
- Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316.
- Payne, B., & Manning, B. (1992). Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension, strategy use and attitude. *Reading Research and Instruction*, 32(1), 29–38.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., & Evans, E. D. (1989).

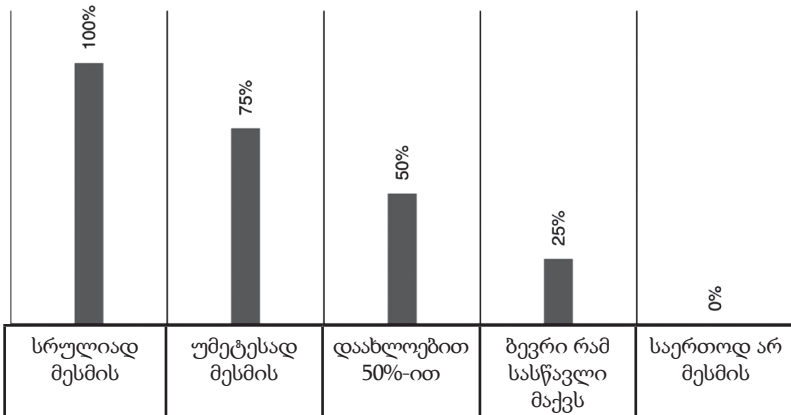
- The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89(3), 301–342.
- Pressley, M., Johnson, C., Symons, S., McGoldrick, J., & Kurita, J. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3.
- Rellinger, E., Borkowski, J. G., Turner, L. A., & Hale, C. A. (1995). Perceived task difficulty and intelligence: Determinants of strategy use and recall. *Intelligence*, 20(2), 125–143.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R., & Unrau, N. (2004). Sociocognitive model of reading. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1462–1523). International Reading Association.
- Sadoski, M. (2008). Dual coding theory: Reading comprehension and beyond. In C. Block & S. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (Vol. 2, pp. 38–49). New York: Guilford Press.
- Sadoski, M., & Willson, V. (2006). Effects of a theoretically based large-scale reading intervention in a multicultural urban school district. *American Educational Research Journal*, 43(1), 137–154.
- Schirmer, B. (1995). Mental imagery and the reading comprehension of deaf children. *Reading Research and Instruction*, 34(3), 177–189.
- Slavin, R. E. (1998). Reading by nine: What will it take? *Peabody Journal of Education*, 73(3–4), 68–80.
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71.
- St. Clair, R., Maclachlan, K., & Tett, L. (2009). Educational entrepreneurs? Practitioner-led action research and the formation of the professional adult literacies instructor. *Studies in the Education of Adults*, 41(2), 175–191.
- Swanson, E. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 115–133.

### 3. სტრატეგიების სწავლების კვლევა

წინამდებარე თავში, კვლავ კითხვის მაგალითზე ვაჩვენებთ, თუ როგორ გამოავლინა კვლევამ კითხვის სტრატეგიების მკაფიოდ სწავლების საჭიროება.

რა იცით სტრატეგიების სწავლების კვლევასთან დაკავშირებით? სად ხედავთ საკუთარ თავს ქვემოთ მოცემულ 3.1. დიაგრამაზე?

**რა იცით კითხვის სტრატეგიების სწავლების კვლევასთან დაკავშირებით?**



დიაგრამა 3.1 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია თქვენი ამჟამინდელი ცოდნა კითხვის სტრატეგიების სწავლების შესახებ?

#### რატომ უნდა ვასწავლოთ კითხვის სტრატეგიები?

ტექსტის გააზრების სტრატეგიების სწავლების მნიშვნელობის აღიარება მხოლოდ მას შემდეგ მოხდა, რაც დარკინმა (Durkin) 1978 წელს საკლასო დაკვირვებები განახორციელა. მისი კვლევის თანახმად, მიუხედავად იმისა, რომ ტექსტის გააზრება გაკვეთილზე მუდმივად ფასდებოდა, ტექსტის გააზრების სწავლების არანაირი მტკიცებულება არ არსებობდა.

შემდგომი კვლევებით დადასტურდა, რომ სტრატეგიები მწირედ ისწავლებოდა, მაშინ, როცა ისევ, კვლევების თანახმად, ბავშვებისთვის ძალიან სასარგებლო იყო მათი გააზრებული სწავლება (Morrow, et.al., 1997), განსაკუთრებით კი იმათთვის, ვისაც კითხვის დაბალი უნარები ჰქონდა (Brown et al., 1996; Duffy et al., 1987). კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ბავშვი ტექსტის გააზრების სტრატეგიების სწავლებას ადრეულ ასაკში გამოტოვებს, სტრატეგიების სწავლებას მოგვიანებითაც აქვს აზრი (Edmonds et al., 2009). მართლაც, ეს არასდროს არის გვიანი. ზოგადად, აღიარებულია, რომ ტექსტის გააზრების სტრატეგიები ეფექტურად უნდა ისწავლებოდეს.

(Bensley & Spero, 2014; Morrow et al., 1997). თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ მომრავლდა ტექსტის გააზრების ეფექტური სტრატეგიების სწავლების პროგრამები, მათი სიღრმისეული სწავლება მაინც ნაკლებად დასტურდება (Parker & Hurry, 2007; Moir, Boyle & Woolfson, 2020).

### **ტექსტის გააზრების სტრატეგიების განმარტება**

მაკკეოუნისა და იზაბელის (MacKeown and Isabel, 2009) განმარტებით, ტექსტის გააზრების სტრატეგიები „გონებრივი დამუშავების რუტინული აქტივობაა, რომელიც წაკითხულის გაგების მიზნით შესრულებული კომპლექსური პროცესის ნაწილია“. გააზრების სტრატეგიები ასევე განიმარტება, როგორც გაცნობიერებული, დაგეგმილი ნაბიჯების ნაკრები, რომელსაც მკითხველი ტექსტის შინაარსის გასაგებად იყენებს.

სტრატეგიების წარმატებული სწავლების ადრეული კვლევები კონცენტრირებული იყო კლასში ცალკეული მიდგომების ეფექტურობის გაზომვაზე. ამ კვლევებით დასტურდება სტრატეგიების გავლენა, მათ შორის, მაგალითად, მენტალური გამოსახულება და მისი კავშირი ორმაგი კოდირების თეორიასთან (Horowitz-Kraus et al., 2013) (იხ. თავი 2) და კონკრეტული კოგნიტური სტრატეგიები, მაგალითად, შეჯამება (Brown &

Day, 1983), სტრუქტურა (Taylor & Beach, 1984) და მონაცემთა ორგანიზება (Gardner, 1986).

სხვა კვლევაში შეისწავლეს სპეციალური მომზადების არმქონე, ზრდასრული მკითხველები, იმ სტრატეგიების გამოსავლენად, რომლებსაც, სავარაუდოდ, ისინი ინტუიციურად იყენებდნენ. მაგალითად, მაკნამარამ (McNamara, 2004) აღმოაჩინა, რომ სტრატეგიებს შორის ყველაზე ხშირად პერიფრაზირება გამოიყენებოდა, სიხშირით მეორე სტრატეგია – დაკავშირება იყო, ხოლო ყველაზე იშვიათი – ვარაუდი. ამ კვლევაში ასევე საინტერესო ის იყო, რომ სხვადასხვა ტექსტის გამოყენებისას, სხვადასხვა შედეგები მიიღებოდა; შესაბამისად, სტრატეგიის გამოყენება მხოლოდ მკითხველის უნარებზე არ იყო დამოკიდებული. ამან კი გააძლიერა მე-2 თავში ხსენებული მოდელები, კერძოდ კი ტრანზაქციული თეორია და სოციოკოგნიტური მოდელი.

კვლევის ეს სფერო რთულია, ვინაიდან, ის რაც სტრატეგიას წარმოადგენს, არსებითად შეიცვალა დროთა განმავლობაში. 1978-2000 წლებში, 45 სხვადასხვა სტრატეგია განიხილებოდა (Block & Duffy, 2008). მაშინ როცა 2000 წლიდან ხსენებული 45 მიდგომა ცხრა სტრატეგიად გაერთიანდა. და მართლაც, ის, რაც სტრატეგიას ან უნარს წარმოადგენს, კიდევ უფრო გაართულა ისედაც რთული საკითხი (Harris et al., 2008).

სტრატეგიების სწავლების კვლევებს გარკვეული შეზღუდვები აქვთ. მაგალითად, ადრეც არსებობდა და ახლაც ვხვდებით დიდ სხვაობას კვლევის მონაწილეთა ასაკს ან სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეების განმარტებებს შორის, რაც მეტაანალიზის შედეგებზე ახდენს გავლენას (Davis, 2010). ასევე, გამოქვეყნებულ კვლევებში იშვიათადაა წარმოდგენილი დამატებითი ინფორმაცია პრე/პოსტ შედარებებსა და საკონტროლო ჯგუფთან დაკავშირებით. გარდა ამისა, კვლევებში გამოყენებული ინსტრუმენტები განსხვავებულია. მკვლევრების მიერ შემუშავებული ინსტრუმენტები უფრო მეტ გავლენას აჩვენებენ, ვიდრე სტანდარტიზებული ინსტრუმენტები (Da-

vis, 2010). ეს ალბათ, იმიტომ ხდება, რომ როდესაც მკვლევარები თავიანთი შეფასების ინსტრუმენტებს ქმნიან, ფასდება კითხვის ის ასპექტი, რომლებზეც მიზანმიმართულია ინტერვენცია. მაშინ, როცა სტანდარტული კოგნიტური ტესტებით უფრო ზოგადი უნარები ფასდება. აქედან გამომდინარე, ეს ბოლო მიდგომა შესაძლებელს ხდის ინტერვენციის შედეგების უფრო ფართო განზოგადებას და სხვა კვლევებთან შედარებას.

### **შედარება ეფექტის ზომის გამოყენებით**

წაკითხულის გააზრებას უფრო ნაკლები კვლევა დაეთმო, ვიდრე კითხვის სხვა უნარების შესწავლას, მაგალითად, დეკოდირებას ან ლექსიკას. თუმცა, სხვადასხვა კვლევის სინთეზირებისა თუ მეტაანალიზის საფუძველზე შეგვიძლია ზოგადი დასკვნები მაინც გავაკეთოთ. ეფექტის ზომის სახელწოდებით ცნობილი შკალის გამოყენებით, შესაძლებელია სხვადასხვა სასწავლო მიდგომის საიმედო შედარება ერთმანეთთან, „d“ საზომის გამოყენებით. რაც უფრო დიდია ეფექტის ზომა, მით უფრო წარმატებულია მიდგომა. 1988 წლის კოჰენის (Cohen) კვლევის თანახმად, მცირე, საშუალო და დიდი ეფექტი აღინიშნებოდა შემდეგი რიცხვითი მაჩვენებლებით 0.2, 0.4 და 0.6. თუმცა, ჯონ ჰეტის (John Hattie) 2008 წელს განხორციელებულმა 800 კვლევის ანალიზმა გამოავლინა, რომ ინტერვენციის საშუალო ეფექტის ზომა 0.4 იყო. შესაბამისად, ამჟამად მიიჩნევა, რომ ნებისმიერი ეფექტი, რომლის მაჩვენებელიც 0.4-ზე დაბალია, დანერგვამდე დიდი ყურადღებით განხილვას მოითხოვს (Hattie, 2008). ინტერვენციები, რომელთა ეფექტის ზომა 0.4 – 0.6-ის შუალედში მერყეობს, საშუალოზე მაღალია, ხოლო 0.6 მაჩვენებლით კი – მაღალი.

## ტექსტის გააზრების კვლევის სინთეზი

ტექსტის გააზრების სტრატეგიების ერთ-ერთი პირველი სინთეზი 1988 წელს, ჰალერისა და სხვა მეცნიერების მიერ (Haller et al.) განხორციელდა. მათ განიხილეს 20 კვლევა, სადაც, 26 სასწავლო ტექნიკისთვის, ეფექტის საშუალო მაჩვენებელი ( $ES^1$ )  $d=0.71$  იყო; სასწავლო ტექნიკებს შორის იყო თვითანალიზი და ცოდნა ტექსტური შეუსაბამობის, მონიტორინგისა და რეგულირების სტრატეგიების შესახებ. თუმცა, ამ სტრატეგიების ეფექტურობის დიფერენცირება შემდგომ კვლევას მოითხოვდა.

მასტროპიერმა და სკრაგსმა (Mastropieri and Scruggs, 1997) თავიანთი კვლევის შედეგად გამოავლინეს, რომ მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვები მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს ტექსტის გააზრებას. ამან, ეფექტის მაჩვენებელი  $d=1.33$ -მდე გაზარდა, რაც ხელსაყრელად შეიძლება შედარებულიყო ტექსტის გააზრების გაუმჯობესებასთან (აქ გამოიყენებოდა ილუსტრაციები, სივრცითი ორგანიზებისა და დამხმარე საშუალებები) ( $d=0.92$ ) და უნარის სწავლება-გადლიერებასთან ( $d=0.62$ ), რომელიც მოიცავდა პირდაპირი სწავლების ან განმეორებითი კითხვის სტრატეგიებს. გრაფიკების გამოყენების ეფექტურობა, მოგვიანებით, 2013 წელს ბრენა და ჯაგერის (Brenna and Jaeger), ხოლო 2014 წელს უილის (Wiley) მიერ განხორციელებული თვისობრივი კვლევით დამტკიცდა.

სენსიბომ (Sencibaugh) 2007 წელს განახორციელა 1985-2005 წლებში ჩატარებული 15 კვლევის შედეგების სინთეზი, რომლებიც აკმაყოფილებდნენ ტექსტის გააზრების ინტერვენციის კვლევების კრიტერიუმებს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეების მქონე ბავშვებთან. მათ კატეგორიულად დაჰყვეს მიდგომები იმის მიხედვით, თუ რამდენად დამოკიდებულნი იყვნენ ბავშვები „აუდიურ თუ ენობრივ სტრატეგიებზე“ ან „ვიზუალურ სტრატეგიებზე“. მათ აღმოაჩინეს, რომ პირველი უფრო ეფექტური იყო მეორესთან შედარებით –  $d=1.18$  და  $d=0.94$  მაჩვენებლებით.

სვანსონმა (Swanson, 1999) 92 კვლევა განიხილა, რომლებიც

1963-1997 წლებში, სწავლის სირთულებების მქონე ბავშვებთან კითხვის სწავლების მეტაანალიზის ფარგლებში განხორციელდა. კვლევებით გამოვლინდა, რომ კოგნიტური და პირდაპირი სწავლების მიდგომები გაცილებით უფრო ეფექტურია ( $d=1.15$ ), მხოლოდ სტრატეგიის სწავლებასთან შედარებით ( $d=0.98$ ); მკვლევარების მიერ შემუშავებული ინსტრუმენტით ( $d=0.81$ ) უფრო დიდი ზემოქმედება გამოვლინდა, ვიდრე სტანდარტიზებული ინსტრუმენტით ( $d=0.45$ ) შეფასებული; ყველაზე ეფექტურ სტრატეგიებს შორის იყო პირდაპირი კითხვები, მასწავლებლის მიერ მოდელირება, სტრატეგიული მინიშნებები და ტექსტის დამუშავება კონცეპტების, განმარტებების, ნაბიჯებისა და პროცედურების მიწოდებით.

2010 წელს, ბერკლიმ და სხვებმა (Berkeley et al.) ასევე განახორციელეს 1995-2006 წლებში ჩატარებული კვლევების მეტაანალიზი სწავლასთან დაკავშირებული სირთულებების, მათ შორის დისლექსიის ან კითხვასთან დაკავშირებული სირთულებების მქონე ბავშვებთან დაკავშირებით. მეტაანალიზი 40 კვლევას მოიცავდა და გამოვლინდა, რომ სტრატეგიების სწავლებას დადებითი გავლენა მხოლოდ ისეთ შემთხვევებში ჰქონდა, როცა იგი ნორმების შესაბამისი ტესტებითა ( $d=0.52$ ) და სხვა ინსტრუმენტებით ( $d=0.70$ ) იზომებოდა. ამ ანალიზით ბევრი ეფექტური მიდგომა დასტურდება, მათ შორის კითხვების დასმის/სტრატეგიის სწავლება ( $d=0,75$ ) და ტექსტის გაფორმება ( $d=0.61$ ). ასევე ხაზი გაესვა რამდენიმე არაეფექტურ მიდგომას, მათ შორის აღქმით სწავლებას ( $d=0.08$ ) და თეორიაში სწავლებას ( $d=0.14$ ). მნიშვნელოვანია, რომ პარკერისა და ჰარის (Parker and Hurry, 2007) მსგავსად, ბერკლიმ და სხვებმა ხაზი გაუსვეს, რომ ზოგადად, სტრატეგიების სპეციალიზებულად სწავლება არ ხდება და ამ ინტერვენციის შედეგების გაზომვა შემდგომი კვლევების საგანი იყო (იხ. თავი 11).

კითხვის პრაქტიკის ერთ-ერთი ყველაზე ფართო ლიტერატურის მიმოხილვა განხორციელდა იუნის კენედი

შრაივერის (Eunice Kennedy Shriver) მიერ (ბავშვთა ჯანმრთელობისა და ადამიანის განვითარების ეროვნული ინსტიტუტი (NICHD) (2000)), რომელიც მოიცავდა 100,000 კვლევას, კითხვის ხუთ კომპონენტზე ფოკუსირებით: ფონემური ცოდნა, ფონიკა, თავისუფლად კითხვის უნარი, ლექსიკა და წაკითხულის გააზრება. მაშინ, როცა ეს კომპონენტები დამოუკიდებლად განიხილებოდა, მათი დასკვნებით გაირკვა, რომ კითხვა კომპლექსური აქტივობაა, რომელიც ამ ხუთივე კომპონენტის ინტერაქციას მოითხოვს, რაც შედეგად უფრო მეტია, ვიდრე მისი შემადგენელი ნაწილები. მიუხედავად იმისა, რომ NICHD არ ახორციელებდა წაკითხულის გააზრების მიდგომების მეტაანალიზს (კვლევების მცირე რაოდენობის გამო), ის მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ ტექსტის გააზრების უნარის განვითარებისთვის შემდეგი პირობებია მნიშვნელოვანი:

- ფონემური ცოდნის ასოებთან დაკავშირებით სწავლა უფრო ეფექტურია;
- თავისუფლად კითხვის უნარი გააზრების აუცილებელი ფაქტორია და მსწავლელებისთვის სასარგებლოა სწავლასწავლების პროცესის მართვა;
- ლექსიკა მკაფიოდ უნდა ისწავლებოდეს;
- ტექსტის გააზრება სიღრმისეულად უნდა ისწავლებოდეს და ამისთვის იდენტიფიცირებული იყო ექვსი ეფექტური სტრატეგია:
  - o ოცდაორი კვლევის ფარგლებში შესწავლილი იქნა ტექსტის გააზრების მონიტორინგის ტექნიკა, რომელიც მკითხველის მიერ ხორციელდება.
  - o ათი კვლევა მიმოიხილავდა თანამშრომლობით სწავლას, როდესაც მკითხველებს ჯგუფებში მუშაობა, მოსმენა და თანატოლების გაგება სჭირდებათ კითხვის პროცესში, ასევე ერთმანეთის დახმარება სტრატეგიების გამოყენებაში ტექსტის ეფექტურად გააზრების ხელშესაწყობად, სადაც მკითხველები სწავლობენ საკითხავ მასალებზე ფოკუსირებას და მათ განხილვას.

- o თერთმეტ კვლევაში მიმოხილული იყო გრაფიკული და სემანტიკური ნიშნები, მათ შორის ამბების რუკები და სისტემატიზირებული ინფორმაცია გააზრების ხელშესაწყობად.
- o ჩვიდმეტ კვლევაში მიმოხილული იყო კითხვა-პასუხის სტრატეგიები, რომლებიც მკითხველებს ხელს უწყობს კითხვებზე პასუხისა და დასკვნების გამოტანის უნარების განვითარებაში.
- o ოცდაშვიდი კვლევა მიმოხილავდა კითხვების გენერირების სტრატეგიებს, როგორც მკითხველებისთვის კითხვების გენერირების ან დასკვნების გამოტანის ხელშემწყობ სტრატეგიას.
- o თვრამეტი კვლევის ფარგლებში მიმოხილული იყო შეჯამება, როგორც მკითხველისთვის ტექსტში მთავარი საკითხების გაგების უნარის განვითარების ხელშემწყობი სტრატეგია.
- o გარდა ამისა, ამ სტრატეგიებიდან ბევრი, ეფექტურად გამოიყენებოდა „მრავალკომპონენტური სტრატეგიის“ კატეგორიაში ან როგორც გააზრების მრავალკომპონენტური სტრატეგიის სწავლება (MSCI), რომლის პირობებშიც მკითხველები და მასწავლებლები ტექსტთან ურთიერთობენ. ოცდათვრამეტი კვლევა მიმოხილავდა ტექსტიდან მნიშვნელობის ამოღების რამდენიმე პროცესის კოორდინირების სხვადასხვა საშუალებას. მრავალკომპონენტური სტრატეგიის სწავლების მიდგომის ყველაზე ეფექტურად გამოყენება შემდგომი კვლევის საგანი იყო.

ბლოკმა და პრესლიმ (Block and Pressley, 2007) ეს სტრატეგიები ერთ ქვეჯგუფად დააჯგუფა. რომლებიც შეესაბამება:

1. ლექსიკის გააზრებას;
2. პარაგრაფის გააზრებას;
3. უფრო მოცულობითი – შვიდ ან მეტ ფურცლიანი ნაწყვეტების წაკითხვას;
4. საკუთარი თავის უფრო გარე სამყაროსთან ინტეგრირებას.

## **სტრატეგიების განსაზღვრის პრობლემები**

მიუხედავად იმისა, რომ სტრატეგიების იდენტიფიცირება პოპულარული გახდა, სირთულეები მაინც რჩება (Garner, 1987; Harris et al., 2008). მაგალითად, სტრატეგიები განიმარტება როგორც გაცნობიერებული, დაგეგმილი ნაბიჯების ერთობლიობა, რომლებიც აუმჯობესებენ ტექსტიდან შინაარსის ამოღების უნარს. თუმცა, გრაფიკული მაორგანიზებლები განიმარტება როგორც ტექნიკა, ხოლო თანამშრომლობითი სწავლა როგორც სწავლის სტრუქტურირებული ფორმატი (McKeown & Isabel, 2009). უფრო მეტიც, ტექსტის გააზრების მონიტორინგი რთული ტერმინია, რომელიც, ალბათ, უფრო მეტ ყურადღებას იმსახურებს, ვიდრე ცალკეული სტრატეგია (Haller et al., 1988).

როგორც ვხედავთ, დროთა განმავლობაში ეს ცალკეული სტრატეგიები სხვადასხვაგვარად გაერთიანდა, მრავალი სტრატეგია ამჟამად ერთობლიობაში უფრო ეფექტურად განიხილება, ვიდრე ცალკეული მიდგომის სახით. ეს სტრატეგიები განსაკუთრებით ეფექტურია იქ, სადაც მასწავლებლები და მოსწავლეები ტექსტების მეშვეობით ურთიერთობენ (Gersten et al., 2001; Rosen-shine & Meister, 1994).

## **მრავალკომპონენტური სტრატეგიული მიდგომა**

ბევრი ინტერვენციის ფარგლებში ეს ასპექტები მიდგომებად გაერთიანდა, რომლებიც ბავშვებს წაკითხულის გააზრების უნარებს უვითარებს; მუარისა და სხვების (Moir et al., 2020) კვლევით გაიზომა სხვადასხვა მიდგომის ეფექტურობა, რომლებიც შემდეგი კრიტერიუმებით შეირჩა:

- კვლევებს უნდა ჰქონოდა შესაფერისი ზომა, რათა სანდო ზემოქმედების ხარისხის განსაზღვრულიყო.
- კომპლექსური სტრატეგიული მიდგომა უნივერსალური უნდა ყოფილიყო, რომლითაც გაუმჯობესდებოდა ყველა ბავშვის და არა მხოლოდ რომელიმე ქვეჯგუფის ბავშვების მიღწევები (მაგ. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვები).

- მიდგომას მრავალი სტრატეგია უნდა ჰქონოდა.
- სხვა ინტერვენციები, რომლებიც ეფექტურია წაკითხულის გააზრების გაუმჯობესებისთვის (მათ შორის BRP Durham, Phono-Graphix, ARROWS, და წყვილებში კითხვა (Brookes, 2013)), თუმცა, იქ, სადაც ტექსტის გააზრება არ იყო ინტერვენციის მთავარი და ერთადერთი ფოკუსი, არ იყო გათვალისწინებული კვლევაში.

ზოგიერთი მათგანი ფართოდ გავრცელებულ მიდგომებს წარმოადგენდა, ზოგი კი ნაკლებად ცნობილი იყო პრაქტიკოსებისთვის. ინტერვენციები მოიცავდა ურთიერთსწავლებას (Reciprocal Teaching, Palinscar et al., 1987), სწავლის ინფორმირებულ სტრატეგიებს (Informed Strategies for Learning) (Paris et al., 1984), ხმამაღლა ფიქრის სწავლებას (Think-Aloud Instruction) (Bereiter and Bird, 1985), თანამშრომლობით სტრატეგიულ კითხვას (Collaborative Strategic Reading) (Vaughn et al., 2001), ტრანზაქციული სტრატეგიების სწავლებას (El-Dinary, 2002), თანატოლების დახმარებით სწავლის სტრატეგიებს (Fuchs et al., 1997), კონცეპტუე ორიენტირებული კითხვის სწავლებას (Guthrie et al., 2004) და სტრატეგიების მაღალი რიგის აზროვნების უნარებს (Strathclyde Higher Order Thinking Skills) (McCartney et al., 2015). კვლევით გამოვლინდა, რომ ამ უკანასკნელი მიდგომის განვითარების პოტენციალი არსებობდა.

### **სტრატეგიების მაღალი რიგის აზროვნების უნარების პროგრამა (SHORS)**

ეს პროგრამა ეყრდნობა ორი კვლევიდან აღებულ პრინციპებს: ჯეიმს-ბერდამი და სხვები (James-Burdumy et al., 2009) და შანაჰანი და სხვები (Shanahan et al., 2010). აშშ-ს განათლების დეპარტამენტმა ჯეიმს-დერდამისა და სხვებს (2009) მსხვილმასშტაბიანი კვლევა დაუკვეთა. იმის გათვალისწინებით, რომ წინარე მტკიცებულებები მიუთითებდნენ იმაზე, რომ წაკითხულის გააზრების მრავალკომპონენტური სტრატეგიული მიდგომა

სწავლაში უფრო დიდი წარმატების მიღწევის საშუალებას იძლევა, ვიდრე ცალკეული სტრატეგიის სწავლება, მათი კვლევის მიზანი იყო იმის შეფასება, თუ წაკითხულის გააზრების დამხმარე მრავალკომპონენტური ოთხი სტრატეგიიდან რომელი იყო ყველაზე ეფექტური. კვლევის ფარგლებში ამერიკაში 200-ზე მეტი სკოლის და 10 ოლქის მოსწავლის მონაცემები გაანალიზდა. სხვადასხვა მაჩვენებლის გამოყენებით (მათ შორის დაკვირვების, მასწავლებლის, იმპლემენტაციისა და მონაცემთა ტესტირების შედეგად მიღებული მონაცემები) მათ შეაფასეს ოთხი მრავალკომპონენტური სტრატეგიული ინტერვენცია. გასაკვირია, მაგრამ შედეგებმა აჩვენეს, რომ არც ერთ ჩარევას არ ჰქონდა დადებითი გავლენა ტექსტის გააზრების უნარზე.

კიდევ უფრო გასაკვირი ის იყო, რომ ერთ მიდგომას, სტატისტიკურად, მნიშვნელოვანი უარყოფითი გავლენა ჰქონდა. აქედან გამომდინარე, მხოლოდ სტრატეგიების კომპლექტის შედგენა არ არის საკმარისი პოზიტიური ცვლილების დასანახად. საჭირო იყო სხვა ფაქტორები, რომლებიც მათი არსებობის შემთხვევაში, გააუმჯობესებდნენ ტექსტის გააზრების უნარებს. ამის გასარკვევად მათ დაკვირვების შედეგად მოპოვებული მონაცემების მეორადი ანალიზი განახორციელეს და აღმოაჩინეს, რომ წაკითხულის გააზრების უნარზე დადებითი ზემოქმედება ჰქონდა მკაფიო სწავლების, მასწავლებლის მიერ ეფექტური მართვისა და რეაგირების, ასევე მოსწავლეთა ჩართულობის ხარისხს.

შანაჰანისა და სხვების (Shanahan et al., 2010) მიერ განხორციელებული კვლევა გახლდათ მეორე ამერიკული კვლევა, რომელსაც ეყრდნობოდა SHORS თეორიულად და რომელიც განიხილავდა არსებულ კვლევებს და ფოკუსირდებოდა ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის ტექსტის გააზრების სწავლებაზე საბავშვო ბაღის პერიოდიდან (დაწყებითის პირველი დონე შოტლანდიაში და წინარე დაწყებითი ინგლისსა და უელსში) მე-3 კლასამდე (დაწყებითის მეხუთე დონე ინგლისსა და უელსში). სტატიების

ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ 812 კვლევიდან ტექსტის გააზრების შესახებ, მხოლოდ 27 აკმაყოფილებდა კვლევაში ჩართვის კრიტერიუმს. აქედან გამომდინარე, მათ შემდეგი ხუთი რეკომენდაცია შეიმუშავეს:

- მასწავლებლებმა მოსწავლეებს უნდა ასწავლონ წაკითხულის გააზრების სტრატეგიების გამოყენება, ინდივიდუალურად ან კვლევაზე დაფუძნებული სტრატეგიების კომბინაციებით. მოსწავლეზე ორიენტირებული მასწავლებელი, ხელს შეუწყობს ბავშვების პასუხისმგებლობის გაძლიერებას დამოუკიდებლად გამოიყენონ სტრატეგია შესაბამისი ტემპით, მათი საკითხავი უნარების განვითარებასთან ერთად. მათ ახსენეს რამდენიმე სტრატეგია, რომლებიც გამოცდილებას ეფუძნებოდა. ეს იყო წინარე ცოდნის აქტივიზირება, გამოკითხვა, ვიზუალიზაცია, მონიტორინგი, განმარტება და დაფიქსირება, დასკვნების გამოტანა და შეჯამება/თხრობა.
- მასწავლებლებმა მოსწავლეებს უნდა ასწავლონ ტექსტის ორგანიზაციული სტრუქტურის იდენტიფიცირება და გამოყენება, რათა გაიაზრონ, ისწავლონ და დაიმახსოვრონ შინაარსი. მასწავლებლებმა ასევე უნდა ასწავლონ საერთო სტრუქტურები და მიზანმიმართულად დაეხმარონ ბავშვებს ტექსტების დაკავშირებაში.
- მასწავლებლებმა კლასში ხარისხიანი განხილვების შესაძლებლობები უნდა შექმნან, რომლებიც ტექსტებთანაა დაკავშირებული. მასწავლებელმა მისახვედრი კითხვები უნდა დასვას, რაც ბავშვებს ტექსტის უფრო სიღმისეულად გააზრებაში შეუწყობს ხელს და ფოკუსირებული, მაღალ-ხარისხიანი დისკუსიით წაიყვანს ტექსტის მნიშვნელობამდე.
- მასწავლებლებმა უამრავ ჟანრს შორის, კარგი ხარისხის მასალები უნდა შეარჩიონ (Britton & Greaser, 1996).
- მასწავლებლებმა თავიანთი როლი პოზიტიური და მიმზიდველი სასწავლო გარემოს შექმნაში უნდა დაინახონ, რომელიც ბავშვების ჩართულობის მოტივაციას შეუწყობს

ხელს. ისინი მოსწავლეებს დისკუსიის შესაძლებლობებს და საკითხავი მასალების არჩევანს უნდა სთავაზობდნენ. ასევე, საჭიროა ბავშვების წახალისება კითხვის სარგებლიანობის დანახვაში.

შანაჰანი და სხვები (2010) აღიარებენ, რომ არასაკმარისია მტკიცებულებები იმისთვის, რომ ზემოჩამოთვლილი ხუთი რეკომენდაციიდან რომელიმე ერთში უნდა მოხდეს სრული ინვესტირება სხვა ყველაფრის გამორიცხვის ხარჯზე. შესაბამისად, ისინი გვირჩევენ კიდევ უფრო მოქნილ მიდგომას, რომლის განხორციელებაც გაცილებით უფრო იოლია (Boyle et al., 2010) (იხ. თავი 11).

მაკკარტნისა და სხვათა (McCartney et al, 2015) კვლევაში გამოყენებული SHORS ინტერვენცია ზემოთჩამოთვლილ ძირითად პრინციპებს ეყრდნობოდა. ინტერვენცია დაიგეგმა ამ ასპექტების ირგვლივ და დემონსტრირებულ იქნა მათი გავლენა კითხვის შედეგებზე. ეს მიდგომა ასტიმულირებს ცვლილებებს პრაქტიკაში, ახალი სასწავლო გეგმების ან გაწერილი საგაკვეთილო გეგმების ნაცვლად. ეს არის მეთოდოლოგია, რომელიც მასწავლებლებს მიდგომის თავიანთი სასწავლო რესურსებით გაჯერების საშუალებას აძლევს მთელ კლასში თუ ჯგუფში. მაკკარტნიმ და სხვებმა (2015) დაგეგმეს ტრენინგები მასწავლებლებისთვის, სადაც მიმდინარეობდა მსჯელობა ამ მიდგომის საკლასო ოთახში გამოყენების შესახებ. ეს ჩართულობა წარმოქმნის პასუხისმგებლობის გრძნობას და პოტენციურად ზრდის ეფექტურობას (Moir, 2018).

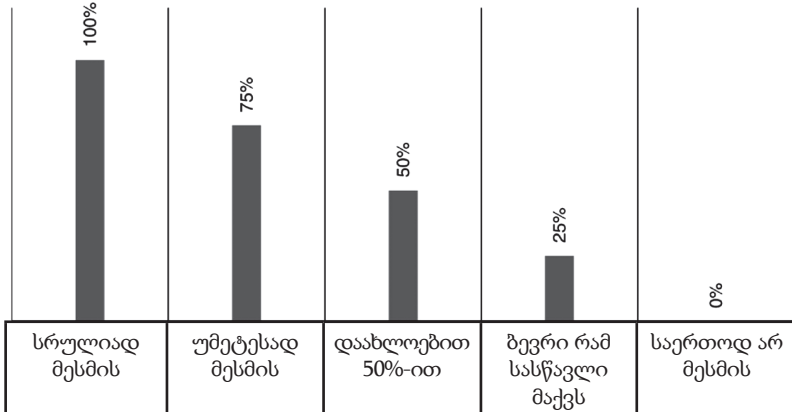
საინტერესოა, რომ მაკკარტნისა და სხვების (2015) კვლევაში ასევე შედარებულია სწავლასთან დაკავშირებული ენობრივი და არაენობრივი სირთულეების მქონე ბავშვების პროგრესი და გამოვლენილია, რომ წლის განმავლობაში, მათი წაკითხულის გააზრების უნარები ერთნაირი სისწრაფით განვითარდა. ის უნივერსალურ მიდგომად იქნა მიჩნეული, რომლის განხორციელებაც მარტივად შეიძლებოდა ძვირადღირებული

რესურსების გარეშე. მიუხედავად ამისა, მათ კვლევას არ ჰქონდა კონტროლის ჯგუფი და შემდგომი კვლევის საგნად რჩებოდა. მე-4 თავში განხილულია, თუ როგორ გააგრძელა აღნიშნული კვლევა მუარმა და სხვებმა (Moir et al., 2020).

### თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

ამ თავის წაკითხვის შემდეგ, როგორ გესმით სტრატეგიების კვლევა? სად ხედავთ საკუთარ თავს 3.2 დიაგრამაზე? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 3.1 დიაგრამაზე შეფასებისგან?

### რა იცით სტრატეგიების სწავლების კვლევასთან დაკავშირებით?



დიაგრამა 3.2 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია თქვენი ამჟამინდელი ცოდნა სტრატეგიების სწავლების შესახებ?

### როგორ აღწერდით სტრატეგიას?

- რა აზრის ხართ ამ თავში წარმოდგენილი კვლევის შედეგებზე?
- ხედავთ თუ არა რაიმე კავშირს მე-2 თავში მიმოხილულ თეორიასა და მე-3 თავში განხილულ კვლევას შორის?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ

ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო/წავიკითხო თუ გავაკეთო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 3.3 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკული უნარების ან სხვა სფეროების/უნარების გასაუმჯობესებლად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად მართოდ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოიფარგლოთ.

### შენიშვნა

1 გამოვიყენეთ სტანდარტიზებული ეფექტის საზომები, რადგანაც ისინი საშუალებას გვაძლევს ერთი და იგივე შკალაზე მოვაქციოთ ყველა ეფექტის ზომა კოუჭენის „d“ გამოყენებით.

### ბიბლიოგრაფია

Bensley, A., & Spero, R. (2014). Improving critical thinking skills and meta-cognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity, 12*, 55–68.

Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction, 2*(2), 131–156.

Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995—2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 31*(6), 423–436.

Block, C., & Duffy, G. (2008). Research on teaching comprehension. In C. C.

- Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices. Solving problems in the teaching of literacy* (Vol. 2, 2nd ed.). Guilford Press.
- Block, C., & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. *Best Practices in Literacy Instruction*, 3, 220–242.
- Boyle, J., McCartney, E., O' Hare, A., & Law, J. (2010). Intervention for receptive language disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(11), 994–999.
- Brenna, B. (2013). How graphic novels support reading comprehension strategy development in children. *Literacy*, 47(2), 88–94.
- Britton, B., & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brookes, G. (2013). *What works for children and young people with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. [http://www.interventionsforliteracy.org.uk/widgets\\_GregBrooks/What\\_works\\_for\\_children\\_fourth\\_ed.pdf](http://www.interventionsforliteracy.org.uk/widgets_GregBrooks/What_works_for_children_fourth_ed.pdf)
- Brown, A., & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 22(1), 1–14.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). Quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18–37.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Davis, D. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students* [Unpublished PhD dissertation, Vanderbilt University].
- Duffy, G., Roehler, L., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., . . . Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 347–368.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533.
- Edmonds, M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K.

- K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300.
- El-Dinary, P. (2002). Challenges of implementing transactional strategies instruction for reading comprehension. In C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 201–215). Guilford Press.
- Eunice Kennedy Shriver, National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), NIH, HHS (2000). *National reading panel report: Teaching children to read*. www.nichd.nih.gov.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P., & Simmons, D. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206.
- Gardner, K. (1986). *Reading in today's schools*. Oliver & Boyd.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., . . . Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of “metacognitive” studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5–8.
- Harris, K., Alexander, P., & Graham, S. (2008). Michael Pressley’s contributions to the history and future of strategies research. *Educational Psychologist*, 43(2), 86–96.
- Hattie, J. (2008). The nature of evidence. In *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Horowitz-Kraus, T., Vannest, J. J., & Holland, S. K. (2013). Overlapping neural circuitry for narrative comprehension and proficient reading in children and adolescents. *Neuropsychologia*, 51(13), 2651–2662.
- Jaeger, A., & Wiley, J. (2014). Do illustrations help or harm metacomprehen-

- sion accuracy? *Learning and Instruction*, 34, 58–73.
- James-Burdumy, S., Mansfield, W., Deke, J., Carey, N., Lugo-Gil, J., Hershey, A., . . . & Faddis, B. (2009). *Effectiveness of selected supplemental reading comprehension interventions: Impacts on a first cohort of fifth-grade students*. NCEE 2009-4032. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 197–214.
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: A feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 129–135.
- McKeown, M., & Isabel, B. (2009). The role of metacognition in reading comprehension. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 7–25). Routledge.
- McNamara, D. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38(1), 1–30.
- Moir, T. (2018). Why is implementation science important to intervention design and evaluation, within educational settings? In *Frontiers in education* (Vol. 3, p. 61). Frontiers.
- Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J., & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54–76.
- Palincsar, A., Brown, A., & Martin, S. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22(3–4), 231–253.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239–1252.

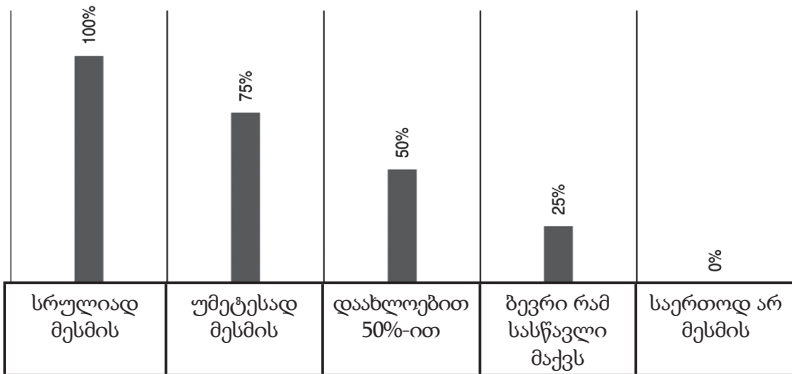
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299–314.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal reading: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Sencibaugh, J. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6–22.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010b). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: IES practice guide*. NCEE 2010–4038. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (ED); What Works Clearinghouse (ED).
- Swanson, H. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504–532.
- Taylor, B., & Beach, R. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134–146.
- Vaughn, S., Klingner, J., & Bryant, D. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66–74.

#### 4. დიდი ბრიტანეთის კვლევა

წინამდებარე თავში მიმოვიხილავთ თუ როგორ განხორციელდა მე-3 თავში აღწერილი სტრატეგიები დიდ ბრიტანეთში განხორციელებულ კვლევაში. კვლევის მიზანი იყო ეფექტურ მტკიცებულებათა საფუძვლის შექმნა, ამ თავის მიზანი კი, ამ მიდგომების ეფექტურობის ჩვენებაა. ამ კონკრეტულ შემთხვევაში, კვლევა ფოკუსირებული იყო ტექსტის გააზრების უნარების გაძლიერებაზე და შესაბამისად, ეს იყო შეფასების ძირითადი ინსტრუმენტი. თუმცა, როგორც დასკვნები აჩვენებს, ეს მიდგომები ეფექტურად მიიჩნეოდა მთელი სასკოლო პროგრამის მიმდინარეობის პროცესში, რადგანაც, როგორც უკვე განვიხილეთ, კითხვა სწავლის საშუალებაა და ტექსტის გააზრება ყველა საგნის არსია.

რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ რასაც სკოლაში აკეთებთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია? სად ხედავთ საკუთარ თავს ქვემოთ მოცემულ, 4.1 დიაგრამაზე?

#### რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ რასაც სკოლაში აკეთებთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია?



დიაგრამა 4.1 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ რასაც სკოლაში აკეთებთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია?

## მიღწევების გაუმჯობესება

„მკვეთრი ვარდნა მეოთხე კლასში“ – ამ ტერმინით აღიწერება ფენომენი, როდესაც წიგნიერების კუთხით მიღწევების სხვაობა ყველაზე მნიშვნელოვნად ფართოვდება. კითხვის უნარების ვარდნა მოსწავლეებში 8-11 წლამდე ასაკის პერიოდში ხდება (Chall et al., 2009). ეს ვარდნა არაპროპორციულად, უმეტესად იმ მოსწავლეთა ჯგუფში ხდება, ვინც სიღარიბეში ცხოვრობს (Chall et al., 2009). დიდი ბრიტანეთის მასშტაბით სხვადასხვა საგანმანათლებლო ინიციატივა შეიქმნა ამ უთანასწორობის დასაბალანსებლად, მათ შორის „საქალაქო გამოწვევა“ (City Challenge), „ლონდონის გამოწვევა“ (The London Challenge), ასევე შოტლანდიაში „მიღწევების გამოწვევა“ (The Attainment Challenge) (Sosu & Ellis, 2014). ეს კვლევა განხორციელდა შოტლანდიის მიღწევების გამოწვევის ადგილობრივი ხელისუფლების მიერ (Sosu & Ellis, 2014). კვლევის თანახმად ნებისმიერი ახალი ინტერვენცია დეტალურად უნდა იქნეს შესწავლილი, მაგალითად, საპილოტე პროგრამის სახით, მანამ, სანამ იგი უფრო ფართო დონეზე დაინერგება. აღიარებულია, რომ ტექსტის გააზრების უნარი სასკოლო პროგრამას გამჭოლად უდევს საფუძვლად, რადგან არსებობს მტკიცებულებები იმისა, რომ მეტაკოგნიტურ, კოგნიტურ და სასწავლო უნარებს აქვთ სასკოლო პროგრამის ფარგლებში მიღწევების გაუმჯობესების პოტენციალი (Ahmadi et al., 2013) და მისი სწავლება შესაძლებელია (Haller et al., 1988).

მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ ყველა მასალას თანაბარი ღირებულება არა აქვს. სატელევიზიო რეკლამებში გვინახავს ალბათ იმის მტკიცება, რომ 10 ქალიდან 9 გამოიყენებს კონკრეტული სახის კრემს. თუმცა, კარგად რომ ჩავეძიოთ, აღმოჩნდება, რომ შედარებულია ის ქალები, რომლებსაც საერთოდ არ გამოუყენებიათ ეს კრემი და ქალები რომლებსაც უცდიათ გამოყენება, მაგრამ იყვნენ 25 წლამდე ასაკის და ჯერ კიდევ არ ჰქონდათ ნაოჭების პრობლემა. ამ ტიპის კვლევები არის მტკიცებულებაზე დაფუძნებული, თუმცა მათი მტკიცებულების

ხარისხი მკვეთრად განსხვავდება შემთხვევითი პრინციპით კონტროლირებადი კვლევების მტკიცებულებებისგან, სადაც ყველა მცდელობაა გამოყენებული კვლევის სანდოობის ან ვალიდურობის ხარისხის შემამცირებელი გარემოების აღსაკვეთად (Torgerson, 2008; Torgerson & Torgerson, 2013). ამიტომ, ნებისმიერი სახის ახალი ინტერვენციის დანერგვამდე, მნიშვნელოვანია, რომ მათი ეფექტურობის მტკიცებულებები შეესაბამებოდეს რეალობას და წარმატებული იყოს ჩვენთვის საჭირო კონტექსტში (Boyle et al., 2010; Moir, 2018).

მე-3 თავში აღწერილია ტექსტის გააზრების რამდენიმე მრავალკომპონენტური მიდგომა, სადაც ხაზი გაესვა სტრატეგიის უნივერსიტეტის მკვლევრების – მაკკარტნის, ელისისა და ბოილის (McCartney, Ellis, and Boyle) მიერ 2015 წელს განხორციელებული სამუშაოების პოტენციურ გავლენას. მიუხედავად იმისა, რომ მაკკარტნის, ელისისა და ბოილის დასკვნები იმედისმომცემი იყო, მათ კვლევას არ გააჩნდა კონტროლის ჯგუფი იმის დასადგენად, იყო თუ არა აღნიშნული ინტერვენცია სკოლებში წიგნიერების ზოგად სასწავლო პროგრამაზე უფრო ეფექტური. გარდა ამისა, საკვანძო პრინციპები აღებული იყო ამერიკაში ჩატარებული ორი უფრო ფართო მასშტაბიანი კვლევიდან (James-Burdumy et al., 2009; Shanahan et al., 2010) (თავი 3), რომლებიც ჯერ კიდევ არ შემოწმებულა ან გამოყენებულა ევროპაში; შესაბამისად, ხელისუფლებას უნდოდა კვლევის ჩატარება, რათა დარწმუნებულიყო, რომ ეს მიდგომები დიდი ბრიტანეთის კონტექსტში მყარ მტკიცებულებებს დაეფუძნებოდა. იმის გათვალისწინებით, რომ ეს მიდგომა გამიზნული იყო მაღალი რიგის კითხვის უნარების განვითარებისთვის და მისი საფუძველი სტრატეგიის უნივერსიტეტში ჩაიყარა, მას სტრატეგიის მაღალი რიგის კითხვის პროექტი (SHORS) დაერქვა. ის აერთიანებს ამ წიგნში ჩამოყალიბებულ იდეებსა და სტრატეგიებს.

კვლევის მიზანი იყო იმის გარკვევა, ახდენდა თუ არა

ტრადიციულ სასწავლო გარემოში დაწყებითი სკოლის ასაკის მოსწავლეებზე SHORS პროგრამაში ჩართვა გავლენას შემდეგი უნარების განვითარებაზე

- კითხვის გააზრება;
- დეკოდირება;
- ბავშვების მიერ მეტაკოგნიტური და კოგნიტური სტრატეგიების გამოყენება თვითშეფასებაში;
- ბავშვების კითხვის ჩვევების თვითშეფასებაში.

იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც ტრადიციულ სასწავლო გარემოში ესწრებოდნენ გაკვეთილებს. გარდა ამისა, კვლევის მიზანი იყო ინტერვენციის განხორციელების ხელშემწყობი/ხელშემშლელი გარემოებების გამოვლენა.

წინასწარი მოკვლევის შემდეგ (Moir, 2017), აღმოჩნდა, რომ 74 მოსწავლე იქნებოდა საჭირო (66+10% გადინების დასაზღვევად) და კვლევაში ჩასართავად მიიწვიეს ასეთი 9-დან 10 წლამდე ასაკის 36 ვაჟი და 39 გოგო, ოთხი ჩვეულებრივი ადგილობრივი სკოლიდან (Moir et al., 2020).

### **ზემოქმედების გაზომვა**

ზემოქმედების გაზომვა შემდეგნაირად მოხდა:

- წაკითხულის გააზრების შესაფასებლად – უექსლერის ინდივიდუალური მიღწევის განმსაზღვრელი ტესტის (Wechsler Individual Achievement Test (Wechsler, 2005) მეორე გამოცემა (WIAT-IIUK) – წაკითხულის გააზრების შეფასების შკალა;
- მოსწავლეებში კითხვის ჩვევები შეფასდა პრე და პოსტ პერიოდებში კითხვით: „კვირაში რამდენჯერ კითხულობთ წიგნებს სახლში?“
- მზაობის კითხვარი მასწავლებლის მიერ ინტერვენციის განხორციელების მზაობის შესაფასებლად (იხ. მე-11 თავი).
- მასწავლებელთან ნახევრად-სტრუქტურირებული ინტერვენციის შემდგომი ინტერვიუ, სადაც მასწავლებელს შემდეგი

კითხვები დაუსვეს:

- o როგორ ფიქრობთ ამ პროექტში მონაწილეობის შემდეგ შეიცვლება თუ არა თქვენი მიდგომა წიგნიერების სწავლებისადმი?
- o თუკი ასეა, როგორ?
- o როგორ ფიქრობთ, მოსწავლეებმა შეამჩნიეს თუ არა წიგნიერების სწავლების ამ მიდგომის განსხვავებულობა სხვა მიდგომასთან შედარებით?
- o რატომ ფიქრობთ ასე?
- o შეგიძლიათ თუ არა ამ მიდგომის ძლიერი მხარეების დასახელება?
- o რომელი ასპექტები წარმოადგენდნენ გამოწვევას?
- o რა დაგეხმარებათ ამ გამოწვევების დაძლევაში?
- o როგორ ფიქრობთ, მოახდინა თუ არა ამ პროექტმა გავლენა:
  - თქვენი კითხვის უნარების სწავლების ცოდნაზე?
  - თქვენი სწავლების უნარზე?
- o იყო თუ არა ქოუჩინგი ეფექტური?
- o რა დაგეხმარებოდათ ამ მიდგომის გამოყენებაში?
- მოსწავლეების მიერ სტრატეგიის გამოყენების თვითშეფასება მაკკარტნისა და სხვების (2015) კვლევის ფარგლებში შემუშავებული კითხვარის მიხედვით, (ნაჩვენებია 4.2 სურათზე).
- დაკვირვების განრიგი, რომლის მიზანია ინტერვენციის სამიზნე ჯგუფში განხორციელების შეფასება (დამატებითი განხილვებისა და დეტალებისთვის იხილეთ მე-11 თავი). ამ შემთხვევაში გამოიყენება მონაცემთა ტიპების შერჩევის მიდგომა, სადაც მონაცემთა ტიპების დათვლა, მაგალითად სწავლების ხერხები, გამოიყენებოდა მონაცემების შემდგომი ანალიზის ორგანიზებისათვის, რაც ნაჩვენებია მე-4.3 სურათზე.

**კითხვა: მოსწავლის თვითშეფასების ფურცელი**  
 სახელი: ..... კლასი: .....

	ხშირად	ზოგჯერ	იშვიათად
<b>მომზადე</b> – რის შესახებაა ეს ტექსტი? რა ვიცი უკვე? რა მოხდება შემდეგ? საჭიროა თუ არა ჩემი შეხედულების გამოხატვა ან/და ფაქტებისა თუ მოვლენების გაგება?			
<b>წარმოიდგინე</b> – ეს რომ ფილმი იყოს, რომელი იქნებოდა? როგორი იქნებოდა ეს ინფორმაცია დიაგრამის/გრაფიკული სქემის სახით?			
<b>მოუსმინე საკუთარ ხმას გონებაში კითხვის დროს</b> – მეხმარება თუ არა ინტონაცია მნიშვნელობის გაგებაში? აქცენტით თუ მივხვდები ვინ საუბრობს?			
<b>პერიფრაზი</b> – ჩემი სიტყვებით, რომელიც ნიშნავს...			
<b>თანდათან შეჯამება</b> – რა ვისწავლე აქამდე? რა არ ვიცი ჯერ? რა უნდა ვიცოდე?			
<b>დაფიქრდი კითხვის დროს</b> – რატომ მეუბნებიან ამას? როგორაა ეს ინფორმაცია დაკავშირებული ერთმანეთთან? რას ვვარაუდობ, რაც ტექსტში არაა?			
<b>შეკითხვა</b> – რამდენად სავარაუდოა ეს? რამდენად „ჭეშმარიტად“ ჟღერს ეს?			
<b>თუკი ვერ ხვდები.... გაჩერდი. ხელახლა გადაიკითხე.</b>			

<p><b>თუკი მაინც ვერ ხვდები...</b> იპოვე საპრობლემო სიტყვა. ეს სიტყვა სხვა სიტყვებს ან მათ ნაწილებს მაგონებს? კონტექსტიდან შემიძლია შინაარსის გაგება? ვის შეიძლება შევეკითხო? თუ არც ერთი არ მენხმარება, უნდა მოვძებნო ლექსიკონში.</p>			
<p><b>უფრო ფართო გამოცდილებებთან დაკავშირება</b> – როგორაა ეს დაკავშირებული იმასთან, რაც უკვე ვიცო/წამიკითხია/გამიკეთებია? რა იყო ჩემთვის ახალი? ასეთივე რეაგირება მაქვს მოხდენილი?</p>			
<p><b>დაფიქრდი კრიტიკულ მომენტებზე</b> – რა მომენტში შეიძლებოდა სხვანაირად წასულიყო საქმე?</p>			
<p><b>შეეკითხეთ საკუთარ თავს</b> – რა შეიძლება მომხდარიყო განსხვავებულ კონტექსტში? რატომ შეიძლება ეს ადამიანი/ჯგუფი ასე მოქცეულიყო?</p>			

სურათი 4.2 მოსწავლეების თვითშეფასების ჩანაწერი სტრატეგიის გამოყენებასთან დაკავშირებით, მაკკარტნისა და სხვ. კვლევის ფარგლებში შემუშავებული კითხვარით

### ინტერვენციის დაკვირვების ფორმა (გვერდი 1/3)

დამკვირვებელი

სკოლა/კლასი

მასწავლებელი/მასწავლებლის დამხმარე

თარიღი

დასაწყისი

დასასრული

მოსწავლეთა რაოდენობა

ჩასანიშნი საკითხები

გამოიყენება მხოლოდ მასწავლებლის მიერ სამიზნე ჯგუფში ინტერვენციის განხორციელებაზე დაკვირვების მიზნით (და არა ჯგუფის შესამოწმებლად).

### ინტერვენციის დაკვირვების ფორმა (გვერდი 2/3)

მინიშნებები მასწავლებლისთვის	რიცხვი	შენიშ.
<b>მოემზადე</b> – რის შესახებაა ეს ტექსტი? რა ვიცი უკვე? რა მოხდება შემდეგ? საჭიროა თუ არა ჩემი შეხედულების გამოხატვა ან/და ფაქტებისა თუ მოვლენების გაგება?		
<b>წარმოიდგინე</b> – ეს რომ ფილმი იყოს, რას ვუყურებდი? როგორი იქნებოდა ეს ინფორმაცია დიაგრამის/გრაფიკული სქემის სახით?		
<b>მოუშვინე საკუთარ ხმას გონებაში კითვის დროს</b> – მეხმარება თუ არა ინტონაცია მნიშვნელობის გაგებაში? აქცენტით მივხვდები ვინ საუბრობს?		
<b>პერიფრაზი</b> – ჩემი სიტყვებით, რომელიც ნიშნავს...		
<b>თანდათან შეჯამება</b> – რა ვისწავლე აქამდე? რა არ ვიცი ჯერ? რა უნდა ვიცოდე?		
<b>დაფიქრდი კითხვის დროს</b> – რატომ მეუბნებიან ამას? როგორაა ეს ინფორმაცია დაკავშირებული ერთმანეთთან? რას ვვარაუდობ, რაც ტექსტში არაა?		

შეკითხვა – რამდენად სავარაუდოა ეს? რამდენად „ჭეშმარიტად“ ჟღერს ეს?		
<b>თუკი ვერ ხვდები.... გაჩერდი. ხელახლა გადაიკითხე.</b>		
<b>თუკი მაინც ვერ ხვდები...</b> იპოვე საპრობლემო სიტყვა. ეს სიტყვა სხვა სიტყვებს ან მათ ნაწილებს მაგონებს? კონტექსტიდან შემოდლია შინაარსის გაგება? ვის შეიძლება შევეკითხო? თუ არც ერთი არ მეხმარება, დავძებნო ლექსიკონში.		
<b>უფრო ფართო გამოცდილებებთან დაკავშირება</b> – როგორაა ეს დაკავშირებული იმასთან, რაც უკვე ვიცი/წამიკითხია/გამიკეთებია? რა იყო ჩემთვის ახალი? ასეთივე რეაგირება მაქვს მოხდენილი?		
<b>დაფიქრდი კრიტიკულ მომენტებზე</b> – რა მომენტში შეიძლებოდა სხვანაირად წასულიყო საქმე?		
<b>შეეკითხეთ საკუთარ თავს</b> – რა შეიძლება მომხდარიყო განსხვავებულ კონტექსტში? რატომ შეიძლება ეს ადამიანი/ჯგუფი ასე მოქცეულიყო?		
გამოიყენებოდა თუ არა გრაფიკული ორგანიზატორი?	დიახ	არა

**ინტერვენციის სიზუსტის დაკვირვების ფორმა (გვერდი 3/3)**  
 ლექსიკური ერთეულების პირდაპირი სწავლება: მასწავლებელმა

	არ ჰქონია ადგილი	მინიმ./ არასტაბ.	ნაწ. ეფექტური	კარგი	შესანიშ- ნავი
ისწავლა თუ არა ახალი სიტყვები მათი აღმოჩენისას	არა	1	2	3	4
დააფიქსირა თუ არა მეხსიერებაში; დაამახსოვრებინა სიტყვები; სასაუბრო დავალებები; რამდენად ბევრი მაგალითი იყო?	არა	1	2	3	4
რისი მაგალითია ეს...	არა	1	2	3	4
რისი მაგალითი არ იყო ეს...	არა	1	2	3	4
რას აქვს მსგავსი მნიშვნელობა?	არა	1	2	3	4
რა აქვს საპირისპირო მნიშვნელობა?	არა	1	2	3	4
სიტყვის ფუძე ვიცი?	არა	1	2	3	4
დაყავით შინაარსიან ნაწილებად	არა	1	2	3	4
რამდენი მარცვალაა?	არა	1	2	3	4
რას ნიშნავს?	არა	1	2	3	4

რომელი ბგერით იწყება? მოიცავს თუ არა უფრო მოკლე სიტყვებს? თუ ირითმება?	არა	1	2	3	4
--	-----	---	---	---	---

სურათი 4.3 ინტერვენციის სიზუსტის დაკვირვების სქემა.

### კვლევის დიზაინი და პროცედურა

ხელისუფლების წინაშე დაისვა მიღწევების გაუმჯობესების ამოცანა მთელი სასწავლო პროგრამის განხორციელების მანძილზე (Sosu & Ellis, 2014); შესაბამისად, მნიშვნელოვანი იყო იმის უზრუნველყოფა, რომ ის მოსწავლეები და მასწავლებლები, რომლებიც ამ კვლევაში მონაწილეობდნენ, არ ყოფილიყვნენ ჩართული სხვა რომელიმე პროექტში, რათა არ შემცირებულიყო ამ კვლევის სანდოობა (Torgerson, 2008; Torgerson & Torgerson, 2013). საპილოტე პროგრამამ აჩვენა, რომ კვლევისთვის ოთხი სკოლა იყო საჭირო. ჩარევის პერიოდამდე ოთხი თვით ადრე, საჯარო სკოლების ყველა ბავშვმა მიიღო მონაწილეობა წაკითხულის გააზრების ტესტირებაში, ახალი ჯგუფური კითხვის ტესტის (NGRT) გამოყენებით. ამან გაამარტივა პირველადი ანალიზი, შესატყვისობის პროცესი, რათა სტრატეგიაიდის მაღალი რიგის კითხვის პროგრამის (SHORS) დანერგვამდე, მონაწილე ინტერვენციის და კონტროლის ჯგუფებში კითხვის უნარების ერთნაირი დონე უზრუნველყოფილიყო, საბოლოო მონაცემთა ანალიზის სანდოობის ასამაღლებლად (Torgerson, 2008; Torgerson & Torgerson, 2013).

მონაწილე სკოლები შემთხვევითობის პრინციპით განაწილდა საკონტროლო (სადაც წიგნიერების სწავლების ჩვეულებრივი გაკვეთილები გაგრძელდებოდა) და ინტერვენციის ჯგუფებად (რომლებსთვისაც მასწავლებლები გადაამზადდებოდნენ SHORS მეთოდოლოგიაში და ეს მიდგომა გამოყენებული იქნებოდა ამ კლასებში).

კვლევაში ხუთმა მასწავლებელმა (ასევე შემთხვევით შერჩა იმ მასწავლებელთაგან, რომლებიც კანდიდატ სკოლებში ასწავლიდნენ შესაბამის ასაკობრივ ჯგუფებს) მიიღო მონაწილეობა. ამათგან სამი მასწავლებელი ინტერვენციის ჯგუფებში მუშაობდა, ორი კი კონტროლის.

### **ინტერვენციის ჯგუფის დეტალები**

სტრატეგიის მალალი რიგის კითხვის მეთოდოლოგია (SHORS) მასწავლებლებს მთელ კლასში და ჯგუფში მიდგომებისა და რესურსების გაერთიანების შესაძლებლობას აძლევს (Moir et al., 2020). იგი გვთავაზობს მოქნილ, ინტეგრირებულ მიდგომას, რომლის განხორციელებაც უფრო იოლია მასწავლებლებისთვის, ვიდრე სხვა მკაცრი მიდგომა (Moir, 2018).

რადგანაც ტრენინგი ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური გზაა მასწავლებელთა პრაქტიკის გასაუმჯობესებლად (García et al., 2011; Joyce & Showers, 2002), ინტერვენციის ჯგუფში მონაწილე მასწავლებლებს შესთავაზეს ორ-საათიანი ტრენინგი, რომელიც დეტალურად განიხილავდა SHORS მიდგომას. ტრენინგზე მონაწილეებს საშუალება ჰქონდათ განეხილათ ძირითადი თეორია, წაკითხულის გააზრების სწავლების და ამ პროგრამის კლასის ყოველდღიურ რუტინაში ეფექტურად დანერგვის გზები. მასწავლებლებს მიაწოდეს ინფორმაცია წაკითხულის გააზრების სტრატეგიების შესახებ, სწავლების სადემონსტრაციო ვიდეოები, დასარიგებელი მასალები და საკლასო მასალები, მათ შორის საკლასო პოსტერები.

რვა კვირის განმავლობაში, ყოველკვირეულად 45 წუთიანი სესიები ტარდებოდა, სადაც მასწავლებლები, ჩვეულებრივ სასწავლო პროცესში, წიგნიერების გაკვეთილზე ბავშვებს წიგნიერებას SHORS პროგრამით ასწავლიდნენ. ამ პერიოდის განმავლობაში, მკვლევრები ახორციელებდნენ სიზუსტის დაკვირვებებს 4.2 სურათზე ასახული ფორმის გამოყენებით. მკვლევრებს ასევე ქოუჩინგის, ინტერვენციის განხილვის

დროც ჰქონდათ, რათა თავიდან აცილებულიყო ყოველგვარი მცდარი განმარტება ინტერვენციასთან დაკავშირებით (Joyce & Showers, 2002). მიდგომა დეტალურად წარმოდგენილია მე-2 ნაწილში; თუმცა, აქაც მოკლედ მიმოვიხილავთ. ჩარევა მოიცავდა წიგნიერების გაკვეთილებზე ტექსტის გააზრების შემდეგი სტრატეგიებისა და საილუსტრაციო „საკვანძო შეტყობინებების“ დიად სწავლებას, ხაზგასმასა და მითითებას:

- ბავშვები აქტიურად ჩაერთვებიან ტექსტის გააზრებაში, თავიანთ წინარე ცოდნაზე გააზრებულად დაყრდნობის გზით: „მოემზადეთ გონებრივად. რის შესახებაა ტექსტი?“
- ბავშვები დასვამენ კითხვებს ტექსტში მოცემულ მნიშვნელოვან იდეებთან დაკავშირებით: „დაუსვით კითხვები საკუთარ თავს. რამდენად სავარაუდო გგონია?“
- ბავშვები წარმოიდგენენ ტექსტის მნიშვნელობას: „ეს რომ ფილმი იყოს, რომელი იქნებოდა?“
- ბავშვები დააზუსტებენ გაუგებარ მომენტებს: „თუკი ვერ ვხვდები, უნდა გავჩერდე და ხელახლა წავიკითხო. თუკი ისევ გაუგებარია, უნდა მოვძებნო გაუგებარი სიტყვა. სხვა სიტყვებს მაგონებს? თუ საჭიროა, უნდა მოვძებნო ლექსიკონში.“
- ბავშვები ტექსტიდან დასკვნებს გამოიტანენ: „როგორაა ეს დაკავშირებული იმასთან, რაც უკვე ვიცით? რა იყო ახალი?“
- ბავშვები შეაჯამებენ: „რა ვიცი უკვე? კიდევ რა უნდა ვიცოდე?“
- ბავშვები მოგვითხრობენ ტექსტის ძირითად მომენტებს: „ჩემი საკუთარი სიტყვებით, ეს ნიშნავს...“

გარდა ამისა, მოსწავლეები წაახალისეს სტრატეგიების გამოყენებისას ხელის ქნეტები გამოყენებინათ, რადგანაც ეს მათ მეტაკოგნიტურ ცნობიერებას აუმჯობესებს (Courtney & Gleason, 2010). მას შემდეგ, რაც მთელი კლასი ტექსტს წაიკითხავდა, შემდგომი რეფლექსიის დრო დგებოდა, რა დროსაც მასწავლებელი მაღალი ხარისხის დისკუსიის პირობას ქმნიდა. მოსწავლეებს უსვამდნენ კითხვებს ტექსტის გააზრების გასაღრმავებლად, მაგალითად, როგორ შეიძლებოდა ამბავი

სხვანაირად დასრულებულიყო („გარდამტეხი მომენტი“). ამასთან, მასწავლებლებს სთავაზობდნენ მაკკარტნისა და სხვ. (2015) მიდგომების გამოყენებას ლექსიკური მარაგის გასაუმჯობესებლად. ტექსტის ორგანიზაციული სტრუქტურების გამოყენება ასევე წახალისებული იყო. და ბოლოს, მასწავლებლებს სთხოვდნენ განსაკუთრებული ყურადღებით შეერჩიათ ტექსტები მოსწავლეების ინტერესების შესაბამისად.

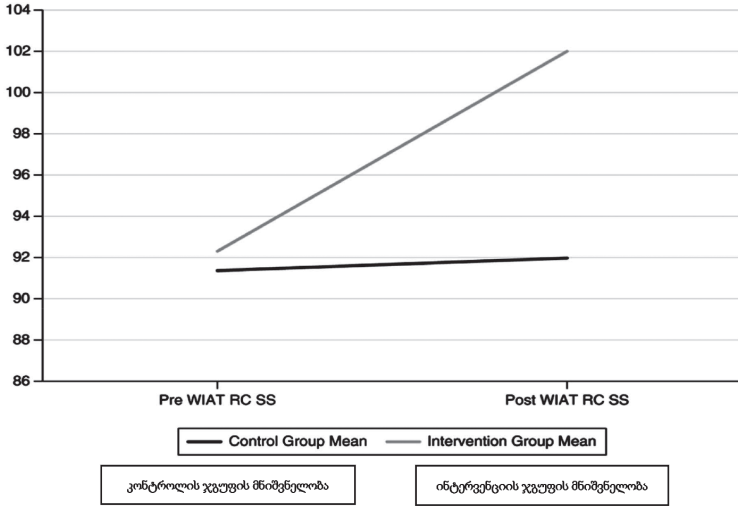
### **კონტროლის ჯგუფის დეტალები**

კონტროლის ჯგუფის მასწავლებლებს და მოსწავლეებს არ გაუვლიათ არავითარი ტრენინგი თუ ქოუჩინგი, არ მიუღიათ მასალები, მათ განაგრძეს წიგნიერების სწავლების ჩვეულებრივი პრაქტიკა. თუმცა, მათ სთხოვეს წიგნიერების გაკვეთილების იმავე დროით დაგეგმვა, რაც ჩარევის გაკვეთილებისთვის იყო დათმობილი (ყოველკვირეულად 4X45 წთ, 8 კვირიანი ინტერვენციის პერიოდში).

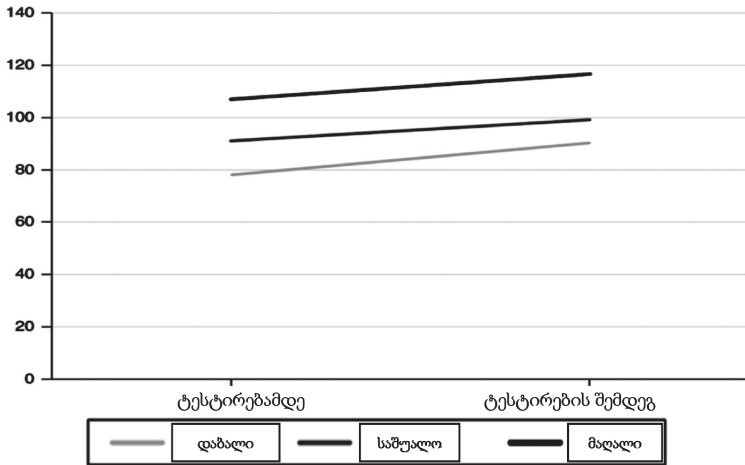
### **შედეგები წაკითხულის გააზრება**

როდესაც SHORS ჯგუფში წაკითხულის გააზრების უნარების გაუმჯობესება კონტროლის ჯგუფის შედეგებს შეადარეს [სტანდარტიზებული საზომის WIAT-II-ის გამოყენებით (Wechsler, 2005)], მაღალი ეფექტის სიდიდე დაფიქსირდა  $d=0.81$  (იხ. მე-3 თავი). ანალიზმა გამოავლინა, რომ ეფექტის ამ სიდიდის ზომა მხოლოდ ინტერვენციით აიხსნებოდა და არა გაზომვის შეცდომით. 4.4 სურათზე ნაჩვენებია ინტერვენციის ჯგუფის უნარების გაუმჯობესება, კონტროლის ჯგუფთან შედარებით, სადაც წიგნიერების სწავლების ჩვეულებრივი გაკვეთილები ტარდებოდა.

### ძირითადი კვლევის ცვლილების მაჩვენებლების შედარება



სურათი 4.4 ძირითადი შედეგების ცვლილების მაჩვენებელი წინარე და WIAT შედარება სამი ქვეჯგუფის მიხედვით



სურათი 4.5 უნარების შედეგები ქვეჯგუფებში

იმის დასადგენად, თუ რომელი ჩარევა იყო ეფექტური ყველა ბავშვისთვის, და რომელი, არაპროპორციულად ეხმარებოდა კითხვის სხვადასხვა უნარების მქონე ბავშვებს, დამატებითი ანალიზი განვახორციელეთ. ინტერვენციის ჯგუფის ბავშვები ქვეჯგუფებად და იყო მათი ჩარევამდელი კითხვის უნარების ტესტირების შედეგების მიხედვით (დაბალი, საშუალო და მაღალი უნარი). ვინაიდან თითოეულ ქვეჯგუფში ბავშვების გააზრების უნარი ერთნაირი ხარისხით გაუმჯობესდა ინტერვენციის პერიოდში (რაც ნაჩვენებია 4.5 სურათზე), ჩარევა შეიძლება აღვწერთ როგორც უნივერსალური მიდგომა, რომელიც თანაბრად ეფექტურია ნებისმიერი დონის უნარის მქონე ბავშვებისთვის (Moir et al., 2020).

### **სამიზნე სიტყვების დეკოდირება**

როდესაც დეკოდირების უნარების გაუმჯობესება SHORS ჯგუფში, კონტროლის ჯგუფის შედეგს შეადარეს (WIAT-II გამოყენებით Wechsler, 2005), წაკითხვის დეკოდირების უნარების საშუალო ეფექტის ზომა დაფიქსირდა  $d = 0.56$ . ეს იმაზე მიუთითებს, თუ როგორ ურთიერთქმედებენ ერთმანეთთან კითხვის უნარების სხვადასხვა დაკავშირებული ქვეკომპონენტები. ერთ სფეროში (ტექსტის გააზრებაში) უნარის გაუმჯობესებით, ასევე გაძლიერდა მეორე სფეროს უნარები (დეკოდირება) (Moir et al., 2020).

### **ბავშვების თვითშეფასების შკალა გამოყენებულ სტრატეგიებთან მიმართებით**

როდესაც ბავშვების მიერ სტრატეგიების გამოყენებასთან დაკავშირებული თვითშეფასება შეადარეს SHORS და კონტროლის ჯგუფში (სურათი 4.1-ის გამოყენებით), დაფიქსირდა, რომ პირველი ჯგუფის ბავშვების თვითშეფასება მათ მიერ სტრატეგიების გამოყენებასთან დაკავშირებით, გაუმჯობესებული იყო, ეფექტის სიდიდით  $d = 0.75$ . ეს მოწმობს, რომ SHORS ჩარევა

დაეხმარა ბავშვებს გარკვეულიყვნენ სტრატეგიებში კითხვის ხელშესაწყობად და დიდი ალბათობით, გამოიყენებდნენ კიდევ ამ სტრატეგიებს (Moir et al., 2020).

### **სახლში წიგნის კითხვის სიხშირე მოსწავლეების თანახმად**

ინტერვენციის ჯგუფის მოსწავლეებმა აღნიშნეს, რომ სახლში წიგნს უფრო ხშირად კითხულობდნენ ინტერვენციის პერიოდში, ვიდრე მანამდე, მაჩვენებლის ეფექტურობის სიდიდით  $d=0.88$ ; საინტერესოა, რომ კონტროლის ჯგუფის მოსწავლეების თანახმად, ინტერვენციის პერიოდში ისინი ნაკლებად ხშირად კითხულობდნენ სახლში, ვიდრე მანამდე (Moir et al., 2020). აქედან გამომდინარე, SHORS ჯგუფის მოსწავლეებს სახლში წიგნების კითხვის უფრო მეტი მოტივაცია ჰქონდათ, ვიდრე კონტროლის ჯგუფის მოსწავლეებს.

### **მზაობის განსაზღვრის კითხვარი**

ინტერვენციის განხორციელებამდე, ამ ჯგუფის მასწავლებლებს მზაობის კითხვარის შევსება სთხოვეს (Moir, 2019). ამას დეტალურად მე-11 თავში განვიხილავთ. ამ კითხვარის გამოყენების მიზანი იყო დაგვედგინა მასწავლებელთა მზაობა – ჰქონდათ თუ არა შესაბამისი დრო, პოტენციალი და მოტივაცია, ჩართულიყვნენ ახალ ინიციატივაში. ყველა მასწავლებელმა, რომელმაც გამოხატა კვლევაში ჩართვის სურვილი, შეავსო კითხვარი, რამაც დაადასტურა მათი მზაობა ინტერვენციაში მონაწილეობისთვის. აღმოჩნდა, რომ ინტერვენციის ჯგუფში მონაწილე სამმა მასწავლებელმა, რომელთაც სკოლაში უფროსი მასწავლებლის სტატუსი ჰქონდათ, მოითხოვეს ტრენინგებში სკოლის ყველა მასწავლებლის ჩართვა. მკვლევართა დაკვირვებით, ისინი განსაკუთრებით დაინტერესებული და მოტივირებული იყვნენ ინტერვენციით და მისი შესაბამისი განხორციელებით (Moir et al., 2020). მკვლევრებმა დაიწყეს ერთობლივი განხილვები ინტერვენციასთან დაკავშირებით და მათთვის ძალიან ღირებული

იყო მასწავლებელთა და უფროს მასწავლებელთა დახმარება ამ მიდგომის დახვეწაში.

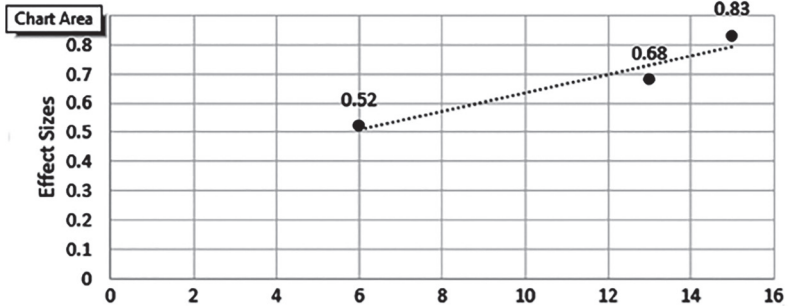
### **ინტერვენციის სიზუსტის დაკვირვებები**

რვაკვირიანი ინტერვენციის პერიოდში, მასწავლებლებზე დაკვირვება მესამე და მეექვსე კვირაში განხორციელდა. ისინი შეაფასეს ინტერვენციის ძირითადი კომპონენტების გამოყენების რაოდენობის მიხედვით.

მიუხედავად იმისა, რომ სამივე მასწავლებელი ახორციელებდა ინტერვენციას. მისი გამოყენების ხარისხი გასწავლებული იყო (Moir et al., 2020). ინტერვენციის განმავლობაში, მიდგომის განხორციელების ხარისხი უმჯობესდებოდა, რაც სავარაუდოდ, გამოწვეული იყო მასწავლებელთა თავდაჯერებულობის ზრდითა და უნარების დახვეწით (Moir, 2018). როდესაც კითხვის გააზრების მონაცემები შეადარეს მასწავლებელთა მიერ მიდგომის გამოყენების მონაცემებს, გამოვლინდა, რომ რაც უფრო მკაცრად იცავდნენ მასწავლებლები ინტერვენციის პროტოკოლს, მით უფრო ძლიერი იყო გავლენა მოსწავლეებში ტექსტის გააზრების უნარებზე. როგორც, 4.6 სურათზეა ნაჩვენები, რაც უფრო მეტად იყენებდნენ ისინი SHORS კომპონენტებს, მით უფრო უკეთესი იყო მოსწავლეების შედეგები. მაგალითად, როდესაც მასწავლებელი იყენებდა SHORS-ის ექვს ძირითად კომპონენტს ან მის ძირეულ ელემენტებს, ეფექტურობის სიდიდე  $d=0.52$  იყო; თუმცა, როდესაც მასწავლებელმა SHORS-ის 15 ძირითადი კომპონენტი განახორციელა, ეფექტურობის სიდიდე  $d=0.82$ -მდე გაიზარდა (Moir et al., 2020).

## ძირითადი კომპონენტების კოლერაცია ეფექტურობის სიდიდესთან კოჰენის D შკალის მიხედვით

### ძირითადი კომპონენტების გამოყენება



სურათი 4.6 მასწავლებელთა ეფექტურობის სიდიდესა და ძირითადი კომპონენტების გამოყენებას შორის კოლერაცია

### ჩარევის შემდგომ მასწავლებლის ხარისხობრივი დისკუსია

მონაცემთა ანალიზის თანახმად, მიუხედავად იმისა, რომ სამივე მასწავლებელი ახორციელებდა ინტერვენციას, ეს სხვადასხვა ხარისხით სრულდებოდა (Moir et al., 2020). ინტერვენციის პერიოდის ბოლოს, როცა მასწავლებლებს კითხეს იცავდნენ თუ არა ისინი მზაობის კითხვარის კრიტერიუმებს, აღმოჩნდა, რომ ორი მასწავლებელი სრულად იცავდა, ერთს კი ეს ძალიან გაუჭირდა მისი კონტექსტის პირობებში. ამის შემდეგ, მკვლევარებმა ჩარევის განმახორციელებელი მასწავლებლები ორ განსხვავებულ ჯგუფად გაანაწილეს: პროგრამის უმაღლესი ხარისხით და ნაკლები ხარისხით განმახორციელებელი მასწავლებლები (Moir et al., 2020). ეს ორი ქვეკატეგორია კვლავ ცხადად იკვეთებოდა, როდესაც ამ ორი ჯგუფის მასწავლებლებმა განსხვავებული პოზიციები დააფიქსირეს ჩარევის შემდგომ ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუების დროს.

იმ მასწავლებელთა უკუკავშირი, რომლებიც ინტერვენციას

უფრო მაღალი ხარისხით ახორციელებდნენ, 100% დადებითი იყო. მათი გამოხმაურება შემდეგი იყო:

„მიდგომა იმით განსხვავდებოდა, რომ ეს იყო მეთოდოლოგია და არა რაიმე დამატებითი, კიდევ ერთი რესურსი“.

„იგი სტრატეგიების გამოყენებაში უფრო ვლინდება და აღმოვაჩინე, რომ კითხვებს, რომლებსაც ახლა ვსვამ, ადრე არ დავსვამდი“.

„მიდგომა ბავშვებისთვის კეთილმეგობრული იყო“.

„მთელ სკოლაში ბავშვები უკეთ გამოხატავდნენ თავიანთ წარმოდგენებს“.

„მიდგომამ ბავშვებს ტექსტში მეტად ჩაღრმავების საშუალება მისცა, რასაც აქამდე ვერასოდეს ახერხებდნენ“.

„ასევე ლექსიკის სწავლების სტრატეგიები ძალიან სასარგებლო იყო, გაცილებით უკეთესი, ვიდრე სიტყვების წინადადებაში უბრალოდ ჩასმის მეთოდი.“

„მასწავლებლებმა გაითავისეს მიდგომა და ყველა ძალიან კმაყოფილია“.

„მათ მოეწონათ განსხვავებული სტრატეგიის აღმოჩენა, მოსწავლეებს მოეწონათ სიმბოლოების გამოყენება, რომლებმაც გააძლიერა მათი გაგება/გააზრების უნარები.“

„როდესაც მოსწავლეები კლასის იმ ასისტენტებთან მუშაობდნენ, რომლებიც სტრატეგიებს არ იცნობდნენ, ინტერვენციაში მონაწილე ერთ-ერთი მასწავლებელი მათ ტრენინგებს უტარებდა“.

„მიდგომამ ხელი შეუწყო დისკუსიის უნარების განვითარებას; თუნდაც მოკლე ტექსტის წაკითხვის შემდეგ, ბავშვები ხვდებიან შინაარსს და გაცილებით უფრო სიღრმისეულად საუბრობენ მის ირგვლივ.“

„დისკუსიებში უფრო ბავშვები არიან წამყვანები“.

„სტრატეგიებმა ბავშვებს მართლაც შეუწყო ხელი აზროვნების მაღალი განვითარებაში, დავალების ნაჩქარევად შესრულების ნაცვლად.“

აღნიშნულმა სკოლამ ინტერვენცია მთლიანი სკოლის მასშტაბით განახორციელა და გადაამზადა მასწავლებლების ასისტენტები (Moir et al., 2020).

მასწავლებელი, რომელიც SHORS პროგრამას უფრო ნაკლები ხარისხით ახორციელებდა, დადებითად იყო განწყობილი, თუმცა მიდგომის შესახებ ბევრი რამ საკუთარი პრაქტიკიდან იცოდა ტრენინგისა და ქოუჩინგის დაწყებამდე. ეს დამოკიდებულება შემდეგ ციტატებშია ასახული:

„მე ისედაც ვიცოდი რა უნდა გამეკეთებინა, თუმცა ამან ახლებურად დამანახა საკითხები და სტრატეგიების განხილვების დროს ალბათ, უფრო მკაფიოდ შევძელი მოსაზრებების დაფიქსირება“.

„ყოველთვის ვსაუბრობდი ვიზუალიზაციაზე, თუმცა ალბათ, ასე სწორხაზოვნად ვერ ვაფიქსირებდი მისი სწავლების მეთოდს“.

„მსგავს სტრატეგიებს ისედაც ვიყენებდი, ამიტომ განსხვავებული არაფერი იყო“.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ინტერვენციის სამივე მასწავლებელმა განახორციელა მიდგომა თავიანთ კლასებში. თუმცა, იმ მასწავლებლებმა, რომლებმაც მიდგომა უფრო ახლოს მიიტანა გულთან, მეტი ენთუზიაზმითა და მოტივაციით ჩაერთო პროექტში, გაცილებით უკეთესი შედეგები მიიღეს (Moir et al., 2020). შესაძლებლობების გაფართოების თემა ჩარევის ყველა მასწავლებელის შემთხვევაში დაფიქსირდა, თუმცა მონაცემების თანახმად, ეს სხვადასხვა მიზეზით იყო გამოწვეული. მასწავლებლები, რომლებიც პროგრამას უფრო მაღალი ხარისხით

ახორციელებდნენ გრძნობდნენ, რომ მოსწავლეების სწავლის უნარები გაუმჯობესდა, რადგან მათ ახლა უკვე ჰქონდათ ის ინსტრუმენტები, რომელთა გამოყენებაც დამოუკიდებლად შეეძლოთ სწავლის დროს (Moir et al., 2020). მასწავლებელმა, რომელიც უფრო ნაკლები ხარისხით ახორციელებდა პროგრამას, დააფიქსირა, რომ ბავშვებს მიენიჭათ უფლებამოსილება მათი შეხედულებების რეალურ კვლევებში ასახვით. თუმცა, როგორც 4.6 სურათზეა ნაჩვენები, მნიშვნელოვანი მომენტი იმაში მდგომარეობს, რომ ჩარევის პროგრამის მაღალი ხარისხით განმახორციელებელი მასწავლებლების მოსწავლეებს, ძალიან დადებითი შედეგები ჰქონდათ წაკითხულის გააზრებისა და მასთან დაკავშირებული უნარების განვითარებაში (Moir et al., 2020).

### **კვლევის შედეგები**

კვლევამ გამოავლინა, რომ ინტერვენციამ დადებითი გავლენა იქონია მოსწავლეების კითხვის უნარებზე. ეფექტურობის სიდიდის თანახმად შეიძლება დავასკვნათ, რომ მაჩვენებლების ცვლილება დაკავშირებული იყო ინტერვენციასთან და არა გაზომვის რაიმე ცდომილებასთან (Moir et al., 2020).

ამ ინტერვენციას რამდენიმე ძირითადი ელემენტი ჰქონდა, რომელთაგან ერთ-ერთი სტრატეგიების პირდაპირი სწავლება იყო. ამ საკითხზე და ინტერვენციის სხვა ელემენტებზე ყურადღება წიგნის მე-2 ნაწილში გამახვილდება. პირდაპირ სწავლებას მტკიცებულებების ბაზა გააჩნია და მისი გავლენა სწავლის შედეგებზე მნიშვნელოვანია (Wilson & Haugh, 2009). მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა დრო დაუთმოს სტრატეგიების პირდაპირ სწავლებას და მოსწავლეებისთვის მათ დემონსტრირებას (Moir et al., 2020). თუმცა, გადატვირთული სასწავლო პროგრამის ფარგლებში, იმის უზრუნველყოფა, რომ მოსწავლეებმა სტრატეგიები ავტომატურად გამოიყენონ, საკმაოდ რთულია. კლასში სწავლების ხარისხთან დაკავშირებული

დისკუსიები გზას უხსნის იმის გააზრებას, რომ მოსწავლეებმა უნდა გაიუმჯობესონ საკითხების გააზრების უნარი და თუ მოსწავლე რამეს ვერ გაიგებს, იგი დაკარგავს სწავლის მოტივაციას და სწრაფვას (Manning & Payne, 1993).

ასევე აღსანიშნავია, რომ განვითარდა ინტერვენციის ჯგუფის ყველა მოსწავლის გააზრების უნარი. ეს მიდგომები მხოლოდ ძლიერებისთვის ან სირთულეებისათვის და მატებითი მხარდაჭერის საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის არაა. კვლევამ გამოავლინა, რომ ყველა ბავშვმა თანაბრად ისარგებლა სწავლებით და შესაბამისად, იგი შეიძლება უნივერსალურ მიდგომად მივიჩნიოთ (Moir et al., 2020).

ინტერვენციის ჯგუფის მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ კმაყოფილები იყვნენ ხარისხიანი საკლასო დისკუსიებისთვის დროის გამოთავსებით. მათ აღიარეს კარგი შეკითხვების დასმისა და ყველა მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართვის შესაძლებლობის ღირებულება. მათ აღნიშნეს, რომ სწავლა ახლა გაცილებით უფრო ღრმა ეჩვენებოდა, ვიდრე ადრე. ისინი გრძნობდნენ, რომ დროთა განმავლობაში კითხვების დასმის უნარები გაუმჯობესდათ. სხვა კვლევების მსგავსად (Ketch, 2005), ისინი გრძნობდნენ, რომ საკლასო დისკუსიები მოულოდნელ უპირატესობას ანიჭებდა მასწავლებელს და ეხმარებოდა მას კლასის ახლებურად გაგებასა და აღქმაში. მართლაც, ამ განხილვებისთვის დროის დათმობა სასარგებლო იყო, რადგან სიღრმისეულმა სწავლამ დროთა განმავლობაში აჩვენა ამ მიდგომის ეფექტურობა (Moir et al., 2020). მასწავლებლების უკუკავშირი მიუთითებს, რომ ამ პროცესმა დააფიქრა ისინი თავიანთ პრაქტიკაზე და აჩვენა საკუთარი მიდგომის, უკუკავშირისა და გამოკითხვის ტექნიკები; მათი მეტაკოგნიტიური ცნობიერება გაიზარდა (Moir et al., 2020).

## მეცნიერების მიგნებების პრაქტიკაში დანერგვა

ინტერვენციის ჯგუფის მასწავლებლები კმაყოფილები არიან მიღებული გამოცდილებით. ისინი აღნიშნავენ, რომ ბევრი ისწავლეს და ფიქრობენ, რომ ინტერვენციის ფარგლებში გამოყენებული მიდგომის განხორციელება მარტივი იყო (Moir et al., 2020). ამ მიდგომას მისი მოქნილობა ამარტივებდა, რომლის ფარგლებშიც მასწავლებლები მოსწავლეების უკუკავშირის შემდგომი ნაბიჯების დასაგეგმად იყენებდნენ, ნაცვლად იმისა, რომ მკაცრად დაეცვათ გაკვეთილის გეგმა (Fixsen et al., 2009). ინტერვენცია კითხვის უნარის კვლევას ეყრდნობოდა და წიგნიერების გაკვეთილებზე ხორციელდებოდა, თუმცა აღინიშნა კითხვისა და კრიტიკული აზროვნების ხარისხის გაუმჯობესება მთელი სასწავლო პროგრამის პარალელურად. წიგნიერების გაკვეთილების გარდა, იგივე სტრატეგიების გამოყენება შესაძლებელია მათემატიკის ან გეოგრაფიის გაკვეთილებზე (Baker, 1994; Bensley, & Spero, 2014; Moir et al., 2020). რაც უფრო ზუსტად ახორციელებდა მასწავლებელი ინტერვენციას, მით უფრო მეტ შედეგს ღებულობდა, უფრო სასიამოვნო იყო მისი გამოცდილება და უფრო მეტი ეფექტი ჰქონდა (Moir, 2018). მიუხედავად იმისა, რომ ინტერვენციის განმახორციელებელ მასწავლებლებს ზოგიერთი რესურსი პოსტერებისა და ვიდეოების სახით მიეწოდა, მიდგომის განხორციელებას ძვირადღირებული მასალები არ სჭირდებოდა. ყველაზე ეფექტური მასალები მეხსიერების ბარათები იყო, რომლებსაც მოსწავლეები თავადვე ქმნიდნენ (Moir et al., 2020). მოსწავლეების მიერ შექმნილი რესურსები მათთვის გაცილებით უფრო შინაარსიანი იყო, ვიდრე მასობრივი წარმოების პრიალა მასალები (Moir et al., 2020). ამ მიდგომას, შესაძლოა, ისიც ამარტივებდა, რომ მასში არაფერი იყო წარმოუდგენლად განსხვავებული იმისგან, რასაც ზოგადად კარგ პედაგოგიკად მივიჩნევთ (Moir, 2018). და მაინც, ინტერვენციამ გამოავლინა კარგი სწავლებისა და სწავლის ელემენტები. მან გააძლიერა მასწავლებლების თავდაჯერებულობა და უნარები.

## **მოსწავლის გაძლიერება**

რამ შეიძლება იმაზე მეტად გაგაძლიეროს, ვიდრე მოულოდნელად შეცვლილ სიტუაციებში ქცევის უნარმა? კვლევის ფარგლებში, მასწავლებლები მოსწავლეებს მკაფიოდ ასწავლიდნენ თუ რა უნდა გააკეთონ გამოუვალ სიტუაციაში (Moir et al., 2020). მათ აღარ სჭირდებოდათ მასწავლებელთან მისვლა და დახმარების თხოვნა. ისინი დამოუკიდებელ/ავტონომიურ მსწავლელებად ჩამოყალიბდნენ. მოსწავლეებმა იცოდნენ სტრატეგიები, რომელთა გამოყენებაც შეეძლოთ. მათი, როგორც მსწავლელების თავდაჯერებულობა გაიზარდა, გაუმჯობესდა თვითეფექტურობა, სწავლის მოტივაცია და შემოქმედების დონე (Davies et al., 2013). ამ ყველაფრის დამატებითი შედეგი იყო ის, რომ მასწავლებელს უწყვეტად შეეძლო მიზანმიმართული და შინაარსიანი ურთიერთქმედება თავის კლასთან (Moir et al., 2020).

## **სწავლებისა და სწავლის საუკეთესო პრაქტიკა**

ამ კვლევაში არ გამოვლენილა რაიმე ახალი სტრატეგია. მისი მიზანი იყო დაგვენახა, თუ როგორ უნდა ისწავლებოდეს სტრატეგიები. კვლევამ ხაზი გაუსვა ზოგიერთ, განსაკუთრებულად სასარგებლო სტრატეგიას და გამოავლინა ზოგიერთი საკვანძო ელემენტი, რომლებიც პოზიტიურ სასწავლო გარემოს უზრუნველყოფს. კლასში გაიზარდა შემოქმედებითი მიდგომა კონცეპტებთან დაკავშირებით, უფრო ხშირი იყო სწავლაზე და იდეებზე საუბრები, ვიდრე შეფასებებზე, ნიშნებზე თუ შედეგებზე (Driscoll & Pianta, 2010). სასწავლო პროცესი მოქნილი და მეგობრული იყო და იგი ყველაზე უხალისო მსწავლელსაც კი უფრო მეტად რთავდა სასწავლო პროცესში. მაღალი კვალიფიკაციის და დიდი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებიც კი, სიამოვნებით იყენებდნენ მიდგომის ელემენტებს, რადგან მიდგომა კიდევ ერთხელ ამტკიცებდა, რომ ის რასაც ყოველთვის მტკიცებულებებზე დაფუძნებულად მიიჩნევდნენ, მართლაც საუკეთესო პრაქტიკა იყო (Moir et al., 2020).

## **კითხვის ჩვენები**

ჩვენ უკვე ვახსენეთ „მკვეთრი ვარდნა მეოთხე კლასში“, ფენომენი რომელსაც დაწყებით/საშუალო სკოლებში ვხვდებით, რის გამოც წაკითხულის გააზრების უნარები ქვეითდება (Chall et al., 2009). იგი აშკარა იყო კვლევის კონტროლის ჯგუფში, სადაც ბავშვების ასაკის მატებასთან ერთად, მცირდებოდა სახლში სიამოვნებისთვის კითხვის აქტივობა. თუმცა, ინტერვენციის ჯგუფში, ბავშვები არა თუ უძლებდნენ ამ „ვარდნას“, არამედ, სტატისტიკურად მათი სახლში კითხვის მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად გაიზარდა (Moir et al., 2020). კვლევაში ჩართვამ დადებითად იმოქმედა კითხვის ჩვენებზე. რაც უფრო მეტს კითხულობდნენ ბავშვები, სავსებით სავარაუდოა, რომ ეს დამატებითი პრაქტიკა აძლიერებდა მათი კითხვის უნარებს (Davis, 2010). ეს განამტკიცებდა პოზიტიურ ციკლს, სადაც მეტი კითხვა უნარებს აუმჯობესებს, რაც თავის მხრივ თვითეფექტურობას ამაღლებს, ეს კი თავის მხრივ, მეტ კითხვას იწვევს და ა.შ.

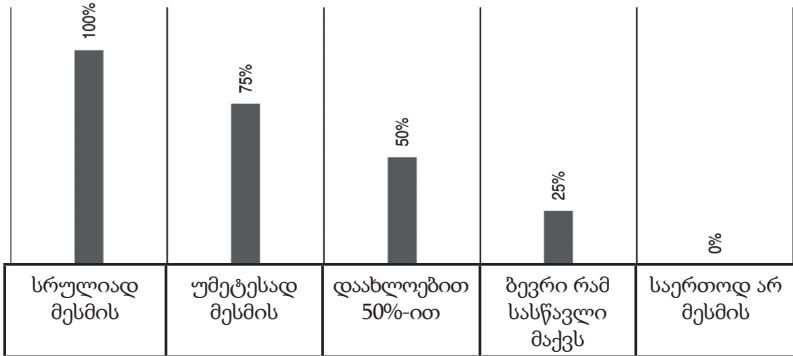
## **დასკვნები**

ამ კვლევის ფარგლებში შეფასდა წიგნში წარმოდგენილი მიდგომები და დადასტურდა მათი მაღალეფექტურობა დიდი ბრიტანეთის კონტექსტში, ასევე აშშ-ს რიგ კონტექსტებში. სტრატეგიების გამოყენებამ ყველა ბავშვის წაკითხულის გააზრების შედეგები გააუმჯობესა. ამ კვლევის შედეგები აძლიერებს ადრეული კვლევების დასკვნებს, რომელთა თანახმადაც, მეტაკოგნიტური სტრატეგიების მკაფიო სწავლება მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს სწავლის დონეს. გარდა ამისა, მასწავლებლებიც და მოსწავლეებიც სიამოვნებით იყენებდნენ ამ მიდგომებს, რაც ზრდიდა ბავშვების მოტივაციას მეტი ეკითხათ სიამოვნებისთვის სკოლის გარეთაც (Moir et al., 2020).

### თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

ამ თავის წაკითხვის შემდეგ რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ რასაც სკოლაში აკეთებთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია? სად ხედავთ საკუთარ თავს 4.7 დიაგრამაზე? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 4.1 დიაგრამაზე შეფასებისგან?

### რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ რასაც სკოლაში აკეთებთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია?



დიაგრამა 4.7 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ რასაც სკოლაში აკეთებთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია?

### რამდენად გაგოცათ კვლევის შედეგებმა?

როგორ ამოწმებთ იმას, რომ ის, რასაც სკოლაში აკეთებთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია?

როგორ შეგიძლიათ ხარისხიანი მტკიცებულების უზრუნველყოფა?

ამჟამად როგორ ზომავთ თქვენს გავლენას/ეფექტურობას?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ

ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა თქვენი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 4.8 დაგეგმვის ინსტრუმენტი

წიგნის ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია

- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235.
- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 201–239.
- Bensley, A., & Spero, R. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 55–68.
- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A., & Law, J. (2010). Intervention for mixed receptive – expressive language impairment: A review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(11), 994–999.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (2009). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press.
- Courtney, A., & Gleeson, M. (2010). *Building bridges of understanding: A whole school approach to children's comprehension development*.

[www.sess.ie/resources/](http://www.sess.ie/resources/)

- Davies, D., Jindal – Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91.
- Davis, D. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students* [Unpublished PhD dissertation, Vanderbilt University].
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64.
- Fixsen, D., Blase, K., Naoom, S., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540.
- García, G., Pearson, D., Taylor, B., Bauer, E., & Stahl, K. (2011). Socio-Constructivist and political views on teachers' implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income schools. *Theory into Practice*, 50(2), 149–156.
- Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of “metacognitive” studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5–8.
- James-Burdumy, S., Mansfield, W., Deke, J., Carey, N., Lugo-Gil, J., Hershey, A., . . . Faddis, B. (2009). *Effectiveness of selected supplemental reading comprehension interventions: Impacts on a first cohort of fifth-grade students*. NCEE 2009–4032. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. In B. Joyce & B. Showers (Eds.), *Designing training and peer coaching: Out needs for learning*. National College for School Leadership.
- Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. *The Reading Teacher*, 59(1), 8–13.
- Manning, B. H., & Payne, B. D. (1993). A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 361–371.
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading

- comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: A Feasibility Study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 129–135.
- Moir, T. (2017). *Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive approach* [Doctoral dissertation, University of Strathclyde].
- Moir, T. (2018). Why is implementation science important to intervention design and evaluation, within educational settings? In *Frontiers in education* (Vol. 3, p. 61). Frontiers.
- Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N., Pearson, D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade. IES practice guide what works clearinghouse*. NCEE 2010–4038. US Department of Education.
- Sosu, E., & Ellis, S. (2014). *Closing the attainment gap in Scottish education*. [www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf](http://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf)
- Torgerson, D. J. (2008). *Designing randomised trials in health, education, and the social sciences*. Palgrave Macmillan.
- Torgerson, C. J., & Torgerson, D. J. (2013). *Randomised trials in education: An introductory handbook*. Education Endowment Foundation.
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler individual attainment test – Second UK edition (WIAT-II UK)*. Psychological Corporation.
- Wilson, J., & Haugh, B. (2009). Collaborative modelling and talk in the classroom. *Language Education*, 9(4), 265–281.

## ნაწილი 2: პრაქტიკა და პედაგოგიკა

### 5. მეტაკოგნიცია და აზროვნება

წინამდებარე თავში განხილულია მეტაკოგნიცია და მისი კავშირი აზროვნებასთან (Dweck, 2008). თუ განმანათლებელი ხართ, საკუთარი მეტაკოგნიტური აზროვნების ხელშესაწყობად, შეეკითხეთ საკუთარ თავს – რამ გადაგაწყვეტინათ განმანათლებლობა? რა დადებითი ასპექტები ახლავს ამ სამუშაოს? რომელი ასპექტი გეგონათ ყველაზე დადებითი? შეიცვალა თუ არა თქვენი აზრი? დაფიქრდით თქვენს გავლენაზე აქამდე, ან რა გავლენა შეიძლება იქონიოთ დღეს, როგორც მასწავლებელმა ან განმანათლებელმა? ცხადია, ბევრი რამ გექნებათ ისეთი, რასაც შეიძლება დაეყრდნოთ.

#### რა არის მეტაკოგნიცია?

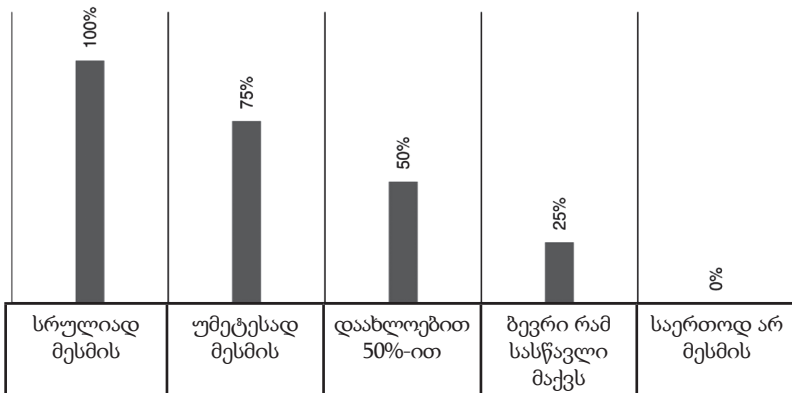
განათლებაში, დროდადრო, სხვადასხვა სიტყვები ხდება მოდური, ახალი პასუხი ჩვენს ყველა პრობლემაზე. მეტაკოგნიცია ამჟამად, თითქოს, მოდაშია. ოდესღაც საშიში სიტყვა ახლა ყოველდღიურ პრაქტიკაში გამოიყენება. მეტაკოგნიციის როლი განვითარებასა და მისი აკადემიურ უნარებში გამოყენება ფართოდ აღიარებულია კვლევებსა და პრაქტიკაში. მაგრამ, თქვენ როგორ გესმით იგი?

რამდენად კარგად გესმით მეტაკოგნიცია და აზროვნება? სად ხედავთ საკუთარ თავს 5.1 დიაგრამაზე?

სინამდვილეში რას ნიშნავს მეტაკოგნიცია? მახსოვს, პირველად რომ გავიგონე მეტაკოგნიციის შესახებ, ის ნათლად იყო დაკავშირებული ზოგადად გამოყენებად ფრაზასთან: „აზროვნება აზროვნების შესახებ“. ეს ფრაზა კარგად აჯამებს კომპლექსურ იდეას, თუმცა შესაძლოა, სათანადოდ ვერ გადმოსცემს ცნების არსს. ამიტომ, მოდით, ერთად გავარჩიოთ რა არის მეტაკოგნიცია.

მეტაკოგნიცია არის პროცესი, რომელიც მაშინ აქტიურდება, როცა ვითვალისწინებთ და ვაცნობიერებთ საკუთარ კოგნიტურ შესაძლებლობებს. ეს კომპლექსური პროცესია, რომელიც ჩაღრმავებისას კიდევ უფრო რთულდება, ვინაიდან, ჩვენ ვსაუბრობთ არა ერთი, არამედ ბევრი ურთიერთმოქმედი პროცესის შესახებ (Education Endowment Foundation, 2020). ეს კი ცნობილია პრეფიქსით „მეტა“ – რომელიც სიმრავლეს გულისხმობს. საკითხის სირთულემ გამოიწვია არაზუსტი განმარტებები, სხვადასხვა ტერმინის გამოყენება და არასაკმარისი თანმიმდევრულობა მათ გამოყენებაში. ამან ბევრი აიძულა თავიდან აერიდებინა ამ სიტყვის გამოყენება ან მისი მნიშვნელობის ზედმეტად განზოგადება, პოტენციურად ზედმეტად გამარტივებული განმარტებებით, მაგალითად „აზროვნება აზროვნების შესახებ“. ამიტომ, გასაკვირი არ არის, რომ რთულია მკაფიოდ ვიცოდეთ, თუ რა უნდა გავაკეთოთ, როცა „მეტაკოგნიტურად“ სწავლებას გვთხოვენ.

### რამდენად კარგად გესმით მეტაკოგნიცია და აზროვნება?



დიაგრამა 5.1 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია მეტაკოგნიციისა და აზროვნების თქვენი ამჟამინდელი გაგება

## მეტაკოგნიცია – სამუშაო განმარტება

მეტაკოგნიციის კონცეპტი პირველად, 1971 წელს ფლაველმა (Flavell) შემოიტანა და განსაზღვრა იგი, როგორც ცოდნა საკუთარი კოგნიტური პროცესების შესახებ. ეს ადრეული განმარტება ეხებოდა ცოდნის კომპონენტებს, რომლებიც სამ ნაწილად შეიძლება დავაჯგუფოთ (Flavell, 1971; Garner, 1987; Myers & Paris, 1978):

- საკუთარი თავის ცოდნა. ამ ტიპის დეკლარატიულმა ცოდნამ „ჩვენ, როგორც მსწავლელები“, შედარებით სტაბილურად გაუძლო დროს. ჩვენ ვიცით მოგვწონს თუ არა კონკრეტული ფორმატები, მასალები და ვხვდებით, თუ რამდენად წარმატებულები ვართ აზროვნებასთან დაკავშირებული სხვადასხვა ტიპის უნარებში; მაგალითად, რას ვანიჭებთ უპირატესობას – პასუხების ვერბალურ ფორმას თუ წერილობითს, მრავალპასუხიან კითხვებს თუ გვჯერა, რომ კარგად/ცუდად ვხსნით ამოცანებს. საკუთარი თავის ცოდნის ამ ტიპს, ასევე ინტრა-ინდივიდუალურ განსხვავებებს აკუთვნებენ (Garner, 1987; Paris & Oka, 1986; Paris et al., 1984). დეკლარატიულია ცოდნა, რომელიც შეიძლება თხრობითი წინადადებით გამოვხატოთ – რა ვიცი. „ვიცი რა“ შეიძლება შევუპირისპიროთ „ვიცი როგორ“-ს (რომელიც ცნობილია პროცედურული ცოდნის სახელწოდებით), რაც გულისხმობს – იცოდე როგორ შეასრულო გარკვეული დავალება (Flavell, 1971; Garner, 1987; Paris et al., 1984). აქ შეიძლება დავფიქრდეთ საკუთარ აზროვნებაზე და საკუთარ თავს ვკითხოთ, თუ როგორ ვაგვარებთ ზოგადად პრობლემებს. ზოგიერთი მოსწავლე შეიძლება ბიბლიოთეკის სიმშვიდეში უკეთესად ფიქრობდეს და ამუშავებდეს ინფორმაციას, ზოგი კი მათთვის საყვარელი მუსიკის ფონზე უკეთ კონცენტრირდება. ზოგჯერ, ყველაფერი დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად კარგად გვემის შესასრულებელი ამოცანის პირობა (Flavell, 1971; Garner, 1987). მაგალითად, როცა ახალ რამეს ვსწავლობ

სიმშვიდეა საჭირო, თუმცა როგორც კი მასალა ნაცნობია, მუსიკის თანხლება სასიამოვნო ხდება. რაც უფრო მეტად გვეხმის, თუ როგორ ვღებულობთ ცოდნას, მით უფრო უკეთესად ვსწავლობთ საკუთარი ქცევის რეგულირებას სწავლის ოპტიმიზების მიზნით. ვიწყებთ იმის დანახვას, თუ როგორ ზემოქმედებს ჩვენი ძლიერი და სუსტი მხარეები ჩვენს ეფექტურობაზე. რაც უფრო მეტად გაცნობიერებულები ვართ როგორც მსწავლელები, მით უფრო მეტად შეგვიძლია ამ ცოდნის გამოყენება დამოუკიდებელ და ეფექტურ მსწავლელებად ჩამოყალიბების გზაზე.

- შესასრულებელი ამოცანების ცოდნა. ცოდნის ეს ტიპიც დეკლარატიული ცოდნის კატეგორიას მიეკუთვნება, თუმცა ამჯერად ჩვენი, როგორც მსწავლელების ცოდნა მოიცავს ინფორმაციას ადამიანების უნარების შესახებ გარკვეული ამოცანების შესრულებასთან დაკავშირებით. მაგალითად, ჩვენ ვიცით, რომ წიგნის წაკითხვა გაცილებით უფრო მარტივია, როცა წასაკითხ მასალასთან დაკავშირებული ლექსიკური ერთეულები ვიცით (Cain & Oakhill, 2014; McCartney et al., 2015). ეს ასევე ცნობილია, როგორც ინტერ-ინდივიდუალური განსხვავებები, რომლითაც ერთმანეთს ადარებენ მსწავლელის უნარებს ერთ კონკრეტულ სფეროში, მის უნარებთან სხვა სფეროებში (Paris & Jacobs, 1984). მაგალითად, ერთმა ბავშვმა შეიძლება ფიზიკა უფრო მარტივად ისწავლოს, ვიდრე ფრანგული ენა, მეორე ბავშვმა კი პირიქით. ამ შემთხვევაში, შეიძლება დავფიქრდეთ შესასრულებელი ამოცანის თავისებურებებზე და ჩვენს დამოკიდებულებებზე მათ მიმართ. რაც უფრო მეტი ვიცით საკუთარი თავის შესახებ, მით უკეთ შეგვიძლია გამოვიყენოთ ცოდნა წარმატების მისაღწევად (Flavell, 1971; Garner, 1987; Paris et al., 1984).
- სტრატეგიების ცოდნა. ეს უფრო პროცედურული ტიპის ცოდნაა სტრატეგიებთან დაკავშირებით, მაგალითად, სტრატეგიები რომლებიც ზოგადად ისწავლება, მათ

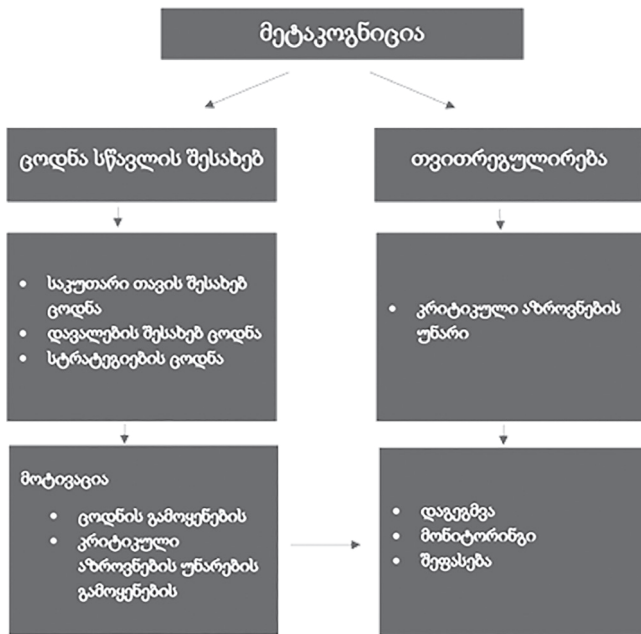
შორის მნემონიკა, გამეორება ან ნაწილებად გამეორება (Flavell, 1971; Garner, 1987; Paris et al., 1984). ჩვენ ვიცით, რომ ეს მიდგომები ეფექტურია უმეტეს შემთხვევებში და შესაბამისად, მათ უნივერსალურს ვუწოდებთ. საკუთარ აზროვნებასთან დაკავშირებით შეიძლება დავფიქრდეთ, თუ რომელი უნივერსალური სტრატეგიები ვიცით ამოცანის შესასრულებლად. რომელ სტრატეგიებს ვიყენებდით აქამდე?

ფლაველის იდეებს სხვადასხვა თეორეტიკოსი დაეყრდნო, ამიტომ ამჟამად, ზოგადად აღიარებულია, რომ მეტაკოგნიტური ცოდნის გარდა, არსებობს მეტაკოგნიციის მეორე კომპონენტი – მეტაკოგნიტური გამოცდილებები (Myers & Paris, 1978; Paris et al., 1984). მეტაკოგნიტური გამოცდილებები, უფრო მეტად თვითრეგულაციის ასპექტებზე ფოკუსირდება. მაგალითად, მოსწავლემ შეიძლება ვერ გაიგოს რომელიმე სიტყვა გეოგრაფიის შესახებ დასმულ კითხვაში. თუკი მსწავლელი ამას აღიარებს, მან შეიძლება გამოიყენოს თვითრეგულირების ერთ-ერთი სტრატეგია, რაც მას დავალების შესრულებაში დაეხმარება. ამ შემთხვევაში მსწავლელს დაეხმარება, ლექსიკონის გამოყენება. ეს ქმედება მსწავლელისგან მოითხოვს იმის იდენტიფიცირებას, რომ მან ვერ გაიგო რაღაც და საჭიროა გარკვეული ნაბიჯები დავალების წარმატებით შესასრულებლად. ამ ქმედების შესასრულებლად მსწავლელი უნდა იყოს რეფლექსიური და უნდა ჰქონდეს კრიტიკული აზროვნების უნარი.

სურათზე 5.2 ასახულია კავშირები სხვადასხვა კომპონენტებს შორის, აქ აღწერილი მეტაკოგნიციის კონცეპტზე დაყრდნობით.

ამ მოდელის მიზანია გაამარტივოს რთული პროცესი. იგი შეიძლება იოლად გახდეს კრიტიკის საგანი სიმარტივის გამო, თუმცა, იგი გამოყოფს ზოგიერთ პრინციპულ კომპონენტს და განსაკუთრებით უსვამს ხაზს იმას, რომ სტრატეგიის უბრალოდ გააზრება, არ უზრუნველყოფს მსწავლელის იმდენად ღრმად ჩართულობას, რომ მას ამ სტრატეგიის გამოყენების სურვილი გაუჩნდეს. თუკი მოსწავლეები ბოლომდე ვერ იაზრებენ

შეკითხვას, როგორ გაიგებენ დავალებას? აქვთ თუ არა მათ დასახული მიზნები დავალების შესრულების დაწყების მომენტში? გაჩერებას და გამოსასწორებელი სტრატეგიის გამოყენებას სჭირდება გაცნობიერებული მცდელობა; თუ ამის მოტივაცია არ არსებობს, არც სტრატეგია იქნება გამოყენებული (García-Rodicio & Sánchez, 2014). თუკი კითხვის დროს ყურადღება გეფანტებათ, რთულია პროცესში ხელახლა ჩართვა (Rellinger et al., 1995). ზოგჯერ, საკმარისია მოსწავლემ კონცენტრაცია დაკარგოს და გააცნობიეროს, რომ სასწავლო ზონიდან აცდენილია, იმისთვის, რომ დაანებოს დავალებას თავი და სხვა საკითხზე გადაერთოს.



სურათი 5.2 მეტაკოგნიციის ავტორისეული მოდელი

მეტაკოგნიტური უნარები უფრო მნიშვნელოვანი ხდება ასაკის და ჩვენი, როგორც, მსწავლელების დამოუკიდებლობის ხარისხის ზრდასთან ერთად (Education Endowment Foundation, 2020). მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლეს შესასრულებელ დავალებაზე კონცენტრირებაში დაეხმარება, შეიძლება მისთვის გარე მეტაკოგნიციის როლი შეასრულოს. თუმცა, თუ მასწავლებელი სულ ახსენებს და ხელახლა რთავს მოსწავლეს დავალების შესრულებაში, ის ვერასოდეს მოახერხებს დამოუკიდებლად მუშაობის უნარის გამომუშავებას. ჩვენ, განმანათლებლები, მუდმივად ვერ მოვახერხებთ მოსწავლეების დახმარებას დავალებაზე კონცენტრირებაში, შესაბამისად მოველით მათგან დავალებაზე დამოუკიდებლად კონცენტრირების უნარის გამომუშავებას. მასწავლებლებს განსაკუთრებით კარგად შეუძლიათ სპონტანური უკუკავშირი, თუმცა საინტერესოა, როგორ ვაპირებთ მოსწავლეების დამოუკიდებლად სწავლის უნარების განვითარებას მეტაკოგნიტური მხარდაჭერის პრაქტიკიდან ეტაპობრივი ამოღების სტრატეგიის გარეშე. ამიტომ, მოსწავლეებთან პირისპირ მუშაობის დრო განკუთვნილი უნდა იყოს სტრატეგიისა და უნარების სწავლებისთვის: როგორ დავარეგულიროთ ყურადღება, როგორ ვიფიქროთ კრიტიკულად, როგორ დავსვათ კითხვები და გავუწიოთ საკუთარ თავს მონიტორინგი როგორც მსწავლელმა? ეს უნარები შეიძლება და უნდა იყოს ადრეული წლებიდანვე განვითარებული. მაგალითად, 3-4 წლის ბავშვებში რეფლექსიის უნარი, ხელს უწყობს უფრო რეფლექსიური ბავშვის აღზრდას, და შესაბამისად, უკეთესი ქცევებისა და შედეგების მიღებას (Lavery, 2008). თუმცა, მეტაკოგნიტური უნარები კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება მოზარდობაში, ნაწილობრივ იმიტომ, რომ სკოლის შემდგომი განათლება ავტონომიურ სწავლაზეა დამოკიდებული, სადაც მოსწავლის დამხმარე აღარსადაა (Liu & Stapleton, 2014). საბოლოო ჯამში, შრომის ბაზარზე ზრდასრულის ფუნქციონირება მოითხოვს ამ მეტაკოგნიტურ და რეფლექსიურ უნარებს.

მეტაკოგნიცია მხოლოდ კითხვას არ უწყობს ხელს, იგი ასევე საკუთარი თავის, ჩვენი სოციალური ცოდნისა და საქმიანობის გააზრებაში გვეხმარება (Ruddell & Unrau, 2004).

### **მეტაკოგნიტური ციკლი**

მსწავლელები, რომელთაც მეტაკოგნიტური ცნობიერება განვითარებული აქვთ, იციან რა გამოსდით კარგად. ის მცირე ფაქტი, რომ ვიცით რაში ვართ ძლიერები, საქმის გაგრძელების მოტივაციას გვამღვებს (Moir, 2019). შესაბამისად, უფრო მეტი შესაძლებლობა გვაქვს გავავარჯიშოთ და გავაუმჯობესოთ ეს უნარი. იმის ცოდნა, რომ რაღაცაში ძლიერები ვართ, მოიცავს არა მარტო ცოდნას ჩვენი უნარების შესახებ (საკუთარი თავის გაცნობიერებას, როგორც მსწავლელი) გარკვეული ამოცანის შესასრულებლად, არამედ ასევე მთელ ინფორმაციას იმასთან დაკავშირებით, თუ რა განცდები გვაქვს ამ კონკრეტული ამოცანის შესრულებისას, როგორ შეიძლება იგი ეფექტურად შევასრულოთ (სტრატეგიების ცოდნა), ასევე იმ სირთულეების ცოდნას, რომელიც ამ ამოცანას ახლავს (ამოცანის ცოდნა).

დავალებებთან დაკავშირებული გარკვეული ასპექტები შესაძლოა გამართვიდეს სტრატეგიების ცოდნის გაძლიერებასთან ან დავალებასთან დაკავშირებული ინფორმაციის გაღრმავებასთან ერთად. ჩვენ უწყვეტად ვაახლებთ საკუთარი თავის, როგორც მსწავლელების შესახებ ცოდნას და ჩვენს წარმოდგენებს იმაზე, თუ რომელ სფეროებში ვართ ძლიერი და რომელ სფეროში შეგვიძლია გაძლიერება. ჩვენი აღქმის ადაპტაციას დავალებასთან მიმართებაში ჩვენს მეტაკოგნიტურ რეგულაციას უწოდებენ. ჩვენ ვიწყებთ დავალებაზე/ამოცანაზე რეფლექსიას. რა ვიცით მის შესახებ? შემდეგ, იმის გათვალისწინებით, თუ რა მუშაობს და რა არა, მოქმედებების ერთგვარ გეგმას ვადგენთ. მას შემდეგ რაც დავალების შესრულებას დავიწყებთ, მუდმივად ვამოწმებთ საკუთარ პროგრესს. სწორად მივდივართ თუ არა დასახული მიზნისკენ? დავალების სხვადასხვა ეტაპებზე გადასვლასთან

ერთად, ჩვენ ვაახლებთ საკუთარ მეტაკოგნიტურ ცოდნას (საკუთარი თავის, სტრატეგიების და დავალებების შესახებ), ასევე ვაახლებთ ცოდნას საგნისა და უნარების ირგვლივ. გეგმა – მონიტორინგი – შეფასების ციკლი გრძელდება და შესაბამისად იცვლება მეტაკოგნიტური ცოდნაც საკუთარი თავის, სტრატეგიებისა და დავალების შესახებ. გამოცდილი მსწავლელები ამ სტადიებს ავტომატურად გადიან. თუმცა, დამწყები მსწავლელებისთვის სასარგებლოა მხარდაჭერა და მკაფიო სწავლება (Moir, 2019).

განვიხილოთ მეტაკოგნიტურ ციკლთან დაკავშირებული მაგალითი (სურათი 5.3.). ჰარის შემდეგი დავალება მისცეს: „გამოიცანი რა არის ყელიანი და უთავო?“

ჰარი იწყებს დავალების ირგვლივ გარკვეული ცოდნით (მას არაერთხელ გამოუცვნია გამოცანები), ასევე სტრატეგიების ცოდნით (მას ახსოვს, რომ გამოცანებში, სიტყვებს ხშირად ორმაგი მნიშვნელობა აქვთ; მან ასევე იცის, რომ მინიშნებები უნდა იპოვოს). მან იცის დავალება (გამოცანები ჩვენს მოტყუებას ცდილობენ – როცა ყელზე ვფიქრობთ, ხშირად ადამიანი გვახსენდება. უსულო საგანს შეიძლება ყელი ჰქონდეს?) ჰარი გეგმავს იმ ობიექტების გახსენებას, რომელთაც შეიძლება ყელი ჰქონდეთ. შემდეგ ის აფასებს თავის მოსაზრებებს – ბოთლი თუ პერანგი? შემდეგ იგი აფასებს თავის ვარაუდს, რომელი უფრო გამოდგება წინადადებაში – პერანგის საყელო თუ ბოთლის ყელი? თუკი წინადადებიდან აზრის გამოტანა რთულია, მან შესაძლოა დააკორექტიროს გეგმა და სცადოს სხვა სტრატეგია, რითაც კიდევ უფრო განაახლებს თავის მეტაკოგნიტურ ცოდნას. ამ პროცესს ყველა გავდივართ, თუმცა ხშირად ამას ვერ ვამჩნევთ (EEF, 2020). კოგნიტური და მეტაკოგნიტური სტრატეგიების მცოდნე მსწავლელები, შეიძლება შევაფასოთ, როგორც უფრო ეფექტური მსწავლელები, ვინაიდან მათ გამოსავლის პოვნის მეტი შესაძლებლობა ექნებათ, შესაბამისად, მეტად მოტივირებულად შეეცდებიან დავალების შესრულებას (Chan, 1994; Moir, 2019). თუმცა რამდენიმე სტრატეგიის კარგად

ფლობა და გამოყენება, ბევრი სტრატეგიის ზედაპირულად ცოდნას ჯობია. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ ინტუიციურად ვსწავლობთ და ვიყენებთ სტრატეგიებს, კვლევებით დასტურდება, რომ სტრატეგიების მკაფიო და დეტალური სწავლება ძალიან სასარგებლოა (Haller et al., 1988).



სურათი 5.3 მეტაკოგნიციის ციკლი

### აზროვნება

ქეროლ დვეკმა (Carol Dweck<sup>1</sup>) უამრავი კვლევა ჩაატარა აზროვნებასთან დაკავშირებით და ორი ძირითდი ტიპი გამოყო. შეუძლებელია ყველაფერზე ერთნაირი შეხედულება გვქონდეს; თუმცა, ტენდენციურად, თითოეულ ჩვენგანს სტაბილურობაზე ორიენტირებული (Fixed Mindset) ან განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნება (Growth Mindset) გვაქვს (Dweck, 2008). სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნების ადამიანი, ტენდენციურად, მიიჩნევს, რომ უნარები და მახასიათებლები

მუდმივია. ადამიანი კეთილი ან ბოროტია. ადამიანის უნარები თანდაყოლილია და შესაბამისად, შეიძლება კარგი ან ცუდი იყო ენებში, მეცნიერებაში, ხელოვნებაში. მათ სჯერათ, რომ ადამიანს ნაკლებად შეუძლია გადალახოს საკუთარი შეზღუდვები და ამიტომ, აზრი არ აქვს დროისა და ენერჯის ხარჯვას იმაზე, რაც თავიდანვე არ გამოსდით. განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნების ადამიანებს სჯერათ, რომ ადამიანები და მათი უნარები თავისუფლად შეიძლება შეიცვალოს. დვერკმა მთელი მსოფლიოს მასშტაბით შეისწავლა აზროვნება და აზროვნების ტიპის გავლენა სხვადასხვა კონტექსტში, მაგალითად, სკოლებში, ბავშვების აღზრდისა თუ სამუშაო ადგილების კონტექსტებში. ის ამტკიცებს, რომ ჩვენი აზროვნების ტიპი (სტაბილურობაზე თუ განვითარებაზე ორიენტირებულობა) უდიდეს გავლენას ახდებს ჩვენს ქცევებზე და შესაბამისად, ჩვენს შედეგებზეც. განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნების ადამიანებს სჯერათ, რომ თავიანთი უნარების გაუმჯობესება შეუძლიათ (Dweck, 2008). მათ თვითფექტურობის შეგრძნება გააჩნიათ და შესაბამისად, უფრო მეტად მოქმედებენ (Bandura, 1976). ისინი ალბათ, ნაკლებად ელოდებიან თავიდანვე დიდ წარმატებას, თუმცა გარკვეულ საქმიანობას მაინც დაუთმობენ დროს და მცდელობასაც არ მოაკლებენ. ამის საპირისპიროდ, სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნების ადამიანები ერთხელ ეცდებიან რაღაცის გაკეთებას, თუმცა, სავარაუდოა, რომ სწრაფად დანებდებიან წარუმატებლობის შემთხვევაში (Dweck, 2008), რადგანაც მათ სჯერათ, რომ უკეთესად ვერ გაართმევენ თავს ამა თუ იმ ამოცანას. მათ თვითფექტურობის დაბალი შეგრძნება აქვთ და ამიტომ, ხელახლა არც კი შეეცდებიან. მათი აზრით, მცდელობა მაინც წარუმატებლად დასრულდება და ეშინიათ რისკების გაწევა.

სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნების ადამიანების აზრით, ნიჭიერება თანდაყოლილია. ვინაიდან მათი უნარები თანდაყოლილია, ნაკლებ სავარაუდოა, რომ ისინი ისწავლიან

(Dweck, 2008). სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნება, ადამიანებს სწავლის ბევრ შესაძლებლობას უზღუდავს, ვინაიდან, ისინი ვერ აცნობიერებენ დროისა და ძალისხმევის პრაქტიკულ ღირებულებას. დიდი ალბათობით, ისინი მალევე კარგავენ მოტივაციას. დვერკის კვლევამ გამოავლინა, რომ როდესაც სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნების მქონე მოსწავლეები წარუმატებლად ასრულებენ დავალებას, ისინი კონტროლის მიღმა ფაქტორებს ადანაშაულებენ ამაში, მაგალითად, ცუდ ამინდს, საგამოცდო ტესტებს. თუმცა განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნების ადამიანი, სავარაუდოდ, უფრო მეტაკოგნიტიურად გაცნობიერებულია. ის შეაფასებს თავის ცოდნას დავალებასთან დაკავშირებით, ასევე გამოყენებულ სტრატეგიებს მომავალში საკუთარი უნარების გასაუმჯობესებლად. ისინი დახარჯავენ დროს და ენერგიას დავალების შესასრულებლად და ცოდნის განვითარებასთან ერთად, გააგრძელებენ საკუთარი პროგრესის მონიტორინგს და შეფასებას (Dweck, 2008).

თუ მოსწავლეების მეტაკოგნიტიური უნარების განვითარება გვინდა, არსებობს მეთოდები მათთვის განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნების შთაგონებისთვის, რაც დადებითად მოქმედებს სწავლაზე. ერთ-ერთია დაკავშირება, რაც გულისხმობს მოსწავლეებს ვასწავლოთ თავიანთი სამუშაოს ხარისხის დაკავშირება იმ ფაქტორებთან, რომელთა კონტროლიც შეუძლიათ (მაგალითად, მცდელობა, სწავლის დრო და შესაფერისი სტრატეგიების გამოყენება) და არა იმ ფაქტორებთან, რომელთა კონტროლიც შეუძლებელია (მაგალითად, ნიჭი, უნარი, წინარე ცოდნა ან ინტელექტი) (Law, 2009). ეს განავითარებს მოსწავლის თვითეფექტურობას – მათ რწმენას იმაში, რომ საკუთარი უნარების განვითარება შეუძლიათ (Bandura, 1976; Law, 2009).

## როგორ ვითარდება აზროვნება?

ადრეული ასაკის ბავშვების შემეცნების სურვილი, მათი უშიშარი ცნობისმოყვარეობა, მიუხედავად არაერთი საშიშროებისა, გვაფიქრებს იმაზე, რომ სამყაროში განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნებით მოვდივართ. ბავშვები არ ნებდებიან, როცა გადაბრუნებას, წამოდგომას ან ფეხის ადგმას ცდილობენ. ისინი ბევრჯერ ცდილობენ და არასოდეს ითრგუნებიან იმის გამო, რომ პირველივე მცდელობაზე არ გამოსდით რამე. მაშინ, როდის შეიძლება ჩამოგვიყალიბდეს სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნება? დეკის თანახმად, ბავშვებს უკვე ოთხი წლის ასაკიდან ეწყებათ წარუმატებლობის შიში, რაც სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნებით განსახიერდება. ატმოსფერო, გარემო ახდენს გავლენას ამ ცვლილებაზე და ცნობილია, რომ ირგვლივ მყოფი ადამიანებიდან, ადრეული ასაკის ბავშვზე ყველაზე დიდ გავლენას მშობლები ახდენენ. სიტყვები, რომლებსაც ბავშვებთან ვიყენებთ, ღირებულებებს ეფუძნება და საბოლოო ჯამში, ასწავლიან თუ რა არის ღირებული ან მნიშვნელოვანი ცხოვრებაში. მაგალითად, შეიძლება მტკიცება იმის შესახებ, რომ ბავშვი „ნიჭიერია“ ცუდი იყოს? ცხადია, ეს ხელს შეუწყობს ბავშვის თვითშეფასების ამაღლებას. თუმცა, იმის მტკიცება, რომ ბავშვი ნიჭიერია მისი ძალისხმევის გარეშე, მიანიშნებს მას, რომ ეს ახალი უნარი გენეტიკურია და ბავშვის კონტროლის მიღმაა. თუკი ჩემი „ნიჭიერება“ თანდაყოლილია და მე მას ვერ ვაკონტროლებ, მაშინ რატომ გავისარჯო ზედმეტად? ასეთი მტკიცება, ბავშვებს იმაზეც მიანიშნებს, რომ ჩვენთვის ნიჭიერება ღირებულია და რადგანაც ბავშვებს შეეძება უხარიათ, მათ მოუწოდებთ ნიჭიერების დემონსტრირებას. ასეთი ბავშვი სავარაუდოდ, არ გააკეთებს ისეთ რამეს, რაც თავიდან ცუდად გამოსდის, თუკი ეს გააქარწყლებს მის რწმენას საკუთარ ნიჭიერებაში. ჩვენ ვერ ვაკონტროლებთ საკუთარ ნიჭიერებას, მაგრამ სწორედ ეს განსაზღვრავს თუ რას გავაკეთებთ ან არ გავაკეთებთ. რადგანაც ბავშვები სამყაროს ირგვლივ მყოფებისგან

სწავლობენ, შექება ძლიერ მოქმედებს მათი აზროვნების ჩამოყალიბებაზე (Dweck, 2008).

შექების დროს, ყურადღება ბავშვის ძალისხმევაზე უნდა გავამახვილოთ. ძალისხმევა არის ის, რისი კონტროლიც ბავშვს შეუძლია (რაც შეუძლებელია „ნიჭიერების“ შემთხვევაში). ამიტომ, როცა ბავშვს ვეუბნებით „ვხედავ, რომ ძალიან ბევრი გიმუშავია“ ან „ყოჩაღ! ამას ბევრი ძალისხმევა სჭირდებოდა“, ბავშვი ღებულობს შეტყობინებას იმაზე, რომ ჩვენთვის მცდელობაა ღირებული და სწორედ ჩვენ ვწყვეტთ მომავალში რამდენად დიდი ძალისხმევა ჩავდით ამა თუ იმ საქმეში. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია ის, რასაც ბავშვი აკონტროლებს და არა დასრულებული პროდუქტი ან შედეგი. შექება წარმატებას ვერ მოუტანს ბავშვს, მაგრამ ჩაუსახავს თავდაჯერებულობას რათა შეეცადოს, მაშინაც კი, როცა ის ახალ უნარს ეუფლებოდა.

### **როგორ შევუწყოთ ხელი ბავშვის აზროვნების განვითარებას?**

- პირველ რიგში, ჩვენ საკუთარი აზროვნების ტიპს უნდა მივაქციოთ ყურადღება. რა სიტყვებს ვიყენებთ საკუთარი აზროვნების ტიპის ასაღწერად? ალბათ დამნაშავე ვარ, როცა ვამბობ, რომ „არ შემიძლია“, განსაკუთრებით როცა ძალიან სტრესულ პირობებში ვარ; „პარალელური პარკირება არ შემიძლია“.
- კარგია გაიხსენოთ, თუ როგორ გაქებდნენ თქვენი მშობლები და მასწავლებლები. რომელი ტიპის აზროვნება შთაგაგონეს – სტაბილურობაზე ორიენტირებული თუ განვითარებაზე ორიენტირებული? იყენებთ თუ არა მსგავსს ფრაზებს – „ის ცუდია“? როგორ ფიქრობთ, ბავშვებს შეუძლიათ შეცვლა? თქვენ როგორ შეიძლება შეიცვალოთ?
- ყურადღება მიაქციეთ საკუთარ ენას. რას ამბობთ როცა შეცდომას უშვებთ? საკუთარ თავს აკრიტიკებთ? ბრაზდებით? და ამბობთ „რა სულელი ვარ“. რამდენად ერიდებით ისეთი რამის გაკეთებას, რაც გგონიათ, რომ არ გამოგივათ? თუ ის

ხართ, ვინც დროს და ენერგიას ხარჯავს უკეთესი შედეგის მისაღწევად?

- ზოგიერთ რამეს განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნებით ვუდგებით და ზოგსაც – ფიქსირებული (სტაბილურობაზე ორიენტირებული) აზროვნებით განვსჯით. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ განსხვავებული დამოკიდებულებები და უნარები გვაქვს, უნდა გვახსოვდეს, რამდენად გვიზღუდავენ ისინი შესაძლებლობებს.
- ბავშვები ღრუბელივით არიან, ისინი ირგვლივ მყოფთაგან ისრუტავენ ინფორმაციას გარე სამყაროს შესახებ. ზემოთ მოცემული რამდენიმე პუნქტის გადახედვის შემდეგ, რა დასკვნა გამოიტანეთ საკუთარი აზროვნების ტიპის შესახებ? რაც უნდა იყოს, ბავშვები სწორედ მას აითვისებენ. ისინი, სავარაუდოდ, ძალიან ქვეცნობიერ დონეზე აღიარებენ იმას, რაც ღირებულია: ძალისხმევა თუ ნიჭიერება. ბავშვებს ისეთი უკუკავშირი მიეცით, რომელიც დაკავშირებულია პროგრესთან, ძალისხმევასთან, შეუპოვრობასთან, მოქნილობასთან და სიმტკიცესთან.
- ბავშვებს სწავლის პროგრესზე ესაუბრეთ და არა შედეგებზე. დაეხმარეთ მათ, რომ ისიამოვნონ სასწავლო პროცესით. შეიგრძენით არაერთი ვერსიის მომზადების ღირებულება, რათა ხელი შეუწყოთ განვითარებას, ზრდას და გაუმჯობესებას. დაეხმარეთ საკუთარი მიზნების დასახვაში და მათი მიღწევის მეთოდის განსაზღვრაში. დაივიწყეთ მიდგომა, რომელიც მხოლოდ დასრულებულ და იდეალურ შედეგს აფასებს. მუდმივ სრულყოფილებაზე დევნა შეუძლებელია და ამის ბავშვებისთვის შთაგონებას სერიოზული ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემების გამოწვევა შეუძლია.
- თუ გვჯერა, რომ ადამიანის გაზრდა, განვითარება და შეცვლა შეუპოვრობითა და პრაქტიკითაა შესაძლებელი, ასევე უნდა გვახსოვდეს, რომ ჩვენი ლექსიკით მას სტაბილურობაზე ორიენტირებულ აზროვნება არ შთავაგონოთ. ფრაზები

„სულელი ხარ“ ან „ცუდი ხარ“, კიდევ უფრო აძლიერებს ბავშვის ისედაც ნეგატიურ დამოკიდებულებას და ამცირებს მის მოტივაციას იმოქმედოს ან გამოსასწოროს რამე. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ადამიანების დადებითი, თუმცა სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნების თვალსაზრისით დახასიათება, მაგალითად „შენ ჭკვიანი ხარ“, ერთგვარი სტრესია მათთვის, ვინაიდან ერთ მშვენიერ დღეს, მათი საიდუმლო შეიძლება გამჟღავნდეს და ყველამ გაიგოს, რომ ისინი სინამდვილეში ჭკვიანები არ არიან. პოზიტიური ფიქსირებული მახასიათებლებისთვის ადამიანის შექება, პოტენციურად, ყოყოჩობის განმაპირობებელია.

თავისუფალ დროს არგენტინული ტანგოს ცეკვით ვარ დაკავებული – უკვე დიდი ხანია ეს ჩემი ჰობია. ადამიანები ხშირად ამბობენ „არ შემოდოა ცეკვა“ ან „მოუქნელი ვარ“. ინსტიტუტურად ვეკითხები ოდესმე თუ უცდიათ ცეკვა და ხშირად, უარყოფით პასუხს ვიღებ. ამის შემდეგ, როგორც წესი, ვეკითხები „თუ აქამდე არასოდეს გივლია ცეკვაზე, როგორ გეცოდინება ცეკვა?“. უკვე წლებია, უამრავი ფული მაქვს გადახდილი კერძო და ჯგუფური ცეკვის გაკვეთილებში, ამასთან კვირაში ხუთიდან ათ საათამდე ვვარჯიშობ დარბაზში. ალბათ, სამყარო ძალიან უსამართლო იქნებოდა, ვინმეს რომ ჩემსავით შეეძლოს არგენტინული ტანგოს ცეკვა, ამდენი პრაქტიკისა და ძალისხმევის გარეშე. არსებობს გარკვეული უნარები, რომელთა მიმართაც მიდრეკილნი ვართ, მაგრამ რეალურად კარგი შედეგების მისაღებად საქმისადმი ერთგულება, დრო და პასუხისმგებლობაა საჭირო.

ხშირად, ვერ ვამჩნევთ, რომ ჩვენი ლექსიკა აძლიერებს სტაბილურობაზე ორიენტირებულ აზროვნებას. ბავშვები საოცარი სისხარტით ითვისებენ ასეთ ლექსიკას. საკლასო ოთახში ჩვენ მიერ შექმნილი ატმოსფერო, სწორედ რომ განსაზღვრავს ბავშვების მზაობას უპასუხონ კითხვაზე მაშინაც კი, როცა არ არიან დარწმუნებული პასუხის სისწორეში. კარგი იქნება დაფიქრდეთ, თუ როგორია თქვენი სკოლის თუ კლასის კულტურა, შემდეგი მომენტების გათვალისწინებით:

- **შეტყობინებები სიმბოლოებიდან.** მოქმედებები, გადაწყვეტილებები და სიტუაციები, ასევე მათთან დაკავშირებული მნიშვნელობები თვალსაჩინოა ადამიანებისთვის. რა გაქვთ კედლებზე? შეტყობინება ტრიუმფის შესახებ (დასრულებული პროექტი) თუ მცდელობის შესახებ (პროექტის სამუშაო და გადამუშავებული ვარიანტები).
- **შეტყობინებები სისტემებიდან.** როგორ ახალისებს, აფასებს, მართავს და ავრცელებს ინფორმაციას თქვენი ორგანიზაცია იმასთან დაკავშირებით, თუ რა არის მნიშვნელოვანი. ბავშვებს საუკეთესო ნიშნებისთვის აქვთ თუ გამოვლენილი ძალისხმევებისთვის, შეცდომებისთვის თუ საუკეთესო კითხვების დასმისთვის?

კვლევამ აჩვენა, რომ მნიშვნელოვანია მოსწავლეებს ვასწავლოთ, რომ მათი ტვინი ზრდაზეა მომართული. შეხედულებები, რომლებსაც მოსწავლეები სწავლასთან და საკუთარ ტვინთან დაკავშირებით იზიარებენ, გავლენას ახდენს მათ შედეგებზე. კვლევები მოწმობს, რომ როდესაც მოსწავლეებს განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნება უვითარდებათ, სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნებისგან განსხვავებით, ისინი უკეთესად ახერხებენ რეფლექსიას საკუთარ სწავლასთან და განვითარებასთან დაკავშირებით. მეტაკოგნიციის მეცნიერებაში ბავშვების გათვითცნობიერება, მათი შესაძლებლობების გაფართოების ინსტრუმენტია, რომელიც მათ იმის გაგებაში დაეხმარება, თუ როგორ შეუძლიათ ტვინის გაზრდა პირდაპირი მნიშვნელობით.

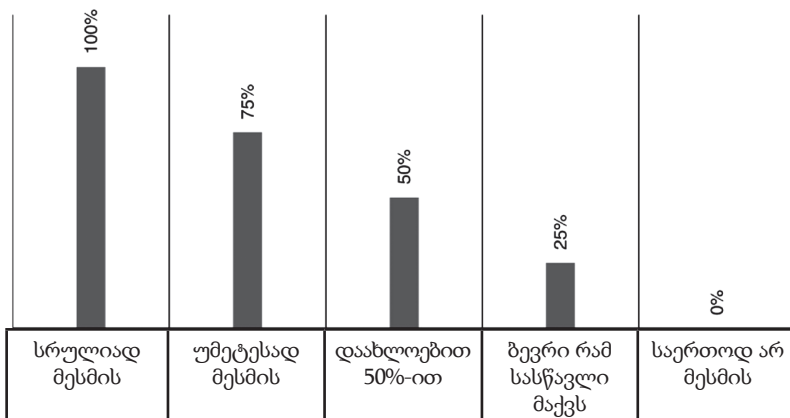
### **თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი**

ამ თავის დასაწყისში, ჩვენ გთხოვთ ჩაგენიშნათ ის, რისი გათვალისწინებაც, თქვენი აზრით, სასარგებლო იქნება თქვენთვის მომავალში. ამ იდეების გამოსაყენებლად, გამონახეთ დრო და უპასუხეთ შემდეგ კითხვებს: განსაზღვრეთ ერთი ან ორი რამ, რასაც სხვაგვარად გააკეთებთ ამ თავის წაკითხვის შემდეგ.

კიდევ უფრო უკეთესი იქნება ამ საკითხის კოლეგასთან და პატარა ჯგუფში განხილვა.

რამდენად კარგად გესმით მეტაკოგნიცია და აზროვნება? სად ხედავთ საკუთარ თავს 5.4 დიაგრამაზე? რამდენად განსხვავებულია თქვენი წინა შეფასებისგან – 5.1 დიაგრამაზე?

### რამდენად კარგად გესმით მეტაკოგნიცია და აზროვნება?



დიაგრამა 5.4 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია მეტაკოგნიციისა და აზროვნების თქვენი ამჟამინდელი გაგება

რამ გადაგაწყვეტინათ მასწავლებლობა?

რომელია ამ პროფესიის ყველაზე სასიამოვნო ასპექტები?

რა იცით ამჟამად მეტაკოგნიციაზე?

როგორ მიგაქვთ/შეგიძლიათ მიიტანოთ მოსწავლეებამდე, რომ დიდი მოლოდინები გაქვთ მათთან დაკავშირებით?

როგორ მიგაქვთ/შეგიძლიათ მიიტანოთ მოსწავლეებამდე, რომ გაგება/გაცნობიერება უფრო მნიშვნელოვანია ვიდრე სწორი პასუხი?

როგორ აჩვენებთ/შეგიძლიათ აჩვენოთ მოსწავლეებს, რომ შეცდომის დაშვება ნორმალურია?

როგორ ქმნით/შეგიძლიათ შექმნათ თანამშრომლური და არა კონკურენტული გარემო?

როგორ მიგაქვთ/შეგიძლიათ მიიტანოთ მოსწავლეებამდე გაკვეთილის დადებითი მხარეები?

როგორ აჩვენებთ/შეგიძლიათ აგრძნობინოთ ყველა ბავშვს თავი წარმატებულ მსწავლელად?

რას სთავაზობთ/შეგიძლიათ შესთავაზოთ მოსწავლეებს სხვადასხვა სასწავლო თუ საკითხავი ვარიანტი?

როგორ უწყობთ/შეუწყობდით ხელს კოლეგებთან თანამშრომლობას?

როგორ ავითარებთ/შეგიძლიათ განავითაროთ განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნება?

რას ამბობენ სიმბოლოები და გამოფენილი საგნები თქვენს კლასში თქვენი ღირებულებების შესახებ?

რას ამბობენ თქვენი წამახალისებელი სისტემები თქვენი ღირებულებების შესახებ?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 5.5 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### შენიშვნა

დამატებითი დეტალები შეგიძლიათ იხილოთ ნაშრომში – Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.

### ბიბლიოგრაფია

- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135–155.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading Comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension. *L'annee psychologique (Topics in Cognitive Psychology)*, 144, 647–662.
- Chan, L. (1994). Relationship of motivation, strategic learning and reading-achievement in grade 5, grade 7 and grade 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319–339.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.
- Education Endowment Foundation (2020). [https://educationendowment-foundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF\\_Metacognition\\_and\\_self-regulated\\_learning.pdf](https://educationendowment-foundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf)
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14(4), 272–278.
- García-Rodicio, H., & Sánchez, E. (2014). Does the detection of misunderstanding lead to its revision? *Metacognition and Learning*, 9(3), 265–286.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex.
- Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught?

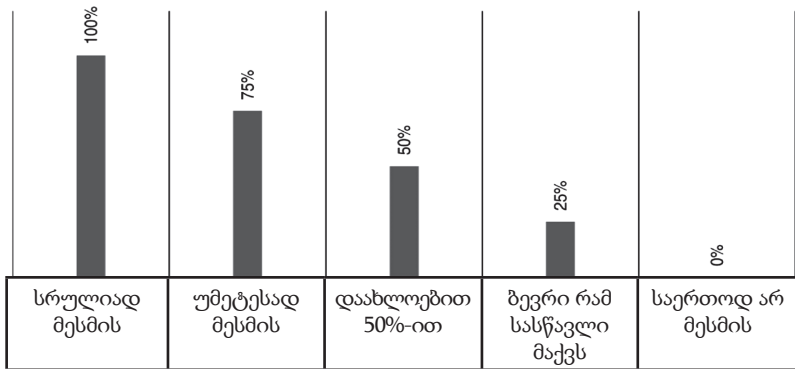
- A quantitative synthesis of “metacognitive” studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5–8.
- Lavery, L. (2008). *Self-regulated learning for academic success: An evaluation of instructional techniques* [Doctoral dissertation, ResearchSpace@].
- Law, Y.-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders’ reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77–95.
- Liu, F., & Stapleton, P. (2014). Counter-argumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: investigating washback from a high-stakes test. *System*, 45, 117–128.
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: A feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 129–135.
- Moir, T. (2019). The psychology within models of reading comprehension and the educational psychologist’s role in taking theory into practice. *Educational and Child Psychology*, 36(3), 52–64.
- Myers, M., & Paris, S. (1978). Children’s metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680–690.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children’s reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239–1252.
- Paris, S., & Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children’s reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083–2093.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children’s reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6(1), 25–56.
- Rellinger, E., Borkowski, J. G., Turner, L. A., & Hale, C. A. (1995). Perceived task difficulty and intelligence: Determinants of strategy use and recall. *Intelligence*, 20(2), 125–143.
- Ruddell, R., & Unrau, N. (2004). Sociocognitive model of reading. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1462–1523). International Reading Association.

## 6. მეტაკოგნიცია და მოტივაცია

წინამდებარე თავი ეხება მეტაკოგნიციას და მის კავშირს მოტივაციასთან. მნიშვნელოვანი იქნება მისი დაკავშირება მეორე თავში განხილულ ზოგიერთ კონცეფციასთან. ამ თავში ვისაუბრებთ იმაზე, თუ როგორია სწავლისთვის ხელშემწყობი გარემო. დაფიქრდით, რა გაძლევთ სწავლის მოტივაციას? როდის ხართ საუკეთესო მსწავლელი?

სანამ დავიწყებთ, დაფიქრდით, როგორ გესმით მეტაკოგნიცია და მოტივაცია? სად ხედავთ საკუთარ თავს 6.1 დიაგრამაზე?

### როგორ მესმის მეტაკოგნიცია და მოტივაცია?



**დიაგრამა 6.1** თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორ გესმით ამჟამად მეტაკოგნიცია და მოტივაცია?

### მოტივაციის ამაღლებაზე ზრუნვა

ემპირიული კვლევები, ტრადიციულად ფოკუსირებულია ან მეტაკოგნიციაზე ან მოტივაციაზე და ნაკლებად თუ აფასებენ მათ შორის არსებულ უწყვეტ კავშირებს (Law, 2009; Paris & Oka, 1986). ვინაიდან მეტაკოგნიციას, თავისი არსით, ცნობიერი ძალისხმევა სჭირდება, საჭიროა მისი გამოყენების სურვილი, მოტივაცია (Chan, 1994). მეტაკოგნიცია მოითხოვს აქტიურ ჩართულობას სასწავლო

პროცესში, რომელიც გვადელეებს და გვანტერესებს. ამიტომ, თუ გვინდა, რომ ჩვენი შვილები მეტაკოგნიტურ მსწავლელებად ჩამოყალიბდნენ, საჭიროა მათ ისეთი გარემო შევუქმნათ, სადაც ისინი დავალების შესრულებით დაინტერესდებიან (Chan, 1994). იმისთვის რომ ისწავლოს, მოსწავლემ უნდა მოინდომოს სწავლა. მასწავლებელი ვერ ისწავლის მის ნაცვლად.

თუ მოტივაცია ასე პირდაპირ არის დაკავშირებული მეტაკოგნიციასთან, მაშინ მეორე კითხვა ჩნდება – როგორ გავზარდოთ მოსწავლეების მოტივაცია? მოსწავლეებს უნდა სურდეთ ჩვენს სასწავლო გარემოში ყოფნა და ჩვენ უნდა ვუზრუნველყოთ ამ გარემოს უსაფრთხოება. გაიხსენეთ შემთხვევები, როცა უნდა წაგეკითხათ ან გესწავლათ რამე, თუმცა იმდენად იყავით შეპყრობილი შფოთვით ან სტრესით, რომ კონცენტრირებაც კი გიჭირდათ. იგივე შეიძლება ითქვას ბავშვებზეც – რაც უფრო უსაფრთხოდ და კომფორტულად იგრძნობენ ისინი თავს, მით უფრო მეტს ისწავლიან. ჩვენ უკეთესად ვისწავლით მეგობრულ გარემოში (ვირტუალურ თუ ტრადიციულში). ჰარი პოტერის მოყვარულთათვის ცნობილია, რომ ჰარი წამლების მომზადების საგანში ყველაზე სუსტი იყო იმის გამო, რომ მისი ურთიერთობები პროფესორ სნეიპთან არამეგობრული იყო. ბავშვებმა და მოზარდებმა უნდა იცოდნენ, რომ:

- მასწავლებელი ზრუნავს მათზე (Davies et al., 2013; Ruddell & Unrau, 2004; Sosu & Ellis, 2014). ახლა უკვე აღიარებულია, რომ სწავლის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ხელშემწყობი ფაქტორი პოზიტიური დამოკიდებულებაა მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის. კავშირი აკადემიურ მიღწევებს, სკოლაში ურთიერთობებსა და პოზიტიურ, განვითარებაზე და ზრუნვაზე ორიენტირებულ ურთიერთობებს შორის, ეფექტური სკოლების არსებითი მახასიათებელია. ურთიერთობებზე ფოკუსირება, თანამშრომლობის, თანამონაწილეობის და ჰარმონიულობის აქცენტირება ქცევის მართვის ავტორიტარული მიდგომებისგან განსხვავებით, უფრო მეტ

მოსწავლეს მისცემს წარმატების მიღწევის შესაძლებლობას. დაფიქრდით საკუთარ სასკოლო გამოცდილებაზე. რომელი იყო თქვენი საყვარელი საგანი? როგორი ურთიერთობა გქონდათ ამ საგნის მასწავლებელთან?

- მასწავლებელს მათი შესაძლებლობების სჯერა (Moir, 2019; Sosu & Ellis, 2014). გარე მოტივაცია, როგორც წესი, მაღალი მოლოდინების, სიცხადისა და სამართლიანობის მეშვეობით ყალიბდება. მოსწავლე წარმატებული იქნება თუ დაინახავს, რომ მისგან ბევრს მოელით. ეს იმის მაჩვენებელია, რომ მათზე ბევრს ფიქრობთ. აქვე ისიც გაითვალისწინეთ, რომ მაღალ მოლოდინებთან ერთად, მოსწავლეებს შესაბამისი მხარდაჭერაც უნდა აღმოუჩინოთ: საკმარისი მხარდაჭერა იმისთვის, რომ მათ გაამართლონ თქვენი მოლოდინები.
- მოსწავლეები გრძნობენ, როდესაც მასწავლებელი დემოტივირებულია და დაბალი ენერგიით ერთვებიან პროცესში. როცა მასწავლებელი მოტივირებულია, მოსწავლეებიც ენთუზიაზმით ერთვებიან საქმეში.
- წერა და კითხვა ხშირად აღიქმება როგორც სასჯელი ბავშვებისათვის. ეს განსაკუთრებით თვალსაჩინო იყო, როდესაც მოსწავლეებს სტრიქონების მრავალჯერად გადაწერას ავალბდნენ. შეეცადეთ გაიგოთ, რას გრძნობენ ბავშვები არასასურველ დავალებებთან დაკავშირებით, რა უარყოფითი კონოტაციები ახლავს ასეთ დავალებებს. იქნებ, მეტი ჩართულობის მისაღწევად, საჭიროა შეცვალოთ ენა, მაგალითად, მოსწავლეებმა გამოიყენონ სიმბოლოები წერის ნაცვლად, ან მოუყვეთ ისტორიები, წაკითხვის ნაცვლად. მასტიმულირებელი განხილვები წერის დაწყებამდე ბავშვებს წარმოსახვის სრულფასოვნად გამოკვლევის საშუალებას აძლევს და შესაბამისად, ეხმარება მათთვის საინტერესო მოვლენის შესახებ წერაში. ალტერნატიულად, განიხილეთ მათთან ერთად გამონაკლისები: როდის მოეწონათ წერა/კითხვა? მოუსმინეთ რას გეტყვიან და გამოიყენეთ ეს

ინფორმაცია აქტივობის წარმართვისთვის. ეს დაგეხმარებათ სტაბილურობაზე ორიენტირებული აზროვნების (მე არ მიყვარს კითხვა/წერა) განვითარებაზე ორიენტირებულ აზროვნებად გარდაქმნაში.

- მაღალი მოლოდინები განსხვავდება უსამართლო მოლოდინებისგან. ახალი კონცეპტის შესწავლას დრო სჭირდება. ზოგჯერ შეიძლება უსამართლო მოლოდინები გაჩნდეს: „მე ეს უკვე ავიხსენი“, „შენ უკვე მე-6 კლასში ხარ, ეს უნდა იცოდე“. სწავლა პროცესია და ეს კიდეც უფრო ნათელი გახდება შემდგომი თავების განხილვის შემდეგ. შესაბამისად, ბავშვებისგან არ უნდა ველოდოთ, რომ ისინი ახალ კონცეპტებს უმაღვე სრულფასოვნად გაიაზრებენ, პრაქტიკის გარეშე. მათგან არ უნდა ველოდოთ წარმატებას საკმარისი სასწავლო შესაძლებლობების გარეშე. ყოველთვის მნიშვნელოვანია შევამოწმოთ მათი სასწავლო შესაძლებლობები. მაგალითად, მოსწავლეს, რომელიც 6 თვის განმავლობაში საავადმყოფოში იმყოფებოდა, ალბათ, ფონეტიკის ბევრი გაკვეთილი გამოტოვებული ექნება. მოგვიანებით, მას წიგნიერების სუსტ უნარებს მიაწერენ, მაშინ, როცა მისთვის ეს უნარები მკაფიოდ არასოდეს არ უსწავლებიათ. ამ შემთხვევაში, მოსწავლის სწავლის პრობლემა კი არა, სასწავლო შესაძლებლობების არქონის პრობლემა აქვს, თუმცა, მას მარტივად შეიძლება მიაწერონ დისლექსია. თუ ამ მასალას მოსწავლეს მოგვიანებითაც შევთავაზებთ, ის მარტივად დაეწევა პროგრამას და არც იარლიყების მიწერა იქნება საჭირო. ასევე, თუ ორი მასწავლებელი ერთობლივად ასწავლის ერთსა და იმავე კლასს, მნიშვნელოვანია, რომ შესაბამისი დრო დაეთმოს პროფესიონალურ განხილვებს სასწავლო პროგრამაში ნაკლოვანებების აღმოსაფხვრელად. სამწუხაროდ, როცა ბავშვი ვერ ითვისებს მასალას, ამას მის უუნარობას ვაწერთ, თუმცა, ხომ არ შეიძლება დავფიქრდეთ, რომ ხარისხის გაუმჯობესება სწავლების მეთოდების თანმიმდევრობით გამოყენებით ხდება.

- გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია კითხვისა და ამოცანის სწორად გაგება და არა სწორი პასუხის მიღება. გამოცდებზე შეფასების მნიშვნელოვანი ნაწილი შედეგის დემონსტრირების გზით გროვდება. სულელური არითმეტიკული შეცდომები ყველას მოგვდის, მაგრამ ეს უმნიშვნელოა, ვინაიდან გვესმის კონცეპტი. როგორც კი კონცეპტი ნაცნობი ხდება, ცხადია, მოსწავლისგან უნდა ველოდოთ მართებულ საბოლოო პასუხს, მაგრამ თავდაპირველად მნიშვნელოვანია პრობლემის მოგვარების გზების ცოდნა.
- შეცდომები სასწავლო პროცესის ნაწილია, ვინაიდან ისინი განვითარების მიმართულებას გვიჩვენებენ (Autin & Croizet, 2012). თუკი მოსწავლე ყოველთვის უმაღლეს ქულას იღებს, სამუშაო მარტივდება, მას გამოწვევები აღარ ხვდება და საბოლოოდ არც სწავლას აქვს ადგილი. ბავშვები მოწყენილობის გამო აღარ ერთვებიან სასწავლო პროცესში. თითოეული ამოცანით, მსწავლელმა უნდა დაინახოს თუ რისი გაუმჯობესება შეუძლია სამომავლოდ.
- ყველანი ვუშვებთ შეცდომებს, თუმცა შეცდომებზე ყველა ვერ სწავლობს. შეცდომებზე დაფიქრებას და შედეგის გაუმჯობესებას მხოლოდ მეტაკოგნიტური მსწავლელები ახერხებენ. ძალიან ხშირად, ბავშვებისგან საკუთარ შეცდომებზე ავტომატურ რეფლექსიას და ამ შეცდომებზე სწავლას მოველით. თუმცა, შეცდომებზე სწავლა რეფლექსიური პროცესია. ეს არის უნარი, რომელიც მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს, ან ჯერ კიდევ არ ჰქონდეს განვითარებული.
- შეიძლება მათემატიკური ამოცანის ამოხსნის პროცედურა ვიცოდეთ, მაგალითად, გამოკლება და შევძლოთ ამოხსნის პროცესის გავლა, თუმცა კონცეპტუალურად არ გვესმოდეს რეალურ სამყაროში გამოკლების მიზანი და ფუნქცია. ამოცანის ამოხსნის პროცესში მოსწავლეების სრულად ჩართვის მიზნით, ჯერ ამოცანებზე კონტექსტუალურად ამუშავეთ ისინი, შემდეგ კი აბსტრაქტულ გამოთვლებზე გადაიყვანეთ.

ამ გზით შესასრულებელ დავალებას უფრო შინაარსიანს და ღირებულს გახდით.

- როცა რამეს ვერ ვხვდებით, ამის შესწავლის შესაძლებლობა არსებობს. თუმცა, თუკი კლასში კონკურენცია ძალიან მაღალია, მოსწავლეებს მოერიდებათ იმის აღიარება, რომ რამეს ვერ ვხვდებიან. მახსოვს, ერთხელ ისეთი ტიპის კლასში მოვხვდი, სადაც ყურადღება მახვილდებოდა წაკითხული გვერდების რაოდენობაზე და არა საკითხავისგან მიღებულ სიამოვნებასა თუ გამოცდილებაზე. ალბათ წარმოგიდგენიათ, ასეთ კონკურენტულ გარემოში რამდენი გვერდის გადაფურცვლა მიწევდა, მაგრამ ვხვდებოდი კი შინაარს? არა. ეს კარგი სასწავლო გამოცდილება იყო? არა. სიამოვნებას ვიღებდი კითხვისგან? რა თქმა უნდა არა, ოპტიმალური გარემო ისაა, რომელიც ხელს უწყობს თანამშრომლობით სწავლას, ცნობისმოყვარეობას. ასეთ გარემოში სწავლა განიხილება, როგორც პროცესი, რომელშიც შეცდომების ღირებულების აღიარება ხდება და სწავლას საჭირო დრო ეთმობა.
- შექმნით ისეთი ატმოსფერო, სადაც აღიარებულია, რომ ნებისმიერი შეიძლება შეფერხდეს რაღაც მომენტში (Autin & Croizet, 2012). იმსჯელეთ კლასში შეფერხებისას გამოსავლის გზებზე, მაგალითად, ხელახლა გადაკითხვა.
- ერთმანეთის დახმარება კარგია. სხვაზე დახმარებისას ბავშვები იმდენივეს სწავლობენ, რამდენსაც ის ბავშვი, რომელსაც ეხმარებიან. ხშირად, მასწავლებლები თავს იკავებენ განსხვავებული უნარების მქონე ბავშვების დაწყვილებისგან, თუმცა ასეთ შემთხვევაში, გამოუყენებელი რჩება ის უკიდევანო შესაძლებლობები, რომლებიც შერეული უნარების დაწყვილებით ჩნდება. ამ შემთხვევაში, მხოლოდ ის ბავშვი კი არ სარგებლობს, რომელსაც ეხმარებიან (ამ დროს მასწავლებელს თავისი საქმიანობის გაგრძელება შეუძლია), არამედ ის ბავშვიც აუმჯობესებს თავის ცოდნას, რომელიც ეხმარება. სხვათა შორის, ვან რიზინმა და როუზესმა (Van Ryzin

and Roseth, 2019) აღმოაჩინეს, რომ თანასწორგანმანათლებლობა ახალისებს და ავითარებს თანაგრძობას, თანამშრომლობას და პოზიტიურ კულტურას, რაც ამცირებს ბულინგის შემთხვევებს კლასში. შესაძლებლობის ფარგლებში, მიეცით ბავშვებს საშუალება ისწავლონ ერთმანეთისგან. ეს არა მხოლოდ მათ სწავლას აუმჯობესებს, არამედ ასევე ავითარებს თანამშრომლობისა და გუნდური მუშაობის უნარებს, რაც ასე საჭიროა 21-ე საუკუნის დასაქმების ბაზარზე. სიმშვიდეში ინდივიდუალური მუშაობა უკვე ნაკლებად ახასიათებს თანამედროვე პროფესიებს. სკოლაში ბავშვების წახალისებამ – ურთიერთგამოიკითხონ შეიძლება უფრო გულწრფელი პასუხები მოგვცეს შედეგად, ვიდრე მაშინ, როცა მასწავლებელი სვამს კითხვებს; ასევე, ეს უფრო აქტიურ გარემოს ქმნის და ბავშვების შესაძლებლობების გაფართოების საშუალებას იძლევა.

მასწავლებლები ხშირად მარტივ კითხვებს სვამენ, რომლებზეც არასწორად გაცემული პასუხები, შეიძლება დამამცირებელი იყოს. თუმცა, თუ კითხვა რთულია, შეცდომის დაშვება არ არის დამამცირებელი. სწავლის პროცესში, შეცდომებს ყველა ვუშვებთ. შეცდომები სწავლის პროცესის უდიდესი ნაწილია. წახალისეთ პასუხების მრავალფეროვნება თქვენს კლასში და თავადაც ნუ შეგეშინდებათ შეცდომების დაშვების, რადგანაც ეს კიდევ უფრო ჰუმანურად და მეგობრულად წარმოგაჩენთ. მოსწავლე, რომელსაც შეცდომების გამო დასცინიან (ბევრ ბავშვს არ ესმის სარკაზმი), ნაკლებად თუ ჩაერთვება შემდგომ სწავლაში. გაიხსენეთ, თქვენ ან თქვენს მეგობარს ხომ არ გქონიათ მსგავსი გამოცდილება? რა გავლენა მოახდინა ამან თქვენზე?

## მოტივაცია: სწორი ამოცანა

უპირველეს ყოვლისა, უნდა დავრწმუნდეთ, რომ ჩვენი მოსწავლეები პოზიტიურ სასწავლო გარემოში არიან. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მოტივაციასა და სწავლას შორის ძალიან ძლიერი კავშირია, განსაკუთრებით როცა მეტაკოგნიტიურ ამოცანებზე ვსაუბრობთ (Chan, 1994). ხშირად, როცა მასალა რთულად აღსაქმელია, ბავშვები ვერ ახერხებენ გამოსასწორებელი სტრატეგიების ავტომატურად გამოყენებას, მაშინაც კი, როცა ფლობენ ამ სტრატეგიებს (García-Rodicio & Sánchez, 2014). შესაბამისად, ამოცანები და ტექსტები ფრთხილად უნდა შეარჩიოთ მოსწავლეების ინტერესების შესაბამისად, რათა ხელი შეუწყოთ მოტივაციას და ჩართულობას (Dörnyei, 2001). ამის გაკეთება შემდეგნაირად შეგვიძლია:

- ავუხსნათ მოსწავლეებს, თუ რატომ არის მოცემული დავალება აქტუალური რეალურ ცხოვრებაში, რათა მათთვის გასაგები იყოს მისი სარგებელი და გამოყენების შესაძლებლობა. უთხარით მოსწავლეებს, რატომ უნდა ისწავლონ იგი (Moir, 2019). რა სარგებლობა აქვს? რა დანიშნულება აქვს მას რეალურ ცხოვრებაში? როგორ შეიძლება მისი გამოყენება? ასევე მნიშვნელოვანია ხაზი გავუსვათ იმას, რომ მიზანი კითხვისგან სიამოვნების მიღებაა და რომ ეს, თავისთავად ღირებულია. ამის მკაფიოდ განმარტების შემთხვევაში, ბავშვებს მხატვრულ ლიტერატურაში ჩაფლობის შესაძლებლობას მისცემთ. ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) თანახმად, ბავშვის კითხვისადმი სიყვარული გაცილებით უფრო დიდ გავლენას ახდენს მის შედეგებზე, ვიდრე მისი სოციო-ეკონომიკური სტატუსი. ხშირად, კითხვა მხოლოდ წიგნებთანაა დაკავშირებული, თუმცა ბლოგებისა და ჟურნალების კითხვა, შეიძლება ასევე ან კიდევ უფრო ღირებული იყოს. თუ მოსწავლეს კარგად იცნობთ, შეგიძლიათ მისი ინტერესების გათვალისწინებით გაკვეთილის მიზნების ადაპტირება მოახდინოთ. მაგალითად,

თუ მას წერა არ უნდა, მაგრამ მეგობრული ურთიერთობის ჩამოყალიბება სურს, გადააკეთეთ წერიტი დავალების დანიშნულება ისე, რომ ხელი შეუწყოს იმ წერილთი უნარების განვითარებას, რომლებიც საჭიროა ბარათების ან მეგობრებისთვის წერილის მისაწერად.

- მოსწავლეებს ისეთი პირობები შეუქმენით, რომ თავი წარმატებულად იგრძნონ, ვინაიდან მოტივაცია თვით-ეფექტურობასთანაა დაკავშირებული (Bandura, 1976). არაფერია იმაზე დამთრგუნავი, ვიდრე ზედმეტად რთული დავალება (Findley & Cooper, 1983; Law, 2009; Paris & Oka, 1986). რთულია ისეთი ამოცანის დასახვა, რომელიც გამოწვევაა, მაგრამ დამთრგუნავი არ არის. უზრუნველყავით, რომ დავალებას საშუალო სირთულე ჰქონდეს. ზედმეტად მარტივი მოსაწყენია, ზედმეტად რთული – დამთრგუნავია; გამოწვევები შესაბამისი სირთულის უნდა იყოს (Rellinger et al., 1995). ამის მიღწევა შესაძლებელია მოსწავლის გაცნობის გზით ან იმ მასწავლებლებთან განხილვებით, რომლებიც ასწავლიდნენ ან ასწავლიან მას. სკოლის საფეხურებს შორის გარდამავალი პერიოდი, სწორედ რომ ასეთი ინფორმაციის გაზიარების დროა, თუმცა ტრანზიციის პერიოდის ინფორმაციის ხარისხი, მასში ჩართულობის დონის შესაბამისად იცვლება. როგორ შეიძლება ამ განხილვების გაუმჯობესება? როგორც წესი, ტრანზიციის პერიოდის შესახებ ინფორმაცია პირისპირ განხილვებისას უფრო შინაარსიანია, ვიდრე მოცულობითი ანგარიშების სახით. ისიც გასათვალისწინებელია, რომ სასკოლო სისტემები არ იძლევიან იმის საშუალებას, რომ ცალკეული საგნის მასწავლებლებმა გამართონ დისკუსიები, რათა ისწავლონ ერთმანეთისგან. როგორ შეიძლება სასკოლო სისტემამ უფრო მეტად შეუწყოს ხელი ასეთი ტიპის დისკუსიებს?
- შესაძლებლობის ფარგლებში მიეცით მოსწავლეებს სწავლის ან წასაკითხი მასალის არჩევანი, რათა გააძლიეროთ მათი

ავტონომიურობის შეგრძნება (Schiefel et al., 1992). როგორც წესი, უფროსები ისეთ წიგნებს ვკითხულობთ, რომლებსაც ჩვენვე ვარჩევთ ან გვირჩევენ, და არა იმას რასაც შემთხვევით გვაძლევენ. ბავშვებიც ასე არიან. როდესაც მასწავლებელი ბავშვს ღიმილიანი სახით აძლევს წიგნს წასაკითხად და ეუბნება, რომ იგი საინტერესო იქნება მისთვის, ეს აუმჯობესებს ურთიერთობებს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის და ბავშვს კითხვის მოტივაციას აძლევს.

- ჩამოაყალიბეთ კითხვის ისეთი კულტურა, სადაც კითხვა თვალსაჩინოა, წიგნები გამოფენილია და კითხვისგან სიამოვნება მიიღება (Moir, 2019). ზოგიერთი კვლევის მიხედვით, სკოლებში ბავშვებს აძლევენ სიამოვნებისთვის საკითხავს (და ეს შეიძლება განვიხილოთ, როგორც „ისეთი რამ, რაც აღარ უნდა გავაკეთოთ“), თუმცა ნაკლები მითითებაა მოცემული იმის შესახებ, თუ რომელი წიგნები შეიძლება იყოს სასიამოვნო.
- მიეცით ბავშვებს ტექსტის ორგანიზაციული სტრუქტურები, მაგალითად, მოთხრობის რუკები (ამ საკითხს მე-2 ნაწილში უფრო ამომწურავად განვიხილავთ) და წაახალისეთ ისინი დაეყრდნონ ამ რუკებს განხილვების პროცესში.
- ყოველთვის შეამოწმეთ ხვდებიან თუ არა მოსწავლეები ტექსტში/ამოცანაში/თემაში მოცემულ ძირითად ლექსიკურ ერთეულებს (McCartney et al., 2015; Cain & Oakhill, 2014). ლექსიკის მკაფიო სწავლება დაკავშირებულია მეტაკოგნიტური სტრატეგიების განვითარებასთან, რაც პოტენციურად წაკითხულის გააზრების უნარების ოპტიმიზების საშუალებას გვაძლევს. სხვა სიტყვებით, თემაში არსებული ძირითადი ლექსიკის ცოდნა, გააზრების უნარის საშენი მასალაა. თუკი საკვანძო ლექსიკა იცი, სწავლის პროცესი გაცილებით უფრო იოლია. თუკი ტექსტში არსებული სიტყვები გაუგებარია, დასკვნების გამოტანისა და დაკავშირების სტრატეგიები (მაღალი წესრიგის სტრატეგიები)

უსარგებლო იქნება (Cain & Oakhill, 2014). ახალი თემის დაწყებამდე ლექსიკის ცოდნის შესამოწმებლად შეიძლება გამოვიყენოთ 6.2 ცხრილი, რომელიც მასწავლებელს აჩვენებს, თუ რომელი სიტყვა საჭიროებს მკაფიო სწავლებას. ეს უნდა ჩავთვალოთ მასწავლებლის განმავითარებელი შეფასების ინსტრუმენტად და არა მოსწავლის შეფასების საშუალებად. **მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებმა იცოდნენ, რომ ეს ინფორმაცია მასწავლებელს ეხმარება.** დარწმუნებული ვარ ინერვიულებდით, ვინმეს რომ ისეთ საკითხზე მოეცა ტესტი, რომლის შესახებაც არაფერი იცით, ამიტომ ლექსიკის ცოდნის შემოწმების მეთოდზე კარგად უნდა დაფიქრდეთ.

მოსწავლეები საკმაოდ ზუსტ ინფორმაციას გვაწვდიან ლექსიკის ცოდნასთან დაკავშირებით (McCartney et al., 2015). ეს შეიძლება სახლში წასაღები ფორმაც იყოს, რომელსაც მოსწავლეები განიხილავენ ახალი საგაკვეთილო თემის დაწყებამდე.

თემის საკვანძო ლექსიკა	ვიცი ამ სიტყვის მნიშვნელობა	ეს სიტყვა გამიგონია, თუმცა ზუსტი მნიშვნელობა არ ვიცი	არ ვიცი ეს სიტყვა

ცხრილი 6.2 ლექსიკის შესამოწმებელი ფორმა

- ლექსიკის შესამოწმებელი ფორმებიდან ინფორმაციის შეგროვების შემდეგ, ლექსიკის მკაფიო სწავლება აუცილებელია, რათა უზრუნველყოთ მინიმალური სხვაობა მაღალი და დაბალი მიღწევების მოსწავლეების წიგნიერების დონეებს შორის. თუმცა, რეტვონისა (Rathvon, 2008) და ბერნისის (Burns et al., 2017) კვლევების თანახმად, ეს გაკვეთილების რეგულარულ ნაწილს არ წარმოადგენს. ლექსიკის მიზანმიმართული სწავლება, განსაკუთრებით სასარგებლოა მოსწავლეებისთვის დაბალი სოციოეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებიდან. ამასთან, „მკვეთრი ვარდნა მეოთხე კლასში“ ნაწილობრივად გამოწვეულია იმ ფაქტით, რომ ლექსიკური ერთეულების პირდაპირი სწავლება ნაკლებად ხდება დაწყებითი საფეხურის მაღალ კლასებში. ასევე, არასოდეს არ უნდა დავეყრდნოთ ვარაუდს, რომ მოსწავლეებს წინასწარი ცოდნა გააჩნიათ თემის ირგვლივ და სპეციფიკური ლექსიკური ერთეულები აუცილებლად უნდა ვასწავლოთ, რათა გავაუმჯობესოთ მათი გაგებისა და გააზრების უნარები. სავსებით შესაძლებელია, რომ ერთნაირი კულტურული გამოცდილების მქონე მოსწავლეების კლასშიც კი, ბევრ ბავშვს არ აქვს ისეთი გამოცდილება, რომელიც წესით უნდა ჰქონდეს. გარდა ამისა, სხვადასხვა სოციოეკონომიკური სტატუსის ბავშვების სწავლებისას, არსებობს უნებლიე დისკრიმინაციის პოტენციალი (Moir, 2019). ახალი იდეები, ერთნაირად მისაღები არაა ყველა ბავშვისთვის, მათი დეკოდირების უნარების მიუხედავად. შესასწავლი სიტყვის უბრალო განმარტების ნაცვლად, დააკავშირებინეთ ბავშვებს იგი სხვა მოვლენებთან ან საგნებთან. შეეკითხეთ ბავშვებს თუ როგორ გამოიყურება და ჟღერს ეს სიტყვა. რაც უფრო მეტი „მოსაჭიდი“ ექნება ბავშვს სხვადასხვა სიტყვებთან, მით უფრო უკეთესად გაიგებენ მათ. ბავშვები ახალ ლექსიკურ ერთეულებს უკეთ სწავლობენ, თუ სწავლება აქტიური და სოციალურია, მაგალითად, წყვილში ინსცენირებით ან რუკების დახატვით. ასევე, ბავშვები ახალ

სიტყვებს უკეთ იმახსოვრებენ, თუკი ამ ახალ სიტყვებს წერილობით დავალებაში იყენებენ. შეგიძლიათ განიხილოთ ლექსიკის მულტისენსორული სწავლების ნიმუში, რომელიც 6.3 სურათზეა წარმოდგენილი.



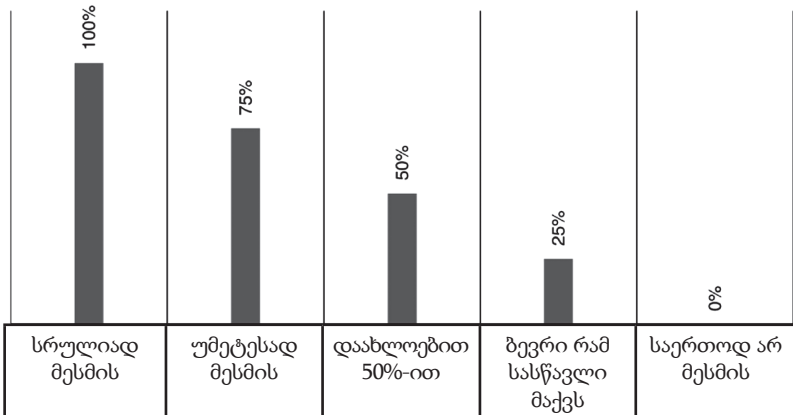
სურათი 6.3 ლექსიკის მულტისენსორული სწავლის ნიმუში.

## თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

ამ თავის დასაწყისში, ჩვენ გთხოვთ, რომ ჩაგენიშნათ ნებისმიერი რამ, რაც მე-2 თავში წარმოდგენილ განხილვასთან არის კავშირში. არსებული კავშირის დაფიქსირება, იმედია, შეგმატებთ თავდაჯერებულობას ჩვენი იდეების გამოსაყენებლად. ამისთვის კი უპასუხეთ შემდეგ კითხვებს და განსაზღვრეთ ერთი ან ორი რამ, რასაც განსხვავებულად გააკეთებთ ამ თავის წაკითხვის შემდეგ. კიდევ უფრო უკეთესი იქნება ამ საკითხის კოლეგასთან და პატარა ჯგუფში განხილვა.

როგორ გესმით, მეტაკოგნიცია და მოტივაცია? **სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 6.4?** რამდენად განსხვავებულია თქვენი წინა შეფასებისგან – 6.1 დიაგრამაზე?

როგორ მესმის მეტაკოგნიცია და მოტივაცია?



დიაგრამა 6.1 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორ გესმით ამჟამად მეტაკოგნიცია და მოტივაცია?

რომელია სწავლების ყველაზე სასარგებლო ასპექტები?

რა იცით ამჟამად მოტივაციისა და მეტაკოგნიციის შესახებ?

რა არის თქვენი სწავლის მოტივაცია?

როგორ დაახასიათებდით თქვენი კლასის კულტურას?

საიდან იცით?

რას იტყოდნენ თქვენი კლასის ბავშვები?

როგორ ამყარებთ/დაამყარებდით კარგ ურთიერთობას თქვენს მოსწავლეებთან?

როგორ გაიგებდით თქვენი მოსწავლეების შესახებ?

როგორ აგრძნობინებთ/შეგიძლიათ აგრძნობინოთ ბავშვებს, რომ მათგან დიდი მოლოდინები გაქვთ?

როგორ აჩვენებთ/შეგიძლიათ აგრძნობინოთ ყველა ბავშვს თავი წარმატებულ მსწავლელად?

როგორ სთავაზობთ/შეგიძლიათ შესთავაზოთ ბავშვებს განსხვავებული სასწავლო არჩევანი?

როგორ უწყობთ/შეუწყობდით ხელს თანატოლების თანამშრომლობას?

როგორ იყენებთ/შეგიძლიათ გამოიყენოთ განმავითარებელი შეფასების ინფორმაცია იმის უზრუნველსაყოფად, რომ შესასრულებელი დავალების სირთულე ზომიერი იყოს?

როგორ უწყობთ/შეუწყობდით ხელს ლექსიკის განვითარებას?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 6.5 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად. თუმცა, უმჯობესია, ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

## ბიბლიოგრაფია

- Autin, F., & Croizet, J. C. (2012). Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty. *Journal of Experimental Psychology*, 141(4), 610–618.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135–155.
- Burns, M. K., Riley-Tillman, T. C., & Rathvon, N. (2017). *Effective school interventions: Evidence-based strategies for improving student outcomes*. Guilford Publications.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading Comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension. *L'année psychologique (Topics in Cognitive Psychology)*, 144, 647–662.
- Chan, L. (1994). Relationship of motivation, strategic learning and reading-achievement in grade 5, grade 7 and grade 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319–339.
- Davies, D., Jindal – Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Findley, M., & Cooper, H. M. (1983). The relation between locus of control and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427.
- García-Rodicio, H., & Sánchez, E. (2014). Does the detection of misunderstanding lead to its revision? *Metacognition and Learning*, 9(3), 265–286.
- Law, Y.-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77–95.

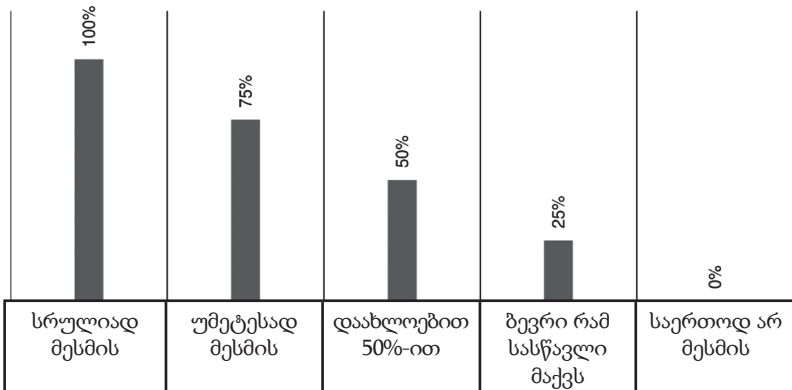
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: A feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 129–135.
- Moir, T. (2019). The psychology within models of reading comprehension and the educational psychologist's role in taking theory into practice. *Educational and Child Psychology*, 36(3), 52–64.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6(1), 25–56.
- Rathvon, N. (2008). *Effective school interventions: Evidence-based strategies for improving student outcomes*. Guilford Press.
- Rellinger, E., Borkowski, J. G., Turner, L. A., & Hale, C. A. (1995). Perceived task difficulty and intelligence: Determinants of strategy use and recall. *Intelligence*, 20(2), 125–143.
- Ruddell, R., & Unrau, N. (2004). Sociocognitive model of reading. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1462–1523). International Reading Association.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, A. Krapp, & A. Renninger (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183–212). Psychology Press.
- Sosu, E., & Ellis, S. (2014). *Closing the attainment Gap in Scottish education*. [www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf](http://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf)
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643–651.

## 7. როგორ უნდა ვასწავლო სტრატეგია?

წინამდებარე თავს სტრატეგიის განმარტებით დავიწყებთ, შემდეგ კი სტრატეგიის სწავლების პროცესზე გადავალთ. საბოლოო ჯამში, სწორედ პედაგოგიკას („როგორ“) აქვს მნიშვნელობა. იმედია, ეს ინფორმაცია დაგეხმარებათ დაგეგმვაში, თუ როგორ აპირებთ შესაბამისი სტრატეგიების განხორციელებას, როგორც კი მათ იდენტიფიცირებას მოახდენთ მე-2 ნაწილის შემდგომ თავებიდან.

რამდენად კარგად იცით, თუ რა არის სტრატეგია და როგორ შეიძლება მისი სწავლება? სად ხედავთ საკუთარ თავს 7.1 დიაგრამაზე?

### რამდენად კარგად იცით, თუ რა არის სტრატეგია და როგორ შეიძლება მისი სწავლება?



დიაგრამა 7.1 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად კარგად იცით, თუ რა არის სტრატეგია და როგორ შეიძლება მისი სწავლება?

## რა განსხვავებაა კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს შორის?

სტრატეგიები ვრცლად არის განხილული მე-3 თავში, თუმცა, უნდა გვახსოვდეს, რომ „სტრატეგიები“ არ არის ისეთი უნარები, რომლებიც ჩვეულებრივ, სასწავლო პროგრამაში ან სასწავლო აქტივობებშია ასახული. შანაჰანი, თანაავტორებთან ერთად სტრატეგიების საინტერესო ხედვას გვთავაზობს 2010 წლის ნაშრომში (Shanahan et al., 2010). აქ აღნიშნულია, რომ „სტრატეგია არ არის ისეთი სასწავლო აქტივობა, როგორცაა მაგალითად, სამუშაო ფურცლების შევსება. სამუშაო ფურცლები იშვიათად შეიცავენ ინსტრუქციას იმის შესახებ, თუ რა უნდა გააკეთონ მოსწავლეებმა აქტიურად გონებაში, სწავლის გასაუმჯობესებლად. სტრატეგია არც სავარჯიშოა, რომლის მიზანია მოსწავლეებისთვის პრაქტიკაში ისეთი უნარ-ჩვევების განვითარება, როგორცაა მაგალითად მიმდევრობა ან დასკვნების გამოტანა, და რომელსაც აკლია მკაფიო ინსტრუქცია იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ უნდა ვიფიქროთ კითხვის დროს“. ამის ნაცვლად, სტრატეგია შეიძლება განვმარტოთ, როგორც კონტროლირებადი, გაცნობიერებული მენტალური აქტივობა, რომელიც სრულდება სწავლის დროს და რომელიც აუმჯობესებს გააზრებას. ეს მოითხოვს მოტივაციას, ძალისხმევას და გაცნობიერებას და შესაბამისად, ვერასოდეს შესრულდება ავტომატურად.

ბევრი დისკუსია მიედგნა იმის გარკვევას, თუ რა აქცევს სტრატეგიას კოგნიტურ სტრატეგიად და არა მეტაკოგნიტურ სტრატეგიად. თუმცა, სტრატეგიების კატეგორიზაციის ნაცვლად, ალბათ, უფრო გონივრული იქნება განვიხილოთ, თუ როგორ ვიყენებთ მათ. მაგალითად, შეიძლება გვქონდეს „შეჯამების“ კოგნიტური გაგება, მაგრამ, ამ სტრატეგიის გამოყენება გაცნობიერებულად და კონტროლირებადი გზით მოგვიწევს, მანამ, სანამ მას მეტაკოგნიტურ სტრატეგიას ვუწოდებთ. სწორედ ის, თუ როგორ ვიყენებთ სტრატეგიას – ავტომატურად თუ კონტროლირებადი გზით, განსაზღვრავს

იმას, კოგნიტურია იგი თუ მეტაკოგნიტური (Ahmadi & Gilakjani, 2012). ალბათ, ამიტომ მოხდა მეტაკოგნიციის დაყვანა განმარტებამდე „აზროვნება აზროვნებაზე“, რადგან სწორედ ეს გადმოსცემს თვითრეფლექსიურ პოზიციას, რომელიც საჭიროა მეტაკოგნიტურობისთვის. კოგნიტური აქტივობების მხარდაჭერა სასწავლო ინსტრუმენტებითაა შესაძლებელი, თუმცა ამ შემთხვევაში ნაკლებად ვდელავთ იმაზე, თუ როგორ გამოიყენება ისინი გაგების გასაკონტროლებლად. როცა მეტაკოგნიტურად ვფიქრობთ, ჩვენ ვზრუნვით პირადი მიზნების მიღწევაზე. ჩვენ ვფიქრობთ და ვაფასებთ. როდესაც რამე არ გამოგვდის, ან რამეს აზრი ეკარგება, ეს უნდა შევამჩნიოთ და შესაბამისი მოტივაციით გამოვიყენოთ სტრატეგიები ჩვენი გაგების აღსადგენად.

### **მეტაკოგნიტური სტრატეგიებისა და სასწავლო უნარების მკაფიო სწავლების შემთხვევა**

2006 წელს, ემე (Eme), პუუსტინენი (Puustinen) და კუტელე (Coutelet) პირველი მკვლევარები იყვნენ, რომლებმაც სწავლების სტრატეგიების მკაფიოდ და პირდაპირი სწავლების მნიშვნელობა აღიარეს. არსებული კვლევების თანახმად, სკოლებში ზოგადად არ ხდება სტრატეგიის მკაფიოდ სწავლება და ეს ფაქტი კიდევ უფრო თვალსაჩინოა მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებთან დაკავშირებით. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთ ბავშვს შეუძლია სტრატეგიების სწავლა და გამოყენება მათი პირდაპირი სწავლების გარეშე, სტრატეგიის სწავლება მაინც სასარგებლოა ყველა ბავშვისთვის (Adams & Carnine, 2003). მართლაც, სოსუ და ელისი (Sosu, Ellis) 2014 წელს ამტკიცებდნენ, რომ ბავშვებისთვის სტრატეგიების შესაბამისი მოდელირებითა და მხარდაჭერით სწავლება არის ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური გზა მასწავლებლებისთვის, რათა სიღარიბით განპირობებული სასწავლო მიღწევებში ჩამორჩენები აღმოფხვრას. მოსწავლეები შეძლებული ოჯახებიდან, ხშირად, იმპლიციტური სწავლით სარგებლობენ დისკუსიებისა და გამოცდილების მეშვეობით და არსებობს ვარაუდი, რომ სხვა ბავშვებს, ხარისხიანი და მკაფიო

სწავლების პირობებში, მათი „დაწევა“ შეუძლიათ (Pearson & Gallagher, 1983). სტრატეგიის ხაზგასმითა და მკაფიოდ სწავლებით, ბავშვებს „საჩუქარს უკეთებთ“ (Moir et al., 2020). ზოგიერთი ჰუმანიტარული ორგანიზაცია შემოწირულობას ითხოვს, რათა მშვიერი ხალხი გამოკვებოს. ზოგიერთი ორგანიზაცია კი შემოწირულობას ჭაბურღილების შესაქმნელად და მარცვლეულის დასათესად ითხოვს. მართალია, ორივე მათგანი დახმარებაზე ორიენტირებული, თუმცა პირველი დამოუკიდებლობას უშლის ხელს, მეორე კი პირიქით, ხელს უწყობს დამოუკიდებლობას და ავტონომიურობას. იგივე შეიძლება ითქვას სწავლებაშიც. ჩვენ შეიძლება ბავშვებს პასუხები მივცეთ რთულ კითხვებზე ან საჭირო ინსტრუმენტების ნაკრები მივაწოდოთ, რომელსაც პასუხების მისაღებად გამოიყენებენ. სტრატეგიის პირდაპირი სწავლება და შემდეგ მოდელირებისა და მხარდაჭერის შეთავაზება, ბავშვს სტრატეგიის დამოუკიდებლად გამოყენების უნარს უვითარებს და ხელს უწყობს სწავლაში მათ აქტიურ მონაწილეობას, რაც თავის მხრივ, აძლიერებს თვითრეგულირების უნარებს, კრეატიულობას, ავტონომიურობასა და მოწიფულობას.

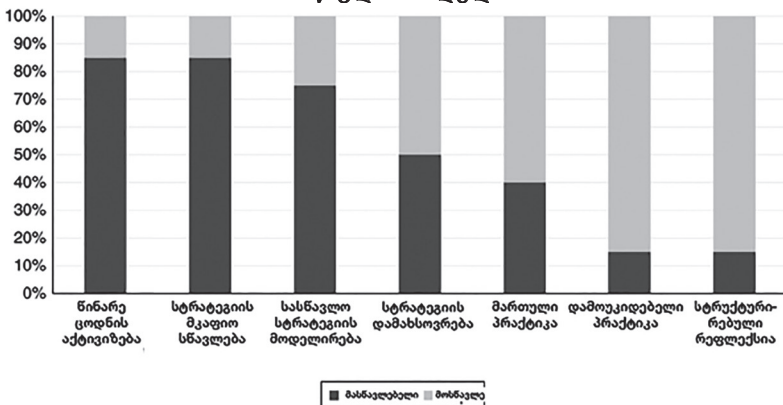
### **როგორ ვასწავლოთ სტრატეგია?**

სტრატეგიების სწავლება ბევრ ეტაპს მოიცავს. დიუკი და პირსონი (Duke & Pearson, 2009) სტრატეგიების სწავლების ოთხ ეტაპიან პროცესს აღწერენ, მათ შორის: პირდაპირი სწავლება, მოდელირება/ხმამაღალი ფიქრი, პრაქტიკა/მართული პრაქტიკა და გამოყენება. თუმცა, განათლების ფონდმა ეს პროცესი კიდევ უფრო დეტალურად აღწერა, (Education Endowment Foundation, EEF, 2020) რომელიც შვიდ ეტაპს მოიცავს, მათ შორის: წინარე ცოდნის აქტივიზება, სტრატეგიის მკაფიო სწავლება, სასწავლო სტრატეგიის მოდელირება, მართული პრაქტიკა, დამოუკიდებელი პრაქტიკა და სტრუქტურირებული რეფლექსია. ეს მოდელები აჩვენებენ უნარის გამოყენების პასუხისმგებლობის თანდათანობით გადაცემას მასწავლებლისგან (რომელსაც, თანდათან 95%-100%-მდე პასუხისმგებლობა აკისრია, მოგვიანებით

კი პასუხისმგებლობის პროპორცია სტაბილურად მცირდება 0%-მდე) მოსწავლეზე (რომლის პასუხისმგებლობაც, თავიდან, 0%-ია, ხოლო შემდეგ 95%-100%-მდე იზრდება; იხ. სურ. 7.2).

პასუხისმგებლობის გადაცემა თანდათან, მსწავლელის ტემპის შესაბამისად ხდება (Block & Pressley, 2007). ზოგიერთი ბავშვი უფრო მეტ დახმარებას საჭიროებს, ზოგიც, ნაკლებს (Swanson & Hoskyn, 1998). თუმცა, როგორც წესი, ყველა მსწავლელს სჭირდება უფრო მეტი გაძლიერება და მხარდაჭერა, ვიდრე მასწავლებლები ჩვეულებრივ უზრუნველყოფენ (Moir et al., 2020). ჰოპკინსის (Hopkins) კვლევის თანახმად, თუკი გინდათ რომ მოსწავლეებმა მოგისმინონ, მინიმუმ შვიდჯერ უნდა გაუმეოროთ. ჩვენ გაძლიერება გვჭირდება. საბოლოო ჯამში, როცა მასწავლებელი საკმარის სასწავლო გამოცდილებას შექმნის, მოსწავლეს სტრატეგიის საკმარისი ცოდნა, მისი დამოუკიდებლად გამოყენების თავდაჯერებულობა და უნარი ექნება (National Literacy Trust, 2021). თუ თქვენ, როგორც მასწავლებელი, მოსწავლეებს ამ საჩუქარს გადასცემთ, მათი სასწავლო მოგზაურობის დარჩენილი გზა, გაცილებით უფრო მშვიდი და მარტივი იქნება.

**პასუხისმგებლობისგან თანდათანობითი გათავისუფლების სასწავლო მოდელი**



სურათი 7.2 ახალი სტრატეგიის სწავლაში ჩართული პროცესი

სწავლის პროცესში, ტვინმა სამი სახის ცვლილება შეიძლება განიცადოს. პირველია ქიმიური ცვლილება ნეირონებში, რომელსაც მაშინ აქვს ადგილი, როცა სწავლა ჩვენს ხანმოკლე მეხსიერებაში მიმდინარეობს. ახალი მასალის ყოველი გაცნობის შემდეგ, თქვენი მოსწავლეები ინფორმაციას, სავარაუდოდ, სწორედ იქ ინახავენ. თუმცა, ყველაფრის დამახსოვრებას ვერ შევძლებთ და ალბათ, ახალი ინფორმაცია მალევე დაგვავიწყდება თუ არ მოხდება მისი დამატებითი სწავლა. ჩვენი ტვინის მეორე ტიპის ცვლილებას სტრუქტურული ცვლილება წარმოადგენს, რა დროსაც ინფორმაცია ხანმოკლე მეხსიერებიდან ხანგრძლივ მეხსიერებაში გადადის. ამ პროცესს გარკვეული დრო სჭირდება, თუმცა სწორედ ამ დროს იწყებს მსწავლელი სწავლების დამოუკიდებლად გამოყენებას თუ დამახსოვრებას. მესამე ტიპის ცვლილება მხოლოდ რამდენიმე წლიანი პრაქტიკის შედეგად ხდება, როცა ტვინის დიდი ნაწილები დანაშნულებას იცვლიან და იმ ინფორმაციას იტყვენ, რომელიც ძალიან მნიშვნელოვნად მიაჩნია, რასაც ნეიროპლასტიურობის პროცესი ჰქვია. ამის მაგალითია ტაქსის გამოცდილი მძღოლების ტვინები, რომელთა დიდი ნაწილი მარშრუტების დაგეგმვას ეთმობა.

ზოგადად, ჩვენი მიზანი არაა ტვინის ისეთი რადიკალური ცვლილება, როგორც ეს ბოლო ტიპის შემთხვევაში ხდება. ჩვენ უბრალოდ, სწავლის იმდენად ხარისხიანი გამოცდილება გვჭირდება, რომ სტრატეგია ხანგრძლივი მეხსიერების ნაწილად იქცეს. თუ ამ საკითხთან დაკავშირებით რაიმე ეჭვები გაქვთ, შეცვალეთ მოდელი. გააკეთეთ ის, რასაც ზოგადად აკეთებთ. ბავშვები უფრო დამოუკიდებლები სწორედ მოგვიანებით ეტაპებზე ხდებიან.

სტრატეგიის სწავლის პროცესში, ბავშვებს რთული მონაცემიანი ამოცანების ამოხსნა არ შეუძლიათ. დაიწყეთ სტრატეგიის მარტივი გამოყენებით, უფრო ცნობილი კონტექსტებით, მანამ, სანამ სტრატეგიის საფუძვლებს ბოლომდე შეისწავლიან. მსწავლელი რთულ მონაცემებთან გამკლავებას

მხოლოდ სტრატეგიის გათავისების შემდეგ შეძლებს. მოდით, მასწავლებლის მიერ სტრატეგიის მკაფიოდ სწავლებისთვის გასავლელი თითოეული ეტაპი ცალ-ცალკე განვიხილოთ.

### **ეტაპი 1: წინარე ცოდნის აქტივიზება**

ყველას გვქონია კარგი და ცუდი დღეები. ზოგჯერ, ჩვენი გონება იმდენად დაკავებულია, რომ გვიჭირს საქმიანობაში ჩართვა. ამის გაცნობიერების გარეშე დავალების გაგრძელება, დროს გვაკარგვინებს და იმედგაცრუებას იწვევს. თავად ის ფაქტი, რომ ჩვენ საკუთარ სხეულს ვერგებით და ვაცნობიერებთ იმას, თუ რამდენად ფოკუსირებული ვართ ჩვენს საქმიანობაზე, გვეხმარება „გადაწყობაში“. იმის გაცნობიერება, რომ მოტივირებულები ვართ, კიდევ უფრო ამაღლებს ჩვენს მოტივაციას. ალტერნატიულად, თუ ვაცნობიერებთ, რომ არ გვინდა დავალების შესრულება, შეიძლება კიდევ გადავარწმუნოთ საკუთარი თავი და შევასრულოთ იგი – „ამას 15 წუთში გავაკეთებ და შემდეგ სხვა რამეზე გადავალ“ ან „არ მინდა ამის გაკეთება, მაგრამ ეს ბევრ რამეში დამეხმარება“. სასწავლო განწყობის შეგნებული აღიარება, საშუალებას გვაძლევს შევიდეთ სასწავლო ზონაში.

ყოველთვის, როცა ახალ დავალებას ან ახალ სასწავლო მასალას ვიწყებთ, კარგია კლასის შეკრება და იმის განხილვა, თუ რა იციან უკვე. ეს დაგეხმარებათ მოსწავლეების მომზადებაში და მხარდაჭერაში. განხილვა ყველას ეხმარება იმაში, რომ ჩაუღრმავდეს თავის ხანგრძლივ მეხსიერებას და გაიხსენოს ყველაფერი, რაც განსახილველ საკითხთანაა დაკავშირებული. თუ ახალ სტრატეგიას ვსწავლობთ, შეგვიძლია ვიკითხოთ, თუ რა ვიცით უკვე სტრატეგიებზე? რომელია განსაკუთრებით სასარგებლო სტრატეგია? როდის უნდა გამოვიყენოთ სტრატეგიები? უკვე არსებული ცოდნის აქტივიზება ახლის შესწავლის მყარ საფუძველს ქმნის. შეგვიძლია განვსაზღვროთ კონკრეტული ლექსიკური ერთეულები, რომლებიც, დავალების გაგრძელებამდე უნდა დავფაროთ. რაც უფრო მეტს დავიმახსოვრებ მოსწავლე,

მით უფრო მეტის გამოყენება მოუწევს და შესაბამისად, უფრო გაუმარტივდება ახალი კონცეფციების გათავისება. მასწავლებელი დისკუსიის ფასილიტატორია. ის ახალისებს კლასს და ხელს უწყობს მოსწავლეებს საუბარში და ერთმანეთის იდეების გაზიარებაში. რაც უფრო ხარისხიანია დისკუსია, მით უფრო მეტი მოგონების, აზრისა და იდეის აქტივიზაცია ხდება.

## **ეტაპი 2: სტრატეგიის მკაფიო სწავლება**

ამ ეტაპზე, მასწავლებელი განიხილავს ახალ სტრატეგიას, დაასახელებს მას და ისაუბრებს იმაზე, თუ რატომ არის იგი სასარგებლო და როდის უნდა იქნეს გამოყენებული.

## **ეტაპი 3: სასწავლო სტრატეგიის მოდელირება**

ამ ეტაპზე, მასწავლებელი აჩვენებს მოსწავლეებს, თუ როგორ უნდა გამოიყენონ სტრატეგია. მან შეიძლება ხმამაღლა წაიკითხოთ წიგნი. დრო და დრო შეჩერდეს და შეეკითხოთ მოსწავლეებს, თუ რას ფიქრობენ ისინი. ამ შემთხვევაში, „ხმამაღლა ფიქრის“ ტექნიკა ძალიან სასარგებლოა. ამ დროს მასწავლებელი მოსწავლეებს ვერბალურად უხსნის თუ რას ფიქრობენ ისინი, რათა პროცესის მაქსიმალური გამჭვირვალობა უზრუნველყოს (Bereiter & Bird, 1985). ასეთნაირად ვლინდება კონტროლირებადი გონებრივი პროცესის გამოყენების ეს აშკარა მიდგომა, რათა მსწავლელებმა თანდათან ავტომატურად გამოიყენონ იგი. მასწავლებელი კლასთან ერთად შეაჯამებს იმ აზრებს, განცდებს, მოლოდინებსა და კითხვებს, რომლებსაც ტექსტი იწვევს მათში. ეს პროცესი რამდენჯერმე უნდა განმეორდეს ყველა ახალი სტრატეგიის სწავლების დროს. ახალი უნარის გადაცემა თანდათან ხდება და „ხმამაღლა ფიქრის“ პროცესის ერთჯერადი მოდელირება არასაკმარისი იქნება იმისთვის, რომ ბავშვებს მიდგომის სისტემატიურად გამოყენება ვასწავლოთ. „ხმამაღლა ფიქრის“ პროცესის დემონსტრირება, მინიმუმ ექვსჯერაა რეკომენდებული თითოეული სტრატეგიისთვის, ამ ტიპის მხარდაჭერის შეწყვეტამდე.

როგორც კი მოსწავლეები „ხმამალა ფიქრის“ მეთოდს გაითავისებენ, შეიძლება ვთხოვოთ თავიანთი ფიქრების მოდელირება, თუ რას ფიქრობენ კითხვის დროს, რითაც ღირებულ განმავითარებელ შეფასებას უზრუნველყოფენ, რომელიც სწავლების ფორმირებას შეუწყობს ხელს. გაკვეთილისთვის კარგად მომზადებული მასწავლებლისთვის, კლასში წასაკითხი ტექსტი ნაცნობი იქნება. მასწავლებელს ისიც ექნება გათვალისწინებული, შეეფერება თუ არა ეს ტექსტი იმ სტრატეგიის გამოყენებას, რომელსაც მოსწავლეებს ასწავლის, ასევე დაგეგმილი ექნება, თუ როდის უნდა გაჩერდნენ ისინი „ხმამალა ფიქრის“ პროცესის დემონსტრირებისთვის და ექნება მომზადებული იდეები ამ სტრატეგიის სარგებლიანობის შესახებ დისკუსიის გასავითარებლად.

#### **ეტაპი 4: სტრატეგიის დამახსოვრება**

ამ ეტაპზე, მასწავლებელი ყველაფერს აკეთებს იმისთვის, რომ ხანმოკლე მეხსიერებაში დამახსოვრებული ახალი სტრატეგია, ხანგრძლივ მეხსიერებაში გადავიდეს. მან შეიძლება გამოიყენოს ვიზუალური ინსტრუმენტები, მაგალითად სქემების ფორმის მეხსიერების ბარათები (იხ. სურ. 7.5) ან სტრატეგიების ჩამონათვალი. ასეთი ვიზუალური ინსტრუმენტები, განსაკუთრებით ეფექტურია, თუ მათ ბავშვები თავადვე ამზადებენ. მასწავლებელი ხელს შეუწყობს დისკუსიის მიმდინარეობას, რათა დაინახოს, რამდენად კარგად გაითავისეს მოსწავლეებმა სტრატეგიის გამოყენება და მისი სარგებელი. ასევე სასარგებლო იქნება იმის განხილვა, თუ როდის არის ამ სტრატეგიის გამოყენება მეტად სასარგებლო იმ სხვა სტრატეგიებთან შედარებით, რომლებიც აქამდე ისწავლეს. გააგრძელეთ ბავშვების წახალისება, იმისთვის რომ გააცნობიერონ თავიანთი ფიქრის ნარატივი, გონებაში „ხმამალა კითხვით“. იმისთვის, რომ სტრატეგიის გამოყენება კიდევ უფრო თვალსაჩინო გახადოთ, დაუმატეთ ხელის ჟესტი და გაზარდეთ სტრატეგიის გააზრება ხელის მოქმედებისა და სტრატეგიის გამოყენების ტანდემით (Baker et al., 2014; Courtney &

Gleeson, 2010; Parrish, 2010; Raphael & Au, 2005). ბავშვები უკეთესად სწავლობენ, როცა სწავლება მათზე ამორგებული შესაბამისად, უკეთესი იქნება, თავად ბავშვებმა გადაწყვიტონ სტრატეგიის შესაბამისი ჟესტი. ჟესტიკულაციის დროს გადაუღეთ ბავშვებს სურათები და აჩვენეთ მათ. ყველა ადამიანს აქვს მეხსიერების მიკერძოება მასალის მიმართ, რომელიც შეიძლება დამუშავდეს საკუთარ თავთან მიმართებით. მაგალითად, წინადადებაში ისეთი სიტყვის დამატებით, რომელიც კონკრეტულ ადამიანს ეხება, მართლწერის სიზუსტეს 20% ზრდის.



სურათი 7.3 ხელის ჟესტი კავშირის იდენტიფიცირების დროს

სურათი 7.3 წარმოადგენს მე-4 თავში განხილულ, სწავლებაში გამოყენებულ ხელის ჟესტის მაგალითს. ეს ჟესტი გამოიყენებოდა იმისთვის, რომ ბავშვებს დაეკავშირებინათ წაკითხული თავიანთ გამოცდილებასთან. ეს ხელის ჟესტი მიმსგავსებულია ინგლისური ასო „L“-ს და გამოიყენებოდა, რათა ბავშვებისთვის „Linking“ – „დაკავშირება“ შეეხსენებინათ.

რაც უფრო მეტად არიან მოსწავლეები ჩართული მეხსიერების ელემენტების შექმნაში, მით უფრო უკეთესია.

განათავსეთ მინიშნებები, პოსტერები თვალსაჩინო ადგილას.

სურათი 7.4 და 7.5 ასახავს მე-4 თავში აღწერილ სწავლებაში გამოყენებულ პოსტერს, სადაც მოცემულია ბავშვებისთვის უკვე ნაცნობი კითხვის სტრატეგიები. ამ სტრატეგიებს უფრო დეტალურად მე-8 თავში შევხებით.

ასევე გამოგადგებათ სქემები. ეს არის სტრატეგიის დეტალური აღწერილობა და მისი გამოყენების მეთოდები, დაწერილი ბავშვების ასაკთან შესაფერისი ენით. კარგი იქნება, მათი ბავშვებთან ერთად შექმნა, რათა ბავშვებმა იგრძნონ, რომ ეს მათი საკუთარი რესურსია და უკეთ გააცნობიერონ სტრატეგია. ამ რესურსების თვალსაჩინო ადგილზე მოთავსება, ასევე შეუწყობს ხელს მათ დამახსოვრებას. მაგალითად, სურათი 7.5 ასახავს სტრატეგიის სქემას, სახელად – ვიზუალიზაცია.

ყველაფერი ის, რისი გაკეთებაც მასწავლებელს და მოსწავლეს შეუძლიათ ახალი სტრატეგიის მკაფიოდ და თვალსაჩინოდ გამოსაყენებლად, უნდა წავახალისოთ. ბავშვები უკეთ დაიმახსოვრებენ იმას, რასაც დახატავენ ან შექმნიან.

სტრატეგიის შესახსენებელი პოსტერი



სურათი 7.4 2017 წელს მუარის მიერ გამოყენებულის მსგავსი მებსიერების სქემა

**მომზადე** – რის შესახებაა ეს ტექსტი? რა ვიცი უკვე? რაზე უნდა ავტორს ჩემი დაფიქრება? საჭიროა თუ არა ჩემი შეხედულების გამოხატვა, ფაქტებისა თუ მოვლენების გაგება თუ უბრალოდ ვირწმუნო?

**წარმოიდგინე** – ეს რომ ფილმი იყოს, რას დავინახავდი? როგორ გამოიყურება ეს ინფორმაცია დიაგრამის/გრაფიკული სქემის სახით?

**მოუსმინე საკუთარ ხმას გონებაში კითხვის დროს** – მეხმარება თუ არა ინტონაცია მნიშვნელობის გაგებაში? აქცენტით მივხვდები ვინ საუბრობს?

**პერეფრაზირება** – ჩემი სიტყვებით გადმოცემა

**თანდათან შეაჯამე** – რა ვისწავლე აქამდე? რა არ ვიცი ჯერ? რა უნდა ვიცოდე?

**დაფიქრდი კითხვის დროს** – რატომ მეუბნებიან ამას ახლა? როგორაა ეს ინფორმაცია დაკავშირებული ერთმანეთთან? რას ვვარაუდობ ისეთს, რაც ტექსტში არაა?

**შეეკითხე შენს თავს** – რამდენად სავარაუდოა ეს? რამდენად „ჭეშმარიტად“ ჟღერს ეს? აქ ყველაფერი გასაგებია ჩემთვის?

**თუკი ვერ ხვდები.... გაჩერდი. ხელახლა გადაიკითხე.**

**თუკი მაინც ვერ ხვდები...** იპოვე პრობლემური სიტყვა. ეს სიტყვა სხვა სიტყვებს ან მათ ნაწილებს მაგონებს? კონტექსტიდან შეგიძლია შინაარსის გაგება? ვის შეიძლება შევეკითხო? თუ არც ერთი არ გეხმარება, უნდა მოძებნო ლექსიკონში.

**უფრო ფართო გამოცდილებებთან დააკავშირე** – როგორაა ეს დაკავშირებული იმასთან, რაც უკვე ვიცი? რაც უკვე წამიკითხია? რაც უკვე გამიკეთებია? რა იყო ჩემთვის ახალი? ისეთივე რეაქცია მექნება?

**დაფიქრდი კრიტიკულ მომენტებზე** – რა მომენტში შეიძლება და სხვანაირად წასულიყო საქმე?

**შეეკითხე საკუთარ თავს** – რა შეიძლება მომხდარიყო განსხვავებულ კონტექსტში? რატომ შეიძლება ეს ადამიანი/ჯგუფი ასე იქცეოდეს?

**სურათი 7.5 მუარის მიერ 2017 წელს გამოყენებული პოსტერების მსგავსი**

## **ეტაპი 5: მართული პრაქტიკა**

დატვირთული სასწავლო გეგმის ფარგლებში, სხვა სტრატეგიებზე სწრაფად გადასვლის ცდუნება, შეიძლება ძალიან დიდი იყოს. თუმცა, თუ მოსწავლეებს პრაქტიკისთვის საკმარის დროს არ მისცემთ, შეიძლება სტრატეგიის გამოყენებასთან დაკავშირებული მთელი შრომა წყალში ჩაგეყაროთ. სტრატეგიის გამოყენებისას ბავშვების გაძლოა გაზრდის მათ თავდაჯერებულობას და დაეხმარება მათ თავადვე გადაწყვიტონ, როდისაა საჭირო ამა თუ იმ სტრატეგიის გამოყენება. ამის შემდეგაც მნიშვნელოვანი რჩება მასწავლებლის როლი საჭიროებისას დაეხმაროს და გაუძღვეს მოსწავლეს. ეს ველოსიპედის მართვის სწავლას ჰგავს. თავიდან მოსწავლეს დიდი დახმარება სჭირდება, თუმცა თანდათანობით, ის მყარად ინარჩუნებს წონასწორობას. მაგრამ, თუ ამის შემდეგ მოსწავლეს ველოსიპედის მართვის შესაძლებლობა აღარ ექნება, ნაკლებ სავარაუდოა, რომ მას ექნება საკმარისი უნარი და თავდაჯერებულობა კარგად მართოს იგი. ანალოგიურად, ბევრი მძღოლი ფიქრობს, რომ მანქანის ტარების რეალური სწავლა, გამოცდის ჩაბარების შემდეგ იწყება. სწორედ პრაქტიკა ავითარებს ჩვენი მართვის უნარებს და არა დოკუმენტი.

მოსწავლეების ჩართვა და ხარისხიანი დისკუსია აღრმავებს მოსწავლეთა აღქმას და ზრდის მათ უნარს გამოიყენონ სტრატეგია, ჯერ დახმარებით, შემდეგ კი დამოუკიდებლად. მიეცით ბავშვებს ერთმანეთთან (თანატოლებთან) დისკუსიის საშუალება (Davies et al., 2013). როდესაც ბავშვებს ხარისხიან დისკუსიებში მონაწილეობას თხოვენ, ხშირად, მასწავლებლები შიშობენ, რომ ისინი თემას გადაუხვევენ. ნუ ელოდებით, რომ ყველა ბავშვმა იცის ხარისხიანი დისკუსიების წარმართვა. ეს კიდევ ერთი უნარია, რომელსაც სწავლება უნდა. ამის თავიდან ასაცილებლად, მიეცით ბავშვებს მკაფიო მიმართულება იმასთან დაკავშირებით, თუ რა უნდა განიხილონ და აჩვენეთ, როგორ უნდა შესრულდეს ეს მითითებები.

## **ეტაპი 6: დამოუკიდებელი პრაქტიკა**

ამ ეტაპზე, მასწავლებელს უკვე ჩამოყალიბებული ჰყავს დამოუკიდებელი მსწავლელი. ყოველმხრივი დახმარებით, მათ უკვე იციან სტრატეგიები, მათი გამოყენების დრო და მეთოდი. ისინი უკვე იცნობენ საკუთარ თავს, როგორც მსწავლელებს და აცნობიერებენ დავალებას და სწავლის პროცესს. და ისევ, მოსწავლეს სტრატეგიის დამოუკიდებლად გამოყენების შესაძლებლობა სჭირდება.

## **ეტაპი 7: სტრუქტურირებული რეფლექსია**

სამწუხაროდ, ძალიან ცოტა მოსწავლე თუ შეჩერდება და დაფიქრდება თავის სწავლაზე წახალისების გარეშე. კითხვებმა ან კითხვარებმა შეიძლება წახალისოს ისინი დაფიქრდნენ იმაზე, თუ როგორ და როდის გამოიყენეს სტრატეგიები და რომელი სტრატეგია იქნება უკეთესი მომავალში დავალებების წარმატებით შესრულებისთვის. ეს განავითარებს ცალკეული მოსწავლის უნარს, იცნობდეს საკუთარ თავს, როგორც მსწავლელს და აუმჯობესებს მათ უფრო ზოგად მეტაკოგნიტურ უნარებს (Moir et al., 2020).

## **უნარების გადაცემა**

მიუხედავად იმისა, რომ ეს მე-7 ეტაპად მიიჩნევა, სწორედ რეფლექსიის უნარები აქცევს სტრატეგიას მეტაკოგნიტურ სტრატეგიად. შესაბამისად, მთელი შვიდ-ეტაპიანი პროცესი საჭიროებს რეფლექსიურ აზროვნებას მთელი პროცესის განმავლობაში.

საბოლოო ჯამში, ჩვენ ვმუშაობთ იმისთვის, რომ მოსწავლეს სტრატეგიის დამოუკიდებლად გამოყენების უნარი განვუვითაროთ. თუ ხედავთ, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ყველა ეტაპი საკმარისად გაიარეთ და ბავშვი მაინც ვერ იყენებს სტრატეგიებს დამოუკიდებლად, მაშინ უნდა დაუბრუნდეთ მოდელირებისა და მხარდაჭერის ეტაპებს და მიდგომა კიდევ უფრო მკაფიო გახადოთ. ბავშვების სწავლის სტილი განსხვავდება

ერთმანეთისგან დაზოგ ბავშვს შეიძლება უფრო მეტი მოდელირება და პრაქტიკა სჭირდება. ამის გათვალისწინებით, უმჯობესია, ერთი ან ორი სტრატეგიის საფუძვლიანად სწავლა, ვიდრე ბევრ სტრატეგიასთან ზედაპირული შეხება. როდესაც ახალი სტრატეგიის სწავლებას იწყებთ, ყოველთვის, პერიოდულად დაუბრუნდით ძველ მასალას, გამოიყენეთ ისინი პრაქტიკაში და უზრუნველყავით, რომ ისინი კვლავ ხელმისაწვდომი იყოს ბავშვებისთვის. ახალი სტრატეგიის სწავლებისას, აზრობრივი გადატვირთვის თავიდან აცილების მიზნით, საუკეთესო საშუალებაა – ჯერ ნაცნობი თემებისა და მარტივი სინტაქსური სტრუქტურების გამოყენება. ახალი სტრატეგიის გათავისების შემდეგ კი ტექსტების გართულება შესაძლებელია. ეს ხელს შეუწყობს უნარის გადაცემას (Moir et al., 2020).

ამოცანის შესრულების ან პრობლემის მოგვარების შემდეგ, წაახალისეთ მოსწავლეების რეფლექსიური უნარები შემდეგი კითხვების დასმით:

- როგორ გავიგეთ ეს?
- რომელმა სტრატეგიამ იმუშავა და რატომ?
- კიდევ როგორ შეიძლებოდა ამის გაგება?
- რომ არ გადაგეწყვიტათ პრობლემა, რომელი სტრატეგია იმუშავებდა და რატომ?
- რომ გადაგეწყვიტათ, კიდევ რომელი სტრატეგია დაგეხმარებოდათ?
- კიდევ სად იმუშავა ამ სტრატეგიამ კარგად?
- რა პირობებშია ეს სტრატეგია სასარგებლო? მაგალითად, ვიზუალური მასალა ყოველთვის სასარგებლოა, მაგრამ განსაკუთრებით მაშინ, თუ ყურადღებით წაიკითხეთ შეკითხვა და დახაზეთ დიაგრამა.

ამ შეკითხვებს შეიძლება ვუწოდოთ „დაკავშირების“ ფორ-მა და ისინი უმნიშვნელოვანესია აზროვნების უნარების განვითარებისთვის (Haywood, 1988).

მომდევნო თავზე გადასვლამდე, სხვადასხვა სტრატეგიის

უფრო დეტალურად გასაცნობად, კარგი იქნება გადავამოწმოთ ჩვენი ძლიერი მხარეები ამ სფეროში და გამოვიყენოთ ისინი იმის შესაფასებლად, თუ რომელი უნარების განვითარება გვინდა (იხ. სურათი 7.6). კარგი იქნება ასეთი შემოწმების ხშირად განხორციელება, რათა გვახსოვდეს სტრატეგიის სწავლებაში ჩართული მნიშვნელოვანი ეტაპები.

<b>1: წინარე ცოდნის აქტივიზება შეფასება: 1 – იშვიათად 5 – თითქმის ყოველთვის</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
მე ვთხოვ ბავშვებს დაფიქრდნენ, თუ „რა არის სტრატეგია?“					
მე ვთხოვ ბავშვებს დაფიქრდნენ, თუ „რა იციან უკვე?“					
მე ვთხოვ ბავშვებს დაფიქრდნენ „აქვთ თუ არა რაიმე მოსაზრება?“					
მე ვთხოვ ბავშვებს დაფიქრდნენ, არიან თუ არა ამ დავალებაზე ფოკუსირებული (შეიძლება დაინტერესების შკალით 0 – დან – გაფანტული 5-მდე – ძალიან დაინტერესებული).					
მე ვთხოვ ბავშვებს დაფიქრდნენ, თუ რას გრძნობენ ამ დავალებასთან დაკავშირებით.					
მე კავშირზე ვარ მოსწავლეებთან.					
მე ვსაუბრობ საკუთარ წინარე ცოდნაზე ამ სფეროში					

<b>2: სტრატეგიის მკაფიო სწავლება შეფასება: 1 – იშვიათად 5 – თითქმის ყოველთვის</b>					
	1	2	3	4	5
მე ვუხსნი ბავშვებს, თუ რა არის სტრატეგია.					
მე ვუხსნი ბავშვებს, თუ რაში გვებმარება სტრატეგია.					
მე ვთავაზობ ბავშვებს იმის განხილვის შესაძლებლობას, თუ როდის უნდა გამოვიყენოთ სტრატეგია,					
მე ვაძლევ მაგალითებს მოსწავლეებს, თუ როგორ შეიძლება სტრატეგიის გამოყენება.					
მე ვამოწმებ მოსწავლეებს, ხედებიან თუ არა ისინი.					

<b>3: სასწავლო სტრატეგიის მოდელირება შეფასება: 1 – იშვიათად 5 – თითქმის ყოველთვის</b>					
	1	2	3	4	5
გაკვეთილის დაწყებამდე განვსაზღვრავ სტრატეგიას, რომლის მოდელირებაც მინდა. რომელია და რატომაა სასარგებლო?					
გაკვეთილისთვის იმაზე ფიქრით ვემზადები, თუ როდის გავჩერდე და როგორ ავხსნა ჩემი აზრი მკაფიოდ.					

ვადიარებ, რომ გაკვეთილზე სტრატეგიის ერთჯერადი მოდელირება არაა საკმარისი, მისი სისტემატიურად გამოყენებაში.					
მოსწავლეებს ვესაუბრები წაკითხულის გასააზრებლად სტრატეგიების გამოყენების მნიშვნელობაზე, რათა მათ გააცნობიერონ, რომ სტრატეგიები მნიშვნელოვანია როგორც დავალების შესასრულებლად, ისე ზოგადად ცხოვრებისთვის.					
„ხმამალა ფიქრის“ სტრატეგიას ვიყენებ, რომელიც ძირითადი კოგნიტური პროცესების ზეპირ გამოხატულებას წარმოადგენს.					
ვკითხულობ ტექსტს, დროდადრო ვჩერდები, რომ მოსწავლეებს ავუხსნა რას ვფიქრობ და როგორ ვუდგები ტექსტს/პრობლემას.					
ჩემი აზროვნების მოდელირებას ვახდენ დავალების სხვადასხვა ეტაპზე და განვმარტავ ჩემს აზრებს/ დასკვნებს / კითხვებს.					
მოსწავლეებს კითხვის დროს ხმამალა ფიქრს ვთხოვ, როგორც ერთგვარი განმავითარებელი შეფასება, რომელიც სწავლებას მართავს.					
განვიხილავ სტრატეგიას გაკვეთილის ბოლოს.					

ხმამალა ფიქრს ვიყენებ სტრატეგიის ილუსტრირებისთვის (მინიმუმ) ექვსჯერ.					
---	--	--	--	--	--

<b>4: სტრატეგიის დამახსოვრება შეფასება: 1 – იშვიათად 5 – თითქმის ყოველთვის</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
მე ვამოწმებ გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმა სტრატეგია.					
მე ვამოწმებ შეუძლიათ თუ არა მოსწავლეებს სტრატეგიის საკვანძო ასპექტების და მისი მთავარი მიზნის დამახსოვრება, კითხვებისა და განხილვების გზით.					
სტრატეგიები ვიზუალურად და თვალსაჩინოდ მაქვს წარმოდგენილი.					
მოსწავლეებს ვახსენებ არა მარტო ახალ ნასწავლი სტრატეგიის გამოყენებას, არამედ ასევე მათთვის უკვე ნაცნობ სტრატეგიებს.					
სტრატეგიის გამოყენების საჭიროებისას, მინიშნებებს ვიყენებ.					
ბავშვებს ვახალისებ „ხმამალა კითხვას“ მოუსმინონ გონებაში					

საჭიროების შემთხვევაში, მეხსიერებას ხელის შესწავლის გამოყენებით ვამხნევებ. ბავშვებს ვაძლევ გადაწყვეტილების შესაძლებლობას, გამოიყენონ ის ხელის შესწავლის სტრატეგიის გამოყენებისას, რომელიც მათ სურთ.					
მოსწავლეებს ვთხოვ შექმნან მათთვის ცნობილი სტრატეგიების ჩამონათვალი.					
მოსწავლეებს ვთხოვ თან იქონიონ სტრატეგიების ჩამონათვალი მუშაობის დროს.					
მოსწავლეებს ვთხოვ შექმნან მათთვის ცნობილი ყველა სტრატეგიის პოსტერი					
მოსწავლეებს ვთხოვ შექმნან სქემები. ეს არის სტრატეგიის მკაფიო დეტალური აღწერა და მათი გამოყენების წესი ასაკის შესაფერისი ენით. უმჯობესია, მათი ბავშვებთან ერთად შექმნა, სტრატეგიის მიმართ ცნობიერების გაზრდის მიზნით.					

5: მართული პრაქტიკა. შეფასება: 1 – იშვიათად 5 – თითქმის ყოველთვის					
	1	2	3	4	5
ვაკეთებ დისკუსიის სტრუქტურირებას ტექსტის/დავალების, სასწავლო მიზნის, მსწავლელთა უნარისა და შეფასების დონის შესავსებად.					
შევიმუშავებ სადისკუსიო კითხვებს, რომლებიც მოსწავლეებისგან ტექსტის სიღრმისეულ გააზრებას მოითხოვენ.					
ვსვამ დამატებით კითხვებს, რათა წავახალისო და ხელი შევუწყო დისკუსიას.					
მოსწავლეებს ვთავაზობ მცირე ჯგუფებში სტრუქტურირებული დისკუსიების წარმართვას.					
მე ვუძღვები და ვეხმარები მოსწავლეებს, როცა ისინი სტრატეგიების გამოყენებას სწავლობენ.					
მოსწავლეებს ფოკუსირებულ, მაღალი დონის დისკუსიებში ვუძღვები.					
მე ვეხმარები მოსწავლეებს მანამ, სანამ ისინი სტრატეგიის გამოყენებას დამოუკიდებლად შეძლებენ.					
ბავშვებს ვთავაზობ ახლოს იქონიონ ვიზუალური რესურსები და გამოიყენონ ისინი საჭიროებისას.					

ჩვენი დისკუსია მოსწავლეებს შორის, ასევე ჩემსა და მოსწავლეებს შორის, სცილდება მხოლოდ ზედაპირული დონის კითხვების დასმასა და პასუხის გაცემას, ტექსტის უფრო გააზრებულად შესწავლის დონეს უახლოვდება. ამ ტიპის ძიების საშუალებით, მოსწავლეები სწავლობენ დისკუსიის დროს წამოჭრილ საკითხთან დაკავშირებით საპირისპირო ან აზრის სასარგებლო არგუმენტის წარმოთქმას, გაიგებენ ტექსტის ბუნდოვანებას და ტექსტის შესახებ გააკეთებენ დასკვნებს.					
ვახალისებ თანამშრომლობას და არა კონკურენციას.					
მე ვკითხულობ ხმამაღლა და მოსწავლეებს პერიოდულად ვეკითხები თუ რა ხდება ტექსტში, რის შესახებაა მოთხრობა ან რა ვარაუდები აქვთ ტექსტთან დაკავშირებით.					
მე ვადვილებ დისკუსიას სხვადასხვა უმაღლესი დონის კითხვების გამოყენებით, რაც მოსწავლეებს ტექსტის ინტერპრეტაციაში ეხმარება.					
უმცროსი ასაკის მოსწავლეებისთვის ტექსტის ადაპტირების მიზნით, ხმამაღლა ვკითხულობ ამონარიდებს და ვთხოვ მოსწავლეებს განიხილონ ისინი წყვილში,					

შემდეგ კი გაუზიარონ მთელ კლასს. იმ მომენტში დისკუსიის დასაწყებად, შემიძლია მოსწავლეებს დავუსვა ისეთი კითხვები, როგორცაა, ფიქრობენ თუ არა ისინი, რომ პერსონაჟი სწორად მოიქცა.					
--	--	--	--	--	--

<b>6: დამოუკიდებელი პრაქტიკა შეფასება: 1 – იშვიათად 5 – თითქმის ყოველთვის</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
მე მესმის, რომ დამოუკიდებელი პრაქტიკა მნიშვნელოვან როლს შეასრულებს თვითრეგულირებისა და მეტაკოგნიციის განვითარებაში, თუ, დავალებები საკმაოდ რთულია, ეფუძნება მოსწავლის მიერ საგნის მტკიცე ცოდნას, არის რეალისტური და სათანადოდ წარმართული და მხარდაჭერილი ჩემ მიერ.					
მე საკმარის დროს ვუთმობ ამ ახალი უნარების გამოყენებას.					
ვებმარები მოსწავლეებს (მხოლოდ მაშინ, როცა ეს საჭიროა უნარების გადაცემის უზრუნველსაყოფად მათი დამოუკიდებლად გამოყენებისთვის).					

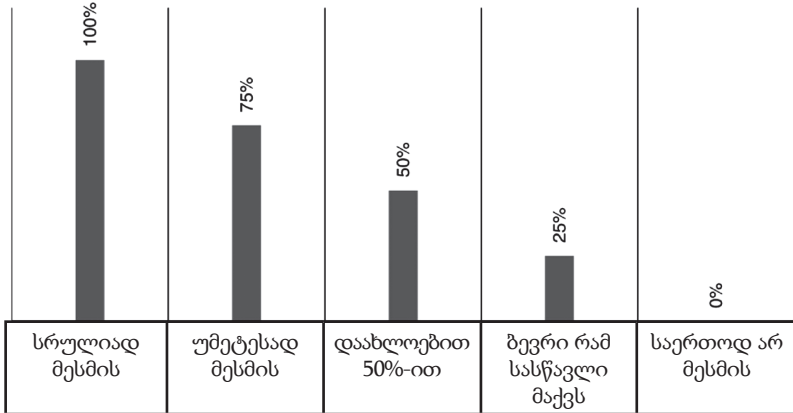
7: სტრუქტურირებული რეფლექსია შეფასება: 1 – იშვიათად 5 – თითქმის ყოველთვის					
	1	2	3	4	5
მოსწავლეებს მოვუწოდებ დაფიქრდნენ დავალებაზე.					
მოსწავლეებს მოვუწოდებ დაფიქრდნენ იმაზე, თუ რამდენად წარმატებით გამოიყენეს სტრატეგია.					
მოსწავლეებს მოვუწოდებ დაფიქრდნენ იმაზე, თუ როგორ გამოიყენებენ სტრატეგიას მომავალში.					

სურათი 7.6 კითხვარი – ჩემი ძლიერი მხარეებისა და მცირე ცვლილებების იდენტიფიცირება

ჩემი ძლიერი მხარეებისა და მცირე ცვლილებების იდენტიფიცირება:

რამდენად კარგად იცით, თუ რა არის სტრატეგია და როგორ შეიძლება მისი სწავლება? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 7.7? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი დიაგრამაზე 7.1 შეფასებისგან?

**რამდენად კარგად იცით, თუ რა არის სტრატეგია და როგორ შეიძლება მისი სწავლება?**



დიაგრამა 7.7 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად კარგად იცით, თუ რა არის სტრატეგია და როგორ შეიძლება მისი სწავლება?

როგორ გააუმჯობესებდით ახალი სტრატეგიის მოსწავლეებისთვის გაცნობის მეთოდს?

როგორ ქმნით/შექმნიდით თანამშრომლურ გარემოს კონკურენტუნარიანი გარემოს ნაცვლად?

როგორ გადასცემთ/გადასცემდით მოსწავლეებს გაკვეთილის სარგებელს?

სხვა რომელი საშუალებების გამოყენება შეგიძლიათ კლასში ხმამაღალი ფიქრის მოდელირებისთვის?

როგორ ჩართავდით მოსწავლეებს სასწავლო სტრატეგიების ამსახველი სქემებისა და პოსტერების შექმნაში?

გაქვთ თუ არა სხვა გზა კლასში სტრატეგიების გამოყენების გაუმჯობესებისთვის? მაგალითად, ხელის ჟესტები?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან

ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო/წავიკითხო თუ გავაკეთო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 7.8 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია

- Adams, G., & Carnine, D. (2003). Direct instruction. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 403–416). Guilford Press.
- Ahmadi, M. R., & Gilakjani, A. P. (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on English reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053.
- Baker, L., Zeliger-Kandasamy, A., & DeWynngaert, L. U. (2014). Neuroimaging evidence of comprehension monitoring. *Psihologijiske Teme (Psihologijiske Teme)*, 23(1), 167–181.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of Thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131–156.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). *Best practices in teaching comprehension*.

- sion. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed., pp. 220–242). Guilford Press.
- Courtney, A., & Gleeson, M. (2010). *Building bridges of understanding: A whole school approach to children’s comprehension development*. [www.sess.ie/resources/](http://www.sess.ie/resources/)
- Davies, D. Jindal – Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in Education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122.
- The Education Endowment Foundation (2020). [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF\\_Metacognition\\_and\\_self-regulated\\_learning.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf)
- Eme, E., Puustinen, M., & Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 91–115.
- Haywood, H. C. (1988). Bridging: A special technique of mediation. *The Thinking Teacher*, 4(4), 4–5.
- Moir, T. (2017). *Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive approach* [Doctoral dissertation, University of Strathclyde].
- Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420.
- National Literacy Trust. (2021). <https://literacytrust.org.uk/>
- Parrish, S. (2010). *Number talks: Helping children build mental math and computation strategies, grades K-5*. Math Solutions.
- Pearson, D., & Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344.
- Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *Reading Teacher*, 59(3), 206–221.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N., Pearson, D., Schatsch-

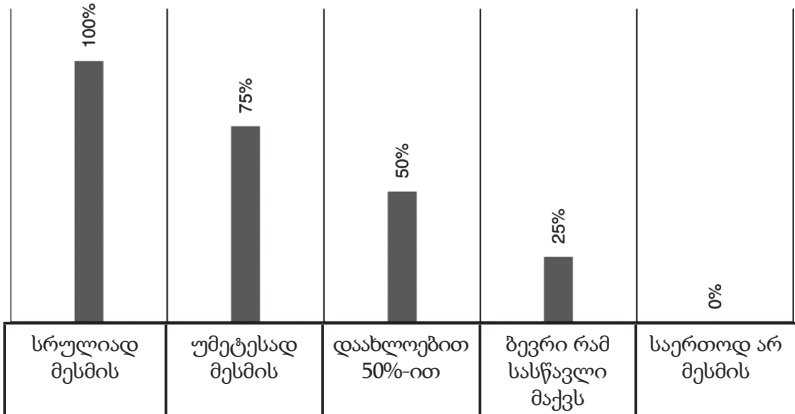
- neider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade. IES practice guide what works clearinghouse. NCEE 2010–4038. US Department of Education.
- Sosu, E., & Ellis, S. (2014). Closing the attainment Gap in Scottish education. [www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf](http://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf)
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277–321.

## 8. მეტაკოგნიტური სტრატეგიები და როგორ ვასწავლოთ ისინი?

წინამდებარე თავში წარმოდგენილია მტკიცებულებაზე დაფუძნებული, სწავლის ხელშემწყობი მეტაკოგნიტური სტრატეგიები. ეს სტრატეგიები გამოვლინდა სხვადასხვა კვლევებში, რომლებიც მიმოხილულია მე-3 და მე-4 თავებში. კერძოდ, ყურადღებას ვაქცევთ ჯეიმს-ბერდუმის და სხვების (James-Burdumy et al., 2009), შანაჰანისა და სხვა ავტორების (Shanahan et al., 2010), მაკარტნისა და კოლეგების (McCartney et al., 2015), მუარისა და სხვების (Moir et al., 2020) და მუარის (Moir, 2017) კვლევებზე. ეს სტრატეგიები უნდა ისწავლებოდეს მე-7 თავში აღწერილი მეთოდით, რომლის თანახმადაც პასუხისმგებლობა მასწავლებლიდან მოსწავლეს გადაეცემა. ქვევით გამოყოფილი შრიფტით წარმოდგენილ თითოეულ სტრატეგიას, მის ირგვლივ დისკუსიის წარმართვის იდეებიც მოსდევს. პირველად ნახსენები სტრატეგიებია: „ვიზუალიზაცია“, „უფრო ფართო გამოცდილებებთან დაკავშირება“ და „კითხვების დასმა“, რომლებსაც მაგალითები ახლავს იმის საილუსტრაციოდ, თუ როგორ გამოიყურება მათი პრაქტიკაში სწავლება. ვიმედოვნებ, რომ ეს მაგალითები შემდეგ ნახსენები სტრატეგიების განხორციელებაზე დაფიქრებაში დაგეხმარებათ, მათ შორისაა: „გონებაში საკუთარი ხმის გაგონება“, „პერიფრაზირება“, „შეჯამება“, „ანალიზირება გონებაში“, „თუ რამე გაუგებარია“, „კრიტიკული მომენტები“ და „საკუთარი თავისთვის კითხვების დასმა“, ასევე პრაქტიკოსების თავდაჯერებულობის გაძლიერება (Ness, 2009).

როგორ გესმით ეს მეტაკოგნიტური სტრატეგიები? **სად ხედავთ საკუთარ თავს მე-8.1 დიაგრამაზე?**

## როგორ გესმით ეს მეტაკოგნიტური სტრატეგიები?



დიაგრამა 8.1 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია თქვენი ამჟამინდელი ცოდნა შემდეგი მეტაკოგნიტური სტრატეგიების შესახებ: „ვიზუალიზაცია“, „უფრო ფართო გამოცდილებებთან დაკავშირება“, „კითხვების დასმა“, „ანალიზირება გონებაში“, „თუ რამე გაუგებარია“, „კრიტიკული მომენტები“ და „საკუთარი თავისთვის კითხვების დასმა“.

სხვა დანარჩენ სტრატეგიასთან დაკავშირებით, შეავსეთ 8.2 სურათზე წარმოდგენილი ცხრილი, რაც სტრატეგიის განხორციელებაში დაგეხმარებათ. ამიტომ, ქვემოთ მოცემული ცხრილი ცარიელია. პირველი ოთხი სტრატეგია შევსებულია ნიმუშის სახით, რათა თქვენთვის უფრო გასაგები იყოს, თუ როგორ შეიძლება გამოიყურებოდეს შევსებული ცხრილი. თუმცა, თუ საჭიროდ ჩათვლით, დაუმატეთ ელემენტები.

სტრატეგია	
უნარის განვითარების გზები	უნარის განვითარების ხელშეწყობის ენა

ცხრილი 8.2 სტრატეგიის დაგეგმვის ცარიელი ცხრილი

## ვიზუალიზაცია

ამ სტრატეგიით შესაძლებელია კითხვის მოტივირება. შეარჩიეთ კარგი აღწერილობების მქონე წიგნი. წიგნის ჩვენების შემდეგ, დაიწყეთ მისი ხმამაღლა კითხვა კლასში. სთხოვეთ მოსწავლეებს წარმოიდგინონ სცენა და შეგიძლიათ ერთად დახატოთ დაფაზე შესაბამისი გამოსახულება. დაუმატეთ ისეთი დეტალები, რომლებიც წიგნში არაა ნახსენები. აღწერინეთ ბავშვებს ისინი. კითხვის პროცესში შეავსეთ გამოსახულება და შეგიძლიათ გამოტოვოთ ის ადგილი, რომელიც არასწორად მიგაჩნიათ.

აუხსენით ბავშვებს, რომ მათი თავდაპირველი სურათი შეიძლება არასწორი იყო და რეფლექსიური მკითხველისთვის კარგია ამ სურათის შეცვლა ან განახლება ახალი ინფორმაციის მიღებასთან ერთად. ესაუბრეთ ბავშვებს საკუთარი გამოცდილების შესახებ, რომელიც დაკავშირებულია კონტექსტთან, მაგალითად, თუ ტყეზეა საუბარი, მოუყევით ბავშვებს რომელი ტყეები გაქვთ ნანახი, რა იყო იქ, რა გაიგონეთ, როგორი სურნელი შეიგრძენით; ისაუბრეთ ისე, თითქოს ფილმს აღწერთ: „როცა X წიგნი წავიკითხე, მინდოდა ის ჩემს ფილმში გამომეყენებინა“. წახალისეთ ბავშვები მონათხრობი თავიანთ წინარე ცოდნას და გამოცდილებას დაუკავშირონ. ნუ დაგავიწყდებათ, რომ ყველა ბავშვს სხვადასხვა გამოცდილება აქვს, ამიტომ გაითვალისწინეთ კულტურული განსხვავებები და მრავალფეროვნება. მოათხრობინეთ ბავშვებს თუ რა შეცვალეს ან დაუმატეს პირველად ვიზუალიზაციას. უთხარით, რომ კარგი მკითხველები/პრობლემის გადაწყვეტის უნარის მქონე ადამიანები ამოწმებენ და აუმჯობესებენ თავიანთ ვიზუალიზაციას. მაგალითად, „ჩემს ფილმს X უნდა დავუმატო“.

განხორციელებასთან დაკავშირებული იდეების შევსებული ცხრილის ნიმუში:

<b>ვიზუალიზაცია</b>	
<b>ამ უნარის განვითარების გზები</b>	<b>ამ უნარის განვითარების ხელშეწყობის ენა</b>
<p>ვიზუალიზაცია თვალების დახუჭვით, წარმოიდგინეთ ადგილი: აღწერეთ რას ხედავთ, რა გესმით, რას გრძნობთ. მოსწავლეები ინიშნავენ საკვანძო სიტყვებს და ამით წერის უნარებს ავითარებენ.</p> <p>უყურეთ ფილმს ხმის გარეშე და წარმოიდგინეთ გმირების გრძნობები და მათი ისტორია. შემდეგ შეადარეთ, თუ რა გავლენას ახდენს სხვადასხვა მუსიკალური თანხლება მათ ისტორიებზე.</p> <p>მოსწავლეები წარმოიდგენენ და ქმნიან ამბავს მანამ, სანამ გაითამაშებენ მას. რა გავლენას ახდენს ეს თქვენზე? ზუსტად როგორ მოძრაობს თქვენი სხეული? როგორ შეიძლება ამის შეცვლა?</p> <p>შეეცადეთ გონებაში კონტექსტის შექმნა. მაგ. ღამით ეზოში მოსწავლეები მიწაზე წვებიან, თითქოს ცას უყურებენ და ისვენებენ. ისინი ვარსკვლავების დეტალებს აკვირდებიან, შემდეგ თვალებს ხუჭავენ და წარმოიდგენენ, როგორ იცვლება ვარსკვლავებით მოჭედული ცა ათწლეულების განმავლობაში.</p>	<p>რა ეცვა მას?</p> <p>სად იჯდა იგი?</p> <p>როგორ ფიქრობ, რა სურნელებას შეიგრძნობდნენ?</p> <p>რა გემოები იყო?</p> <p>როგორ ჟღერს მათი ხმა?</p> <p>როგორ ფიქრობთ, რა ეცვათ მათ?</p> <p>ამბის ამ ნაწილამდე რას აკეთებდნენ ისინი?</p> <p>ამ სცენას რომ ზემოდან გადმოვყურებდეთ, კიდეც რას დავინახავდით?</p> <p>როგორ შეიძლება გამოიყურებოდეს სცენა მას შემდეგ რაც ეს მოხდა?</p> <p>ეს ამბავი სხვასაც გადახდა? როგორ მოხდა ეს ამბავი?</p> <p>როგორ ფიქრობთ, სკოლის დირექტორი რას იზამდა?</p> <p>როგორ ფიქრობთ, რაიმე ფონურ ხმებს გაიგონებდით? მუსიკა რომ ყოფილიყო, რა მელოდია იქნებოდა?</p> <p>კიდეც რა წარმოიდგენიათ?</p> <p>შეეცადეთ ეს ყველაფერი გონებაში ასახოთ – რა დაგაკლდათ?</p>

მოსწავლეები წარმოიდგენენ თუ როგორი შეიძლება ყოფილიყო ცხოვრება სხვა, მოთხოვნის შესაბამის პერიოდში, მაგ. 1920-იან წლებში; რა ეცვათ? რა ხდებოდა იმ დროს (უოლ სთრითის კრახი, პირველი მსოფლიო ომის დასასრული)?

ისეთი გარემოს შექმნა, რომელშიც მოსწავლეები უკეთ ჩაერთვებიან. სეზონური გარემოს შექმნა, მაგალითად შობის პერიოდში ლაპლანდიის თემატური გარემოს შექმნა.

დიდი დრო მიეცით მოსწავლეებს, რათა იდეების შეგროვება მოახერხონ.

გამოიყენეთ ღია კითხვები ჰიპოთეზების განვითარების წასახალისებლად, სწორი/შცდარი ცნების მკაცრი ცნების შემოღების ნაცვლად: ჰკითხეთ „რა შეიძლება იყოს?“ და უპასუხეთ უპასუხო კითხვებს.

შესთავაზეთ ბავშვებს ხმების მოსმენა, მაგალითად, ცხოველის ან თვითმფრინავის. შემდეგ ჰკითხეთ რას გრძნობენ/ ხედავენ/ რა ესმით? რა ეცმება ამ სიტუაციაში ვინმეს? ეს ბედნიერად გაგრძნობინებს თავს? მოშვებულად? სევდიანად?

<p>წახალისეთ ბავშვები უჩვეულო მოვლენაზე ისაუბრონ. ერთად მოიფიქრეთ ამბავი რაიმე საგნის შესახებ. შექმენით და გადააკეთეთ ეს ამბავი.</p> <p>წარმოიდგინეთ გონების სხვადასხვა მდგომარეობა, მაგალითად, როდის შეგეშინდებათ/მოდუნდებით/თუ იქნებით ბედნიერი?</p> <p>კლასში/სკოლაში სურათები ან ფოტოები გამოაკარით, რომლებზეც უჩვეულო სასაუბრო თემებია ასახული. შექმენით მოთხრობა ამ სურათების მიხედვით. მოსწავლეებთან ერთად განიხილეთ, თუ რას ამბობენ ან გრძნობენ ამ ფოტოებზე ასახული ადამიანები.</p> <p>გამოიყენეთ მართვადი ვიზუალიზაცია ან თვითშეგნება მოდუნების საშუალებად.</p> <p>გამოიყენეთ ისეთი ლექსები ან მოთხრობები, რომელთა ინტერპრტირებაც სხვადასხვაგვარადაა შესაძლებელი, შესთავაზეთ ბავშვებს ამ განსხვავებების განხილვა.</p>	
--	--

სურათი 8.3 ვიზუალიზაციის სტრატეგიის ცხრილი

### **უფრო ფართო გამოცდილებებთან დაკავშირება**

ამ სტრატეგიას იმისთვის ვიყენებთ, რომ ინფორმაცია დავაკავშიროთ მოსწავლეების ცხოვრებისეულ გამოცდილებებსა და ცოდნასთან. ეს აუმჯობესებს გაგებას და ეხმარება მოსწავლეებს გმირების გრძნობებისა და მათი ქცევების უკან მდგომი მოტივაციის გააზრებაში. ეს ტექსტს უფრო შესატყვისად

აქცევს და შესაბამისად, უფრო დამახსოვრებადს ხდის, რაც მოსწავლეთა ჩართულობას ააქტიურებს. დაკავშირება ასევე ეხმარება მოსწავლეს ტექსტის ირგვლივ ახალი კითხვების იდენტიფიცირებაში. შესთავაზეთ მოსწავლეებს დაფიქრდნენ იმაზე, თუ როგორაა ტექსტი დაკავშირებული მათ ცოდნასთან. რა აქვთ აქამდე წაკითხული? რა მოხდა? რა იყო მათთვის ახალი? რა ისწავლეს ამ კონტექსტის შესახებ? ისეთივე რეაგირება ექნებოდათ? წახალისეთ ბავშვები ტექსტის/მონაცემების საკუთარ თავთან დაკავშირებაში – „ამ ტექსტს როცა ვკითხულობდი, უცებ ის დრო გამახსენდა, როცა...“ „ეს საინტერესოა, რადგან მსგავსი რამ მეც დამემართა“.

განხორციელებული იდეების ამსახველი შევსებული ცხრილის მაგალითი

დაკავშირება	
ამ უნარის განვითარების გზები	ამ უნარის განვითარების ხელშეწყობის ენა
<p>შესთავაზეთ ბავშვებს მსგავსი გამოცდილების შესახებ მოგიტონ.</p> <p>გააკეთეთ მსგავსებებისა და განსხვავებების ჩამონათვალი.</p> <p>შესთავაზეთ ბავშვებს გამოჰკითხონ ერთმანეთი საერთო თემების ირგვლივ.</p> <p>შეადარეთ ბავშვების მიერ დახატული მსგავსი სცენები: რომელი გამოცდილება განსხვავებს მათ ერთმანეთისგან? კიდევ რა დააკავშირეს ბავშვებმა სცენასთან?</p> <p>განიხილეთ თუ როგორ უკავშირდება, წარმოაჩენს აბსტრაქტული სურათები თუ ნახატები მათ ახალ ცოდნას: შემდეგ შექმენით სკულპტურა, ან ისეთი რამე, რაც ცნობილია მათთვის.</p>	<p>შეეკითხეთ საკუთარ თავს, როგორია ის, რაც უკვე ვიცით? ხედავთ თუ არა რაიმე კავშირს გასული კვირის აქტივობებსა და ამ კვირის აქტივობებს შორის? ხედავთ თუ არა რაიმე კავშირს სიტუაციებს შორის? ხედავთ თუ არა რაიმე მოდელებს? ხომ არ გახსენდებათ ამის შესატყვისი მეტაფორა? თანხვედრაშია ინფორმაცია? რამდენი იდეა მოგდით თავში ამასთან დაკავშირებით? როგორ გეხმარება X-ის ცოდნა Y-ის გაკეთებაში?</p> <p>ახლა რომ ... იცი, რამდენად შეიცვალა შენი აზრი? რა იცი უკვე, რაც შეიძლება დაგეხმაროს? რას გეუბნება? კიდევ რა იცი?</p>

<p>მონახულეთ სხვადასხვა საზოგადოებრივი ადგილი. მაგალითად, მოხუცებულთა მზრუნველობის სახლი და გამოაკითხინეთ იქ მაცხოვრებლები. შესთავაზეთ ბავშვებს მსგავსებებისა და განსხვავებების პოვნა მათ შორის, შემდეგ იმათ და საკუთარ თავს შორის.</p> <p>მონახულეთ სხვა სკოლა ან სკოლის ნაწილი და შეადარებინეთ იგი თავიანთ სკოლასთან.</p> <p>აღნიშნეთ კავშირები და ღიად ისაუბრეთ მათ შესახებ.</p> <p>წახალისეთ ბავშვები ისაუბრონ მათ მიერ გამოვლენილი კავშირების შესახებ.</p> <p>შეახსენეთ მოსწავლეებს იმ კავშირების შესახებ, რომლებიც უნარებსა და ცოდნის სფეროებს შორის არსებობს.</p> <p>შეეცადეთ კავშირების პოვნა სხვადასხვა შემთხვევით ობიექტებს შორის. შეეკითხეთ ბავშვებს შეუძლიათ თუ არა ამ ნივთებს შორის რაიმე კავშირის პოვნა. რაც უფრო განსხვავებულია ობიექტები, მით უკეთესია.</p> <p>სცადეთ სიტყვათა ასოციაციების თამაში, სხვადასხვა სიტყვისა და იდეის დასაკავშირებლად.</p> <p>გამოიყენეთ გრაფიკული სქემები სხვადასხვა კონცეფციის თუ დაკავშირებული იდეის განსახილველად.</p> <p>გამოიყენეთ მე-6 თავში მოცემული ლექსიკური ერთეულების შესასწავლი ნიმუში, რათა სიტყვებსა და ენას შორის მეტი კავშირი იპოვოთ.</p>	
---	--

სურათი 8.4 უფრო ფართო გამოცდილებებთან დაკავშირების სტრატეგიის დაგეგმვის ცხრილი

## კითხვების დასმა

კლასში მუშაობის 80% მასწავლებლის საუბარია. საბოლოო ჯამში კი, ჩვენ გვინდა, რომ მოსწავლეები წავახალისოთ მასწავლებელზე მეტი ისაუბრონ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს ბევრი კითხვის დასმა უყვართ, მაგრამ სკოლის დაწყების შემდეგ კითხვების რაოდენობა მცირდება. ბავშვები სკოლაში კითხვების დასმის კარგი უნარებით მოდიან, ჩვენ გვინდა ამ უნარის შენარჩუნება და განვითარება (Davey & McBride, 1986). კითხვების დასმის მიზანია მოსწავლის კრიტიკული აზროვნებისა და სასწავლო მასალის ყურადღებით შესწავლის უნარის განვითარება (Chapman et al., 1995). სწავლის დაწყებამდე კითხვების დასმა მოსწავლეებს დავალების მიზანს აცნობს და ყურადღებას ამხვილებინებს კონკრეტული ინფორმაციის მოსმენაზე, კითხვებზე პასუხის გასაცემად (Parker & Hurry, 2007). ამგვარად, ისინი უფრო დაკვირვებულად ასრულებენ დავალებას. სწავლის პროცესში კითხვების დასმა მათ ასევე ეხმარება:

- მნიშვნელობის განმარტებაში და შინაარსის გადამოწმებაში;
- ტექსტში ჩაღრმავებაში და მის დაკავშირებაში უკვე ნასწავლ მასალასთან;
- ფიქრების ორგანიზებაში;
- ტექსტთან უფრო ახლო კავშირის დამყარებაში.

წახალისეთ მოსწავლეები კითხვის პროცესში დასვან კითხვები: რა ინფორმაცია აქვთ, რა აზრი გამოაქვთ, რა იციან, რა კითხვები ჰქონდათ მანამ, სანამ პასუხებს მოისმენდნენ, რა დამალა ავტორმა? შესთავაზეთ ბავშვებს მე-7 თავში აღწერილი ხმამაღალი ფიქრის ტექნიკა. აჩვენეთ ბავშვებს თქვენი აზროვნების პროცესი: „სათაურში იგულისხმებოდა X, ამიტომ მაინტერესებდა რატომ...“ ან „წიგნის ყდაზე ზღვის სანაპიროა დახატული, მაგრამ სიუჟეტი ბირმინგემშია; მაინტერესებს, რა კავშირი აქვს ამ ადგილს ზღვასთან?“ წაკითხვის შემდეგ, წახალისეთ ისინი გადახედონ, თუ რომელ კითხვებზე მიიღეს პასუხები.

კითხვების ტიპი, რომლებისკენაც ჩვენ მივდივართ, უფრო

მნიშვნელოვანია ვიდრე დაბალი რიგის „პოსტფაქტუმ“ კითხვები. წაახალისეთ ბავშვები ავთენტური კითხვები დასვან ფაქტამდე პროცესში და მის შემდეგ. შეეცადეთ გაააქტიუროთ ბავშვები კითხვების დასმის პროცესში. რამდენად სავარაუდოა ეს? რამდენად ჭეშმარიტად ჟღერს? ამას ყველაფერს ვხვდები? კითხვის დროს მოსწავლეები აყალიბებენ კითხვებს ტექსტში მოცემული მნიშვნელოვანი იდეების შესახებ და ცდილობენ ამ კითხვებზე პასუხების გაცემას ისეთი სიტყვების გამოყენებით როგორცაა „სად?“ ან „რატომ?“. ბარათებზე დაიტანეთ ის სიტყვები, რომლებიც კითხვების ფორმულირებისთვის გვჭირდება (მაგ. „სად?, რატომ?“) და დაურიგეთ მოსწავლეებს. შეგიძლიათ მოსწავლეები მცირე ჯგუფებში გადაანაწილოთ და ამუშავოთ ისინი კითხვების დასმაზე ამ სიტყვების გამოყენებით.

სურათზე 8.5 წარმოდგენილია განხორციელებული იდეების ამსახველი შევსებული ცხრილის მაგალითი

კითხვების დასმა	
ამ უნარის განვითარების გზები	ამ უნარის განვითარების ხელშეწყობის ენა
<p>როდესაც ბავშვი კარგ კითხვას დაგისვამთ, აღნიშნეთ და კომენტარი გაუკეთეთ, განიხილეთ, რატომაა ეს კითხვა კარგი.</p> <p>მოუყვანეთ ბავშვებს კარგი, ღია და სავარაუდო კითხვების მაგალითები.</p> <p>წახალისეთ ბავშვები უფრო „დიდ“ თემებზე ისაუბრონ, ვიდრე წვრილმანებზე. უზრუნველყავით გარემო, სადაც ბავშვებს უჩვეულო და კრეატიული პასუხის გაცემის არ შეეშინდებათ.</p> <p>შექმენით აქტივობა კითხვების დასმის გზით და არა ინსტრუქციების გაცემით.</p> <p>შესთავაზეთ ბავშვებს დაფიქრნენ, თუ რას შეიძლება დაეფუძნოს კარგი კითხვა. კიდევ რა უნდა იცოდნენ?</p> <p>დაწერეთ მასტიმულირებელი კითხვები პოსტერზე და კლასში გამოაკარით.</p> <p>ამუშავეთ ბავშვები კითხვების დასმაზე.</p> <p>გაითამაშეთ, თითქოს თქვენ პატარა ბავშვი ხართ და განუწყვეტლივ სვამთ კითხვებს „რატომ“ ან „როგორ“, ნახეთ, სად მიგიყვანთ თემა.</p>	<p>„ეს შესანიშნავი/საინტერესო/ გონიერი/საზრიანი კითხვაა“.</p> <p>„აბა დაფიქრდით ისეთ კითხვაზე, რომელიც ამ საიდუმლოებით მოცული საკითხის გარკვევაში დაგვეხმარება.“</p> <p>„ჯერ-ჯერობით მე თვითონაც არ ვიცი. მაინტერესებს, ვის შეიძლება შევეკითხოთ. როგორი კითხვა უნდა დავსვათ?“</p> <p>„ნამდვილი ასტრონავტი რომ გველოდა, რომელიც ჩვენს კითხვაზე პასუხის გაცემას შეძლებდა, რას შევეკითხებოდით?“</p> <p>„ეს კითხვა კარგია? რამე ინფორმაცია ხომ არ მრჩება?“</p> <p>„უკეთესი კითხვა რა იქნებოდა?“</p> <p>„როგორ ფიქრობ, სპორტსმენი რა კითხვას დასვამდა ამ შემთხვევაში?“</p> <p>„კიდევ რა გაიტერესებს?“</p> <p>„ეს პასუხი კიდევ რას შეიძლება ნიშნავდეს?“</p> <p>„ბოლოს რა კითხვები დავსვით? ის კითხვა დაგეხმარა?“</p> <p>„რა მნიშვნელობა აქვს ამ პასუხს ჩემი შემდეგი კითხვებისთვის?“</p>

<p>კარგი კითხვები კედელზე გააკარით და დაუბრუნდით მათ ყოველ შესაფერის მომენტში. არის თუ არა ეს კითხვები ყოველთვის შესაფერისი და კარგი?</p> <p>შეისწავლეთ და ისაუბრეთ კითხვების ტიპებზე: ღია, დახურული, სადისკუსიო, განსხვავებული, განმარტებითი და სხვ.</p> <p>მოგეპოვებათ თუ არა კითხვების ჩამონათვალი, რომელიც კლასში განსაკუთრებით სასარგებლოდ მიიჩნევა დავალებების სხვადასხვა ტიპებისთვის?</p> <p>მას შემდეგ, რაც ყველა დასვამს თემის ან ტექსტის ირგვლივ კითხვას, ერთად განიხილეთ, თუ რომელი სამი კითხვა იყო საუკეთესო.</p>	
---	--

სურათი 8.5 კითხვის დასმის სტრატეგიის დაგეგმვის ცხრილი

### **გონებაში საკუთარი ხმის გაგონება**

ეს სტრატეგია კარგია, როცა წიგნში ბევრი გმირია. იგი აცოცხლებს გმირებს და აღრმავებს კითხვის პროცესს. საკუთარი ინტონაციის ხმის გონებაში შეცვლა, მიღებული ინფორმაციის ფრაგმენტების განსხვავებულობას აძლიერებს. ასევე, გონებაში გამოთქმით კითხვა, მკითხველს ეხმარება აუჩქარებლად ჩაიძიროს ამბავში და პუნქტუაციის დახმარებით გაიუმჯობესოს ტექსტის გააზრება.

### **პერიფრაზირება/შინაარსის გადმოცემა**

წიგნის თითოეული თავის შემდეგ, როცა ტექსტი რთულდება, შეჩერდით და ბავშვებს წაკითხულის შინაარსის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა სთხოვეთ. ან შეიძლება წყვილებშიც

ამუშაოთ ბავშვები. წახალისეთ დისკუსია, რაც ხელს შეუწყობს ტექსტის უკეთეს გაგებას და ინფორმაციის უფრო დამახსოვრებადობას.

### **შეჯამება**

ასწავლეთ ბავშვებს რა არის შეჯამება: ეს არის ძირითადი თემის მოკლე აღწერილობა ან ნაწილი, სადაც მხოლოდ მნიშვნელოვანი პუნქტებია მოცემული. მიეცით მოსწავლეებს საშუალება ივარჯიშონ ინფორმაციის მკაფიოდ ორგანიზებაზე. ასწავლეთ ბავშვებს შეჯამების ყველა ეტაპი (Brown & Day, 1983), მაგალითად:

- გამოტოვეთ უმნიშვნელო ინფორმაცია;
- გამოტოვეთ დამატებითი ინფორმაცია;
- ჩაანაცვლეთ ტერმინი ისეთი სიტყვით, რომელიც მაგალითად, რამდენიმე მოვლენას ერთ ჯგუფად აერთიანებს;
- ჩაანაცვლეთ ტერმინი, რომელიც კატეგორიების ჩამონათვალს ერთ კატეგორიად აერთიანებს;
- იპოვეთ ავტორის მთავარი წინადადება ან თუ ავტორს არ აქვს მოცემული, თქვენით დაწერეთ მთავარი აზრის გამომხატველი წინადადება;

შემდეგ განიხილეთ შეჯამების ხარისხი, ისეთი მომენტების გათვალისწინებით, როგორცაა: რა ვისწავლე აქამდე? რა არ ვიცი ჯერ კიდევ? კიდევ რა უნდა ვიცოდე?

### **ანალიზირება გონებაში**

კითხვის პროცესში, წახალისეთ მოსწავლეები ანალიტიკურად გაიაზრონ წაკითხული, შემდეგი კითხვების დახმარებით: ეს მართლა შეიძლება მომხდარიყო? რატომ მეუბნებიან ახლა ამას? როგორაა ეს ინფორმაცია დაკავშირებული მე-3 თავთან?

### **თუ რამე გაუგებარია: გაჩერდი. ხელახლა წაიკითხე.**

კითხვის პროცესში გაგების მონიტორინგი მკითხველის უმნიშვნელოვანესი უნარია, რომელიც ეხმარება იმის გაანალიზებაში, რომ ვერ გაიაზრა და უნდა გაჩერდეს (Claxton, 2002; Wagoner, 1983). როცა ვკერძობით, შეგვიძლია დავუბრუნდეთ იმ მონაკვეთს, სადაც ბუნდოვანება დაიწყო. თავიდან წაიკითხეთ ეს მონაკვეთი. კვლევების თანახმად, ადრეული ასაკის ბავშვები ხშირად ფიქრობენ, რომ კითხვის მიზანს ტექსტის დეკოდირება წარმოადგენს. ამიტომ, ხშირად, ისინი აგრძელებენ ტექსტის დეკოდირებას მაშინაც კი, როცა ვერ იაზრებენ მას. ჩვენთვის მთავარია, რომ მოსწავლეები მიხვდნენ, რომ კითხვის მიზანი ტექსტის მნიშვნელობის გააზრებაა. ამიტომ საჭიროა მალევე მივაჩვიოთ მათ, რომ ტექსტის გააზრებას უნდა მიაქციონ განსაკუთრებული ყურადღება. ბავშვებს ასევე ხშირად ჰგონიათ, რომ თუ ისინი ტექსტს ვერ იაზრებენ, მათი დაბალი აკადემიური უნარებითაა გამოწვეული და არა თანმიმდევრობადარღვეული ტექსტით (Wagoner, 1983). წახალისეთ მოსწავლეებში კრიტიკული კითხვის უნარის განვითარება, რაც დაეხმარება მათ ტექსტში არსებული უზუსტობების დადგენაში. დაეხმარეთ მათ სირთულეების იდენტიფიცირებაში, რითაა ეს სირთულე გამოწვეული. იქნებ ამ მონაკვეთის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა დაეხმარებათ. ერთად მოიფიქრეთ საკლასო აქტივობა და დაიტანეთ ყველა სტრატეგია პოსტერზე, რომელიც შეფერხების შემთხვევაში გამოადგება ბავშვებს.

**თუ მაინც ვერ ხვდებით არ დანებდეთ.** დაუბრუნდით იმ მომენტს, სადაც გაუგებრობა დაიწყო. რომელი სიტყვა/კონცეპტია გაუგებარი? როგორ შეიძლება მისი მნიშვნელობის მოძებნა – ლექსიკონში, ენციკლოპედიაში თუ ინტერნეტში? აქამდე თუ გქონიათ მსგავსი პრობლემა? კიდევ რა ინფორმაცია გჭირდებათ, რომ მიხვდეთ პრობლემის მიზეზს? ეს გეხმარებათ გამძლეობისა და შეუპოვრობის განვითარებაში, რადგანაც სწორედ აქ ხდება რეალური სწავლა.

## **დაფიქრდით კრიტიკულ მომენტებზე**

სიუჟეტში შესაძლოა კრიტიკულ მომენტები იყო, ანუ მომენტი, როცა პერსონაჟებს სხვანაირი მოქმედებით, განსხვავებული შედეგის გამოწვევა შეეძლოთ. კიდევ რა შეიძლება მომხდარიყო ამ დროს? თქვენი აზრით რა გავლენას მოახდენდა იგი შედეგზე? ასევე, კრიტიკული მომენტები შეიძლება სწავლის პროცესშიც შეგვხვდეს – მომენტი, როცა მონაკვეთის გაგება უკეთესად შეიძლებოდა. სხვა სტრატეგიის გამოყენება შემეძლო? სწავლისადმი ალტერნატიული მიდგომებზე დაფიქრება, მოსწავლეთა მეტაკოგნიტურ ცოდნას აღმჯობესებს, მოთხრობის შინაარსზე რეფლექსია კი, აღრმავებს მათ გაგებას და კრიტიკული აზროვნების უნარებს.

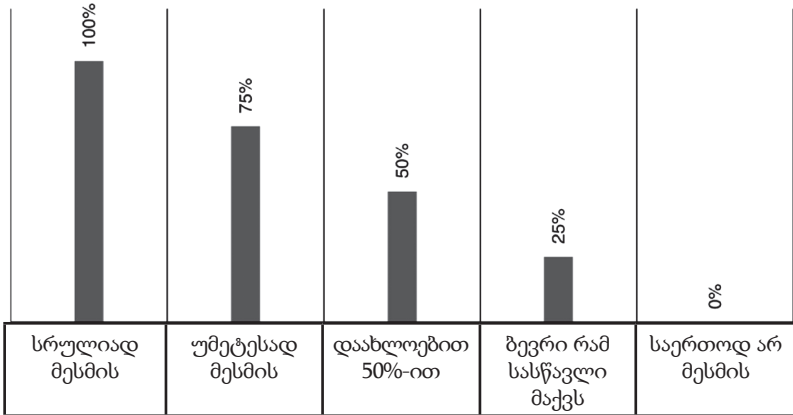
## **საკუთარი თავისთვის კითხვების დასმა**

წახალისეთ ბავშვები ივარაუდონ ან გამოიცნონ რა მოხდება მოთხრობაში. რატომ ფიქრობთ ასე? რა მტკიცებულებები აქვთ მათ თავიანთი მოსაზრების გასაძლიერებლად? შემდეგ, დაუბრუნდით კითხვას – ჭეშმარიტი იყო თუ მცდარი მათი ვარაუდები? ხომ არ გამორჩენიათ რაიმე ინფორმაცია? როგორ შეიცვალა მათი ვარაუდები ტექსტის კითხვისა და მეტი ინფორმაციის მიღების პროცესში? ვარაუდები ყოველთვის ჭეშმარიტი არაა – და ბავშვებს უნდა გავაგებინოთ რომ ეს ნორმალური პროცესია. ჩვენ გვინდა, რომ ჩვენმა მოსწავლეებმა, ისეთივე თავდაჯერებულობით გააგრძელონ ვარაუდების გამოთქმა.

## **თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი**

როგორ გესმით ეს მეტაკოგნიტური სტრატეგიები? **სად ხედავთ საკუთარ თავს 8.6 დიაგრამაზე?** რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 8.1 დიაგრამის შეფასებისგან?

## როგორ გესმით ეს მეტაკოგნიტური სტრატეგიები?



დიაგრამა 8.6 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – როგორია თქვენი ამჟამინდელი ცოდნა ამ თავში წარმოდგენილი სტრატეგიების შესახებ?

### ამ სტრატეგიებიდან რომელი გაქვთ უკვე გამოყენებული?

რომელი მოერგება თქვენს კონტექსტს ყველაზე მეტად?

როგორ ფიქრობთ, რომელი მეტაკოგნიტური უნარები იქნება ყველაზე სასარგებლო თქვენი მოსწავლეებისთვის?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცალო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 8.7 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

## ბიბლიოგრაფია

- Brown, A., & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1–14.
- Chapman, P. F., Crane, M., Wiles, J. A., Noppert, F., & McIndoe, E. C. (Eds.). (1995). Asking the right questions: Ecotoxicology and statistics. In *Report of a workshop held at Royal Holloway University of London*, Egham, Surrey, United Kingdom, SETAC (p. 32).
- Claxton, G. (2002). *Building learning power*. TLO Limited Bristol.
- Davey, B., & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *The Journal of Educational Research*, 80(1), 43–46.
- James-Burdumy, S., Mansfield, W., Dek-e, J., Carey, N., Lugo-Gil, J., Hershey, A., ... Faddis, B. (2009). *Effectiveness of selected supplemental reading comprehension interventions: Impacts on a first cohort of fifth-grade students*. NCEE 2009–4032. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: A feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 129–135.
- Moir, T. (2017). *Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive approach* [Doctoral dissertation, University of Strathclyde].
- Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420.

- Ness, M. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 143–166.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299–314.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N., Pearson, D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade. IES practice guide what works clearinghouse*. NCEE 2010–4038. US Department of Education.
- Wagner, S. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 328–346.

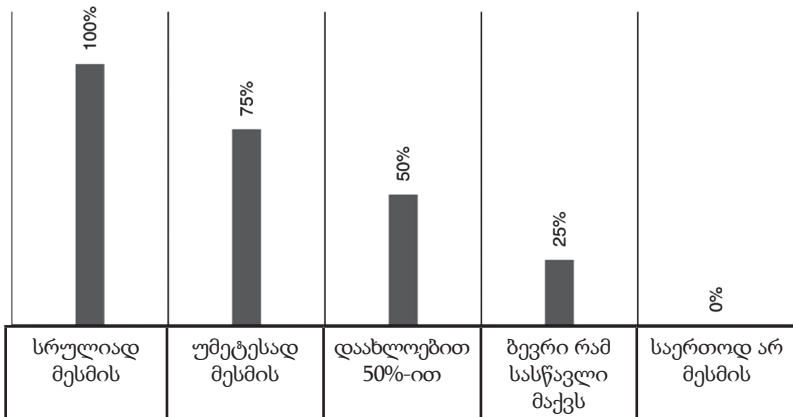
## 9. რომელი კოგნიტური სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ?

ბევრი მოსაზრება არსებობს იმასთან დაკავშირებით, თუ რას წარმოადგენს ზოგადი, კოგნიტური თუ მეტაკოგნიტური სტრატეგია (Ahmadi & Gilakjani, 2012; Block & Duffy, 2008). როგორც მე-3 თავში აღვნიშნეთ, სტრატეგიებს შორის ხშირად არის გადაფარვა, ამიტომ მათი განმარტება ძირითადად იმასთანაა დაკავშირებული, თუ „როგორ“ და არა „რომელ“ სტრატეგიას ვიყენებთ. ამ თავში უფრო დეტალურად მიმოვიხილავთ მე-3 და მე-4 თავში აღწერილი ინტერვენციების საკვანძო ელემენტებს. ეს ის ელემენტებია, რომელთან იდენტიფიცირებაც ჯეიმს-ბერდამიმ და სხვ. (James-Burdumy et al., 2009), შანაჰანმა და სხვ. (Shanahan, et al., 2010) მოახდინეს, ხოლო შემდეგ მაკარტნიმ და სხვ. (McCartney et al., 2015), მუარმა (Moir, 2017) და მუარმა და სხვ. (Moir et al., 2020) შეისწავლეს. ეს თავი იწყება იმ ზოგადი უნარების ჩამონათვალით, რომელთა სწავლებაც შესაძლებელია. ვიმედოვნებთ, რომ ეს დაგაფიქრებთ იმაზე, თუ რომელი უნარების მკაფიოდ სწავლებას ისურვებდით. წიგნის ძირითადი თემა ხომ სწორედ უნარების

მკაფიოდ სწავლების ღირებულების შეფასებაა; ამ თავის ბოლოს შევაჯამებთ თუ როგორ შევუწყობთ ამ მიზანს ხელი, როგორც დავალების შესრულების პროცესის აღწერის, ისე მიღწეული შედეგის მაგალითების მოყვანით.

რამდენად დარწმუნებული ხართ რომ შეგიძლიათ თქვენი მოსწავლეებისთვის საუკეთესო სტრატეგიის იდენტიფიცირება? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 9.1?

**რამდენად დარწმუნებული ხართ რომ შეგიძლიათ თქვენი მოსწავლეებისთვის საუკეთესო სტრატეგიის იდენტიფიცირება?**



დიაგრამა 9.1 თვითშეფასების ინსტრუმენტი – რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ შეგიძლიათ თქვენი მოსწავლეებისთვის საუკეთესო სტრატეგიის იდენტიფიცირება?

**რომელი სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ მოსწავლეებს?**

უამრავი უნარი არსებობს, რომელთა სწავლებაც შეგვიძლია. ქვემოთ ჩამოთვლილია რამდენიმე ზოგადი უნარი, რომელთა სწავლებაც თვით-სწავლის ინსტრუმენტად გამოდგება. თუ რომელი იქნება ყველაზე სასარგებლო ამათგან, დამოკიდებული

იქნება იმ დავალებზე და საგნის მახასიათებელზე, რომელსაც მოსწავლე შეასრულებს. ჩამონათვალის წაკითხვისას, დაფიქრდით – რომელი ერთი იქნება ყველაზე შესაფერისი თქვენი მომავალი გაკვეთილისთვის ან თემისთვის. ეს არ არის სრული ჩამონათვალი, ამიტომ, თქვენით შეავსეთ იგი.

- სინთეზირება: ამ შემთხვევაში საჭიროა სხვადასხვა წყაროდან მოპოვებული ინფორმაციის გაერთიანება და ინტეგრირება. ეს უნარი შეიძლება დავყოთ შემდეგ ქვეუნარებად: ესსეს/ანგარიშის წერა, ქეის სთადის დასკვნების ანგარიშებში ასახვა, შედეგების პრეზენტაცია, პრობლემასთან ან პროექტის მოკლე აღწერილობასთან დაკავშირებით დაბალანსებული არგუმენტის მომზადება, პრობლემის გადაწყვეტა, დაგეგმარება, პოლიტიკის ან მარკეტინგული გეგმის შემუშავება, ანგარიშის/ესსეს/დავალების გამოსწორების ვარიანტების შეთავაზება, ტიპური საგამოცდო საკითხის გადაჭრა და გეგმის შემუშავება. ჩვენი სინთეზი განსხვავებული იქნება სხვადასხვა საგნის პირობებში. მაგალითად, მათემატიკის გაკვეთილზე, სინთეზირება შეიძლება მოიცავდეს ისეთი ამოცანების ამოხსნას, როგორცაა ტრიგონომეტრიის ან წილადების, თანაფართობებისა და პროცენტების მსგავსებებისა და განსხვავებების დაკავშირება. იგი შეიძლება ითვალისწინებდეს იმის გადაწყვეტას, თუ რა სახის გამოთვლა ან ფორმულაა საჭირო კითხვაზე პასუხის გასაცემად.
- შეფასება: ეს სტრატეგია შეიძლება ითვალისწინებდეს ტექსტის/ლექსის/ანგარიშის/დებატების/ექსპერიმენტის/ქეის სთადის ან გეგმის შეფასებას. შეიძლება საჭირო დარჩეს შედეგების შეფასება ან ვარიაციების გამოთვლა. თითოეული ტიპის შეფასებისას გამოყენებულ უნარებს შორის იქნება მსგავსება, თუმცა შეიძლება ნიუანსების გათვალისწინებაც გახდეს საჭირო. მათემატიკაში შეგვიძლია საკუთარი ან სხვების იმიტირებული შეფასებების შეფასება ან ორი საპირისპირო გადაწყვეტილების, მეთოდოლოგიის თუ მიდგომის შედარება.

- ანალიზი: ინფორმაციის შესწავლა, არგუმენტების დაშლა, გამოკითხვა კითხვების დასმის გზით, ალტერნატიული ვარიანტების / საქმის შესრულების გზების შეფასება. ამ ინფორმაციის წარმოდგენა შესაძლებელია სქემების, პოსტერების, 3D მოდელების და ვიდეობის სახით. მათემატიკის მაგალითში, ამოცანის ამოსახსნელად შეიძლება დაგვჭირდეს ყველაზე მნიშვნელოვანი მომენტების დადგენა ან იმის ახსნა, თუ რატომაა ესა თუ ეს გამოთვლის მეთოდი უკეთესი.
- სწავლის უნარები: ეს მოითხოვს საკუთარი თავის, როგორც მსწავლელის ცნობას და სტრატეგიებისა და ცოდნის დამოუკიდებლად გამოყენებას, ამ ცოდნის გამოყენებას მაშინ, როცა ეს საჭიროა (მაგ. რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებში ან გამოცდაზე).
- პირადი უნარები საკუთარი თავის შესახებ და როგორ ვგრძნობ საკუთარ თავს, როგორც მსწავლელი: ამ შემთხვევაში, მოსწავლე შეიძლება დავაფიქროთ იმაზე, თუ რა მოსწონს საგანში, მაგალითად მათემატიკაში. ალტერნატიულად, ისინი შეიძლება დაფიქრდნენ, თუ როგორ შეიძლება ეს თემა მოერგოს მათ მომავალში, მაგალითად, ფულის დასათვლელად/თამაშის ანგარიშის შესაჯამებლად ან როგორ გვეხმარება გეომეტრია ფეხბურთის თამაშში.
- სოციალური უნარები: მასწავლებელთან და თანატოლებთან მუშაობის უნარები. სპეციფიკური სოციალური უნარები შეიძლება ასევე დაგვჭირდეს თანამშრომლობით სწავლაში, გამოკითხვაში თუ პრეზენტაციაში. ეს უნარები საკლასო ოთახის მიღმაც უნდა გაჰყვეთ ბავშვებს, რათა მოახერხონ სხვა ადამიანებთან ურთიერთობა.

სტრუქტურული დამხმარე მეთოდების სამუალო ეფექტის მაჩვენებელი  $d=0.58$ -ია. მათ სხვადასხვა სახე აქვთ, მაგრამ ყველა მიმართულია იმისკენ, რომ სასწავლო მასალის სტრუქტურა მკაფიოდ იყოს გადაცემული. ზოგჯერ მათ „კონცეპტუალურ

რუკებს“ ემახიან (ან გონებრივ რუკებს, „ობობა“ დიაგრამებს და ა.შ.), „პროგრესულ ორგანიზაციებს“ რომლებითაც მოსწავლეებს წინასწარ ეუბნებიან თუ რას ისწავლიან გაკვეთილზე ან საგაკვეთილო თემაში, აქვეა ჩანიშვნის და შინაარსის რეპროდუქციის უნარები ან საწერი ჩარჩოები (Lewis & Wray, 1996; Warwick et al., 2003). მონაცემთა ორგანიზების ეს უნარები, რეფლექსიური კითხვის საკვანძო უნარებია (Idol & Croll, 1987).

გრაფიკულ ორგანიზებებსა და საწერ ჩარჩოებს, ბევრი დადებითი მხარე აქვთ, მათ შორის ისინი:

- ეხმარებიან მოსწავლეებს საწყისი წერტილის იდენტიფიცირებაში. ბევრი მოსწავლისთვის ახალ დავალებაში საწყისი წერტილის პოვნა შეიძლება ურთულესი ნაწილი იყოს.

- აწვდიან მოსწავლეებს წერის იდეებს. საწერი ჩარჩოები გრაფიკული ორგანიზების ტიპია, რომელიც მოსწავლეს საწერი დავალების მიმოხილვას სთავაზობს. ისინი ზოგჯერ შეიძლება დამატებით ინფორმაციასაც მოიცავდნენ, მაგალითად, შესაფერის ნაცვალსახელებს (მე, შენ, ის და ა.შ.) ან მაკავშირებელი სიტყვები, რომლებიც წინადადებების გადასაბმელად არის საჭირო/.

- სთავაზობენ მოსწავლეებს შესაფერის მაკავშირებლებს და ნაცვალსახელებს საჭიროებისამებ, რაც წერის პროცესის შეუფერხებლობას ეხმარება.

- ეხმარებიან მოსწავლეებს უკეთ იცოდნენ, თუ რა უნდა გააკეთონ და ეს ზრდის მათ მოტივაციას დავალების შესასრულებლად.

- აწვდიან მოსწავლეებს წერითი დავალების სტრუქტურას და ეხმარებიან მათ არამხატვრული მწერლობის სხვადასხვა ფუნქციის დანახვაში.

- ამცირებენ გადაწერას, რადგანაც ბავშვებს სტრუქტურების გამოყენება შეუძლიათ დამოუკიდებელი წერისთვის.

- ხელს უწყობენ მოსწავლეებს სტრუქტურების უფრო მაღალ დონეზე გადასვლაში და თავიანთი იდეების გამოხატვაში (მაგ. ეხმარებიან სტანდარტულ და მაღალ შეფასებას შორის, ასევე

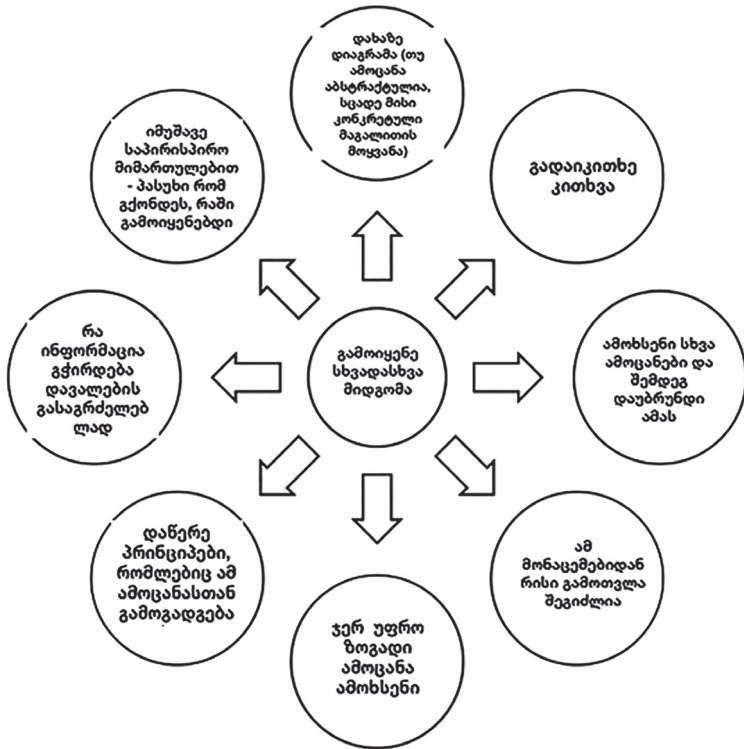
მაღალ და უმაღლეს შეფასებას შორის მანძილის შემცირებაში).

- ჩარჩოებში შეიძლება მეტი ან ნაკლები დეტალი მივუთითოთ, ამიტომ, სწორი დაგეგმარების შემთხვევაში, საწერი ჩარჩოები დავალებებში განსხვავებული ელემენტების შეტანის იდეალური გზაა ყველა მოსწავლის საჭიროებების შესაბამისად.

9.2 სურათზე მოცემულია გრაფიკული ორგანიზაციის მაგალითი, რომელიც მოსწავლეს მათემატიკური ამოცანის ამოხსნაში დაეხმარება. იგი ახსენებს მოსწავლეებს იმ სტრატეგიებს, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელია მაშინ, როცა არ იციან რა გააკეთოთ. ის ასე იწყება „წაიკითხეთ კითხვა“; თუ ბავშვები მაინც ვერ მიდიან წინ, ისინი დიაგრამას საათის ისრის მიმართულებით მიყვებიან, მინიმუმ იქამდე, სანამ ყველა სტრატეგიას არ გაეცნობიან.

თუმცა, საწერი ჩარჩოებისა და ორგანიზაციების მოჭარბებულ გამოყენებას, პოტენციურად, შეზღუდვებიც ახლავს:

- ისინი ზღუდავენ კრეატიულობას. საწერი ჩარჩოები შეიქმნა სტანდარტული და არა შემოქმედებითი წერის მხარდასაჭერად, სადაც მოსწავლეებს არ სჭირდებათ გარკვეული ჩარჩოების დაცვა.
- მასწავლებელი ყოველთვის უნდა ფიქრობდეს იმაზე, რომ მოსწავლეები ზედმეტად დამოკიდებულნი არ გახდნენ ჩარჩოებზე. ჩარჩოებში ძირითადი სტრუქტურა უნდა იყოს წარმოდგენილი მინიმალურად, რომელიც მოსწავლეს წერაში დაეხმარება. შეგიძლიათ მოსწავლეებს საკუთარი საწერი ჩარჩოების შექმნა შესთავაზოთ, რათა მათ აღიქვან პროცესი და ნაკლებად დამოკიდებულები იყვნენ ფიზიკურ ჩარჩოებზე.
- ჩარჩოების მკაცრად გამოყენება. შეეცადეთ შესაძლებლობის ფარგლებში დაუშვათ ადაპტირებები და კრეატიულობა (Davies et al., 2013).
- არსებობს საწერი ჩარჩოების მოჭარბებულად გამოყენების საშიშროება, რაც მოსწავლეებისთვის მოსაწყენი ხდება.



სურათი 9.2 გრაფიკული ორგანიზირი მათემატიკურ ამოცანებზე დამოუკიდებლად მუშაობის ხელშემწყობად

### პროცესისა და პროდუქტის სწავლება

მხოლოდ შინაარსის (რა უნდა ვიცოდეთ) სწავლება – საკმარისი არაა. მოსწავლეებს ასევე პროცესიც უნდა ვასწავლოთ, ის თუ „როგორ“ უნდა ჩავერთოთ დავალების შესრულების პროცესში (Block & Duffy, 2008; Gail et al., 1994).

## პროცესი

პროცესი მოსწავლეს ასწავლის, თუ როგორ შეიძლება შესრულდეს დავალება. აქ მიმოვიხილავთ იმ პროცესებს, რომლებიც საჭიროა უნარის ეფექტური გამოყენებისა თუ დავალების შესრულებისთვის. როცა მოსწავლეებმა პროცესის შესახებ იციან, ისინი ხვდებიან თუ:

- საიდან უნდა დაიწყო?
- რომელი განსხვავებული მომენტები თუ ეტაპები ახლავს მოცემულ დავალებას?

ძალიან ხშირად, მოსწავლეებს უჭირთ იმის განსაზღვრა, საიდან დაიწყო დავალების კეთება და როგორც კი ამას მიხვდებიან, კარგადაც გამოსდით (Baker, 1994). ამ ინფორმაციის მკაფიოდ მიწოდება სხვა ასპექტებთან ერთად, დავალების შესრულების პროცესს უფრო გასაგებს და სასიამოვნოს გახდის.

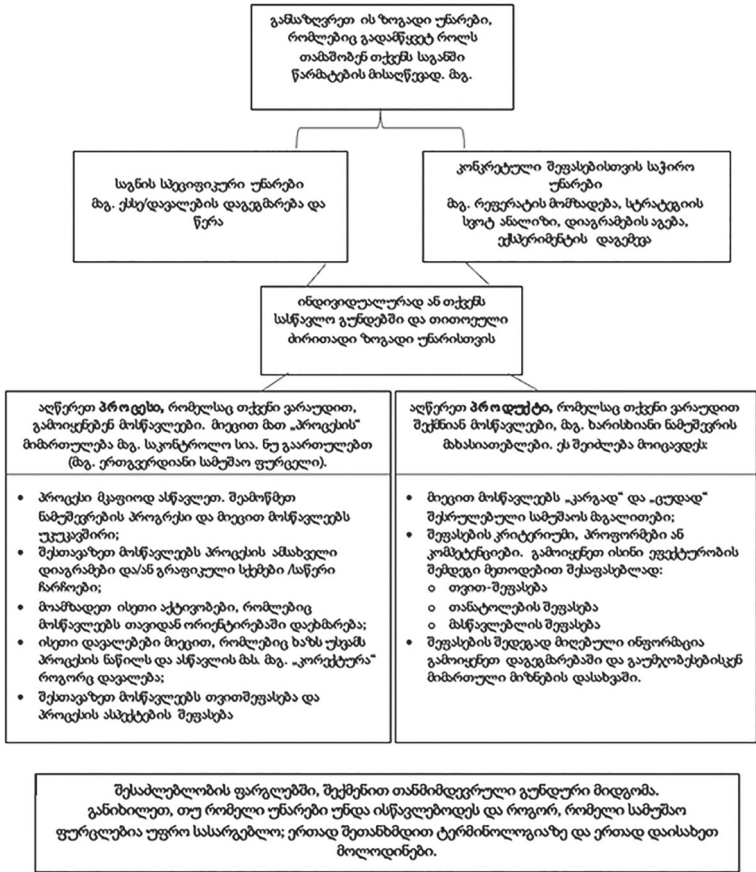
## პროდუქტი

მაგალითებით ვაჩვენებთ მოსწავლეებს, რისი მიღწევა გვსურს (Rashid-Doubell et al., 2018) და მკაფიოდ ვაჩვენებთ შედეგის მახასიათებლებს. შეეკითხეთ თქვენს თავს:

- როგორ ავუხსნა მოსწავლეებს, როგორ გამოიყურება დავალების საბოლოო შედეგი?
- როგორ ვაჩვენო მოსწავლეებს კარგად შესრულებული დავალების მახასიათებლები ან ელემენტები?
- როგორ შეიძლება მოსწავლეებისთვის უკუკავშირის მიცემა მათი მცდელობისთვის?
- აქვთ თუ არა მოსწავლეებს კარგად და ცუდად შესრულებული სამუშაოს მაგალითები შესადარებლად?
- როგორ მივცე მოსწავლეებს მეტი შესაძლებლობა ამ უნარის პრაქტიკისთვის?

ქვემოთ, 9.3 სურათზე წარმოდგენილი დიაგრამა შეგიძლიათ გაკვეთილის დაგეგმვაში გამოიყენოთ, რათა დარწმუნდეთ, რომ

თქვენი სწავლების პროცესი და პროდუქტი, შინაარსთან ერთად, მკაფიო და გასაგებია.



სურათი 9.3 პროცესისა და პროდუქტის დიაგრამა

ქვემოთ წარმოდგენილია პროცესის გრაფიკული ორგანა-იზერის/საწერი ჩარჩოს ნიმუში. საჭირო იქნება მისი ადაპტირება თქვენს გაკვეთილთან და კონტექსტთან. ასევე შეგიძლიათ დაამატოთ დეტალები.

პროცესის საკონტროლო სია: დავალება \_\_\_\_\_  
თარიღი: \_\_\_\_\_ სახელი:

### **დავალების შესრულება**

- წიკითხეთ დავალების სათაური. რას მეუბნება სათაური?
- წიკითხეთ დავალების შესახებ ინფორმაცია. დარწმუნდით, რომ ყველა ინსტრუქციას გაეცანით.
- ვხვდები თუ არა დავალებას?
- თუ დავალებას ვერ ვხვდები, ხელახლა უნდა წავიკითხო.
- ვიცი თუ არა დავალების მიზანი?
- როგორ ვარ განწყობილი ამ დავალების მიმართ?
- რას ვფიქრობ ამ დავალებაზე?
- რამდენად ფოკუსირებული ვარ დავალებაზე?
- რაზეა დავალება / თემა?
- რა ვიცი დავალების შესახებ?
- როდის უნდა ჩავაბარო შესრულებული დავალება?
- დაგეგმე როდის უნდა შეასრულო დავალება. გადახედე შენს გეგმას სხვა ვალდებულებების გათვალისწინებით.

### **კვლევა**

- სად შემიძლია ისეთი ინფორმაციის მოპოვება, რომელიც ამ დავალების შესრულებაში დამეხმარება (ინტერნეტი/სამუშაო ფურცლები/ადამიანები);
  - ინფორმაცია სხვადასხვა წყაროებიდან;
  - შეგროვებული ინფორმაციის შესაბამისობის გადამოწმება;
  - დავალების კითხვის გადახედვა და იმის შემოწმება, თუ როგორ უნდა დავახარისხო ჩემი ინფორმაცია (მაგ. დადებითი/ უარყოფითი მხარეები, სიმლიერეები/სისუსტეები, ქვეთემები, მხარდამჭერი და საწინააღმდეგო არგუმენტები);
  - შეგროვებული ინფორმაციის ქვეტიპებად დახარისხება;
- შეგროვებული ინფორმაციის შესახებ გარკვეული დასკვნების გამოტანა (მაგ. რა მტკიცებულებები მაქვს პოზიციის

სასარგებლოდ ან საწინააღმდეგოდ?)

- შეაჯამეთ თქვენი დასკვნები;
- დამატებით გადაამოწმეთ, გაქვთ თუ არა საკმარისი მტკიცებულებები თქვენი დასკვნების მხარდასაჭერად;
- როგორ გრძნობთ თავს პროგრესთან ერთად? მუშაობს თუ არა თქვენი გეგმა ამ დავალების შესასრულებლად? თუ არა, შეცვალეთ გეგმა.

### **ანგარიშგება**

- გადაიკითხეთ ამოცანა და დარწმუნდით, რომ თქვენი ინფორმაცია ყველა ასპექტს ფარავს. თუ არ ფარავს, გააგრძელეთ კვლევა;
- დავალებაზე მუშაობისას, თან იქონიეთ ყველა საჭირო ინფორმაცია;
- დაგეგმეთ თქვენი ანგარიში პარაგრაფების ამსახველი სქემების დახმარებით (მაგ. 1-ლი პარაგრაფი – შესავალი; მე-2 პარაგრაფი – გამაძლიერებელი არგუმენტები; მე-3 პარაგრაფი – საპირისპირო არგუმენტები; მე-4 პარაგრაფი – დისკუსია; მე-5 პარაგრაფი – დასკვნები).\*
- დაწერეთ ანგარიში;
- გადაიკითხეთ ამოცანა და დარწმუნდით, რომ ყველა ნაწილს გაეცით პასუხი;
- გადადეთ ანგარიში რამდენიმე დღით;
- გადაიკითხეთ ამოცანა და ანგარიში. დარწმუნდით, რომ ყველა ნაწილს გაეცით პასუხი;
- გადაამოწმეთ მართლწერა და პუნქტუაცია;
- შეიტანეთ საჭირო ცვლილებები;
- წარადგინეთ ანგარიში.

### ანგარიშის წარდგენის შემდეგ

- დაფიქრდით პროცესზე: რამ იმუშავა? რამ არ იმუშავა?
- რომელმა სტრატეგიებმა იმუშავა კარგად? რომელმა არ იმუშავა?
- რომელი სამუშაო პირობები იყო სასარგებლო? რომელი არა?
- კიდევ სად შემიძლია ეს ვასწავლო?

### სურათი 9.4 პროცესის ამსახველი სამუშაო ფურცლის ნიმუში

სურათზე 9.4 ასახული ინსტრუმენტი, შეიძლება ასევე გამოიყენოთ თვითშეფასების ინსტრუმენტად სამუშაოს დასრულების შემდეგ. შეასრულეს თუ არა მოსწავლეებმა ეს აქტივობა? თუ ვერ შეასრულეს, რატომ? კარგი იქნებოდა იმის განხილვა, მიყენენ თუ არა ისინი თავიანთ თავდაპირველ გეგმას თუ შეცვალეს რამე? ასევე, ჩააბარეს თუ არა მათ დავალება დროულად?

სურათი 9.5 წარმოადგენს ესსეს დაგეგმარების ფორმას, რომელიც გამიზნულია პროცესთან დაკავშირებული უნარების გაუმჯობესებაზე. ამ ფორმის გამოყენება ბევრი სხვა ზოგადი უნარის განსავითარებლადაცაა გამოსადეგი. თუმცა, ეს მხოლოდ ნიმუშია. შეგიძლიათ მისი ადაპტირება თქვენი კონტექსტისა და სტუდენტების საჭიროებების შესაბამისად. ასევე შეგიძლიათ დაამატოთ დეტალები:

დაწერეთ ესსეს კითხვა აქ:					
გაუსვით ხაზი, ინსტრუქციის გამომხატველ ნებისმიერ სიტყვას (მაგ. აღწერეთ, განიხილეთ, შეაფასეთ, ეთანხმებით თუ არა)					
გამაძლიერებელი არგუმენტები	მტკიცებულების წყარო	მიმდევრობა მნიშვნელობის შესაბამისად (როცა ყველა მტკიცებულება შეგროვებულია)	საწინააღმდეგო არგუმენტები	მტკიცებულების წყარო	მიმდევრობა მნიშვნელობის შესაბამისად (როცა ყველა მტკიცებულება შეგროვებულია)

რას გეუბნებათ მტკიცებულება?  
 არგუმენტის რომელი მხარის გამოიყენება ხდება?

დაალაგეთ ზემოთ მოყვანილი მტკიცებულებები ანგარიშისთვის.  
 პარაგრაფი 1 – შესავალი;  
 პარაგრაფი 2 – გამაძლიერებელი არგუმენტები  
 პარაგრაფი 3 – საწინააღმდეგო არგუმენტები  
 პარაგრაფი 4 – განხილვა  
 პარაგრაფი 5 – დასკვნები

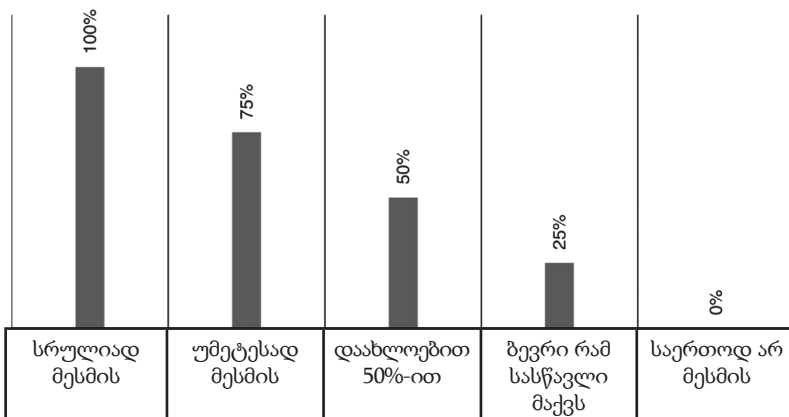
თითოეული პარაგრაფის საკვანძო წერტილები:

სურათი 9.5 პროდუქტის ამსახველი სამუშაო ფურცლის ნიმუში

### თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

რამდენად დარწმუნებული ხართ თქვენი მოსწავლეებისთვის საუკეთესო სტრატეგიის იდენტიფიცირებაში? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 9.6? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 9.1 დიაგრამაზე შეფასებისგან?

### რამდენად დარწმუნებული ხართ რომ შეგიძლიათ თქვენი მოსწავლეებისთვის საუკეთესო სტრატეგიის იდენტიფიცირება?



დიაგრამა 9.6 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად დარწმუნებული ხართ რომ შეგიძლიათ თქვენი მოსწავლეებისთვის საუკეთესო სტრატეგიის იდენტიფიცირება ამ თავის წაკითხვის შემდეგ?

## რომელი ზოგადი უნარები გამოიყენება თქვენს საგანში?

სხვა რომელი გაგონდებათ?

რა განმეორებადი სირთულეები აქვთ მოსწავლეებს?

რას მოითხოვს შეფასება მათგან? მაგალითად, არსებობს თუ არა ისეთი კითხვები ან დავალებები, რომლებიც უცვლელად მოითხოვება მათგან, მაგალითად, გააზრება, მონაცემთა ანალიზი და ა.შ.?

როგორ შეიძლება ამ პროცესის უფრო ნათლად და მკაფიოდ წარმოჩენა?

როგორ შეიძლება მოსწავლეებს დავებმართოთ იმაში, რომ ამ პროცესის გამოყენება გააუმჯობესონ?

როგორ შეიძლება კარგად შესრულებული სამუშაოს მახასიათებლების მკაფიოდ წარმოჩენა?

როგორ შეიძლება დავალების საბოლოო შედეგის უფრო მკაფიოდ განმარტება?

როგორ შეიძლება მოსწავლეთა მცდელობაზე უკუკავშირი?

აქვთ თუ არა მოსწავლეებს შემოწმების ნიმუშები?

როგორ შეიძლება მოსწავლეებს უნარის/დავალების უფრო კორექტირებელი პრაქტიკა შევთავაზოთ?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 9.7 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად, თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია

- Ahmadi, M. R., & Gilakjani, A. P. (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on English reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053.
- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 201–239.
- Block, C., & Duffy, G. (2008). Research on teaching comprehension. In C. C. Block & S. R. Paris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices. Solving problems in the teaching of literacy* (Vol. 2, 2nd ed., pp. 262–281). Guilford Press.
- Davies, D., Jindal – Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in Education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91.
- Gail, T. E., Lind, G., & -Lebsack, D. (1994). *Teaching writing: Balancing process and product*. Macmillan College Publishing Company, Inc.
- Idol, L., & Croll, V. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214–229.
- James-Burdumy, S., Mansfield, W., Dek-e, J., Carey, N., Lugo-Gil, J., Hershey, A., ... Faddis, B. (2009). *Effectiveness of selected supplemental reading comprehension interventions: Impacts on a first cohort of fifth-*

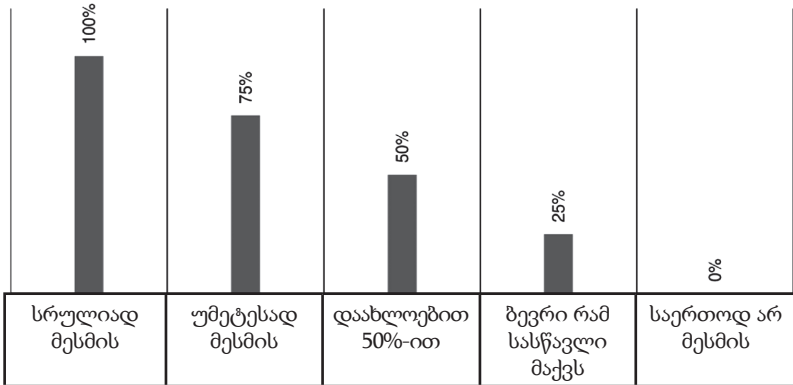
- grade students*. NCEE 2009–4032. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Lewis, M., & Wray, D. (1996). *Writing frames*. Reading and Language Information.
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary school within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: A feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 129–135.
- Moir, T. (2017). *Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive approach* [Doctoral dissertation, University of Strathclyde].
- Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420.
- Rashid-Doubell, F., O'Farrell, P. A., & Fredericks, S. (2018). The use of exemplars and student discussion to improve performance in constructed-response assessments. *International Journal of Medical Education*, 9, 226–228. <https://doi.org/10.5116/ijme.5b77.1bf6>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N., Pearson, D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*. IES practice guide what works clearinghouse. NCEE 2010–4038. US Department of Education.
- Sosu, E., & Ellis, S. (2014). *Closing the attainment gap in Scottish education*. [www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf](http://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-attainment-scotland-full.pdf)
- Warwick, P., Stephenson, P., Webster, J., & Bourne, J. (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through the use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), 173–192.

## 10. სწავლის უნარები

ამ თავში ყურადღებას თვითსწავლასთან დაკავშირებული უნარების სწავლებაზე გავამახვილებთ.

რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ ხელს უწყობთ თვით-სწავლის უნარების განვითარებას? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 10.1?

### რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ ხელს უწყობთ თვით-სწავლის უნარების განვითარებას?



დიაგრამა 10.1 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ ხელს უწყობთ თვით-სწავლის უნარების განვითარებას?

პირველ რიგში, დაფიქრდით, როგორ აღწერდით სწავლის კარგი უნარების მქონე მოსწავლეს.

მოსწავლეს კარგად განვითარებული სწავლის უნარები აქვს, თუ მას თვითმონიტორინგის, თვითრეგულირებისა და თვითმეფასების უნარი აქვს, რასაც ეფექტურად და დამოუკიდებლად იყენებს სასწავლო მიზნების განსაზღვრისა და მიღწევისთვის. მათ იციან თუ რა არის ეფექტური მათთვის და რა არა. როცა სტრატეგია არ მუშაობს, ისინი ალტერნატიულ გზას მიმართავენ.

ეს ბუნებრივი პროცესია, რომელსაც ყველა დამოუკიდებელი მსწავლელი სწრაფად და ეფექტურად იყენებს. უნარების სწავლება კონტექსტში ყოველთვის საუკეთესო მეთოდია. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ გადატვირთული სასწავლო პროგრამის ფარგლებში, სწავლის ტექნიკების სწავლება შეზღუდული დროის ხარჯზე მოხდება. პირიქით, როდესაც მოსწავლეები პრაქტიკაში კონტექსტისთვის შესაფერის სწავლის უნარებს ეუფლებიან, ისინი სასწავლო მასალასაც სწავლობენ. ძალიან იშვიათია, რომ მოსწავლემ სწავლის სტრატეგიები სპონტანურად „გადაიტანოს“ ერთი საგნიდან/კონტექსტიდან მეორეში (Hattie et al., 1996). მაგალითად, ინგლისურის მასწავლებელმა შეიძლება მოსწავლეს ესსეების სტრუქტურა ასწავლოს, მაგრამ ნაკლებად სავარაუდოა, რომ მოსწავლემ ეს მიდგომა ისტორიაში გამოიყენოს დამატებითი სწავლების გარეშე. სწავლის უნარების კონკრეტული მაგალითებით სწავლება უკეთესია, ვიდრე ზოგადი იდეების ან აბსტრაქტული კონცეპტების გამოყენება. მაგალითად, ესსეების წერის სტრატეგიების სწავლება უფრო ეფექტურია მაშინ, როცა ესსეს დაწერაა საჭირო. გაკვეთილის თემისა და სწავლის უნარების ინტეგრაცია საგნის სპეციალურ აქტივობებთან და მასალებთან დიდ გავლენას მოახდენს როგორც საგნის ცოდნის ხარისხზე, ისე უნარების განვითარებაზე.

ახალი უნარის სწავლებამდე, კარგი იქნება მოსწავლეებს შევეკითხოთ იციან თუ არა რამე ამ უნარზე. იყენებენ თუ არა მას სპონტანურად? ისევე როგორც სხვა დანარჩენ სტრატეგიასთან დაკავშირებით, რომელთა სწავლებაც სურს მასწავლებელს, ესეც მე-7 თავში აღწერილი პროცედურის მიხედვით უნდა მოხდეს – პასუხისმგებლობის ეტაპობრივი გადაცემით, ან უნარის მიზნის განმარტების, მისი გამოყენებისა და სარგებლობის განხილვის თანხლებით, ხოლო შემდგომ პრაქტიკაში გამოყენების, უკუკავშირისა და რეფლექსიის უამრავი შესაძლებლობის შეთავაზებით. შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ეს რეფლექსიური აზროვნება დაეხმარება მოსწავლეს იმის გაგებაში, თუ როგორ

გახადოს სწავლის პროცესი უფრო ეფექტური. რაც უფრო მეტად აიღებენ მოსწავლეები პასუხისმგებლობას საკუთარ თავზე შეხსენებაზე, ჩანიშნებზე თუ დამხმარე სტრუქტურულ ელემენტებზე, მით უკეთესად გაიაზრებენ და უფრო შინაარსიანად გამოიყენებენ მათ სწავლის პროცესში. ეს უკეთ მიაღწევენებს მოსწავლეებს როგორც მოკლევადიან სასწავლო, ასევე გრძელვადიან აკადემიურ მიზნებს (Robbins et al., 2004).

### სასწავლო სტრატეგიები

2013 წელს, დუნლოსკიმ (Dunlosky) გამოიკვლია ყველაზე ეფექტური, მაგ. „პერიოდული გამეორება“ და ნაკლებად ეფექტური ტექნიკები. დუნლოსკის ნაშრომიდან აღებული ცხრილი მოკლედ ასახავს სხვადასხვა მიდგომის ღირებულებას. ამასთან დაკავშირებით დამატებითი დეტალები შეგიძლიათ იხილოთ შემდეგ ნაშრომში: Dunlosky, J. (2013). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator*, 37(3), 12–21.

ჩვენი რეკომენდაცია არ არის 10.2 ცხრილის ბოლოში მოცემული ტექნიკების გამორიცხვა. მაგალითად, გამეორებით წაკითხვა მნიშვნელოვანია თუკი ტექსტის გააზრება რთულია. მნემონიკა ძალიან სასარგებლოა. ალბათ გახსოვთ, ცისარტყელას ფერების დასამახსოვრებელი მნემონიკური წესი ფერების შესატყვისი აკრონიმების გამოყენებით „წინათ ნიუტონი ყველა მნიშვნელოვან ცდას ლინზით იკვლევდა“<sup>1</sup>. ტექსტის სწავლაში წარმოსახვითი ელემენტების გამოყენება უდავოდ ეფექტური სტრატეგიაა. ჩემს პირველ სამეცნიერო ხარისხზე მუშაობისას, ფსიქოლოგიის კვლევებთან დაკავშირებული ბევრი სახელის და თარიღის დამახსოვრება მჭირდებოდა. დერენ ბრაუნის (Derran Brown, 2007) მიერ შემოთავაზებული მეხსიერების ტექნიკებით შთაგონებულმა, დავიწყე ყველა სახელის, თარიღის ჩამოწერა,

<sup>1</sup> მთარგმნელის შენიშვნა: ყველა სიტყვის საწყისი ასობგერა, ცისარტყელის ფერების მიმდევრობის შესაფერისია – წითელი, წარინჯისფერი, ყვითელი, მწვანე, ცისფერი, ლურჯი, იისფერი).

შესაბამისი კვლევის თავის საკვანძო სიტყვის თანხლებით. შემდეგ შემოვიღე „საკვანძო ელემენტი“ თარიღებისთვის. მაგალითად, ყოველ ათწლეულს შევუსატყვისე ცალკეული გამორჩეული ორნამენტი (მაგ. სამოცდაათიან წლები – ხვეულა იყო, ოთხმოციანები – წინწკლები). თითოეული რიცხვი ფერს წარმოადგენდა (მაგ. 3 იყო წითელი, ხოლო 4 – ლურჯი). შედეგად, მაგალითად თუკი კვლევა 1973 წელს განხორციელდა, ჩემს წარმოდგენაში ეს იყო წითელი ფერის ხვეულები. შემდეგ, თითოეულ თავს, ჩემი სახლის ან ოფისის ნაცნობ ოთახებს ვუსატყვისებდი. შემდეგ, წარმოდგენაში სასაცილო სურათები მქონდა, სადაც ფერები და ორნამენტი ერთად ასახავდა კვლევის თარიღს, ამას ემატებოდა მკვლევრის სახელთან ან დამატებით დეტალთან დაკავშირებული რაიმე ელემენტი. რაც უფრო სულელურია გამოსახულება, მით უფრო უკეთესია. შემდეგ „მიკუთვნებულ“ სულელურ გამოსახულებებს ოთახის ირგვლივ წარმოვიდგენდი. ამ ყველაფრის დაპროგრამებამ გარკვეული დრო წაიღო და რეგულარულად ვამოწმებდი ჩემს მეხსიერებას, მასალის კარგად დამახსოვრების დამატებითი მიდგომების გამოყენებით; გასაკვირია, მაგრამ ამ სისტემამ უამრავი ფაქტის დამახსოვრების საშუალება მომცა. ბოლოს, როცა გამოცდა მოახლოვდა, სრულიად მზად ვიყავი მთელი დამატებითი მასალით.

სწავლის ათი ტექნიკის ეფექტურობა, დუნლოსკის მიხედვით (2013)		
მაღალეფექტური	სავარჯიშო ტესტირება	თვითტესტირება ან სავარჯიშო ტესტის გაკეთება შესწავლილ მასალაზე დაყრდნობით;
	პერიოდული ვარჯიში (spaced practice)	ვარჯიშის განრიგით განხორციელება, სადაც სხვადასხვა აქტივობა განაწილებულია გარკვეული დროის მონაკვეთზე;
	დეტალური გამოკითხვა	განმარტება, თუ რატომაა მკაფიოდ გამოთქმული ფაქტი ან კონცეპტი ჭეშმარიტი;
საშუალოდ ეფექტური	თვითგანმარტება	განმარტება, თუ როგორაა ახალი ინფორმაცია უკვე ნაცნობ ინფორმაციასთან დაკავშირებული, ან პრობლემის გადაწყვეტაში გამოყენებული ნაბიჯების ახსნა
	მონაცვლეობითი ვარჯიში	ვარჯიშის განრიგით განხორციელება, სხვადასხვა ტიპის პრობლემებით, ან სხვადასხვა ტიპის მასალის გამოყენებით ერთი სასწავლო სესიის ფარგლებში;
	შეჯამება	შესასწავლი ტექსტის სხვადასხვა ზომის მონაკვეთების წერილობით შეჯამება;
	ხაზგასმა	კითხვის პროცესში შესასწავლ მასალაში მნიშვნელოვანი ნაწილების ხაზგასმა
	საკვანძო სიტყვების მწემონიკა	საკვანძო სიტყვებისა და მენტალური წარმოსახვის გამოყენება ვერბალური მასალების დასაკავშირებლად
ნაკლებად ეფექტური	ტექსტის შესასწავლად წარმოსახვის გამოყენება	კითხვის ან მოსმენის პროცესში ტექსტის გონებრივი წარმოსახვის დელოზა
	ხელახლა წაკითხვა	ტესტის პირველად წაკითხვის შემდეგ, მისი ხელახლა შესწავლა

სურათი 10.2 სწავლის ათი ტექნიკის ეფექტურობა, დუნლოსკის მიხედვით (2013)

ამ უნარების ბავშვებსა და ახალგაზრდებში განვითარების მიზნით, აუცილებელია მათი სწავლება, დემონსტრირება და შეხსენება (Nist & Simpson, 1989). მათი კიდევ უფრო თვალნათლივ წარმოჩენა დიაგრამების, ხმამაღლა ფიქრის, სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენებით და პროცესის შეფერხებისა და შექმნილი სიტუაციიდან გამოსვლის მოდელირებით შეიძლება.

ახალი უნარის სწავლებისას, მიეცით თქვენს მოსწავლეებს იმის შესაძლებლობა, რომ ამოიციონ თუ რას ვერ იაზრებენ. დაბნეულობის და გაუაზრებლობის იდენტიფიცირება, თვით-შემეცნების განვითარების მნიშვნელოვანი ნაწილია (Lavery, 2008). რთული გაკვეთილის დასასრულს, შეეკითხეთ მოსწავლეებს: „რა გაბნევდათ ყველაზე მეტად დღევანდელ საგაკვეთილო მასალაში?“. ეს კითხვა არა მხოლოდ იწყებს მეტაკოგნიტური დამუშავების პროცესს, არამედ ასევე სასწავლო პროცესში „გაუგებრობას“, როგორც პროცესის განუყოფელ ნაწილად აღიარების კულტურის ჩამოყალიბებას.

ქვემოთ მოყვანილია, სასწავლო პროცესის, დამატებითი ხელშემწყობი საშუალებები:

### **მაღალი რიგის შეკითხვები**

ახალი უნარის სწავლებისას, ასევე სასარგებლოა კითხვების დასმის ტექნიკის გამოყენება. ეს კითხვები მოსწავლეებს იმაში ეხმარება, რომ უფრო კარგად გააცნობიერონ თავიანთი აზროვნების პროცესი და ის, თუ როგორ შეიცვალა და განვითარდა მათი იდეები და შეხედულებები. კითხვები შეიძლება შემდეგი იყოს:

- ამ გაკვეთილამდე, მეგონა, რომ ღრუბლები \_\_\_\_\_.
- ახლა კი გავიგე, რომ ღრუბლები \_\_\_\_\_.
- ამ თემაზე მუშაობის შემდეგ, როგორ შეიცვალა ჩემი შეხედულება ჰაერის დაბინძურებასთან დაკავშირებით?

ეფექტურ კითხვებთან და კითხვებით გამოკითხვასთან დაკავშირებით დამატებითი ინფორმაცია იხილეთ მე-8 თავში.

## სასწავლო დღიურები

პირადი სასწავლო დღიურები მოსწავლეებს საკუთარი აზროვნების მონიტორინგში ეხმარება (Greiner & Karoly, 1976). საკლასო დისკუსიის ერთი ნაწილი შეიძლება მოიცავდეს კვირის განმავლობაში სამუშაო კითხვების იდენტიფიცირებას, რომლებიც მოსწავლეებს უფრო იმაზე აფიქრებს, თუ „როგორ?“ და არა „რა?“ ისწავლეს. კითხვები შემდეგნაირად შეიძლება გამოიყურებოდეს:

- ამ კვირაში ჩემთვის ყველაზე სასიამოვნო გაკვეთილი იყო \_\_\_\_\_, იმიტომ, რომ \_\_\_\_\_.
- ამ კვირაში ნაკლებად კომფორტულად თავს \_\_\_\_\_ გაკვეთილზე ვგრძნობდი, იმიტომ, რომ \_\_\_\_\_.
- ყველაზე მეტად \_\_\_\_\_ სწავლა გამიჭირდა, იმიტომ, რომ \_\_\_\_\_.
- ამ კვირაში ყველაზე ეფექტურად \_\_\_\_\_ სასწავლო უნარები გამოვიყენე.
- ამ კვირაში ყველაზე ნაკლებად ეფექტურად \_\_\_\_\_ სასწავლო უნარები გამოვიყენე. ამ უნარებს განსხვავებულად გამოვიყენებ მომდევნო ჯერზე \_\_\_\_\_ გზით.
- უკეთესი მსწავლელი \_\_\_\_\_ დახმარებით გავხვდები.
- სწავლაში უკეთესი შედეგები მექნება \_\_\_\_\_ მეშვეობით.

წახალისეთ მოსწავლეებში კრეატიული გამოხატვა, რომლებსაც საუკეთესო შედეგი მოაქვს ბავშვებისთვის, მაგალითად, დაუმატეთ ნახატები, სკეჩები, გონებრივი რუკები, ბლოგები, ონლაინ საზიარო ელემენტები, დღიურები, სიები, აპლიკაციები და სხვ.

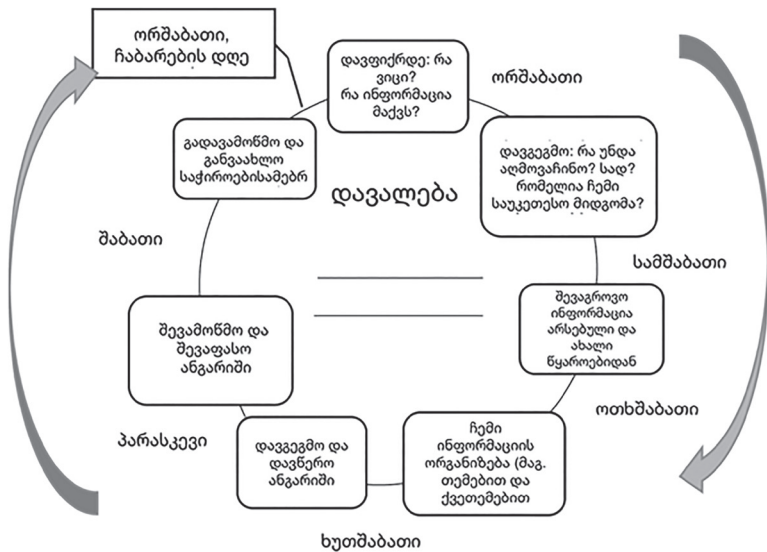
## შეფუთვის აქტივობები

„შეფუთვის“ აქტივობები ძირითად აქტივობებს წინ უსწრებს და მოსდევს. ის ხელს უწყობს სწავლისა და მეტაკოგნიტური უნარების გაუმჯობესებას. მაგალითად, გაკვეთილის დაწყება რამდენიმე კარგი კითხვის დასმით შეგიძლიათ. გაკვეთილის დასრულების შემდეგ, დააწერინეთ მოსწავლეებს გაკვეთილზე

დასმული საუკეთესო შეკითხვა. შეადარეთ მათი შეკითხვები თქვენს კითხვებს. ასევე, შეგიძლიათ გაკვეთილი სმენის უნართან დაკავშირებით რამდენიმე რჩევით დაიწყოთ. დააწერინეთ მოსწავლეებს მოსაზრება გაკვეთილის საკვანძო მომენტების შესახებ და შეადარეთ ისინი თქვენი გაკვეთილის მიზნებთან და ამოცანებთან.

### დროის მართვა

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი უნარი, რომელიც მკაფიოდ უნდა ისწავლებოდეს მე-7 თავში აღწერილი შვიდ ეტაპიანი მოდელის მიხედვით, არის დროის მართვა, სწავლის დროისა და ამოცანების დაგეგმვის უნარი. მაგალითად, ონლაინ მსწავლელმა, შეიძლება ყოველკვირეულად გამოყოს დრო რეკომენდებული ლიტერატურის წასაკითხად. სურათი 10.3 ასახავს დაგეგმარების სქემას, რომლის შედგენაც შეიძლება ვასწავლოთ ბავშვებს თავიანთი დროის მართვისა და დაგეგმარების უნარების განსავითარებლად.



სურათი 10.3 დაგეგმარების საათი

## **შეფასების ტიპების გათვალისწინება**

ჩვენ მართლაც გვინდა წავახალისოთ მოსწავლეები და ღრმად დავაფიქროთ ისინი თავიანთ სწავლაზე. თუმცა, ჩვენი შეფასების ფორმა გავლენას ახდენს ჩვენი სტუდენტების მომზადებისა და სწავლის ხარისხზე. მაგალითად, კვლევის თანახმად, სავარაუდო პასუხების მქონე კითხვებისთვის მოსამზადებლად მოსწავლეები დაბალი დონის კოგნიტურ უნარებს იყენებენ, მაშინ, როცა ესესე დასაწერად, მათ მაღალი დონის მეტაკოგნიტური უნარები სჭირდებათ. ვინაიდან, სავარაუდო პასუხების მქონე კითხვების შეფასება ნაკლებ დროს მოითხოვს და მოსწავლეებს სხვადასხვა ტიპის კითხვებზე პასუხის გაცემის გამოცდილება ეხმარებათ ტესტში ესესესთან დაკავშირებული რამდენიმე მოკლე კითხვის დამატებით შეგვიძლია ისინი უფრო მეტად დავაფიქროთ და გავაუმჯობესოთ მათი მეტაკოგნიტური უნარების გამოყენება.

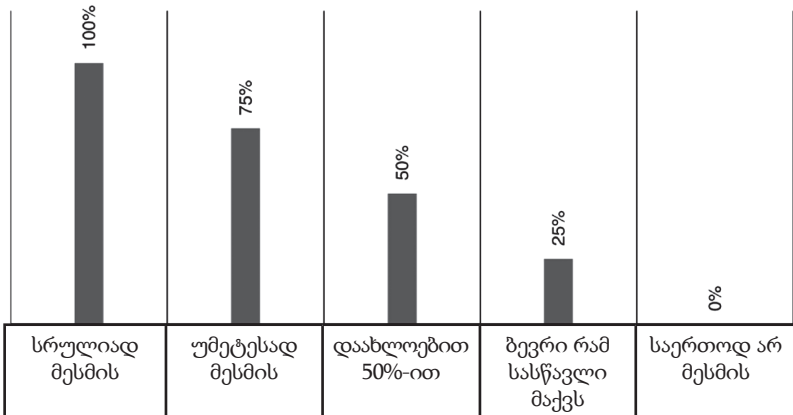
## **რეფლექსიური აზროვნების ხელშეწყობა**

რეფლექსიურობა არის მეტაკოგნიტური პროცესი, რომლის მიმვეობითაც საკუთარ დამოკიდებულებებს უკეთ ვიაზრებთ (Baker, 1994). წინასწარ ჩამოყალიბებული დამოკიდებულებები (მიკერძოებულობა) განვითარების პროცესს აფერხებს, თუმცა მასწავლებლებს შეუძლია კლასში ისეთი კულტურა ჩამოაყალიბოს, სადაც დიალოგის წახალისებით პიროვნული და სოციალური დამოკიდებულებების რეფლექსია ხდება. როდესაც მოსწავლეები აქტიურად ერთვებიან საკლასო დისკუსიებში (ან დავალებებში) მორალური და ეთიკური პრობლემების თემებზე (მაგ. სოციალური კლასი, პოლიტიკა, სექსუალობა, სიმდიდრე, რასა, რელიგია, სიღარიბე, სამართლიანობა, თავისუფლება და სხვ.), ისინი სხვაგვარად იაზრებენ საკუთარ ფიქრებს და შეიძლება ეჭვქვეშ დააყენონ საკუთარი დამოკიდებულებები.

## თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ ხელს უწყობთ თვით-სწავლის უნარების განვითარებას? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 10.4? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 10.1 დიაგრამაზე შეფასებისგან?

### რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ ხელს უწყობთ თვით-სწავლის უნარების განვითარებას?



დიაგრამა 10.1 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად დარწმუნებული ხართ, რომ ხელს უწყობთ თვით-სწავლის უნარების განვითარებას?

### თქვენი აზრით, რომელი სასწავლო უნარია ყველაზე სასარგებლო?

რომელ მათგანს გამოიყენებდით?

სხვა რა გზებით ეხმარებით მოსწავლეებს რეფლექსიაში თქვენს გაკვეთილზე?

როგორ უზრუნველყოფთ იმას, რომ მოსწავლეებმა არა მარტო გამოიყენონ უნარები, არამედ ასევე იცოდნენ როგორ და როდის გამოიყენონ იგი?

როგორ ფიქრობთ, რომელი სასწავლო უნარები იქნება სასარგებლო თქვენი მოსწავლეებისთვის?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 10.5 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია

- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 201–239.
- Brown, D. (2007). *Tricks of the mind*. Random House.
- Dunlosky, J. (2013). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator*, 37(3), 12–21.
- Greiner, J. M., & Karoly, P. (1976). Effects of self-control training on study activity and academic performance: An analysis of self-monitoring,

- self-reward, and systematic-planning components. *Journal of Counseling Psychology*, 23(6), 495.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996, Summer). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136.
- Lavery, L. (2008). *Self-regulated learning for academic success: An evaluation of instructional techniques* [Doctoral dissertation, University of Auckland].
- Nist, S. L., & Simpson, M. L. (1989). PLAE, a validated study strategy. *Journal of Reading*, 33(3), 182–186.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.

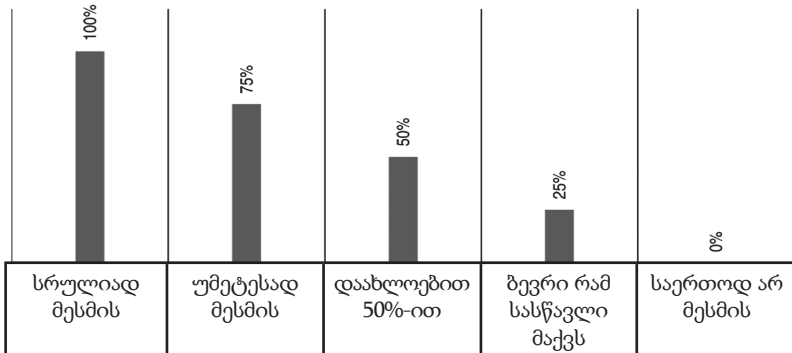
### ნაწილი 3: მიდგომის სასკოლო ან საგანმანათლებლო სისტემის დონეზე დანერგვა

#### 11. სასკოლო დონეზე დანერგვა

ზოგიერთ მკითხველს ამ იდეების კლასში გამოყენების სურვილი გაუჩნდება. ზოგი მკითხველი კი შეიძლება სკოლის დირექტორი ან ადგილობრივი ხელისუფლების ხელმძღვანელ პოზიციაზე იყოს, რომელთაც აკადემიური მოსწრების საერთო დონის ამადლების სურვილი აქვთ. განურჩევლად თქვენ მიერ დაკავებული პოზიციისა, თქვენს კონტექსტში მაინც იქნება ამ იდეების ეფექტურად განხორციელების, როგორც ხელშემწყობი, ასევე შემაფერხებელი გარემოებები. მაინც ვიმედოვნებთ, რომ ამ იდეების ფართოდ გაზიარებას ისურვებთ. წინამდებარე თავი ეხება იმპლემენტაციის მეცნიერებას, რომელიც ნებისმიერი მიდგომის ეფექტურად დანერგვას გვასწავლის.

რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ გესმით მეცნიერების მიგნებების პრაქტიკაში დანერგვა? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 11.1?

**რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ გესმით იმპლემენტაციის მეცნიერების არსი?**



დიაგრამა 11.1 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი იმპლემენტაციის მეცნიერებასთან დაკავშირებით ცოდნის იდენტიფიცირებისთვის

## იმპლემენტაციის მეცნიერება

სკოლებს ხშირად შეზღუდული რესურსები აქვთ. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ ნებისმიერ ინიციატივაზე გამოყოფილი თანხა ეფექტურად იყოს დახარჯული. პერსონალის გადამზადება იაფი არ გახლავთ, როგორც ღონისძიებების ორგანიზები, ასევე აუდიტორიის დაფარვის თვალსაზრისით. ამას ემატება ახალ ინტერვენციასთან დაკავშირებული მასალებისა და სხვა ხარჯების ზრდა. ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ ტრენინგების ხარჯები ეფექტური იყოს. საბედნიეროდ, სულ უფრო იშვიათად ხდება მნიშვნელოვანი თანხების ისეთ ინტერვენციებში ჩადება, რომლებიც „უბრალოდ კარგი იქნებოდა“. სკოლები სულ უფრო მეტად აღიარებენ მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მასალებისა და მიდგომების გამოყენების მნიშვნელობას. თუმცა, სამწუხაროდ, ხშირია თეორიულ და ემპირიულ კვლევებზე დაფუძნებული ინტერვენციები, რომლებსაც მოსალოდნელზე ნაკლები შედეგები მოაქვთ (Moir, 2018).

გასაგებია, რომ ასეთ სიტუაციებში სკოლები მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ პროგრამას საეჭვოდ აფასებენ და ალტერნატიულ მიდგომებს განიხილავენ. ჩნდება კითხვა: რატომ ხდება, რომ მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ინტერვენცია მყარი ემპირიული საფუძვლებით მოსალოდნელზე დაბალ შედეგებს იძლევა? იმპლემენტაციის მეცნიერება სწორედ ამ საკითხებს შეისწავლის (Kelly & Perkins, 2012). იმპლემენტაციის მეცნიერებს აინტერესებთ, თუ რა ხდება, როცა ემპირიულად დამტკიცებულ ინტერვენციებს წარმატებული შედეგები აქვთ რეალურ ცხოვრებაში. წინამდებარე თავში განხილულია, თუ რას გვთავაზობს იმპლემენტაციის მეცნიერება, რათა უზრუნველყოთ მოცემულ მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სტრატეგიების წარმატებული შედეგები. რადგან, სწორედ ეს განხილვებია გადამწყვეტი განათლების სფეროში განსახორციელებელი ინტერვენციების დიზაინისა და შეფასებისთვის.

ფიქსენის, ნუმის და სხვ. (Fixsen, Naoom et al., 2007) აზრით, იმისათვის, რომ ინტერვენციას მოსალოდნელი პოზიტიური

გავლენა ჰქონდეს რეალური ცხოვრების პირობებში, საჭიროა ძირითად კომპონენტებსა და ცვლადებზე დაკვირვება. უკვე დაწყებულია იმის აღიარება, რომ ნებისმიერი მიდგომის დანერგვა საჭიროებს პრაქტიკულ ცვლილებებს, თუმცა ყველა ვერ იქნება მზად ამ ცვლილებებისთვის, თანმხლები სირთულეების გამო (Fixsen et al., 2009).

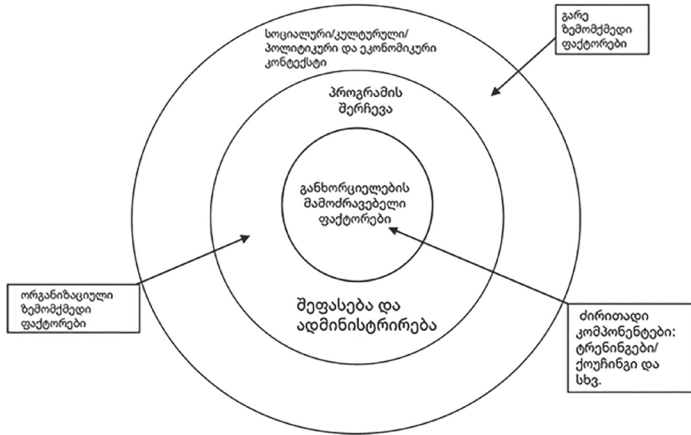
ადამიანებს უნდა ჰქონდეთ ცვლილების მიღების მზაობა და მათი სამუშაო პირობები ხელშემწყობი უნდა იყოს ნებისმიერი ახლად დანერგილი მიდგომის მდგრადობის უზრუნველსაყოფად (Moir, 2018). სულ უფრო ხშირად აღინიშნება, რომ სკოლის ან სისტემის დონეზე განხორციელებული ჩარევების წარმატება დამოკიდებულია ინტერვენციაზე დაკვირვებასა და ამ პროცესის პერიოდულ შეფასებაზე (Kelly & Perkins, 2012; Spoth et al., 2007).

სხვადასხვა დისციპლინებს თავისი განხორციელების ჩარჩო გააჩნია, რომელიც მიზნის მიღწევისკენ არის მიმართული (Moir, 2018). განხორციელების კომპონენტების ჩარჩო (Fixsen, Naoom et al., 2007) არის კონცეპტუალური მოდელი, რომელიც ეხება იმ ფუნდამენტურ ასპექტებს, რომლებიც აუცილებელია წარმატებული იმპლემენტაციისთვის (Maher et al., 2009). იგი განსაზღვრავს კომპენტენციის საკვანძო ფაქტორებს, მექანიზმებს, რომლებიც ეფუძნება და შესაბამისად, ხელს უწყობს მდგრად განხორციელებას:

- პერსონალის შერჩევა
- პერსონალის განვითარება
- პერსონალის პრაქტიკაში პროფესიული მხარდაჭერა
- პერსონალის ეფექტურობის შეფასება

ორგანიზაციის მამოძრავებელი აქტორები აღიწერება როგორც სისტემური გარემოს შესანარჩუნებელი და განხორციელების ხელშემწყობი მექანიზმები:

- მონაცემთა სისტემები
- ადმინისტრაციული მხარდაჭერა
- სისტემური ჩარევები



დიაგრამა 11.2 განხორციელების კონცეპტუალური მოდელი

ამ თავს გავაგრძელებთ თითოეული მამოძრავებელი ფაქტორის განხილვით, ვინაიდან ისინი მნიშვნელოვან წარმოდგენას გვიქმნიან წიგნში წარმოდგენილი სტრატეგიების სასკოლო დონეზე წარმატებით განხორციელების შესახებ (იხ. სურათი 11.2).

### პერსონალის შერჩევა

თუკი პერსონალის მოტივაცია დაბალია ან ადამიანებს ცვლილებები აშინებთ, ნაკლებად სავარაუდოა მათი შეცვლა. არ არის სავალდებულო, რომ ინტერვენციაში ჩართულ ადამიანებს ხანგრძლივი გამოცდილება ჰქონდეთ. კლიმს დუგანმა (Klimes-Dougan, 2009) თავის კვლევაში „დილის ტოროლების პრევენციული პროგრამა“ გამოავლინა რომ პერსონალის პიროვნული თვისებები და არა მათი ცოდნა თუ გამოცდილება განსაზღვრავდა პროგრამის წარმატებულ განხორციელებას. საუკეთესო ცვლილების მომხრე თანამშრომელი, საუკეთესო კანდიდატია, რომლებიც გამოწვევების წინაშე კი არ კარგავენ მიზანმიმართულობას – ადამიანები, რომლებიც განვითარებაზე

არიან ორიენტირებულნი (იხ. თავი 5).

წიგნში წარმოდგენილი იდეების განხორციელებისას, პირველ რიგში გაითვალისწინეთ, ვის აქვს თქვენს თანამშრომლებში საჭირო მახასიათებლები, რათა ხელი შეუწყონ ახალი ინიციატივის დანერგვას. დაიწყეთ, რამდენიმე კანდიდატით რომლებიც გამოხატავენ მზაობას და მოტივაციას პოზიტიურ ცვლილებებთან დაკავშირებით და შექმენით განმახორციელებელთა გუნდი. ეს მოდელი ფართოდაა ცნობილი და ხშირად მათ „ჩემპიონებს“ უწოდებენ. ფიქსენის, ბლეიზისა და სხვ. (Fixsen, Blase et al., 2007) თანახმად, ამგვარ განმახორციელებელ გუნდებს სიახლის დანერგვისას სამი წლის განმავლობაში 80%-ანი წარმატების მიღწევა შეუძლიათ; მათ გარეშე – კი 17 წლის განმავლობაში წარმატების მაჩვენებელი მხოლოდ 14%-ია. ეს ჩემპიონები უზრუნველყოფენ, რომ ახალმა ჩარევამ ეფექტურობა არ დაკარგოს და მივიწყებას არ მიეცეს.

### **პერსონალის განვითარება**

მიდგომის თანმიმდევრულობის უზრუნველსაყოფად, მას აუცილებლად უნდა ახლდეს ტრენინგის ელემენტი (Dunst & Trivette, 2009). ორგანიზაციული პრაქტიკების შეცვლა გადამზადებას საჭიროებს. იმისათვის, რომ ტრენინგები მაქსიმალურად მორგებული იყოს მსმენელთა საჭიროებებზე, საუკეთესო პრაქტიკის თანახმად საჭიროა წინასატრენინგო კითხვარების გაგზავნა (Kelly & Perkins, 2012; Moir, 2018). კითხვარების საშუალებით შესაძლებელია მონაწილეთა მოტივაციის, მზაობისა და ტრენინგისადმი ღიაობის შეფასება. გარდა ამისა, ეს საშუალებას აძლევს ტრენერს, ტრენინგი მონაწილეთა საჭიროებებს მოარგოს, ისევე როგორც განმავითარებელი შეფასება უზრუნველყოფს მოსწავლეთა სწავლებას დიფერენცირებული მიდგომების შეთავაზების გზით. ეს ასევე ქმნის შესაძლებლობას, მივიღოთ ინფორმაცია სკოლის შესახებ და შევქმნათ პარტნიორობა ახალი დღის წესრიგის ჩამოყალიბებამდე. ქვემოთ წარმოდგენილია

პროფესიული გადამზადების კითხვარის ნიმუში მე-4 თავის კვლევაში გამოყენებული თანხმობის ფორმასთან ერთად.

**„წაკითხულის გააზრების პროექტის“ შემუშავება**  
ჩარევამდელი მზაობის კითხვარი და თანხმობის ფორმა

ეს არის პერსონალის ტრენინგში ჩართვის მზაობის შეფასება, რომელიც წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარების პროექტის ფარგლებში ხორციელდება ამ პრინციპების პრაქტიკაში გამოყენების მიზნით\*.

გთხოვთ აღნიშნოთ

ვიცნობ „წაკითხულის გააზრების პროექტის“ ზოგად მიზნებს	დიახ	არა
ვიცი, რომ იგი სანდო კვლევებს ეფუძნება და დარწმუნებული ვარ, რომ დაეხმარება ბავშვებს წარმატების მიღწევაში	დიახ	არა
ვიცი, რომ „წაკითხულის გააზრების პროექტი“ ეხმარება მოსწავლეთა სწავლის უნარის განვითარებას	დიახ	არა
დარწმუნებული ვარ, რომ მაქვს „წაკითხულის გააზრების პროექტის“ ეფექტურად განხორციელებისთვის დრო, უნარები და რესურსები	დიახ	არა
ვფიქრობ, რომ „წაკითხულის გააზრების პროექტი“ შეეფერება ჩვენი დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეების საჭიროებებს	დიახ	არა
სკოლის ხელმძღვანელობა მხარს უჭერს „წაკითხულის გააზრების პროექტის“ პრინციპების გამოყენებას და ვიცი, რომ ხელმისაწვდომი იქნება საჭირო დრო და რესურსები	დიახ	არა
ვეთანხმები, რომ მშობელთა ინფორმირება და მათი ამ პროექტში ჩართვა მნიშვნელოვანი და სასარგებლოა	დიახ	არა

საჭიროების შემთხვევაში, შემძლია დამატებითი პროფესიული მხარდაჭერის მოთხოვნა. კვლევის თანახმად, პრაქტიკაში პროფესიული მხარდაჭერა 80%-ით აღმოჩნდებოდა უნარების განვითარებას	დიახ	არა
ვიცი, რომ შეფასება გადაწყვეტია და აუცილებლად შევასებ მოწოდებულ შეფასების ფორმებს	დიახ	არა
ვიცი, რომ ჩემი კომენტარები ღირებულია და აუცილებლად გავაკეთებ ჩანიშვნებს პროექტის იმ ასპექტებთან დაკავშირებით, სადაც, ვფიქრობ, შესაძლებელია ცვლილებების შეტანა და დამატებითი წინადადებების შეთავაზება	დიახ	არა
ვფიქრობ, ჩვენს დაწესებულებას შეუძლია კვლევის განხორციელება „წაკითხულის გააზრების პროექტის“ ფარგლებში კურიკულუმის გავლენის შესაფასებლად	დიახ	არა
მჭირდება დამატებითი ტრენინგი „წაკითხულის გააზრების პროექტის“ პრინციპების მიმართულებით	დიახ	არა

თანხმობა

თანახმა ვარ/არ ვარ (გთხოვთ აირჩიოთ) მივიღო მონაწილეობა კვლევაში, რომელიც აღწერილია ზემოთ მოცემულ საინფორმაციო ფურცელზე. ეს მოიცავს „წაკითხულის გააზრების პროექტის“ განხორციელებას, რომელზე დაკვირვებაც საკლასო ოთახში და ფოკუს ჯგუფებში მოხდება, კითხვის პროცესში ჩარევის სატესტო ფაზამდე, მის განმავლობაში და მის შემდეგ.

სახელი, გვარი \_\_\_\_\_

ხელმოწერა \_\_\_\_\_

თარიღი \_\_\_\_\_

სურათი 11.3 ჩარევამდელი მზაობის კითხვარი და თანხმობის ფორმა

განხორციელების ხარისხი ასევე დამოკიდებულია ტრენინგის ჩატარების მეთოდზე. ამიტომ, მკაცრად რეკომენდებულია ენთუზიაზმითა და მოტივაციით აღსავსე ფასილიტატორების მოწვევა.

### **კონსულტაცია და ქოუჩინგი**

დღეს უკვე ბევრი მტკიცებულება არსებობს იმისა, რომ პრაქტიკაში ცვლილებების შესატანად ერთჯერადი ტრენინგი არ არის საკმარისი. ასეთი ტრენინგი არაეფექტურია (Kelly & Perkins, 2012). იმისათვის, რომ ცვლილება მართლაც მოხდეს, რეკომენდებულია ერთზე მეტი ტრენინგ-სესიის ჩატარება, ხოლო მისი პრაქტიკაში განხორციელებისთვის, სესიებს შორის პრაქტიკაში პროფესიული მხარდაჭერა და კონსულტაციები უნდა ჩატარდეს მანამ, სანამ ახალი მიდგომა მთლიანად არ დაინერგება. ეს მოდელი უწყვეტ პროფესიონალურ განათლებას უწყობს ხელს. კოლეგების პრაქტიკაში პროფესიული მხარდაჭერა „ჩემპიონების“ დახმარებით, ხელს უწყობს პარადიგმის ცვლილებას. ჯოისისა და შაუერსის (Joyce and Showers, 2002) კვლევების თანახმად, მასწავლებელთა მხოლოდ 5% ახორციელებს ტრენინგებზე ნასწავლ იდეებს; თუმცა, ეს რიცხვი 95%-მდე იზრდება, როდესაც პროფესიონალი მწვრთნელი ასევე პრაქტიკაში მხარდაჭერასა და კონსულტაციებს ატარებს. მიდგომის განხორციელება გაუმჯობესდა, როდესაც ინტერვენციის მხარდასაჭერად დამატებითი სახელმძღვანელოები და რესურსები გახდა ხელმისაწვდომი.

### **პერსონალის ეფექტურობის შეფასება**

პერსონალს უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა რომ კოლეგებთან ერთად განიხილოს ახალი მიდგომებისა და იდეების დანერგვის მეთოდები, ამიტომ რეკომენდებულია რეფლექსიისთვის განხილვების ორგანიზება. თუკი მასწავლებელს ინტერვენციის დანერგვის დროს სირთულეები ექმნება და მათი განხილვის

შესაძლებლობა არ ეძლევა, ახალი მიდგომა, დიდი ალბათობით, გვერდზე გადაიდება. განხილვები ხელს უწყობს იმპლემენტაციასთან დაკავშირებული ახალი იდეების წარმოქმნას. ამ განხილვებიდან მიღებული ინფორმაციის გამოყენება შეიძლება ტრენინგების გაუმჯობესების მიზნითაც.

ყველა ახალი მიდგომა თუ ჩარევა იდეების ნაკრებს დაეფუძნება. ეს შეიძლება აღვწეროთ, როგორც **მთავარი კომპონენტების ნაკრები**, ჩარევის ასპექტები, რომლებიც ამ მიდგომას ქმნიან (Fixsen, Naoom et al., 2007). ჩარევის განხორციელებას, დაკვირვებას მისი განხორციელების პროცესში და გაწერილი ნაბიჯების შესაბამისად მოძრაობას, **სიზუსტე** ჰქვია (Dane & Schneider, 1998). ნებისმიერ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ ჩარევას აქვს ეფექტურობის საზომი. ნებისმიერი ახალი ინიციატივის დანერგვისას, მნიშვნელოვანია, რომ პრაქტიკოსებმა მთავარი კომპონენტების ნაკრები დაიცვან, რათა უზრუნველყონ ინტერვენციის სიზუსტე; მაშინ, გავლენა და დადებითი შედეგები, კიდევ უფრო მიუახლოვდება ეფექტურობის განსაზღვრულ მაჩვენებელს. როცა მიდგომას სერიოზულ ადაპტირებებს უკეთებენ, გავლენა და დადებითი შედეგები ძალიან შორს რჩება ეფექტურობის მაჩვენებლისგან (იხ. სურათი 11.4). თუმცა, კვლევა აჩვენებს, რომ განათლების სფეროში, მასწავლებლებს „კორექტირებები“ უყვართ. ეს იწვევს ჩარევის „განზავებას“ და უფრო სუსტ შედეგებს ვღებულობთ. ამის ერთ-ერთი მაგალითი გრინვეიმ (Greenway) მოგვაწოდა 2002 წელს. ის იკვლევდა ურთიერთსწავლებას და აღმოაჩინა, რომ ეს მიდგომა იშვიათად თუ ხორციელდებოდა სიზუსტით, ამიტომ მას იმედგამაცრუებელი შედეგები მოჰყვა. რაც უფრო მეტად „აკორექტირებს“ მასწავლებელი მიდგომას, მით უფრო მეტად შორდება მის მტკიცებულებაზე დაფუძნებულობას და შესაბამისად, მით უფრო ნაკლებია პოზიტიური გავლენის რეალიზება.

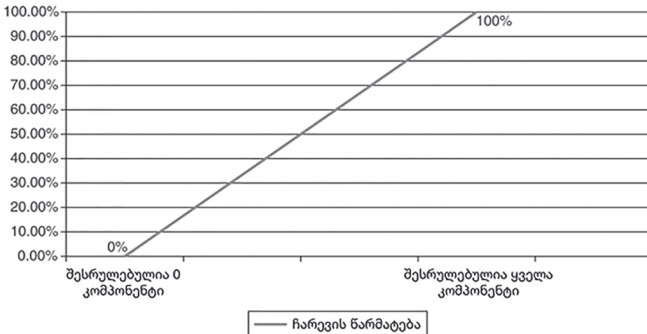
ზოგიერთი ინტერვენციის ზუსტად განხორციელება უფრო რთულია, ზოგის უფრო მარტივი. გრინვეიმ აღმოაჩინა, რომ ურთიერთსწავლების ზუსტად და კვლევის მითითებების

მიხედვით შესრულება, რთული იყო. მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ჩარევების შერჩევა კი, უკვე სხვა საკითხია.

### გადაწყვეტილების მხარდამჭერი მონაცემთა სისტემები

განხორციელების ფაზაში, საჭირო იქნება გავლენისა და პროგრესის მონიტორინგი სხვადასხვა წყაროებიდან მიღებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, მათ შორის: ხარისხის ინდიკატორები, მომხმარებლის უკუკავშირი და სიზუსტის მაჩვენებლები (Fixsen et al., 2005). სიზუსტის მაჩვენებლებით მოწმდება თუ რამდენად შენარჩუნებული აქვს პროგრამას შინაარსი, მოცულობა, სიხშირე და ხანგრძლივობა, რაც მკვლევრებს/პროგრამის შემქმნელებს ჰქონდათ გათვალისწინებული. ეს მონაცემები იმისთვის გამოიყენება, რომ შეფასდეს, რამდენად ზუსტად ხორციელდება პროგრამა. თუ პროგრამა ზუსტად არ ხორციელდება, მაშინ შესაძლებელია გარკვეული ზომების მიღება, რათამისი პრინციპები საკლასო ოთახში უკეთ განხორციელდეს, თავდაპირველი ჩანაფიქრის შესაბამისად. ამის მაგალითი შეგვიძლია მე-4 თავის 4.2 სურათზე ვნახოთ. ამ სექციის მიხედვით, რაც უფრო მეტად ხორციელდება ჩარევა კვლევის შესაბამისად, მით უფრო დიდია ჩარევის წარმატების ალბათობა.

ჩარევის ეფექტურობის მაჩვენებლის წარმატების %-ი



სურათი 11.4 განხორციელებისა და ჩარევის წარმატების ურთიერთმიმართება

## **ადმინისტრაციული მხარდაჭერა**

მიდგომის ინიციატორებმა კარგად უნდა იცოდნენ, რამდენად ერგება ახალი ინიციატივა დაწესებულების არსებულ პოლიტიკასა და პროცედურებს. ყველა პოლიტიკას, დღის წესრიგს და სამუშაო გეგმას უნდა ჰქონდეს თანმიმდევრული ხასიათი და ღირებულებები. თუკი სკოლა ორი, არათანმიმდევრული მიდგომის დანერგვას შეეცდება, პერსონალი დაიბნევა და ორივე მათგანის გავლენა შემცირდება. ამის მაგალითია, ქცევის მართვის ურთიერთობაზე დაფუძნებული პოლიტიკის განხორციელება ბიჰევიორისტულ „წამახალისებელ“ სისტემასთან ერთად; ან აღდგენითი მიდგომის გამოყენება, ნულოვანი ტოლერანტობის მიდგომასთან ერთად. თუ მიდგომები არ შეესაბამება ერთმანეთს, მათი ეფექტურად განხორციელება შეუძლებელია და შედეგებიც დამაბნეველი და არავითარ ტურის იქნება.

## **სისტემური ჩარევები**

შიდა პოლიტიკისა და გეგმების თანმიმდევრულობის აუცილებლობის გარდა, ასევე მნიშვნელოვანია ეროვნული პოლიტიკისა და პროგრამების გათვალისწინება. თუ ამ გარე ძალებს, ინიციატივისგან განსხვავებული ღირებულებები აქვთ, მაშინ ურთიერთგამომრიცხავი შედეგები იჩენს თავს და მისი ეფექტი უმნიშვნელო იქნება. მაგალითად, შოტლანდიაში დავენერგეთ ორნაწილიანი პროგრამა „ჩართულობა, მონაწილეობა და ინკლუზია“ (2017), რომლის მიზანია ინკლუზია. შესაბამისად, სკოლაში, სადაც ქცევისადმი ნულოვანი ტოლერანტობის მიდგომას იყენებენ, ჩვენი მიდგომა არ გამოდგება და ნაკლებად წარმატებული იქნება ან თავად პროგრამა ან სკოლაში ნულოვანი ტოლერანტობის სისტემა ვერ იმუშავებს ეფექტურად.

## განხორციელების შედეგები მე-4 თავის მაგალითისთვის

წიგნის მე-4 თავში წარმოდგენილ მაგალითთან დაკავშირებით შემდეგი შედეგები გამოვლინდა: დასკვნების თანახმად, შედეგები შეესაბამებოდა იმპლემენტაციის მეცნიერების პრინციპებს. შედეგები ადასტურებს, რომ ეს მეთოდები სწორად იქნა გამოყენებული და ამ მეთოდების საშუალებით მიღებული დასკვნები მტკიცედაა გამყარებული. ამიტომაც, თუ ამ თავს ხელახლა გადახედავთ, ნათლად დაინახავთ, რატომ არის შედეგები და დასკვნები ლოგიკური და სწორი:

- პერსონალის შერჩევა – იქ, სადაც პერსონალმა ჩარევის განხორციელებისა და ამ პერიოდში წამოჭრილი ნებისმიერი გამოწვევის დაძლევის მზაობა გამოავლინა (იხ. თავი 4, სურათი 4.6), შედეგი საუკეთესო იყო.
- პერსონალის განვითარება – იქ, სადაც მასწავლებლებმა თავიანთ კოლეგებთან ერთად და უფროსი მასწავლებლის მხარდაჭერით ტრენინგები გაიარეს, ჩარევის განმახორციელებელმა მასწავლებლებმა მნიშვნელოვანი გავლენა იქონიეს.
- პერსონალის პრაქტიკაში პროფესიული მხარდაჭერა – ჩარევის განმახორციელებელი პერსონალი იყენებდა ტრენინგზე მიწოდებულ ნიმუშებს პრაქტიკის დასახვეწად და ეს თვალსაჩინო იყო სიზუსტეზე დაკვირვებების დროს. მასწავლებლებს ჩარევის პერიოდში შესაძლებლობა ჰქონდათ საჭიროების შემთხვევაში მკვლევრებისთვის მიემართათ კვლევასთან დაკავშირებული კითხვებით. მათ ასევე აღნიშნეს, რომ ტრენინგზე მიღებული ინფორმაცია საკმარისი იყო მათთვის, რომ შემდეგ ქოუჩის მხარდაჭერით თავდაჯერებულად განეხორციელებინათ ჩარევა.
- პერსონალის ეფექტურობის შეფასება – მასწავლებლებს ეფექტურობასთან დაკავშირებით უკუკავშირის თითოეული სესიის დასრულების შემდეგ აძლევდნენ. ეს მიზნად ისახავდა იმ დადებითი მხარეების აღნიშვნას, რომლებიც მუშაობდა. ასევე ჩარევის მთავარი კომპონენტების ნაკრები გამოიყენებოდა,

როგორც განხილვის ინსტრუმენტი ინტერვენციის სიზუსტის გასაძლიერებლად. სიზუსტის შესაფასებელი დაკვირვების კრიტერიუმები ჩარევის გაგრძელებასთან ერთად იზრდება, რაც ასახავს ცვლილებაში ჩართულ პროცესს. იქ, სადაც მიდგომისადმი სიზუსტის მაღალი ხარისხი იყო, გავლენაც უფრო ძლიერი იყო.

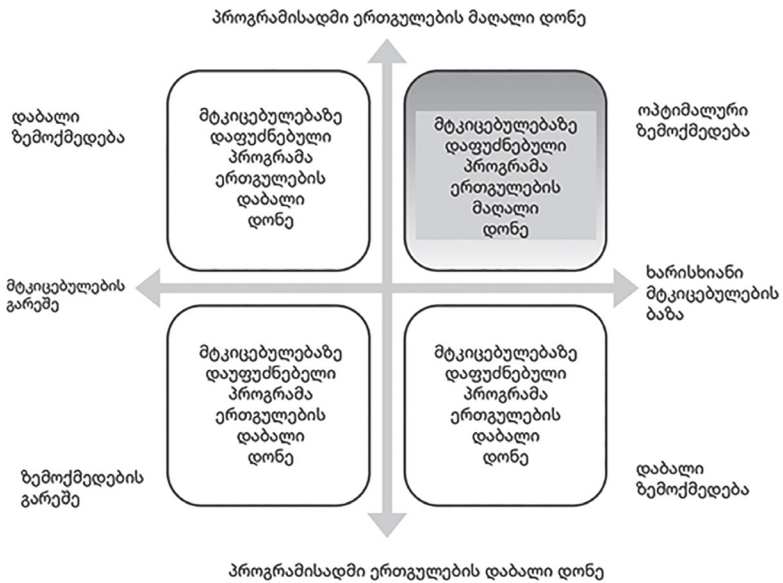
- გადაწყვეტილების მხარდაჭერის მონაცემთა სისტემები – ჩარევის მთელი პერიოდის განმავლობაში ხორციელდებოდა მიდგომისადმი სიზუსტის მონიტორინგი. აღსანიშნავია, რომ ინტერვენციის მდგრადობის უზრუნველსაყოფად, მხარდაჭერა უწყვეტი უნდა იყოს. ისევე, როგორც მოსწავლეებს სჭირდებათ ეტაპობრივი მხარდაჭერა სტრატეგიების ასათვისებლად, მასწავლებლებსაც სჭირდებათ მხარდაჭერა ახალი სასწავლო პრაქტიკების დაუფლებამდე.
- ადმინისტრაციული მხარდაჭერა – სკოლის პოლიტიკა და სისტემები ჩარევის მეთოდოლოგიასთან თანხვედრაში იყო.
- სისტემური ჩარევები – ადგილობრივი და ეროვნული პოლიტიკა და სისტემები ჩარევის მეთოდოლოგიასთან თანხვედრაში იყო.

### **წარმატებული განხორციელება**

იმის კვლევა, თუ რა მუშაობს სკოლაში, მნიშვნელოვანია, რადგან ეს გადაწყვეტილების მიმღებ პირებსა და მთავრობას საუკეთესო გზების პოვნაში ეხმარება. პროგრამა (1) ემპირიულ საფუძველს უნდა ეყრდნობოდეს და (2) წარმატებულადაც უნდა განხორციელდეს.

არსებობს უამრავი მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პროგრამა, რომლებიც შეიძლება კარგად ან ცუდად განვახორციელოთ. ცუდად განხორციელების შემთხვევაში, რაც საკლასო ოთახში თვალსაჩინო ხდება, ინტერვენცია შორსაა მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მიდგომისგან და შესაბამისად, სუსტია (Moir, 2018). ემპირიული საფუძვლების გარეშე მიდგომებიც შეიძლება კარგად ან ცუდად განვახორციელოთ. ამ შემთხვევაში, კარგად თუ ცუდად განხორციელებული პროგრამა, ღირებული დროისა

და ძალისხმევის უშედეგოდ დაკარგვას ნიშნავს. ხშირად „მიმზიდველი“ ინიციატივა სუსტ მტკიცებულებას ეფუძნება და ბევრი მასწავლებელი მოტყუვდა, როცა დრო და რესურსი ისეთ რამეში დახარჯეს, რაც მიმზიდველად გამოიყურებოდა, თუმცა მხოლოდ ზედაპირულ და დაბალი ხარისხის მტკიცებულებას ეფუძნებოდა. ზემოქმედების მოსახდენად საუკეთესო გზა არის (1) სანდო მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პროგრამის/ ჩარევის/ინიციატივის ქონა და (2) მისი ჩანაფიქრის მიხედვით განხორციელება. ეს შეგვიძლია 11.5 სურათზე ვნახოთ, სადაც ორი ღერძია ასახული: დაბლიდან – მაღალი სიზუსტე და მტკიცებულებათა დაბალი ხარისხი. ოპტიმალურად პოზიტიური ზემოქმედების უზრუნველსაყოფად, ჩვენი მიზანია ძლიერ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მიდგომების გამოყენება პროგრამისადმი ერთგულების მაღალი ხარისხით.



სურათი 11.5 ჩარევის ზემოქმედება

თუ სკოლის ხელმძღვანელობა აღიარებს ინიციატივის დიდ მნიშვნელობას, დანარჩენი პერსონალიც იგივე დამოკიდებულებით შეხვდება მას. ამიტომ, ხელმძღვანელობაც და პერსონალიც უნდა გადამზადდეს როგორც ინიციატივასთან, ასევე მისი განხორციელების გეგმასთან დაკავშირებით. ახალი ინიციატივის გაგების შემდეგ, ხელმძღვანელობამ და განმახორციელებელმა გუნდმა უნდა იცოდეს თუ რომელია პროგრამის განხორციელების ძირითადი ელემენტები და რომელი ასპექტი მოერგება უკეთ თავიანთ კონტექსტს თუ გარემოს.

ნებისმიერ სკოლაში ახალი პრიორიტეტების განხორციელებას როგორც წესი, შეთანხმებულზე მეტი დრო სჭირდება. კვლევების თანახმად, ინიციატივის სრულად განხორციელებას ორიდან-ოთხ წლამდე სჭირდება (Fixsen et al., 2009), თუმცა, თუკი განხორციელება პრიორიტეტული არაა და მას მონიტორინგი არ გაეწევა, ამ პროცესს შეიძლება 20 წელიც კი დასჭირდეს (Ogden et al., 2012). მიუხედავად ამისა, სკოლებს ხშირად ყოველწლიური განვითარების გეგმა აქვთ, სადაც კონკრეტული პრიორიტეტი მხოლოდ ერთი სასწავლო წლისთვისაა პრიორიტეტული, შემდეგ კი სხვა პრიორიტეტი განისაზღვრება. თუმცა, თუ ბევრ პრიორიტეტს დავისახავთ, საბოლოო ჯამში არაფერი აღარ იქნება პრიორიტეტული და ჩვენი საერთო ზემოქმედება სუსტი იქნება. 2007 წელს ჩატარებული კვლევის შედეგად მკვლევართა გუნდმა (Carroll, Paterson, Wood, Booth, Rick, და Balain) აღმოაჩინა, რომ ახალი პროგრამების განხორციელებისთვის გამოყოფილი დროის სიმწირეს უარყოფითი გავლენა აქვს ინტერვენციის სიზუსტეზე, და შესაბამისად ინტერვენციის შედეგებზეც. ამიტომ, ახალი ინიციატივის დაწყებამდე, კარგი იქნება სკოლაში ღია განხილვების ორგანიზება, რათა გადაწყვიტოთ, თუ რისი პრიორიტეტი იქნება შეუძლია სკოლას რეალურად; ყოველთვის უმჯობესია ერთი ან ორი ინიციატივის პრიორიტეტი იქნება და კარგად განხორციელება, ვიდრე რამდენიმე ინიციატივის ცუდად განხორციელება. ერთი ან ორი ინიციატივის განხორციელების

პირობებში, მისი კომპონენტები უფრო მკაფიოა და პერსონალიც იგრძნობს, რომ ცვლილებებთან ადაპტაციის პროცესი უფრო მართვადაა.

პროგრამის ზუსტი განხორციელება შეიძლება სირთულეს წარმოადგენდეს, თუმცა საბოლოო ჯამში, მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მიდგომის გამოყენებისას მხოლოდ განხორციელების მონიტორინგი და სიზუსტის მაქსიმიზაცია გვადლევს ოპტიმალურ შედეგებს. დროთა განმავლობაში ეს გაცილებით უფრო ეკონომიური იქნება, ვიდრე მრავალი სხვადასხვა მიდგომის ცუდად განხორციელება, რომლებზეც საბოლოოდ უარს ამბობენ.

ინტერვენციის შედეგების მაქსიმიზაციისთვის, სკოლებმა თუ ადგილობრივმა ხელისუფლებამ უნდა:

- ითანამშრომლონ სხვა სკოლებთან. პარტნიორული მუშაობა მაშინ არის ეფექტური, როცა თანამშრომლებს შორის ურთიერთობები ყალიბდება. ასევე უნდა არსებობდეს მათი სამუშაო კულტურისა და კონტექსტის გააზრების შესაძლებლობა.
- შექმნან დისკუსიების შესაძლებლობები პოტენციურ ინტერვენციებთან დაკავშირებით; განახორციელონ ზუსტი ანალიზი, რათა დარწმუნდნენ, რომ პროგრამები მტკიცებულებებზე დაფუძნებულია და პასუხობს რეალურ და არა სავარაუდო საჭიროებებს.
- შეაფასონ პერსონალის მზაობა და მმართველი გუნდები დააკომპლექტონ ყველაზე მოტივირებული კანდიდატებით, რომლებიც ზედამხედველობას გაუწევენ ინტერვენციის აქტივობებს (მაგ. ინტერვენციის სიზუსტის შეფასება/ქოუჩინგი/მონიტორინგი).
- უზრუნველყონ ეფექტური განხორციელება სკოლის კონტექსტის შესაბამისად.
- გაზომონ და შეაფასონ პროგრამის ზემოქმედება და მისი განხორციელების ხარისხი.
- შეიმუშაონ განხორციელების სტანდარტები ადგილობრივ

დონეზე (სკოლები ან ადგილობრივი ხელისუფლება).

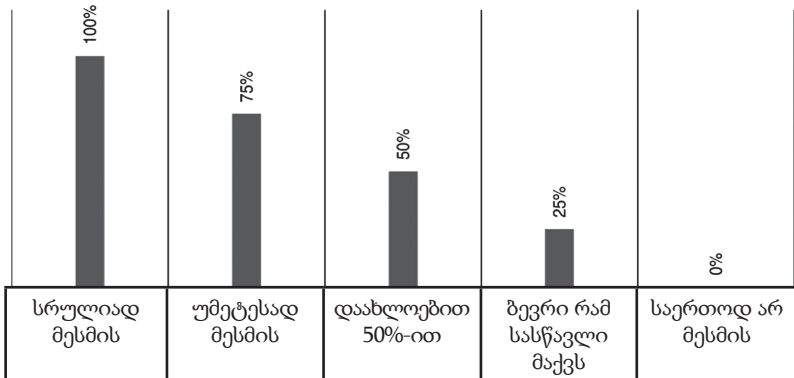
- გადაამზადონ პერსონალი ინტერვენციასთან და განხორციელების მოდელთან დაკავშირებით.

ცვლილება შეიძლება რთული იყოს. სკოლა რთული გარემოა და შეიძლება რთული იყოს პოზიტიური ცვლილების ხელშეწყობა. მხოლოდ პერსონალის ყველა საჭიროების, შიდა და გარე პოლიტიკის/მნიშვნელოვანი ფაქტორების ცოდნით შეგვიძლია იმ სისტემების გააზრება, რომელიც ხელს უწყობს პროგრესს და/ან პოტენციური ბარიერების წარმოქმნას. ჩვენ უფრო ფართოდ უნდა შევხედოთ და გამოვიყენოთ ეს მრავალმხრივი მიდგომა (Blase et al., 2009).

### თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ გესმით იმპლემენტაციის მეცნიერების არსი? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 11.6? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 11.1 დიაგრამაზე შეფასებისგან?

### რამდენად დარწმუნებული ხართ იმაში, რომ გესმით იმპლემენტაციის მეცნიერების არსი?



დიაგრამა 11.1 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი იმპლემენტაციის მეცნიერებასთან დაკავშირებით ცოდნის იდენტიფიცირება თავის წაკითხვის შემდეგ

**გყავთ თუ არა ისეთი ხელმძღვანელობა, რომელიც მხარს უჭერს ამ მიდგომების განხორციელებას?**

როგორ ფიქრობთ, რომელი თანამშრომელი იქნება ყველაზე ღია ამ წიგნში წარმოდგენილი სტრატეგიების განსახორციელებლად?

ვინ შეიძლება იყოს თქვენი განხორციელების გუნდში? ვინ უხელმძღვანელებდა გუნდს?

ვინ იქნებოდა ამ წიგნის სტრატეგიების გასაზიარებლად ორგანიზებული ტრენინგის საუკეთესო ფასილიტატორი?

ვინ შეძლებდა თქვენი პერსონალის გადამზადებას?

როგორ შეგიძლიათ იმის უზრუნველყოფა, რომ ტრენინგის მონაწილეებს ყველა საჭირო მასალა ჰქონდეთ?

როდის შეძლებდით თანამშრომლების შეკრებას, რათა განიხილოთ მათი გამოცდილება ამ წიგნში წარმოდგენილი სტრატეგიებისა და მიდგომების განხორციელებასთან დაკავშირებით?

რა სახის შეფასებითი მონაცემის გამოყენება შეგიძლიათ ამ იდეებისა და სტრატეგიების განხორციელების შედეგად ზემოქმედების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად?

რა სახის შეფასებითი მონაცემის გამოყენება შეგიძლიათ იმის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად თუ რამდენად ზუსტად იყო იდეები სასწავლო პროცესში გამოყენებული?

როგორ შეგიძლიათ იმის უზრუნველყოფა, რომ თქვენი პროგრამები და პროცედურები შეესაბამებოდეს ახალ პრაქტიკას?

არსებობს თუ არა რაიმე გავლენები სკოლის მიღმა, რომლებიც მოქმედებენ სკოლის პრიორიტეტებზე და რომლებმაც ამ წიგნში წარმოდგენილი სტრატეგიებისა და იდეების განხორციელებაზე მოახდინეს გავლენა?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 11.7 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია:

- Blase, K. A., Fixsen, D. L., Van Dyke, M., & Duda, M. (2009). *Implementation drivers- best practice for coaching*. National Implementation Research Network.
- Carroll, C., Paterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual Framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 40.
- Dane, A., & Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clinical Psychology Review*, 18, 23–45.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS an evidence-based approach to professional development. *Infant and Young Children*, 22(2), 164–176.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19, 531.

- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Timbers, G., & Wolf, M. (2007). In search of program implementation: 792 replications of the teaching-family model. *Behavior Analyst Today*, 8(1), 96–110.
- Fixsen, D. L., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., & Wallace, F. (2007, Winter/Spring). Implementation: The missing link between research and practice. *American Professional Society on the Abuse of Children*, 19(1&2).
- Greenway, C. (2002). The process, pitfalls and benefits of implementing a reciprocal reading intervention to improve the reading comprehension of a group of year 6 Pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 113–137.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. In B. Joyce & B. Showers (Eds.), *Designing training and peer coaching: Out needs for learning*. National College for School Leadership.
- Kelly, B., & Perkins, D. F. (2012). *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge University Press.
- Klimes-Dougan, B., August, G., Lee, C.-Y. S., Realmuto, G. M., Bloomquist, M. L., Horowitz, J. L., et al. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: The early risers prevention program in a going-to-scale intervention trial. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 467–475.
- Maher, E. J., Jackson, L. J., Pecora, P. J., Schltz, D. J., Chandra, A., & Barnes-Proby, D. S. (2009). Overcoming challenges to implementing and evaluating evidence-based interventions in child welfare: A matter of necessity. *Children and Youth Services Review*, 31, 555–562.
- Moir, T. (2018). Why is implementation science important to intervention design and evaluation, within educational settings? In *Frontiers in education* (Vol. 3, p. 61). Frontiers.
- Ogden, F., Bjornebekk, G., Kjobli, J., Christiansen, T., Taraldsen, K., & Tollefsen, N. (2012). Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs – A pilot study. *Implementation Science*, 7, 49.

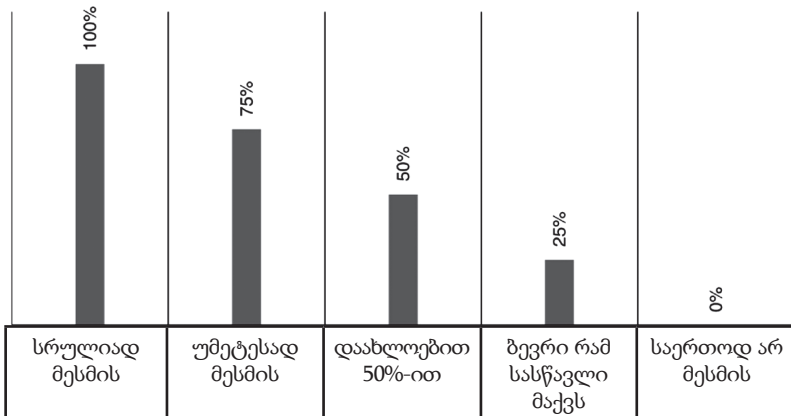
Scottish Executive (2017). *Included, engaged and involved part 2: A positive approach to preventing and managing school exclusions*. The Scottish Government.

Spoth, R., Guyll, M., Lillehoj, C., & Redmond, C. (2007). Prosper study of evidence based intervention implementation quality by community-university partnerships. *National Institute of Health*, 35(8), 981–999.

## 12. მოსწავლეთა ჩართულობა

რამდენად თავდაჯერებული ხართ ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან მუშაობისას იმისთვის, რომ ინტერვენცია განახორციელოთ? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 12.1?

**რამდენად თავდაჯერებული ხართ ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან მუშაობისას იმისთვის, რომ ინტერვენცია განახორციელოთ?**



დიაგრამა 12.1 თვით-რეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად თავდაჯერებული ხართ ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან მუშაობისას იმისთვის, რომ ინტერვენცია განახორციელოთ?

ამ წიგნში განხილული მიდგომები ხარისხთან დაკავშირებულ დისკუსიებს ეყრდნობა და ამ მიდგომების გავლენა აკადემიურ მიღწევაზე ხშირად ერთნაირი იყო როგორც ძლიერი, ისე სუსტი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების შემთხვევაში. ამიტომ, მიდგომას შეგვიძლია ვუწოდოთ უნივერსალური – იგი ყველა მოსწავლის მიღწევას აუმჯობესებს. კვლევა აჩვენებს, რომ მოსწავლეების დაჯგუფებას უნარების მიხედვით არასა შედეგი აქვს და ჩარევები, რომელთა ფარგლებშიც მხოლოდ კონკრეტულ ჯგუფებზე ხდება ფოკუსირება, ვერ უზრუნველყოფს მთელი სკოლის სისტემის გაუმჯობესებას.

ზოგი ბავშვი გამოირჩევა მჭერმეტყველების უნარით, თუმცა, ყველა ბავშვს შეუძლია გადმოსცეს საკუთარ აზრი სწავლასთან დაკავშირებით. ამასთან, გაეროს ბავშვთა უფლებების კონვენციის საკვანძოპრინციპები ეყრდნობა ბავშვების უფლებას თავისუფლად გამოხატონ თავიანთი აზრები, შეხედულებები, იდეები და დამოკიდებულებები მათთან დაკავშირებულ ნებისმიერ საკითხთან დაკავშირებით (მუხლები 12, 13-17). მასწავლებლების მხრიდან მოსწავლეების შეხედულებებით დაინტერესება და მათი განხილვა, სწორედაც რომ აგრძნობინებს ბავშვებს თავს ღირებულად და საერთო პროცესის მონაწილედ (Brown et al., 2017). მოსწავლესა და მასწავლებელს/სკოლას შორის კავშირების განვითარების პარალელურად, იზრდება ბავშვების პოტენციალიც (Education Scotland, 2018). როგორ უნდა მოვიქცეთ, თუ ბავშვს დამატებითი საჭიროებები აქვს? როგორ გავითვალისწინოთ მათი ნათქვამი? არსებობს უამრავი სხვადასხვა ინსტრუმენტი იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ბავშვებისა და ახალგაზრდების აზრები გავითვალისწინოთ. ამით შეგვიძლია მათი თავდაჯერებულობის ზრდას შევუწყოთ ხელი, იმისთვის რომ მათ წარმატებული კომუნიკაცია მოახერხონ. ყველა ბავშვს აქვს სათქმელი და ყველა მათგანს უნდა მოვუსმინოთ (Brown et al., 2017). ეს ნიშნავს იმას, რომ სკოლები ინკლუზიურ გარემოს უნდა ქმნიდნენ, თუ მათ სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება სურთ ( Education Scotland, 2018).

## ინკლუზია

იმისთვის, რომ სკოლები მთლიანად ინკლუზიური იყვნენ, იუნესკო ოთხ პრინციპს უჭერს მხარს:

- ინკლუზია მიმდინარე პროცესია.
- ინკლუზია დაკავშირებულია ბარიერების იდენტიფიცირებასთან და მათ მოხსნასთან.
- ინკლუზია განსაკუთრებულ ფოკუსს აკეთებს იმ მოსწავლეებზე, რომლებიც სოციალური იზოლაციის, გარიყლობის ან დაბალი მოსწრების რისკის ქვეშ არიან;
- ინკლუზია გულისხმობს მოსწავლეთა დასწრებას, მონაწილეობას, მიღწევებს და მხარდაჭერას.

ამ შემთხვევაში, ჩვენ გვინდა წავახალისოთ მოსწავლეების ჩართულობა (Graham et al., 2018). ჩვენ უნდა მოვუსმინოთ ბავშვების მოსაზრებებს და უზრუნველყოთ ამ მოსაზრებების ჩვენს გეგმაში გათვალისწინება (Kuurme & Carlsson, 2010; Mannion et al., 2015).

როცა ინკლუზიურ საკლასო ოთახებზე ვსაუბრობთ, ბევრ ინსტრუმენტსა და მიდგომას ვიყენებთ იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ბავშვებმა გამოხატონ თავიანთი აზრი. მაგალითად:

- საკონტროლო სიები
- თამაშები, აპლიკაციები, პლატფორმები
- არჩევანი ან „ახლა და შემდეგ“ ბარათები
- ვიზუალური მასალა, მაგალითად, პოსტერები, განრიგები, სტრუქტურული ჩარჩოები
- ხმოვანი მინიშნებები, მაგალითად, წამმზომები/ზარი
- ფიქრის დრო
- გადასაცემი ნივთები
- მაკატონი/სიმღერა/ჟესტები

ამ წიგნის მე-2 ნაწილში განხილული ჩარევა ხაზს უსვამს იმას, რომ სწავლება მკაფიო უნდა იყოს, თავისი ვიზუალური ელემენტებით, საკონტროლო სიებით, სქემებით და ჟესტებით. ასეთი მიდგომა ინკლუზიურია. თუმცა, ისევე როგორც საერთო სწავლების პირობებში, ზოგიერთ მოსწავლეს მეტი განმარტება,

განმეორება და პირდაპირი სწავლება დასჭირდება, ზოგს კი – ნაკლები. მიუხედავად ამისა, იგი ყველა ბავშვისთვის სასარგებლო იქნება და ყველაზე ინკლუზიურ გარემოს შექმნას უზრუნველყოფს (Kuurme & Carlsson, 2010).

### **მოსწავლეთა საჭიროებების მხარდაჭერა**

მოსწავლეთა საჭიროებების მხარდაჭერის მიზნით, ჩვენ გვინტერესებს ადამიანები და მათი უნარები, და არა სკოლის შენობები ან რესურსები. მაგალითად, მიიჩნევენ თუ არა კლასის დამხმარე მასწავლებლები საკუთარ თავს იმ ადამიანებად, ვინც ბავშვები ნებისმიერი უსიამოვნებისგან უნდა დაიცვან? ასეთი დამხმარე მასწავლებელი მოსწავლეს ზიანისგან „დაბამბული“ გარემოს შექმნით იცავს, რომელიც სიმყუდროვის მიუხედავად, ვერასოდეს მოამზადებს მოსწავლეს რეალური ცხოვრებისთვის. ისინი მოსწავლეს ბრძოლის შესაძლებლობას არ აძლევენ – როცა მოსწავლეს კითხვაზე პასუხი არ აქვს, პირდაპირ პასუხს აძლევენ, რათა ბავშვმა დისკომფორტი არ იგრძნოს. ამ დროს ბავშვები სწავლობენ, რომ მცდელობა და ძალისხმევა არაა საჭირო, დამხმარე მასწავლებელი გადაარჩენს მათ. თუმცა, ამას შედეგად მოაქვს მოსწავლის ინტერესის დაკარგვა და არამიმზიდველი სასწავლო გარემოდან გამოთიშვა. ეს პროცესი მძაფრდება მანამ, სანამ ბავშვი ბოლომდე არ გამოეთიშება სასწავლო გარემოს.

მეორე მხრივ, არიან თუ არა დამხმარე მასწავლებლები ის ადამიანები, რომლებიც შთააგონებენ ან ხელს უწყობენ მოსწავლეთა დამოუკიდებლობას? ასეთ მასწავლებელს სჯერა, რომ ბავშვს დიდებული შედეგების მიღწევა შეუძლია. დამხმარე მასწავლებელი მოსწავლეს ეტაპობრივად და მინიმალურად ეხმარება, რათა ბიძგი მისცეს მას. ამ შემთხვევაში მოსწავლეს ეხმარებიან, თუმცა არ ახშობენ მის კრეატიულობას და სწავლის უნარებს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვს ძალისხმევის გამოყენება სჭირდება. მოსწავლეს ეცოდინება, რომ დამხმარე მასწავლებელს მისგან დიდი მოლოდინები აქვს და ეცდება ამ მოლოდინების

გამართლებას. მათ მტკიცე ხასიათი გამოუმუშავდებათ. მათთვის სწავლა შინაარსიანი და ღირებული გახდება და შეეცდებიან საკუთარი პოტენციალის გამოყენებას.

ზოგჯერ რესურსების უკმარისობა გავლენას ახდენს სკოლის შესაძლებლობაზე, იყოს სრულიად ინკლუზიური და ეფექტურად გაითვალისწინოს მოსწავლეთა მოსაზრებები. შეიძლება გაგრძელდეს მოსწავლის გარიყვის პროცესიც, როცა ბავშვი ვიზუალურად თითქოს ჩართულია ძირითად კონტექსტში, თუმცა მათი სკოლაში გატარებული დღე მნიშვნელოვნად განსხვავდება მისი თანატოლების დღისგან. ინკლუზიური გარემოს განვითარების შესაძლებლობების უარყოფა, შეიძლება განვიხილოთ როგორც „განვითარებაზე არაორიენტირებული“ აზროვნების მიდგომა. შეზღუდული რესურსების პირობებშიც კი, შეიძლება დაფიქრდეთ იმაზე თუ „როგორ აკეთებთ“ და არა „რას აკეთებთ“ სკოლაში. რა „უნებლიე“ შეტყობინებებს გვაძლევს სკოლაში გამოფენილი მასალები და პროგრამები? როგორ შეიძლება ხელმისაწვდომი რესურსების უკეთ გამოყენება? როგორ შეიძლება არსებული რესურსების უფრო შემოქმედებითად მართვა? ბავშვების უნარებზე ფოკუსირების ნაცვლად, მათ ურთიერთობებზე გაამახვილეთ ყურადღება. ჭეშმარიტი ინკლუზიური პრაქტიკების არსებობისთვის, სხვადასხვა უნარების მქონე მოსწავლეები უნდა მუშაობდნენ ჯგუფებში. მოსწავლეთა შორის განსხვავებები მოსალოდნელია.

შოტლანდიაში, დამატებითი მხარდაჭერის საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა შესახებ მიმოხილვაში აღნიშნულია, რომ ამ მოსწავლეებს არ გამოარჩევდნენ სხვა მოსწავლეებისგან (Scottish Government, 2020). სკოლებში მოსწავლეთა მხარდაჭერა არ საჭიროებს იარლიყებს თუ დიაგნოზებს. იარლიყები ხშირ შემთხვევაში ამცირებს აკადემიურ მიღწევებს, ვინაიდან ბავშვები მათ აღიქვამენ როგორც უმოქმედობის საბაზს და მიზეზს. საბოლოო ჯამში, მოსწავლეებს აქვთ უფლება თანატოლებთან ერთად საზოგადოების სრულუფლებიან წევრებად იგრძნონ თავი.

მოსწავლეთა დამატებითი მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად ყველაზე ეფექტური მათ მიერვე შექმნილი დამხმარე რესურსებია, რადგანაც თითოეულ ჩვენგანს ინფორმაციის წარმოჩენის, ორგანიზებისა და ინტერპრეტაციის ჩვენებური მეთოდი გვაქვს (Moir et al., 2020). თუმცა, მანამ, სანამ მოსწავლეს ექნება სქემების გაკეთების, ჩანიშვნების ან სასწავლო გეგმის დაწერის უნარი, მათ ეტაპობრივი დახმარება დასჭირდებათ. დახმარების ფორმა შეიძლება იყოს მე-2 თავში წარმოდგენილი მაგალითების მსგავსი. მათ ასევე შეიძლება დამატებითი ინსტრუმენტები დასჭირდეთ იმისთვის, რომ მიხვდნენ რა ტიპის მსწავლელები არიან და სწავლის რომელი ასპექტია მათთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი. ამ მოსწავლეებს ზოგჯერ სულაც არ სჭირდებათ სხვანაირი მიდგომა, არამედ პირდაპირი, მკაფიო და მორგებული სასწავლო გამოცდილებები და ნასწავლის განმტკიცების მეტი შესაძლებლობა სჭირდებათ.

### **წამახალისებელი მიზნების დასახვა**

შეეკითხეთ მოსწავლეებს მათი მისწრაფებების შესახებ. თუ უფიქრიათ რისი გაკეთება უნდათ სკოლის დამთავრების შემდეგ? თუ ნაფიქრი აქვთ, ეს ინფორმაცია „სატყუარად“ გამოიყენეთ. მაგალითად, თუ მათ სოციალურ მედიაში გავლენიან ფიგურებად მუშაობა უნდათ, მაგრამ კითხვა არ უყვართ, მოუყვანეთ მაგალითები იმაზე, თუ როგორ ეხმარება კითხვა სოციალური უნარების განვითარებაში, დაუკავშირეთ მათი გატაცებები და ამბიციები სასწავლო მიზნებსა და ამოცანებს. ბავშვი, რომელსაც უმცროს დასთან თამაში უყვარს, მაგრამ კითხვა არ უყვარს, შეიძლება წავახალისოთ, რომ თავის დას წაუკითხოთ ზღაპარი. დაუკავშირეთ სწავლის მიზნები და რეალური ცხოვრება ერთმანეთს.

## **საკუთარი თავის, როგორც მსწავლელის აღქმა**

მიეცით მოსწავლეებს დრო, რომ გაიგონ რა არის სწავლის უნარები და როდის შეიძლება შეფასდეს იგი, როგორც სწავლის კარგი უნარების მქონე მოსწავლე. გამართეთ დისკუსიები, რათა მოსწავლეების ძლიერი სასწავლო მხარეები გამოავლინოთ, მათ შორის: მიზნის მკაფიო შეგრძნება, ენერჯის მიმართვა მიღებული დავალების შესრულებაზე, პროგრესის მონიტორინგი და შემოწმება, ინდივიდუალური მიზნების დასახვა და უწყვეტი განვითარება. შეეკითხეთ, ამოწმებენ თუ არა ისინი თავიანთ ნაშრომებს ჩაბარებამდე – ყოველთვის? ზოგჯერ? თუ არასოდეს?

სთხოვეთ მოსწავლეებს გულწრფელად გითხრან, აძლევთ თუ არა თქვენ, როგორც მასწავლებელი, საკმარის მაგალითებს იმისთვის, რომ მათ წარმატებით შეასრულონ დავალება. თუ ისინი თვლიან, რომ თქვენი მაგალითები საკმარისია, შეეკითხეთ იყენებენ თუ არა ისინი მათ ეფექტურად. როგორ შეიძლება ამ მასალების ეფექტურობის კიდევ უფრო გაზრდა? როგორ შეუძლიათ ბავშვებს მათი კიდევ უფრო ეფექტურად გამოყენება?

გამართეთ დისკუსიები და დასვით ისეთი კითხვები როგორცაა: ახალი დავალების მიღებისას, რა გეხმარებათ სამოქმედო გეგმის შედგენაში? რა მუშაობს კარგად, როცა ახალი რამის კეთებას იწყებთ?

## **ასწავლეთ ბავშვებს სწავლის ზოგიერთი საბაზისო ელემენტი**

აჩვენეთ ბავშვებს, რომ სწავლის პროცესს დიდი დრო და პრაქტიკა სჭირდება. დაარწმუნეთ ისინი, რომ ჩანიშნების გაკეთება და მათი დროდადრო გადახედვა კარგია. დააფიქრეთ ბავშვები თავიანთ უნარებზე: ფეხბურთზე, ხელოვნებაზე, ცეკვაზე ან ნებისმიერი სხვა რამეზე, რაც მათ უყვართ და შეეკითხეთ, რატომ არიან ძლიერები ამაში. რამდენ ხანს მეცადინეობენ? ვინ ან რამ შეუწყო ხელი ამის შესწავლაში? ჰქონდათ თუ არა რაიმე წინარე ცოდნა ამის შესახებ? ასევე დაეხმარეთ მოსწავლეებს ერთმანეთს გაუზიარონ თავიანთი აზრი იმასთან დაკავშირებით, თუ რა იყო

ამ უნარის გაუმჯობესების მეთოდი? განიხილეთ სწავლა როგორც პროცესი. ისაუბრეთ იმაზე, რაც დროთა განმავლობაში შეისწავლეთ. სირთულეებისა და წარმატებების შესახებ, ასევე რა ფაქტორები ახდენდნენ გავლენას, რომ გაგეგრძელებინათ ძალისხმევა?

შექმენით ისეთი კულტურა, სადაც სწავლის პროცესია მნიშვნელოვანი და არა საბოლოო შედეგი. გზადაგზა შეცდომების დაშვება მისასალმებელია, რადგან სწორედ მაშინ იწყება ნამდვილი სწავლა. განიხილეთ კლასში ის შემთხვევები, როცა საკუთარ შეცდომებზე ისწავლეთ რამე. განიხილეთ მოსწავლეების მიერ შეცდომებზე სწავლის შემთხვევები და ისაუბრეთ თუ როგორ დაეხმარა ეს შეცდომები მათ განვითარებასა და ძალისხმევის გაძლიერებაში. შეახსენეთ, რომ გამოწვევის ან სირთულის აღიარება სინამდვილეში მათი ძლიერი მხარეა და არა სისუსტე, ვინაიდან სწორედ ეს აჩვენებს მათი სწავლის სურვილს. დაიმახსოვრეთ ფორმულა „**არა შეცდომები = არა გამოწვევა = არა სწავლა**“.

თუკი მოსწავლეებისგან ბევრს ელით, თავად მოსწავლეებსაც დიდი მოლოდინები ექნებათ საკუთარი თავის მიმართ. ასეთ შემთხვევაში სავარაუდოა, რომ ისინი შეეცდებიან გამოიმწვევებს გაუმკლავდნენ, მარტივ საქმეზე კონცენტრაციის ნაცვლად, რაც მოსაწყენი და უინტერესოა.

ესაუბრეთ ბავშვებს ტვინზე და იმაზე, თუ როგორ იცვლება იგი სამი მიმართულებით (ქიმიურად, სტრუქტურულად და ქსელურ დონეზე) სწავლის პროცესში, რაც აღწერილია მე-7 თავში. მოუყევით, რომ სწავლა მხოლოდ სტრუქტურულ და ქსელურ დონეზე ხდება, ეს კი ბევრ პრაქტიკას მოითხოვს.

1997 წელს როჯერ ჰარტმა (Roger Hart) შექმნა „მონაწილეობის კიბე“, რათა ეჩვენებინა მარტივი მანიპულაციიდან მონაწილეობის უფრო შინაარსიან ტიპებზე გადასვლის საფეხურები, როდესაც მოსწავლეებს საბოლოო ჯამში, იდეების გაზიარებისა და დისკუსიის მართვის შესაძლებლობა ეძლევათ. ამასთან დაკავ-

შირებით მეტი დეტალი შეგიძლიათ იხილოთ 1997 წელს გაეროს ბავშვთა ფონდისთვის შექმნილ ნაშრომში „Children’s Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care“. 1998 წელს შოტლანდიის განათლების უწყებამ სტერლინგის უნივერსიტეტთან ერთად გამოიკვლია შინაარსიანი მონაწილეობის არსი და აღმოაჩინა, რომ მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის ურთიერთობები საკვანძო იყო. დამატებითი მნიშვნელოვანი ფაქტორები იყო მოსწავლეთა კეთილდღეობა, საკლასო გარემო, სწავლება და სწავლა, გუნდური მუშაობა და მოქალაქეობრივი პოზიცია. 2015 წელს, შოტლანდიის კომისარმა ბავშვებისა და ახალგაზრდების საკითხებში, აღმოაჩინა, რომ მონაწილეობა მოითხოვს იმაზე შეთანხმებას, რომ ყველა ბავშვს შორის ურთიერთობა თანასწორია განურჩევლად მათი ასაკისა. ასევე, ბავშვები სხვების „ოსტატურ“ ცოდნას კი არ ეყრდნობოდნენ, არამედ ისინი თავად უნდა გრძნობდნენ თავს ოსტატებად, რომელთაც ჭეშმარიტების პოვნა შეუძლიათ. მონაწილეობა არ უნდა იყოს სიმბოლური, არამედ ის უნდა იყოს რეალური და გამაძლიერებელი.

### **მონაწილეობა ხარისხიან დისკუსიაში**

სასწავლო პროცესში დისკუსიები ძალიან მნიშვნელოვანია (Graham et al., 2018). ისინი სწავლის სხვადასხვა ასპექტს შეიძლება ეხებოდეს – დავალების შესრულებამდე, შესრულების პროცესში და მის შემდეგ ასპექტებს. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში 12.2., შეგიძლიათ იხილოთ რამდენიმე იდეა იმის შესახებ, თუ რას შეიძლება მივუძღვნათ განხილვები.

ხარისხიანი სასწავლო განხილვების უზრუნველყოფა		
ზოგადი თემა	დისკუსია	შესაძლო კითხვები
დავალების შესრულებამდე	რას ვგრძნობ სწავლასთან დაკავშირებით?	რას მიიღებ ამ სწავლებიდან? რატომ ვსწავლობთ ამ თემას? როგორ დაგეხმარება ეს დავალება შენი პირადი მიზნების მიღწევაში? როგორ ფიქრობ, რომელ უნარებს განავითარებს იგი? რა გასწავლა წინარე უკუკავშირმა/ შეცდომებმა? რაზე გჭირდება კონცენტრირება?
	სასწავლო დროის დაგეგმვა	როგორ ახერხებთ სასწავლო გრაფიკის რეგულარულად დაცვას? როგორ ახერხებთ სასწავლო რუტინის ხელისშემშლელი გარემოებების მართვას?
	სწავლისთვის მზაობა	რა გეხმარებათ სწავლისთვის მომზადებაში? როდის ხართ დავალებაზე ყველაზე მეტად კონცენტრირებული? რას ფიქრობ დავალების შესახებ? ისაუბრეთ იმ მომენტზე, რომელიც მიგანიშნებთ, რომ მზად ხართ. როგორ შეგიძლიათ უკეთეს სასწავლო გარემოში მოხვედრა?

		<p>როგორ შეგიძლიათ სტრესის შემცირება და დავალებაზე კონცენტრირება?</p> <p>როდის ხართ ყველაზე მეტად სწავლისთვის განწყობილი?</p> <p>რა გეხმარებათ სწავლაში (მაგ. კითხვების მთლიანად წაკითხვა ან ყველა ინსტრუმენტის/მასალის ხელთ ქონა)?</p> <p>რომელი ინსტრუმენტი და მასალა დაგეხმარებოდათ X დავალების შესრულებაში (მაგ. დიაგრამები ან/და პროცესის ამსახველი სქემები, საკონტროლო სიები, დაგეგმარების პროფორმები, თვითშეფასების ინსტრუმენტები, ნიმუშები)?</p>
<p>დავალების შესრულების პროცესში</p>	<p>სწორ გზაზე დარჩენა</p>	<p>რამდენად ხშირად ჩერდებით რომ პროგრესი შეამოწმოთ?</p> <p>რამდენად ხშირად წარმოგიდგენიათ საბოლოო პროდუქტი?</p> <p>რა კითხვებს დაუსვამდით საკუთარ თავს? (მაგ. როგორ გამომდის? ისევ დავალებაზე ვარ კონცენტრირებული? ჩემი გეგმის გადამოწმება ხომ არაა საჭირო? კიდევ როდის შემიძლია ამ იდეების/გაკვეთილების გამოყენება? რა ინფორმაცია მაკლია?)</p>

	შეფერხება	რა უნდა გააკეთო როცა ჩიხში ექცევი? (მაგ. გონებაში ხმამალა კითხვა, ინსტრუქციების/კითხვის ხელახლა წაკითხვა, მონაცემების გადახედვა, იმ ადგილზე დაბრუნება, სადაც გართულდა, ინფორმაციასთან/ დიაგრამებთან/ მონაცემებთან მიბრუნება, შესაფერისი ინსტრუმენტების გამოყენება (ხაზის ნომერი/სქემა / საკონტროლო სია), კითხვის გაყოფა, საკუთარი თავისთვის კითხვების დასმა – რა შეიძლება დამეხმაროს, ცნობარი/ლექსიკონი, ინტერნეტი, მეგობარი, შემდეგ კითხვაზე გადასვლა და მოგვიანებით დაბრუნება).
დავალების შესრულების ბოლოს	თქვენი ნაშრომის შემოწმება	როგორ უნდა შეამოწმოთ ნაშრომი? (მაგალითების გადახედვა, კრიტერიუმების დაკმაყოფილების შემოწმება, ყველა ნაწილის შესრულება).
	პროცესზე დაფიქრება	კითხვები რეფლექსიისთვის (მაგ. როგორ ამოხსენით ეს? დიაგრამაში მოცემული რომელი სტრატეგია იყო ეფექტური და რატომ? კიდევ როგორ შეიძლებოდა ამის ამოხსნა? რომელი სტრატეგია იმუშავებდა უკეთესად და რატომ?
	თქვენი ნაშრომის შეფასება	საიდან იცით, რომ თქვენი ნაშრომი კარგია? როგორ შეამჩნიეთ თუ რაზე უნდა გემუშავათ? როგორ ამოწმებთ თუ რომელი უნარები გაგივითარდათ? ოდესმე თუ გიფიქრიათ იმაზე, თუ როგორ შეიძლება ამ უნარების სხვა საგნებში ან დავალებებთან გამოყენება?

ცხრილი 12.2 სასწავლო დისკუსიები

სასწავლო დისკუსიების შემდეგ, სასარგებლო იქნება ბავშვების წახალისება 12.3 სურათზე ნაჩვენები ჩარჩო გააკეთონ და წებოვან ფურცლებზე დაწერილი შენიშვნები დააწებონ თითოეულ განყოფილებაში:

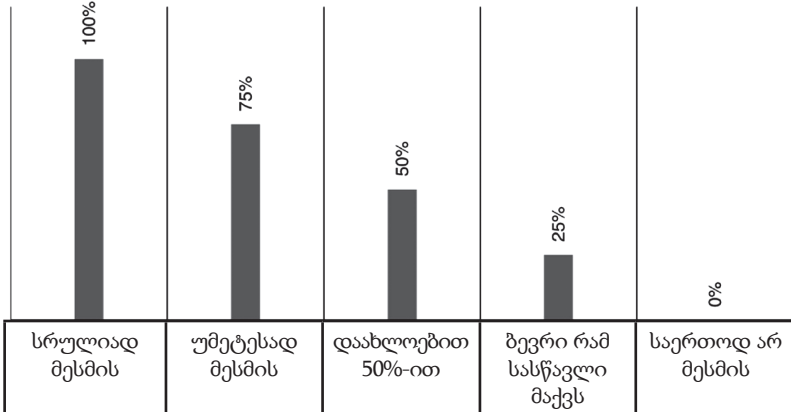
<p>ჯერ კიდევ ვერ ვხვდები.... დახმარება მჭირდება....</p>	<p>მთლიანად ვხვდები... აქ რამდენიმე შეცდომას ვუშვებ და შემიძლია მათი გამოსწორება</p>
<p>ნელ-ნელა ვხვდები...დახმარება მჭირდება, მაგრამ ჯერ ჩემით მინდა ვცადო.</p>	<p>ძალიან კარგად ვხვდები... სხვებსაც შემიძლია ავუხსნა, პასუხების მიწოდების გარეშე.</p>

სურათი 12.3 მოსწავლეთა თვითშეფასების ინსტრუმენტი

### მასწავლებელთა თვითშეფასების ინსტრუმენტი

რამდენად თავდაჯერებული ხართ ბავშვებთან და ახალ-გაზრდებთან მუშაობისას იმისთვის, რომ ინტერვენცია განახორციელოთ? სად ხედავთ საკუთარ თავს დიაგრამაზე 12.4? რამდენად განსხვავებულია ეს შეფასება თქვენი 12.1 დიაგრამაზე შეფასებისგან?

**რამდენად თავდაჯერებული ხართ ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან მუშაობისას იმისთვის, რომ ინტერვენცია განახორციელოთ?**



დიაგრამა 12.1 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი – რამდენად თავდაჯერებული ხართ ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან მუშაობისას ამ თავის წაკითხვის შემდეგ?

**როგორ შეიძლება ამ ინფორმაციის მოსწავლეებისთვის ყველაზე ეფექტურად გაზიარება?**

როგორ აგროვებთ ინფორმაციას თქვენი მოსწავლეების შეხედულებების შესახებ?

როგორ ვუზრუნველყოთ კომპლექსური საჭიროებების მქონე მოსწავლეების შეხედულებების ავთენტურობას?

რამდენად ინკლუზიურია თქვენი დაწესებულება?

როგორ შეიძლება პერსონალის როლის განსაზღვრა, ავტონომიური მსწავლელის ხელშეწყობის უზრუნველსაყოფად?

როგორ დავრწმუნდეთ იმაში, რომ მოსწავლეები საფუძვლიან არჩევანს აკეთებენ?

როგორია დამატებითი მხარდაჭერის გარემო თქვენს დაწესებულებაში?

გყავთ თუ არა მსწავლელთა ჯგუფი, სადაც შესაძლებელია ამ საკითხების განხილვა?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 12. 5 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია:

- Brown, J., Croxford, L., & Minty, S. (2017). Pupils as citizens: Participation, responsibility and voice in the transition from primary to secondary school. *CREID Briefing*, 34.
- Education Scotland (2018). *Learner participation in educational settings* (pp. 3–18). University of Stirling.
- Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D., & Thomas, N. (2018). Exploring student participation across different arenas of school life. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1029–1046.
- Hart, R. (1997). *The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Earthscan.

Kuurme, T., & Carlsson, A. (2010). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 70.

Mannion, G., Sowerby, M., & I'Anson, J. (2015). *How young people's participation in school supports achievement and attainment*. Scotlands Commissioner For Children & Young People. SCCYP. [http:// www.sccyp.org.uk/ufiles/achievement-and-attainment.pdf](http://www.sccyp.org.uk/ufiles/achievement-and-attainment.pdf)

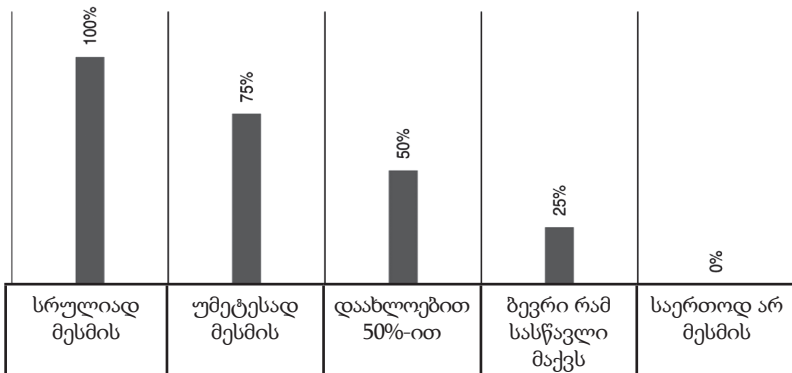
Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420.

Scottish Government (2020). *Support for learning: All our children and all their potential*. Author.

### 13. მშობელთა ჩართულობა

რამდენად დარწმუნებული ხართ მშობლების მხარდაჭერაში ახალი ინიციატივების რეალიზაციისთვის? **სად ხედავთ საკუთარ თავს მე-13.1 დიაგრამაზე?**

რამდენად დარწმუნებული ხართ მშობლების მხარდაჭერაში ახალი ინიციატივების რეალიზაციისთვის?



სურათი 13.1 თვითშეფასება მშობლების ჩართულობასთან დაკავშირებით

2006 წელს შოტლანდიაში, შოტლანდიის სკოლების (მშობლების ჩართულობის) აქტივით აღიარებულ იქნა მშობელთა და ოჯახების შინაარსიანი და ეფექტური ჩართულობის მნიშვნელობა. ეს საკითხი იმიტომაა მნიშვნელოვანი, რომ ჩვენ ყველანი ერთი და იმავე მიზნის მისაღწევად ვმუშაობთ, სწავლის ერთსა და იმავე მიდგომებს ვიყენებთ, რითაც ერთობლივი პასუხისმგებლობის აღება გამოგვდის საკუთარ თავზე და რაც ზრდის ჩვენი შვილების მიერ თავიანთი პოტენციალის გამოყენების ალბათობას (North Ayrshire, 2013).

### **შინაარსიანი ჩართულობა**

და მაინც, როგორ ახერხებენ სკოლები მშობლების შინაარსიან ჩართულობას? სამწუხაროდ, სხვადასხვა ოჯახის მზაობა მშობელთა ჩართულობასთან დაკავშირებით დრამატულად განსხვავებულია. ხშირად, ადრეული ასაკის დაწესებულებებში ჩართულობა უკეთესია (თუმცა ყოველთვის ასე არ არის) (Education Endowment Foundation, 2019; Sanabria-Hernandez, 2008) და თანდათან უფრო და უფრო რთულდება ბავშვების სასკოლო წლების პერიოდში. რატომ ხდება ასე? შეიძლება იმიტომ, რომ მშობლები ტოვებენ და აკითხავენ თავიანთ შვილებს შენობაში, შესაბამისად, უფრო პოზიტიური ურთიერთობები ყალიბდება ადრეული ასაკის დაწესებულებების პერსონალსა და ოჯახებს შორის. მშობლები მოდიან საბავშვო ბაღში და შეიძლება კიდევ ეხმარებიან თავიანთი შვილების სათამაშო ოთახში შეყვანას. ეს კი მშობელთა ბუნებრივ და ინტეგრირებულ ჩართულობას უწყობს ხელს (National Parent Forum of Scotland, 2017). ამ მიდგომიდან გამოცდილების მიღება შეგვიძლია – სკოლების უცვლელ მიზანს უნდა წარმოადგენდეს მშობელთა სასკოლო ცხოვრებაში ბუნებრივად ინტეგრირების შესაძლებლობების შექმნა ბავშვის სასკოლო წლების განმავლობაში.

როცა თქვენი სკოლა პოლიტიკას ცვლის, მნიშვნელოვანია მშობლებთან კომუნიკაცია. როგორ აწვდით ამის შესახებ ინფორ-

მაციას? არის თუ არა ინფორმაცია მკაფიო და სპეციფიკური? ინფორმაცია მიდის ყველა მშობელთან? როგორ უზრუნველყოფთ იმას, რომ ყველა მშობელმა გაიაზროს ცვლილება? როგორ უზრუნველყოფთ იმას, რომ მშობლებმა საკმაოდ კომფორტულად იგრძნონ თავი გულახდილი უკუკავშირის მოსაცემად? ხდება თუ არა ამ უკუკავშირის სრულად გათვალისწინება? ბევრ მშობელს აკლია თავდაჯერებულობა სკოლის ტერიტორიაზე შესასვლელად. ისინი მოხდენილ უნიფორმებში გამოწყობილ თანამშრომლებს ხედავენ და მათ ექმნებათ წარმოდგენა იერარქიული ძალაუფლების სისტემის შესახებ, რომელიც შეიძლება თვალსაჩინო იყოს სკოლაში. ეს შეიძლება დამთრგუნველი იყოს მშობლებისთვის, განსაკუთრებით მათთვის, ვისაც უარყოფითი მოგონებები აკავშირებს საკუთარი სკოლის პერიოდთან. ეს იმას ნიშნავს, რომ მშობლები ნაკლებად თუ ჩაერთვებიან შინაარსიანად სასკოლო საქმეებში, არა იმიტომ, რომ თავიანთი შვილებით არ ინტერესდებიან, არამედ იმიტომ, რომ თავდაჯერებულობის ნაკლოვანებას განიცდიან. ასეთი მშობლის ჩართვის ერთადერთი გზაა, მისი დარწმუნება იმაში, რომ სკოლა ცუდი ადგილი არ არის. ამის გაკეთების ერთადერთი გზა კი მეგობრული და თბილი მიდგომაა, ღიაობისა და ნდობის ჩამოყალიბებით (Education Endowment Foundation, 2019; North Ayrshire, 2013). წინა თავებში მოსწავლეების მიმართ დიდი მოლოდინების დასახვის მნიშვნელობაზე ვისაუბრეთ. ასევე, დიდი მოლოდინების დასახვა მშობლების მიმართ გვჭირდება და ეს პოზიტიური სამუშაო ურთიერთობები შეიძლება განვითარდეს იმ მიმართულებაში, სადაც მცდელობას გავეწევთ (North Ayrshire, 2013). ზოგ მშობელს მეტი დახმარება დასჭირდება, ზოგს – ნაკლები. ფონდი „The Education Endowment“-ის კვლევამ (2019) გამოავლინა, რომ მშობლების უნარებისა და ურთიერთობების განვითარების მიზნობრივი მიდგომები სწავლის მაღალ დონეს უზრუნველყოფს.

ზოგიერთ მშობელს შეიძლება დადებითი გამოცდილებები

ჰქონდეთ სკოლაში. მასწავლებლის მიერ სკოლისთვის მინიჭებული ღირებულება, შესაძლოა მშობელმა ვერ გააცნობიეროს. ეს ართულებს სკოლაში ჩართულობას იმ პირადი და ისტორიული ასოციაციების გამო, რომლებიც ბარიერებს ქმნიან. ასეთი ბარიერების გადალახვის გზა პოზიტიური სამუშაო ურთიერთობების ჩამოყალიბებაა, რაც რთულია, თუმცა შესაძლებელი, ზოგიერთ „რთულად მისაღწევ“ მშობელთან. ოჯახებს შეიძლება მასწავლებლისგან ძალიან განსხვავებული სოციალური წარმომავლობა ჰქონდეთ, რაც პირველივე შეხვედრაზე საერთო ენის პოვნას ართულებს. მშობლისთვის იმის დასამტკიცებლად, რომ თქვენ ერთი მიმართულებით მუშაობთ, გარკვეული დაჟინებულობა და ძალისხმევა დაგჭირდებათ. მასწავლებლებს შეიძლება მხარდაჭერა და გადამზადება დასჭირდეთ იმისთვის, რომ შეძლონ პროცესში რთულად ჩასართავ მშობლებთან მუშაობა. მართალია, ყველაზე წარმატებული მუშაობის მაგალითები ის იყო, სადაც მშობლებს ეხმარებოდნენ თავიანთი შვილების სწავლის მხარდაჭერაში (Goodall&Voraus, 2011), განსაკუთრებით წიგნიერების სფეროში (Education Endowment Foundation, 2019); თუ მშობელი სკოლას არ აფასებს, ის ნაკლებად დაიჯერებს, რომ სკოლაში სიარული მის შვილს დადებითი ცხოვრებისეული მიზნების დასახვაში დაეხმარება. სკოლის თანამშრომლები აფასებენ სასკოლო სისტემას და აღიარებენ მის პოტენციალს შეცვალოს ცხოვრება პოზიტიურად. ამიტომ, ჩვენ არ შეგვიძლია იმის ვარაუდი, აქვთ თუ არა ჩვენს მშობლებს სასურველი საგანმანათლებლო მიზნები თავიანთი შვილების მიმართ და მოკავშირეებისთვის ისეთი მიზნების მიღწევა, რომლებიც საერთო არაა ყველასთვის. ამიტომ, ჩვენ მშობლებთან საუბარი გვჭირდება, რათა ჩვენი განსხვავებული პერსპექტივები გასაგები გახდეს და ჩვენს შვილებთან ერთად საზიარო მიზნები დავსახოთ ქვეყნის პარტნიორობის შენარჩუნების მიზნით (Goodall & Vorhaus, 2011). თუკი მშობლები იგრძნობენ, რომ მათი წვლილი ღირებულია ან

მათი უკუკავშირი სერიოზულად მიიღება, ისინი უფრო დიდი ალბათობით ჩაერთვებიან პროცესში.

მშობლების კონსულტაციებში ჩართვისას, ეს შინაარსიანად უნდა გავაკეთოთ, რათა ინფორმაციის ჭეშმარიტად ორმხრივი გაცვლა მოვახდინოთ (Education Endowment Founda- tion, 2019).

თუ ჩვენი მშობლების ჩართვა გვინდა, მათთან ურთიერთობები უნდა ჩამოვაყალიბოთ. კომუნიკაციების გზები უნდა გავხსნათ (National Parent Forum of Scotland, 2017; Scottish Government, 2018). ეს შეიძლება მოიაზრებდეს გაცნობით სესიას (შეიძლება ჩაისა და ნამცხვრის თანხლებით) სასკოლო წლის დასაწყისში, რათა მშობლებმა მასწავლებელი გაიცნონ. სთხოვეთ ბავშვებს მოსაწვევების გაკეთება, რათა უფრო მეტი მშობელი დაესწროს. ბავშვს ოჯახის ნებისმიერი წევრისთვის შეუძლია მოსაწვევის გაკეთება თავისი სურვილის მიხედვით (არაა აუცილებელი ეს დედა ან მამა იყოს). უმეტესად დედები ერთვება სასკოლო ცხოვრებაში, ამიტომ სთხოვეთ იმ მშობლის მოწვევა, რომლებიც იშვიათად ესწრება. მოკლედ გააცანით საკუთარი თავი მშობლებს, ის თუ რატომ გინდოდათ მასწავლებლობა და რა არის თქვენი ხედვა კლასთან დაკავშირებით. ეს შეგიძლიათ ასევე მოკლედ ჩამოაყალიბოთ წერილობითი ფორმით იმ მშობლებისთვის, რომლებმაც ვერ მოახერხეს დასწრება.

საუბრის დასაწყებად ნებისმიერი სახის საშინაო/სასკოლო დიალოგი გამოგადგებათ. მას შეიძლება კითხვარის ან საშინაო/სასკოლო დღიურის ფორმატი ჰქონდეს. სკოლები და დაწესებულებები სულ უფრო ხშირად იყენებენ ონლაინ პლატფორმებს მშობლებთან დიალოგის წასახალისებლად, ამ ციფრული საკომუნიკაციო საშუალებებით ყოველდღიური სასწავლო წარმატებების გაზიარების გზით ან ნაკლებად პერსონალიზებული სოციალური მედიის პლატფორმების, ასევე ჯგუფური ჩატების გზით. ეს ასევე სხვადასხვა ოჯახის გაცნობას უწყობს ხელს, რაც სკოლას მეტად პოზიტიურ ადგილად აქცევს. სწავლასთან დაკავშირებული სიახლეების გასაცნობად

მშობლების რეგულარული მოწვევა კლასში, ხელს უწყობს მათ ჭკმდარიტად შინაარსიან ჩართულობას სასკოლო საქმიანობაში.

ხშირად მშობლის სკოლაში მოწვევა მაშინ ხდება, როცა მათი შვილი ცუდად იქცევა ან მოსწავლის მოსწრება რომელიმე საგანში დაბალია. ამან შეიძლება მშობელს (ნებსით თუ უნებლიედ) უხერხულობის ან დანაშაულის შეგრძნება გაუჩინოს. თუ სხვები მუდმივად უარყოფით შეგრძნებებს იწვევენ ჩვენში (თუნდაც განზრახვის გარეშე), ბუნებრივია, რომ ეს ჩვენი ჩართულობის შემცირებას გამოიწვევს. ამიტომ, მშობლების ჩართულობის შენარჩუნების ერთადერთი გზა მათთან უფრო მეტი პოზიტიური და ნაკლებ ნეგატიური ამბების გაზიარებაა. თუკი გარდაუვალია ნეგატიური ამბის გაზიარება, საჭიროა ოჯახის კონტექსტის გათვალისწინება. ის, რაც მასწავლებლისთვის დიდი პრობლემაა, შეიძლება საერთოდ უმნიშვნელო იყოს ოჯახის ქაოტურ გარემოში. უმჯობესია ოჯახის ჩართულობის დონეები აკონტროლოთ და როდესაც ეს ჩართულობა მცირდება, შეეცადოთ ამის გამომწვევი მიზეზის გარკვევა. იყო თუ არა ბოლო პერიოდში ოჯახთან კომუნიკაცია ზედმეტად ნეგატიური? შეიცვალა თუ არა ოჯახის გარემოებები? ამ გარემოებების მიხედვით, იქნებ სკოლას სიტუაციის გამოსწორება შეეძლოს.

ახალი მიდგომის ან სასკოლო ინიციატივის დროს, რომელიც განხილულია ამ წიგნში, მიეცით მშობელს/ოჯახებს მარტივი მიმართულება იმაში, თუ როგორ უნდა დაეხმარონ თავიანთ შვილებს.

### **კავშირზე ყოფნა**

სკოლის ყოველწლიური ანგარიშების გარდა, უამრავი გზა არსებობს მშობლებთან პოზიტიური სამუშაო ურთიერთობების ჩამოსაყალიბებლად. ეს შეიძლება იყოს:

- ელ.ფოსტები და ტექსტური მომსახურებები;
- სოციალური მედია;
- მშობელთა საბჭოში/მშობელთა და მასწავლებელთა ასოცი-

აციის წევრობის წახალისება;

- სესიები სკოლის პოლიტიკაში წვლილის შესატანად;
- სესიები მშობლებისთვის მეთოდებისა და შეფასების პროცედურების სასწავლებლად;
- არაფორმალური პირისპირ კონტაქტი სკოლის პირველ და ბოლო დღეს;
- სკოლის შეფასებებისა და შემოწმებების ჩართულობა;
- წერილები და სიახლეები;
- ღია კარის დღეები/სალამოები;
- სასკოლო შეხვედრები და სოციალური ღონისძიებები;
- სამუშაო შეხვედრები;
- მშობლების ოთახი (ჩაი/ყავის კუთხით) სადაც მშობლებს სხვა მშობლებთან შეხვედრა შეუძლიათ;

ქვემოთ მოცემულია ამ მიდგომის გაზიარების რამდენიმე გზა, მშობლებთან ერთად ავტონომიური მსწავლელების ჩამოსაყალიბებლად:

- საინფორმაციო სესია;
- ბროშურა;
- საკლასო დისკუსიებში ჩართულობა;
- მშობლების წახალისება ერთობლივად შექმნან დიაგრამები თავიანთ შვილებთან ერთად;
- სთხოვეთ ბავშვებს თავიანთ მშობლებს ასწავლონ ის სტრატეგიები, რომლებიც უკვე იციან;
- შესაძლებლობის ფარგლებში, ჩართეთ მშობლები სასკოლო დისკუსიებში პერსონალთან და მოსწავლეებთან ერთად, რათა დასახოთ სასწავლო მიზნები და ამოცანები;
- მშობლების ჩართულობის მაქსიმიზების მიზნით, მშობლებმა სკოლასთან კავშირი უნდა შეიგრძნონ. მშობლებს მოსწონთ სასკოლო დადგმებზე დასწრება, მაგრამ სხვა რა სახის პრეზენტაციებზე შეგიძლიათ მშობლები მოიწვიოთ?

## **რა ინფორმაცია უნდა გადავცეთ მშობლებს**

ამ წიგნის მიდგომის ძირითადი ასპექტები, რომელთა შესახებაც მშობლებთან კომუნიკაცია შეიძლება ისურვოთ, შემდეგია:

- სწავლას დრო სჭირდება. ეს არის პროცესი, რომელიც გამეორებას და გამტკიცებას მოითხოვს. წახალისეთ მშობლები, რომ თავიანთ შვილებს სწავლაზე ესაუბრონ, რაც ამის დამახსოვრებაში დაეხმარება ბავშვებს.
- ბავშვები უნდა წავახალისოთ. რამ შეიძლება გამოიწვიოს ჩვენი და ჩვენი შვილების მოტივაცია? როგორ შეიძლება მოტივაციის ამაღლება? განიხილეთ მოტივაციის სხვადასხვა ტიპები – რატომაა შინაგანი მოტივაცია უფრო ეფექტური? ასევე განიხილეთ გარე მოტივაცია (იხ. თავი 6).
- იმსჯელეთ აზროვნების შესახებ (თავი 5) და იმაზე, თუ როგორ ხდება განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნების წახალისება, როდესაც ვაქებთ მოსწავლის სურვილს ითხოვოს და მიიღოს დახმარება. იმსჯელეთ შეცდომების მნიშვნელობაზე, რადგან ისინი გვაჩვენებენ რა უნდა გავაკეთოთ სხვაგვარად შემდეგ ჯერზე, რათა უკეთესი შედეგი მივიღოთ.
- წახალისეთ მშობლები დაუსვან შვილებს კითხვები ამ პროცესის შესახებ. როგორ დაიწყე ამ დავალების შესრულება? რა ინფორმაცია დაგჭირდა? როგორ შეძელი ამის გაკეთება? რომელი სტრატეგიები გამოიყენე?
- წახალისეთ მშობლები, რომ თავიანთ შვილებს შეეკითხოონ სასწავლო მიზნებთან და სწავლის გეგმებთან დაკავშირებით. სთხოვეთ შეეკითხოონ ბავშვებს, ახლა ან მომავალში რისი მიღწევა სურთ. რა არის მათი სასწავლო მიზნები? როგორ შეეცდებიან და მიაღწევენ ამ მიზნებს?
- იმსჯელეთ, როგორ ამართლებენ ბავშვები მოლოდინებს და შესაბამისად, განიხილეთ ბავშვის მიმართ მაღალი მოლოდინების მნიშვნელობა.

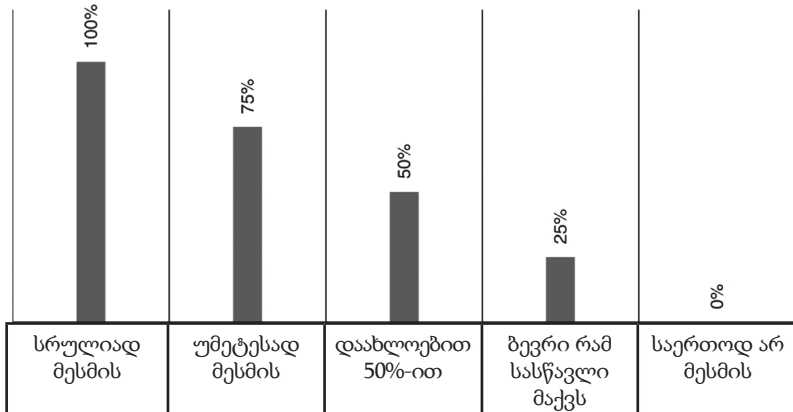
- წახალისეთ მშობლები, რომ სასწავლო პროცესი ხალისიანი იყოს, მაგალითად თამაშების და პრაქტიკული აქტივობების გამოყენებით.
- წახალისეთ მშობლები, რომ ბავშვის სასწავლო გეგმას შეუწყონ ხელი. დაეხმარეთ საშინაო დავალებების შესრულების რუტინის ჩამოყალიბებაში.
- წახალისეთ მშობლები, რომ ბავშვებს ესაუბრონ იმაზე, თუ როგორაა დაკავშირებული მათ ცხოვრებასთან ის, რასაც კითხულობენ თუ სწავლობენ.
- წახალისეთ მშობლები, რომ ბავშვებს არ მისცენ პასუხები მაშინ, როცა ბავშვები წვლობენ. ამის ნაცვლად, სთხოვეთ მათ ბავშვებთან განიხილონ სირთულიდან გამოსავლის გზები.
- წახალისეთ მშობლები, რომ ბავშვებს რეფლექსური და თვითშეფასებითი კითხვები დაუსვან სწავლასთან დაკავშირებით. მაგალითად, „როგორ გამომდის?“, „დავალებას სწორად ვაკეთებ?“ „რა ინფორმაცია მჭირდება?“ ან „რა ინფორმაცია შეიძლება მაკლდეს?“
- წახალისეთ მშობლები, რომ შეახსენონ ბავშვებს შესრულებული სამუშაოს გადამოწმება და დაფიქრება, როგორ შეიძლება მისი უკეთესად შესრულება.
- წახალისეთ მშობლები, რომ იმსჯელონ ბავშვებთან შესრულებულ სამუშაოზე. ბავშვებისთვის მარტივი კითხვების დასმა შეიძლება, მაგალითად „რამ იმუშავა კარგად?“, „კიდევ რაში გჭირდება პრაქტიკა?“, „ჯერ კიდევ რას ვერ ხვდები?“, „რაში გჭირდება გაუმჯობესება?“
- თუ თქვენ მოსწავლეებს მაგალითებს აძლევთ, შეგიძლიათ წახალისოთ მშობლები, რომ ესაუბრონ თავიანთ შვილებს იმის შესახებ, თუ როგორ ადარებენ ისინი ბავშვის ნამუშევრებს.
- დაარწმუნეთ მშობლები საუბრის პოზიტიურ ნოტაზე დასრულების დიდ მნიშვნელობაში. მაგალითად, სთხოვეთ მშობლებს, რომ ბავშვებთან საუბრის ბოლოს აღნიშნონ, რომ ბავშვმა გულმოდგინედ იმუშავა.

- შეეცადეთ წახალისოთ მშობლები, რომ სიმშვიდე შეინარჩუნონ. ჩვენ პოზიტიური სასწავლო გარემოს შექმნა გვინდა და არ გვინდა მშობლების თუ მოსწავლეების წნეხის ქვეშ მოქცევა.

ჩვენ გვინდა რომ სასწავლო პროცესი ინკლუზიური და სახალისო იყოს, რომ მშობლებმა ჩვენთან ერთად იმუშაონ და არა ჩვენს წინააღმდეგ. ამიტომ, საჭიროა სხვადასხვა ოჯახის მიმართ ღია და მოკრძალებული სიტუაციებისა და სასწავლო საჭიროებების განსაზღვრა. ეს შეიძლება იმას ნიშნავდეს, რომ ზოგიერთ ოჯახს, ისევე როგორც ბავშვს, მეტი ხელშეწყობა და დახმარება დასჭირდეთ ოჯახის პოზიტიური ჩართულობის ოპტიმიზაციისთვის.

### მასწავლებლის თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

რამდენად დარწმუნებული ხართ მშობლების მხარდაჭერაში ახალი ინიციატივების რეალიზაციისთვის? **სად ხედავთ საკუთარ თავს მე-13.2 დიაგრამაზე?** რამდენად განსხვავებულია თქვენი წინა შეფასებისგან – 13.1 დიაგრამა?



დიაგრამა 13.2 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი, რათა განსაზღვროთ თქვენი თავდაჯერებულობა მშობელთა ჩართულობის მიმართულებით, თავის წაკითხვის შემდეგ.

## როგორ შეგიძლიათ ამ ინფორმაციის უკეთ გაზიარება მშობლებთან?

როგორ შეიძლება მშობლების სწავლება ამ იდეების გამოყენებისთვის?

გაქვთ თუ არა მოქმედი მშობლების/მასწავლებელთა ჯგუფები, სადაც ამ საკითხების განხილვების ორგანიზებაა შესაძლებელი?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 13.3 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად; თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

## ბიბლიოგრაფია

Education Endowment Foundation (2019). *Parental engagement?*. [https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/documents/pages/Parental\\_Engagement\\_-\\_Evidence\\_from\\_Research\\_and\\_Practice.pdf?v=1631189626](https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/documents/pages/Parental_Engagement_-_Evidence_from_Research_and_Practice.pdf?v=1631189626)

Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. <https://dera.ioe.ac.uk/11926/1/DFE-RR156.pdf>

National Parent Forum of Scotland (2017). *Review of the impact of the Scottish schools (parental involvement) act 2006*. [www.npfs.org.uk/wp-content/uploads/2017/05/Final-E-versionpdf.pdf](http://www.npfs.org.uk/wp-content/uploads/2017/05/Final-E-versionpdf.pdf)

North Ayrshire (2013). *Parental involvement strategy (2013)*. [www.north-ayrshire.gov.uk/Documents/EducationalServices/parental-involvement-strategy.pdf](http://www.north-ayrshire.gov.uk/Documents/EducationalServices/parental-involvement-strategy.pdf)

Sanabria-Hernandez (2008). *Engaging families in early childhood education*. [www.rtinetwork.org/essential/family/engagingfamilies](http://www.rtinetwork.org/essential/family/engagingfamilies)

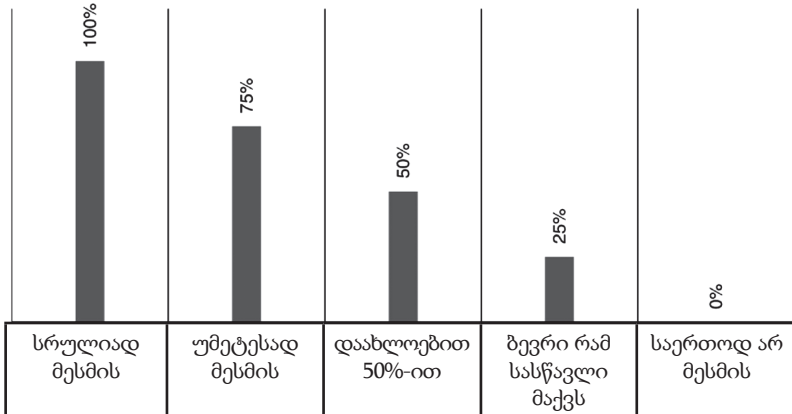
Scottish Government (2018). *“Learning together” Scotland’s national action plan on parental involvement, parental engagement, family learning and learning at home 2018–2021*. <https://www.gov.scot/publications/learning-together-scotlands-national-action-plan-parental-involvement-parental-engagement/>

#### **14. სპეციალისტთა თანამშრომლობა და საგანმანათლებლო ფსიქოლოგების მოხმობა**

ვიმედოვნებთ, რომ ამ წიგნის გაცნობის პროცესში თქვენ შეიმუშავეთ გეგმა, თუ როგორ უნდა გაატაროთ ეს იდეები. ხანდახან ეს ყველაფერი შეიძლება მეტისმეტად მოგეჩვენოთ, ამ შემთხვევაში მოგიწოდებთ, მიმართოთ კოლეგების მხარდაჭერას თქვენი სკოლის შიგნით და მის ფარგლებს გარეთაც. გარდა ამისა, დაფიქრდით, კიდევ რა სახის მხარდაჭერის მიღება შეგიძლიათ ირგვლივ მყოფებისგან.

რა არის თქვენთვის პარტნიორული მუშაობა და კოლეგიალური მხარდაჭერა? **სად ხედავთ საკუთარ თავს მე-14.1 დიაგრამაზე?**

## რა არის თქვენთვის პარტნიორული მუშაობა და კოლეგიალური მხარდაჭერა?



დიაგრამა 14.1 თვითშეფასების ინსტრუმენტი – რამდენად კარგია ამჟამად თქვენი პარტნიორული მუშაობა?

### პარტნიორული მუშაობის სარგებელი

სკოლებს ბევრი მაღალკვალიფიციური მასწავლებელი ჰყავთ, თუმცა კვლევა აჩვენებს, რომ ისტორიულად ისინი იზოლირებულად მუშაობდნენ, ერთმანეთთან შინაარსიანი ინტერაქციის გარეშე. მიუხედავად ამისა, მასწავლებელთა და პარტნიორთა საზოგადოების ჩამოყალიბება, რომლებიც ერთად ქმნიან საზოგადოებრივი და თანამშრომლობითი პარტნიორობის კულტურას, უფრო მეტად უწყობენ ხელს პოზიტიურ ინოვაციებს და გაუმჯობესებებს (Gaskell & Leadbetter, 2009; Hargreaves & O'Connor, 2018). სასკოლო კოლაბორაციის ხარისხი შეიძლება იყოს ახლად აღმოცენებადი ან ტრანსფორმაციული. საბოლოო ჯამში, ჩვენ გვინდა ვიხილოთ პროგრესი ტრანსფორმაციული პროფესიული თანამშრომლობისკენ, სადაც ღიად მიიღება კრიტიკული უკუკავშირი, რომელიც მომავალში უკეთესი პრაქტიკის დანერგვას უწყობს ხელს (Hargreaves & O'Connor,

2018). ისევე როგორც ნებისმიერი უკუკავშირი, ამ შემთხვევაშიც ის გაკვეთილს ან საგაკვეთილო პროცესს უნდა ეხებოდეს და არა ადამიანის მახასიათებლებს.

მეტი ეფექტურობისთვის, პარტნიორულ ჯგუფებს კოლექტიური ავტონომია უნდა ჰქონდეს, სადაც ისინი იკვლევენ პრობლემებს და ერთად ღებულობენ გადაწყვეტილებას (Cameron, 2006). მათ სჯერათ, რომ ერთად შეუძლიათ მოსწავლეების უკეთესობისკენ შეცვლა, საზიარო შინაარსებისა და მიზნების, ასევე ხარისხიანი პროფესიონალური დიალოგის პირობებში. სკოლის მიზნები ყველასთვის მკაფიო უნდა იყოს, მთლიანი სურათის დასანახად.

სკოლის პარტნიორები შეიძლება მნიშვნელოვნად განსხვავებულნი იყვნენ. სწორედ ამ კონტექსტში განსაკუთრებით ვახსენებდი საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს (სავარაუდოდ, თქვენი კონტექსტის შესაბამისად), რომლებსაც თქვენი გეგმების განხორციელებაში დახმარება შეუძლიათ (Fixsen & Blase, 2007; Kelly & Perkins, 2012).

### **საგანმანათლებლო ფსიქოლოგები, როგორც პარტნიორები**

ისევე როგორც სამუშაოს სხვა სფეროებში, წარსულში, შოტლანდიაში საგანმანათლებლო ფსიქოლოგის როლზე დიდი გავლენა იქონია უორნოკის ანგარიშმა (Warnock, 1978; Gilham, 1978) და მისმა აქცენტმა სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებებზე. სწავლის განხილვისას გამოყენებულია ინდივიდუალურ დეფიციტზე დაფუძნებული მოდელი, უნივერსალურ მიდგომებზე მინიმალური სტრატეგიული მუშაობით (Baxter & Frederickson, 2005). თუმცა, მას შემდეგ, შოტლანდიაში (Donaldson, 2011; SEED, 2002), ასევე დიდ ბრიტანეთში (Ashton & Roberts, 2006; Patrick et al., 2011) საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებმა სწავლისა და სწავლების განმავითარებელი მუშაობის ბევრ მაგალითს დაუჭირეს მხარი. მათ შორის, პროფესიული განვითარების უზრუნველყოფას მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სწავლების სფეროში, თანამშრომლობას მენეჯმენტთან შეფასების ნაწილ-

ში და ასევე საერთო ეროვნული სასწავლო პროგრამების განხორციელებისა და შეფასების მხარდაჭერას (Cameron, 2006; Fixsen & Blase, 2007; Kelly & Perkins, 2012).

მეტაკოგნიტური უნარები სწავლებას საჭიროებს და ამაში მასწავლებლებს საგანმანათლებლო ფსიქოლოგები დაეხმარებიან, რომელთაც თავიანთი ფსიქოლოგიური ცოდნის გაზიარება შეუძლიათ და მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ჩარევების გააზრებით, ხსენებული მიზნის რეალიზაციის გაუმჯობესებას შეუწყობენ ხელს (Cameron, 2006; Fixsen & Blase, 2007; Kelly & Perkins, 2012).

სკოლებში, ბევრი გაკვეთილი ერთნაირი ფორმატით მიმდინარეობს (Block & Duffy, 2008). ეს კრიტიკის საფუძველი გახდა იმის გამო, რომ მოსწავლეთა განვითარების ასახვა არ ხდება. მართლაც, სწავლა-სწავლებაზე დაფიქრებისას, აუცილებელია არა მხოლოდ სასწავლო ნაკრები, არამედ ასევე:

1. საკლასო ოთახის გარემო;
2. მასწავლებლის მიერ ახსნის ხარისხი დინამიურ პროცესებში;
3. თითოეული ბავშვის მხარდაჭერა და ეტაპობრივი დახმარება;

ეს სასწავლო ტრიადა ხაზს უსვამს დინამიურ ურთიერთკავშირს მასწავლებელს, მოსწავლესა და დავალებას შორის, რაც საჭიროებს მასწავლებლის ინდივიდუალურ უნარს მოახდინოს მისი მიდგომის მოდიფიცირება და ადაპტირება სიტუაციის შესაბამისად. რთულია ყველასთვის კარგი მასწავლებელი იყო. იმისთვის, რომ მოსწავლეებმა სწავლებისგან სრული სარგებელი მიიღონ, მასწავლებელთა ადაპტირების, მოქნილობისა და შემოქმედებითობის უნარებია საჭირო. მიზანი სწორი ბალანსის დაჭერაა: მასწავლებლები, ერთის მხრივ, მხარს უნდა უჭერდნენ მოსწავლეებს და უწყვეტად აკონტროლონ მათი პროგრესი, ხოლო მეორეს მხრივ, დამატებით დაეხმარონ მოსწავლეებს საჭიროების შესაბამისად. სტრატეგიის შესახებ ცოდნის გადაცემის ნაც-

ვლად, მასწავლებლის ეტაპობრივმა დახმარებამ მოსწავლე სტრატეგიულად უნდა აქციოს. როცა მასწავლებელი ამჩნევს, რომ მოსწავლეს სირთულე აქვს მეტაკოგნიტურ კითხვასთან დაკავშირებით, მან ეტაპობრივი დახმარებით უნდა მიიყვანოს ბავშვი სტრატეგიების გამოყენებამდე, ნაცვლად იმისა, რომ გადავიდეს სხვა მოსწავლეზე, რომელსაც სწორი პასუხი აქვს. ამიტომ, იმის სწავლება, თუ როგორ უნდა გავიგოთ კონცეფცია, გაცილებით უფრო რთული პროცესია, ვიდრე უბრალო წრფივი პროცესი, რომელიც საჭიროა დეკოდირების უნარების გასავითარებლად. ბავშვების გააზრების უნარების განვითარება მოქნილ მიდგომას საჭიროებს, რომელიც ეფუძნება დიალოგებს და სტრატეგიის გამოყენების ეტაპობრივ სწავლებას. ეს რთულია და მასწავლებლებსაც დაეხმარება მხარდაჭერითი კოლეგიალური დისკუსიები თავიანთ პარტნიორებთან.

ტრადიციულად, მასწავლებლებს არ ასწავლიდნენ მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მიდგომების კრიტიკას (Cameron, 2006) და ამიტომ, ამაში მათ შეიძლება სხვების დახმარება დასჭირდეთ. სკოლებში არსებობს საშიშროება, რომ მიდგომასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები ეყრდნობა „რასაც ყოველთვის ვაკეთებდით“ ან „რაც ამჟამად მოდაშია“. სერიოზული კვლევის ჩატარებას სკოლებში, გამოცდილი პრაქტიკოსები სჭირდება (Eodanable & Lauchlan, 2009). სკოლები ვერ გვთავაზობენ მეცნიერულად კონტროლირებად გარემოს, რომელიც მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მიდგომების განხორციელებისთვის იდეალური იქნებოდა (Fixsen & Blase, 2007; Kelly & Perkins, 2012). განათლების სფეროში მუშაობა მოითხოვს ან უნიკალური სტრუქტურების კონტექსტების გაგებას, ისეთი ძლიერი დინამიკების გათვალისწინებით, როგორცაა ურთიერთობები, მასწავლებლის/მოსწავლის/მშობლის რწმენები, სოციალური ზეწოლები, ლიდერობის სტილები და კულტურული სხვაობები. თითოეული კომპონენტი, პოტენციურად, აძლიერებს ან ზღუდავს კვლევის სანდოობას და

ჩარევის ეფექტურობას. საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს და პარტნიორებს შეუძლიათ მხარი დაუჭირონ ცვლილებების რთულ მიმდინარე პროცესს, ამ რთული ურთიერთქმედების ცვლადების ერთობლივად გააზრების მცდელობითა (Donaldson, 2011; HMIe, 2011) და სამეცნიერო მიგნებების დანერგვის მეშვეობით.

### **როგორ შეუძლიათ საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს სკოლების მხარდაჭერა**

საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს სკოლების დახმარება შეუძლიათ ტრენინგების, კონსულტაციების, შეფასების, ჩარევებისა და კვლევის გზით, მთელი სკოლის, კლასისა თუ ინდივიდუალურ დონეზე. მაგალითად:

1. საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს შეუძლიათ შესაფერის მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პროგრამების პოვნა. მათ გავლენისა და შედეგების მიმდინარე შეფასება შეუძლიათ კვლევაზე დაყრდნობით (Eodanable & Lauchlan, 2009). ასევე ინფორმაციის ხარისხისა და რაოდენობის კრიტიკული შეფასება და ჩარევის მიდგომების შედარება და შეპირისპირება უდიდესი ზემოქმედების მქონე მიდგომის გამოსავლენად (Lindsay, 2008).
2. სწავლება რთულია. მასწავლებლებს ხშირად სჭირდებათ ან სურთ მხარდაჭერა იმ დეტალებში, რომლებიც დაკავშირებულია ღია სწავლებასთან, მრავალფეროვანი ტექსტების, მეტაკოგნიტური სწავლებისა და ვიზუალური ელემენტების გამოყენებით, რათა სასწავლო პროცესი უფრო ნათელი გახადონ. საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს ამ დახმარების გაწევა შეუძლიათ ტრენინგების გზით, სადაც გათვალისწინებულია სწავლების მოდელები, ფსიქოლოგიური თეორია და მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მიდგომები უნარების განსავითარებლად (Cameron, 2006).
3. მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ შესაძლებლობა ისწავლონ სტრატეგიების ეფექტურად სწავლება და საკუთარ პრაქ-

ტიკაზე რეფლექსია. საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს შეუძლიათ პრობლემების გადაწყვეტაში დახმარება და ასეთი შესაძლებლობების უზრუნველყოფა, რაც ხელს შეუწყობს რეფლექსურ პრაქტიკას და მასწავლებლის ეფექტურობის გაზრდას ტრენინგების, ქოუჩინგისა და მოდელირების მაგალითებით, პროფილაქტიკური მიდგომის გამოყენებით (Mac-Kay, 2002).

4. სასწავლო კონტექსტში, აქცენტი არ უნდა გამახვილდეს მოსწავლეთა შეფასებაზე მათი უნარების კატეგორიზაციის მიზნით. ამის ნაცვლად, შეფასება უნდა მოიცავდეს მასწავლებლის, მოსწავლისა და დავალების ანალიზს სასწავლო გარემოში. საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს შეუძლიათ მასწავლებელთა მხარდაჭერა საერთო შეფასების ძლიერი ჩარჩოების გამოყენებაში (Kelly et al., 2008; Woolfson et al., 2003), რომელიც ხელს უწყობს შეფასებას, აკავშირებს რა ეპისტემოლოგიას მეთოდოლოგიასთან პრაქტიკის ინფორმირებისთვის. საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს ამ ტიპის ჰოლისტური შეფასების ეთიკის დანერგვის ხელშეწყობა შეუძლიათ სისტემატიური კონსულტაციების, ტრენინგებისა და ქოუჩინგის გზით (Boyle & MacKay, 2007; Bronfenbrenner, 1979).
5. სირთულეების მქონე მოსწავლეთათვის, საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებთან თანამშრომლობამ შესაძლოა პირდაპირ შეუწყოს ხელი ინდივიდუალური საჭიროების ჰოლისტურ შეფასებას, რაც ბავშვის სწორი გეგმის შესრულებას უზრუნველყოფს (Boyle & Lauchlan, 2009; Bronfenbrenner, 1979).
6. საჭიროა სწორი მასალების ხელმისაწვდომის უზრუნველყოფა, რომლებიც დასახული სასწავლო მიზნების მიღწევის მოტივაციას აღვივებენ და უწყობენ ხელს. მაგალითად, არამხატვრული ლიტერატურის მიზანია ინფორმაციის ამოღება, ხოლო მხატვრული ლიტერატურის

კი შემოქმედებითი პროცესის შენარჩუნება სიამოვნებისა და მოტივაციისთვის. შესაბამისად, როცა ბავშვებს ნარატიულ ტექსტებში ფაქტების პოვნას ვთხოვთ, ეს ზღუდავს მათი სიამოვნების დონეს და პოტენციურად ამცირებს მოტივაციას. საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს შეუძლიათ დახმარება და სკოლის წახალისება მასალებისა და რესურსების ეფექტურ შერჩევაში სპეციფიკური სასწავლო მიზნობრიობისთვის.

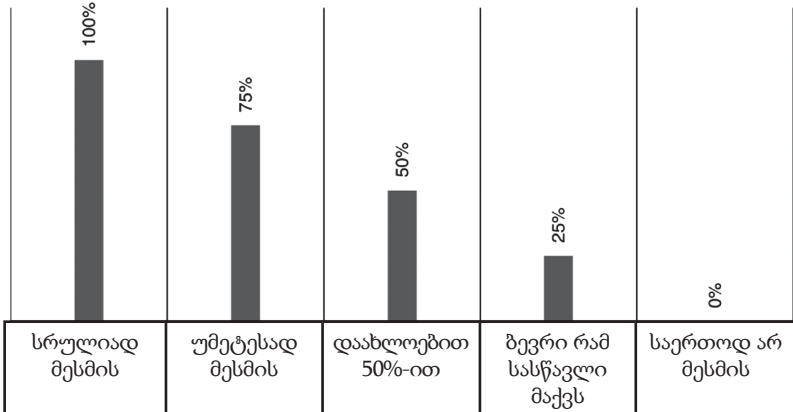
7. სწავლა მეტაკოგნიტურ ქცევას მოითხოვს. ეს ნიშნავს იყო სტრატეგიული მსწავლელი, კოგნიტური პროცესების კონტროლის, მანიპულირების, მონიტორინგისა და რეგულირების უნარებით, სასწავლო მიზნების მისაღწევად. ამიტომ, საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს შეუძლიათ სკოლების დახმარება მოსწავლეების სტრატეგიული აზროვნების ჩამოყალიბებაში, ვინაიდან ეს გადამწყვეტია წარმატებული სწავლისა და აკადემიური წარმატებისთვის. ტრენინგების, ქოუჩინგისა და კონსულტაციების მეშვეობით, საგანმანათლებლო ფსიქოლოგებს შეუძლიათ სკოლებს დაეხმარონ გაგების ჩამოყალიბებაში, თუ როგორ შესთავაზონ ბავშვებს მეტაკოგნიტური სტრატეგიების გამოყენება და ასევე ხელი შევუწყონ მასწავლებელთა მეტაკოგნიტური უნარების განვითარებას.

სწავლა შეიძლება განვიხილოთ როგორც კომპლექსური უნარი, სადაც პრაქტიკა ავტომატურობას ავითარებს. ამიტომ, სწავლაზე რეფლექსიისა და აზროვნებაზე დაფიქრების შესაძლებლობები არსებითად მნიშვნელოვანია, როგორც მსწავლელთათვის (მასწავლებლის მხარდაჭერით), ასევე მასწავლებელთათვის (საგანმანათლებლო ფსიქოლოგების მხარდაჭერით).

## თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

რა არის თქვენთვის პარტნიორული მუშაობა და კოლეგიალური მხარდაჭერა? **სად ხედავთ საკუთარ თავს მე-14.2 დიაგრამაზე?** რამდენად განსხვავებულია თქვენი წინა შეფასებისგან – 14.1 დიაგრამაზე?

### რა არის თქვენთვის პარტნიორული მუშაობა და კოლეგიალური მხარდაჭერა?



დიაგრამა 14.2 თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი, რათა განსაზღვროთ თქვენი თავდაჯერებულობა მშობელთა ჩართულობის მიმართულებით, ამ თავის წაკითხვის შემდეგ.

### ვის შეგიძლიათ მიმართოთ დახმარებისთვის ამ იდეების განხორციელებაში?

ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 14.3 თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი

ამ თავს ყოველთვის შეგიძლიათ დაუბრუნდეთ პრაქტიკის სხვა სფეროებზე გადასასვლელად. თუმცა, უმჯობესია ცვლილებები მარტივად ვმართოთ და ყოველ ჯერზე ერთი ან ორი ცვლილებით შემოვიფარგლოთ.

### ბიბლიოგრაფია

- Ashton, R., & Roberts, E. (2006). What is valuable and unique about the educational psychologist? *Educational Psychology in Practice*, 22(02), 111–123.
- Baxter, J., & Frederickson, W. (2005). Every child matters: Can educational psychology contribute to radical reform? *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 87–102.
- Block, C., & Duffy, G. (2008). Research on teaching comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices. Solving problems in the teaching of literacy* (Vol. 2, 2nd ed.). Guilford Press.
- Boyle, C., & Lauchlan, F. (2009). Applied psychology and the case for individual casework: Some reflections on the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice*, 25(1), 71–84.
- Boyle, J. M. E., & MacKay, T. (2007). Evidence for the efficacy of systematic models of practice from a cross-sectional survey of schools' satisfaction with their educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 19–31.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cameron, R. J. (2006). Educational psychology: The distinctive contribution. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 289–304.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's future*. The Scottish Government.

- Eodanable, M., & Lauchlan, F. (2009). The advance of research and evaluation skills by EPs: Implications for training and professional development. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 113–124.
- Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2007). *Implementation the missing link between research and practice*. NIRN.
- Gaskell, S., & Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: Exploring professional identity. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 97–111.
- Gilham, B. (1978). *Reconstructing educational psychology*. Croon Helm.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- HM Inspectorate of Education (HMIe) (Scotland) (2011). *Educational psychology in Scotland: Making a difference: An aspect report on the findings of inspections of local authority educational psychology services 2006–10*. Inspectorate of Education in Livingston.
- Kelly, B., & Perkins, D. F. (2012). *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge University Press.
- Kelly, B., Woolfson, L., & Boyle, J. (2008). *Frameworks for practice in educational psychology: A textbook for trainees and practitioners*. Jessica Kingsley Pub.
- Lindsay, G. (2008). *Ethics and value systems. Frameworks for practice in educational psychology* (pp. 52–66). Jessica Kingsley.
- MacKay, T. (2002). Discussion paper – the future of educational psychology. *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 245–253.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S., & Duffin, L. C. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *Educational Psychologist*, 46(2), 71–83.
- SEED Scottish Executive, Edinburgh (United Kingdom) (2002). *Review of provision of educational psychology services in Scotland*. Scottish Executive.
- Warnock Committee (1978). *Special educational needs: The Warnock report*. DES.
- Woolfson, L., Whaling, R., Stewart, A., & Monsen, J. (2003). An integrated framework to guide educational psychologist practice. *Educational Psychology in Practice*, 19(4), 283–302.

## 15. ზოგიერთი შემაჯამებელი დასკვნა

### მეტაკოგნიცია: მეტი ვიდრე სწავლა

მეტაკოგნიცია დიდ როლს ასრულებს ნებისმიერ სწავლაში და ასევე უფრო ფართო ცხოვრებისეულ გამოცდილებებში. ეს იმას ნიშნავს, რომ ზემოქმედებას, რომელსაც მასწავლებელი მოსწავლის მეტაკოგნიტური უნარების გაძლიერებაზე ახდენს, შეიძლება გაცილებით უფრო შორსმიმავალი დადებითი შედეგები მოჰყვეს. აკადემიური სწავლის გარდა, როცა მოსწავლეები საკუთარ მენტალურ მდგომარეობას შეიცნობენ, ისინი მნიშვნელოვან კითხვებზე იწყებენ პასუხის გაცემას, მათ შორის:

- როგორ ვიყო ბედნიერი?
- როგორ გავხვედე პატივსაცემი ადამიანი?
- როგორ ვიგრძნო თავი კარგად?

მეტაკოგნიტური უნარების უფრო ფართო გამოყენება, ამ წიგნის ფარგლებს ასცდება. თუმცა, მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, თუ რა გავლენა შეიძლება გქონდეთ მომავალი თაობისათვის, რათა შეიძინონ ჩვენს სამყაროში ეფექტური აქტივობისთვის საჭირო უნარები.

თვითშემეცნება კრიტიკულად მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სწავლის გაუმჯობესებაში, ვინაიდან ის მოსწავლეებს ეხმარება უფრო ეფექტურად მოახდინონ კონცენტრირება შესასწავლ თემაზე. საკუთარ აზროვნებაზე დაფიქრების უნარი წლებთან ერთად გვიუმჯობესდება. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი კვლევის თანახმად, მეტაკოგნიტური ზრდა უმეტესად მოზარდობის ასაკში ხდება, სულ უფრო მეტი მტკიცებულება ჩნდება იმის დასადასტურებლად, რომ ბავშვებში ადრეულ ასაკშივე ვითარდება ბევრი მეტაკოგნიტური უნარი. როდესაც მასწავლებლები ხელს უწყობენ მოსწავლეთა რეფლექსიის, მონიტორინგისა და შეფასების უნარების განვითარებას, ახალგაზრდები უფრო თვითდაჯერებულები, მოქნილები და პროდუქტიულები ხდებიან. თვითრეფლექსიის სწავლებას კიდევ

გარკვეული მოულოდნელი დადებითი მხარეც აქვს – ის 3-4 წლის ასაკის ბავშვებში უკეთეს ქცევებს უწყობს ხელს. ჩვენ დეტალურად განვიხილეთ იმ უნარების განვითარების ხელშეწყობის საკითხები, რომლებიც მეტად მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ სწავლისთვის, არამედ ასევე ცხოვრებისთვისაც.

გადახედეთ თავებს და ნახეთ, რისი განხორციელება გადაწყვიტეთ თითოეული თავიდან, დაგეგმეთ წარმატებული განხორციელება მე-3 ნაწილის გათვალისწინებით. ამ კითხვებზე დაფიქრების შემდეგ, განსაზღვრეთ ერთი ან ორი სფერო, რომელთა გაძლიერებაც გინდათ. როგორ აპირებთ ამის გაკეთებას? რომელია თქვენთვის ყველაზე მარტივი გზა საკუთარი გავლენის გასაზომად/შესაფასებლად? რადგანაც სტრატეგიების კარგად სწავლება და ამ ცოდნის განმტკიცება საკმაოდ დროს მოითხოვს, შეგიძლიათ ახლავე შეასრულოთ შემდეგი მარტივი აქტივობები:

- კედლებზე გამოფინეთ სწავლის პროცესის და არა მხოლოდ დასრულებული შედეგის ამსახველი მასალა;
- აჩვენეთ ბავშვებს მაგალითი, თუ რას ნიშნავს „გაეჭედო“ – დაფიქრდით გამოსავლის სტრატეგიებზე;
- შეაქეთ კარგი კითხვები და კარგი პასუხები;
- აუხსენით მოსწავლეებს, რომ სწავლა უწყვეტი პროცესია – აჩვენეთ, რომ თქვენ ჯერ კიდევ სწავლობთ;
- იმსჯელეთ – სხვები როგორ ძლევენ სირთულეებს;
- დაასახეთ ორმაგი მიზნები კლასში;
- აღიარეთ შეცდომები და რამდენად მნიშვნელოვანია შეცდომები სწავლისთვის.

რისი გაკეთება გადაწყვიტეთ ახლა, პირდაპირ?

რა მინდა ვცადო?	როგორ გავზომავ გავლენას?

სურათი 15.1 შემდგომი ნაბიჯების დაგეგმარება

## საძიებელი

- ბავშვთა ჯანმრთელობისა და ადამიანის განვითარების ეროვნული ინსტიტუტი (NICHD), 65
- აზროვნება, 117
- აზროვნება აზროვნების შესახებ, 108, 109
- აკადემიურ მიღწევებს, 130
- სამართლიანობა, 215
- ანალიზი, 13, 64, 69, 70, 82, 88, 93, 96, 194, 204, 234
- ანალიზირება გონებაში, 186
- არაენობრივი კოდები, 44
- არჩევანი, რათა გააძლიეროთ მათი ავტონომიურობის შეგრძნება, 138
- ახალი სტრატეგიის სწავლაში ჩართული პროცესი, 150
- ახალი სტრატეგიის სწავლების ინტეგრირება, 30
- ახალი ჯგუფური კითხვის ტესტი (NGRT), 88
- ბავშვების თვითშეფასების შკალა, 96
- ბავშვების თვითშეფასების შკალა გამოყენებულ სტრატეგიებთან მიმართებით, 96
- გააზრების მონიტორინგი, 49, 51
- გააზრების მონიტორინგის უნარები, 48, 49
- გააზრების მრავალკომპონენტური სტრატეგიის სწავლება (MSCI), 66
- გააზრების სტრატეგიები, 59, 60, 63, 70, 89
- გადაწყვეტილების მხარდამჭერი მონაცემთა სისტემები, 228
- გადაწყვეტილების მხარდამჭერის მონაცემთა სისტემები, 231
- გაეროს ბავშვთა უფლებების კონვენცია, 240
- გავლენის გაზომვა, 40, 46, 56, 76, 108
- გამოსასწორებელი სტრატეგიები, 136
- გამოსწორების სტრატეგიები, 49
- გამოტოვებულის შევსება, 43
- გამოცდები, 30
- განათლების ფსიქოლოგები, 15, 19
- განვითარებაზე ორიენტირებული აზროვნება (Growth Mindset), 117, 124, 126
- განმავითარებელი შეფასება, 223
- განსხვავება კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს შორის, 22
- განხორციელების კომპონენტების ჩარჩო, 221
- გარეგანი ან ზედდაპირული მოტივაცია, 7, 14, 16, 23, 28, 30, 41, 48
- გაძლიერება, სტრატეგიების სწავლების დროს, 56, 66, 73, 76
- გონებაში საკუთარი ხმის გაგონება, 174, 185

გრაფიკული ორგანიზერი, 195, 196, 197

დაგეგმარების საათი, 214

დადებითი და უარყოფითი მხარეები, 30

დაკავშირება, 21, 26, 29, 61, 84, 86, 119, 129, 155, 174, 175, 179, 180, 193

დამატებითი მხარდაჭერის საჭიროებების მქონე მოსწავლეები, 19,25, 27,32, 33, 53,120, 127

დამოკიდებულების გავლენის მოდელი, 38, 45, 54

დამხმარე სასწავლო რესურსებია, 7, 16, 100, 104, 162, 243

დაოსტატებაზე ორიენტაცია, 46

დასკვნების გამოტანა, 43, 44, 70, 147, 200

დადმავალი მოდელები, 37

დაჯგუფებას უნარების მიხედვით, 240

დეკლარატიული ცოდნა, 110, 111

დეკოდირება, 37, 45, 48, 49, 62, 81, 93, 187

დეტალური გამოკითხვა, 211

დევრკი, 119

დიაგრამა, 35, 55, 62, 75, 81, 107, 112, 113, 129

დიდი ბრიტანეთის კვლევა, 27, 78

დიზაინი და პროცედურა, 88

დილის ტორილების პრევენციული პროგრამა, 222

დროის მართვა, 13, 214

ენობრივი კოდები, 44

ესთეტიკურ მდგომარეობას, 39, 40

ეტაპი 1: წინაურ ცოდნის აქტივიზება, 152

ეტაპი 2: სტრატეგიის მკაფიო სწავლება, 153

ეტაპი 3: სასწავლო სტრატეგიის მოდელირება, 153

ეტაპი 4: სტრატეგიის დამახსოვრება, 154

ეტაპი 5: მართული პრაქტიკა, 158

ეტაპი 6: დამოუკიდებელი პრაქტიკა, 159

ეტაპი 7: სტრუქტურირებული რეფლექსია, 159

ეფერენტული მდგომარეობა, 39

ეფექტის მაჩვენებელი, 194

ეფექტურობის მაჩვენებელი, 227

ეფექტურობის საზომი, 227

ვარაუდები, 188

ვიზუალიზაცია, 29, 70, 98, 156, 174, 176, 177, 179

ვიმახსოვრებთ, 42

ზედაპირული კითხვა, 160

ზემოქმედების გაზომვა, 81

ზოგადი უნარი, 192, 202

ზოგიერთი საბაზისო ელემენტის სწავლება, 245, 246

ზრდასრულთა წიგნიერების შესახებ

- მოტლანდიაში ჩატარებული კვლევა (SSAL), 35
- თავის დაგეგმარების ინსტრუმენტი, 55, 73, 126, 143, 171, 189, 205, 217, 237, 253, 264, 274
- თავისუფლად კითხვის უნარი, 65
- თანამონაწილეობა, 130
- თანამშრომლობითი სწავლა, 67
- თანატოლები, 65, 143, 243
- თანატოლების დახმარებით სწავლის, 68
- თეორიაში სწავლება, 64
- თეორიული მოდელები, 14, 26, 34
- თვით-განმარტება, 211
- თვითეფექტურობა, 46, 102
- თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი, 34, 53, 54, 59, 72, 104, 124, 129, 142, 146, 170, 175, 188, 189, 203, 216, 235, 252, 263, 273
- თვითსწავლის უნარები, 7, 22, 27
- თვითშემეცნება, 276
- თვითშეფასება მშობლების ჩართულობასთან დაკავშირებით, 254
- თვითშეფასების ინსტრუმენტი, 192, 251, 266
- თუ მაინც ვერ ხვდებით, 187
- თუ რამე გაუგებარია, 174, 175
- თუ რამე გაუგებარია: გაჩერდი. ხელახლა წაიკითხე, 187
- თხრობა, 29, 70
- იმპლემენტაციის მეცნიერება, 219, 220
- იმპლემენტაციის მეცნიერებასთან დაკავშირებით ცოდნის იდენტიფიცირებისთვის, 235
- ინკლუზია, 241
- ინკლუზიური გარემო, 28, 31, 243
- ინტერაქციის გზით ერთობლივი ჩართულობა, 52
- ინტერაქციული, 39
- ინტერვენციის სიზუსტის დაკვირვებები*, 95
- ინტერვენციის სიზუსტის დაკვირვების ფორმა, 87
- ინტერვენციის ჯგუფი, 89, 91, 93, 94, 100, 101
- ინტერვენციის ჯგუფის დეტალები, 89
- ინტერ-ინდივიდუალური განსხვავებები, 111
- ინტერპრეტაციები, 39, 51
- ისტორიული გაგება, 37
- კავშირზე ყოფნა, 259
- კვლევის დიზაინი და პროცედურა, 88
- კვლევის შედეგები, 99, 103
- კითხვა-პასუხის სტრატეგიები, 66
- კითხვების გენერირების სტრატეგიები, 66
- კითხვების დასმის სტრატეგია, 16, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 37, 51, 64, 68, 151

კითხვის დასმის სტრატეგია, 106  
კითხვის კულტურის ჩამოყალიბება, 143  
კითხვის მოდელეები, 36, 37, 39, 52  
კოგნიტური სტრატეგიები, 14, 15, 29, 60, 81, 191  
კოვიდ-19, 21  
კოლეგა, 125, 142  
კოლეგების პრაქტიკაში პროფესიული მხარდაჭერა, 226  
კოლეგიალური დისკუსიები, 269  
კოლექტიური ავტონომია, 267  
კონკურენტუნარიანი გარემო, 170  
კონსულტაცია და ქოუჩინგი, 226  
კონტროლის ჯგუფის დეტალები, 91  
კორექტირებები, 227  
კრიტიკული მომენტები, 174, 175, 188  
კულტურულად მიკერძოებული, 41  
ლექსიკის ცოდნის შემოწმება, 139  
ლექსიკური ერთეულების პირდაპირი სწავლება, 87, 140  
მართული პრაქტიკა, 158  
მასწავლებელთა მზაობა, 94  
მასწავლებლების ასისტენტები, 98  
მაქსიმიზაცია, 234  
მაღალი რიგის შეკითხვები, 212  
მეთიუსონის (Mathewson) დამოკიდებულების გავლენის მოდელი, 45  
მეტაკოგნიტური გამოცდილებები, 112  
მეტაკოგნიტური რეგულაცია, 51, 119  
მეტაკოგნიტური უნარები, 13, 14, 15, 16, 27, 49, 114, 119, 189, 213, 215, 268, 272, 276  
მეტაკოგნიტური ციკლი, 115  
მეტაკოგნიტური ცოდნა, 115  
მეტაკოგნიცია, 14, 27, 28, 32, 108, 109, 110, 115, 125, 129, 130, 142, 276  
მეტაკოგნიციის მოდელი, 115  
მეხსიერების ბარათები, 101, 154  
მზაობის განსაზღვრის კითხვარი, 94  
მიკერძოებულობა, 215  
მიმოხილვა, 27, 64, 195, 243  
მიღწევების გამოწვევის, 79  
მიღწევების გაუმჯობესება, 79  
მიღწევების სხვაობა, 79  
მკაფიო სწავლება, 24, 103, 116, 138, 139, 140, 149, 153, 162  
მკვეთრი ვარდნა მეოთხე კლასში, 79, 103, 140  
მნემონიკა, 112, 209, 211  
მოდელირება, 24, 64, 149, 153, 154, 160, 162, 163  
მოთხრობის რუკები, 138  
მონაცემთა ორგანიზება, 61  
მონაცვლეობითი ვარჯიში, 211  
მონაწილეობა ხარისხიან დისკუსიაში, 247

მონაწილეობის კიბე, 246  
 მოსწავლეების თვითმეფასების  
 ჩანაწერი სტრატეგიის  
 გამოყენებასთან დაკავშირებით, 84  
 მოსწავლეების შედეგების  
 ოპტიმიზება, 30  
 მოსწავლეთა ჩართულობა, 31, 188,  
 251  
 მოსწავლის გაძლიერება, 102  
 მოტივაცია, 7, 14, 16, 28, 30, 48, 49, 51,  
 52, 97, 117, 123  
 მრავალკომპონენტური  
 სტრატეგიული მიდგომა, 67, 68  
 მტკიცებულებაზე დაფუძნებული  
 სტრატეგიები, 220  
 მულტისენსორული სწავლების  
 ნიმუში, 141  
 მშობელთა ჩართულობა, 31, 254, 255  
 მხატვრული ტექსტებისთვის უფრო  
 შესაფერისი კითხვები, 40  
 ნიჭიერება, 118, 120, 122  
 ობობა დიაგრამები, 195  
 ოპტიმალური, სოციალურად  
 ხელშემწყობი გარემოს შექმნა, 50  
 ორგანიზაციის მამოძრავებელი, 221  
 ორმაგი კოდირების თეორია, 44, 60  
 პარტნიორული მუშაობა, 234, 265,  
 266, 273  
 პასუხისმგებლობის თანდათანობით  
 გადაცემა, 149  
 პერიოდული გამოცემა, 209  
 პერიფრაზირება, 61, 174  
 პერიფრაზირება/შინაარსის  
 გადმოცემა, 185  
 პერსონალის განვითარება, 223, 230  
 პერსონალის შერჩევა, 221, 222, 230  
 პირადი უნარები, 194  
 პოზიტიური გარემო, 77  
 პოზიტიური ურთიერთობები, 255  
 პრობლემის გადაწყვეტა, 193, 211  
 პროფესიონალი, 17, 226  
 პროცედურული ტიპის ცოდნა, 111  
 პროცესის საკონტროლო სია, 200  
 პროცესისა და პროდუქტის  
 სწავლება, 197  
 რა ინფორმაცია უნდა გადაცემა  
 მშობლებს, 261  
 რათა განსაზღვროთ თქვენი  
 თავდაჯერებულობა მშობელთა  
 ჩართულობის მიმართულებით, 263,  
 273  
 რამდენად დარწმუნებული ხართ  
 იმაში, რომ რასაც სკოლაში აკეთებთ  
 მტკიცებულებაზე დაფუძნებულია?,  
 78, 104  
 რამდენად დარწმუნებული  
 ხართ, რომ შეგიძლიათ თქვენი  
 მოსწავლეებისთვის საუკეთესო  
 სტრატეგიის იდენტიფიცირება?, 192  
 რამდენად დარწმუნებული ხართ,  
 რომ ხელს უწყობთ თვით-სწავლის  
 უნარების განვითარებას?, 207, 216  
 რამდენად თავდაჯერებული ხართ

ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან მუშაობისას იმისთვის, რომ ინტერვენცია განახორციელოთ?, 239, 251, 252

რამდენად კარგად იცით, თუ რა არის სტრატეგია და როგორ შეიძლება მისი სწავლება?, 146, 169, 170

რამდენად კარგია ამჟამად თქვენი პარტნიორული მუშაობა?, 266

რეფლექსიური სავარჯიშოები, 14, 152, 220

რეფლექსიურობა, 215

როგორ გესმით ამჟამად მეტაკოგნიცია და მოტივაცია?, 129, 142

როგორ ვასწავლოთ სტრატეგია, 28, 149

როგორ შევუწყობ ხელი ბავშვის აზროვნების განვითარებას?, 121

როგორია თქვენი ამჟამინდელი თეორიული ცოდნა კითხვის უნარის შესახებ?, 34, 54

როგორია თქვენი ამჟამინდელი ცოდნა კითხვის სტრატეგიების სწავლების შესახებ?, 59

როგორც პარტნიორები, 267

რომელიც მასწავლებელს დამატებით ინფორმაციას მიაწვდის, 53

რუკები, 35, 66, 138, 140, 213

საგანმანათლებლო ფსიქოლოგები, 32, 265, 267, 268, 272

სავარჯიშო ტესტირება, 211

საკონტროლო ჯგუფი, 64, 91, 209, 253, 261, 262

საკუთარი თავის ცოდნა, 110

საკუთარი თავის, როგორც მსწავლელის აღქმა, 245

სამიზნე სიტყვების დეკოდირება, 93

სამუშაო განმარტება, 110

სამუშაო ფურცლები, 147, 200

სამუშაო ფურცლის ნიმუში, 202, 203

სასწავლო დისკუსიები, 250, 251

სასწავლო დღიურები, 213

სასწავლო სტრატეგიები, 209

საწერი ჩარჩოები, 194, 1955

სახლში წიგნის კითხვის სიხშირე მოსწავლეების თანახმად, 94

სიზუსტე, 154, 233

სინთეზირება (უნარი), 193

სისტემური ჩარევები, 229, 231

სკაფოლდინგი, 31, 42

სკოლა, 21, 23, 26, 27, 32, 36, 81, 88, 91, 97, 100, 101, 107, 108, 135, 140, 187, 189, 190, 240, 242, 244, 246, 252, 255, 269, 270, 271, 272, 273, 274

სკოლების მხარდაჭერა, 32, 270

სოციალური უნარები, 194, 244

სოციოკოგნიტური მოდელი, 47, 54, 61

სპეციალისტთა თანამშრომლობა, 32, 265

სტაბილურობაზე ორიენტირებული

- (Fixed Mindset), 117
- სტრატეგიების განმარტება, 60
- სტრატეგიების განსაზღვრის პრობლემები, 67
- სტრატეგიების სწავლების კვლევა, 59, 72
- სტრატეგიების ცოდნა, 111, 115
- სტრატეგიების წავლება პასუხისმგებლობისგან თანდათან გათავისუფლებით, 10
- სტრატეგიის დაგეგმვის ცარიელი ცხრილი, 175
- სტრატეგიის დაგეგმვის ცხრილი, 181, 185
- სტრატეგიის დამახსოვრება, 154, 164
- სტრატეგიის სწავლება, 22, 64, 66, 69, 148, 160, 161
- სტრატეგიის შესახსენებელი პოსტერი, 156
- სტრატეგიული სწავლების კვლევა, 26
- სტრატეგიის მაღალი რიგის აზროვნების უნარების პროგრამა (SHORS), 68
- სტრუქტურირებული რეფლექსია, 159
- სტრუქტურული დამხმარე მეთოდები, 194
- სქემები, 43, 44, 45, 56, 160, 161, 173, 178, 189, 202, 210, 253, 256, 261
- სქემების თეორია, 38, 40, 42
- სწავლა თვითრეფლექსიის გზით, 32
- სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები, 63
- სწავლება, 7, 13, 18, 21, 23, 24, 27, 32, 63, 66, 67, 69, 71, 82, 90, 93, 102, 113, 121
- სწავლების მნიშვნელობა, 148
- სწავლებისა და სწავლის საუკეთესო პრაქტიკა, 102
- სწავლის უნარები, 14, 16, 21, 22, 24, 27, 30, 102, 118, 203, 216, 217, 218, 226, 256
- სწორი ამოცანა, 136
- სხვაობა კოგნიტურ და, 22
- ტექსტი/გარემო, 52
- ტექსტის გააზრების კვლევის სინთეზი, 63
- ტექსტის გაფორმება, 64
- ტექსტის ორგანიზაციული სტრუქტურები, 91, 138
- ტექსტის სწავლაში წარმოსახვითი ელემენტების გამოყენება, 209
- ტექსტის შეერთება, 43
- ტვინის გაზრდა, 124
- ტრანზაქციული თეორია, 39, 61
- ტრენინგების ხარჯები, 220
- უკუკავშირი, 45, 50, 96, 100, 114, 122, 198, 204, 208, 228, 256, 258, 266, 267
- უქსლერის ინდივიდუალური მიღწევის განმსაზღვრელი ტესტი (Wechsler Individual Achievement Test (Wechsler, 2005) მეორე გამოცემა (WIAT-IIUK), 61

უნებლიე დისკრიმინაცია, 43, 140  
უნივერსალური, 67, 93, 112, 240  
უორნოკის ანგარიში, 267  
ურთიერთ სწავლება, 68, 227  
ურთიერთობებზე დაფუძნებული  
მიდგომები, 28  
უსაფრთხო გარემოს შექმნა, 50  
უფრო ფართო გამოცდილებებთან  
დაკავშირება, 84, 86, 174, 175, 179  
ფაქტებზე დაფუძნებულ,  
ყურადღებაზე ორიენტირებულ  
კითხვებს, 40  
ფონემური ცოდნა, 65  
ფსიქოლინგვისტური გამოცნობის  
თამაში, 38  
ფუნდამენტური ლექსიკური  
ერთეულები, 28  
ქვეცნობიერ გზავნილს, 28  
ქოუჩინგი, 28, 56, 91, 98, 226, 234,  
271, 272  
ღიაობის, 223, 256  
ყურადღების, 39, 46  
შედარება ეფექტის ზომის  
გამოყენებით, 62  
შეკითხეთ საკუთარ თავს, 84, 86,  
108, 180  
შეზღუდვები, 61, 118, 196  
შესასრულებელი ამოცანების ცოდნა,  
111  
შესრულებაზე ორიენტაცია, 46  
შეფასება, 15, 27, 41, 42, 45, 51, 53, 69,

72, 81, 82, 93, 104, 119, 154, 161, 162,  
163, 164, 166, 168, 169, 188, 192, 193,  
194, 195, 196, 203, 204, 215, 216, 221,  
223, 224, 226, 230, 234, 235, 250, 251,  
254, 270, 271  
შეფუთვის აქტივობები, 213  
შექება, 120, 121, 123  
შეცდომის დაშვების შიში, 50  
შეჯამება, 29, 42, 52, 60, 66, 70, 83, 85,  
174, 186, 211  
შვიდ-ეტაპიან მიდგომა, 28  
შინაარსიანი ჩართულობა, 31, 255  
შინაგანი მოტივაცია, 261  
ჩანიშნების გაკეთება, 245  
ჩარევამდელი მზაობის კითხვარი და  
თანხმობის ფორმა, 224, 225  
ჩარევები, 221, 228, 229, 231, 240, 268,  
270  
ჩარევის შემდგომ მასწავლებლის  
ხარისხობრივი დისკუსია, 96  
ჩემი ძლიერი მხარეებისა და მცირე  
ცვლილებების იდენტიფიცირება,  
169  
კითხვარი, 81, 82, 84, 94, 96, 169, 224,  
225, 258  
ჩემპიონებს, 223  
ცოდნის გამოყენება და კონტროლი,  
48  
ძალისხმევა, 21, 30, 38, 125, 126, 134,  
152, 254, 257, 261  
წაკითხვამდე განხილვა, 50  
წაკითხულის გააზრება, 91

წამახალისებელი მიზნების დასახვა,  
244

წარმოდგენა, 29

წიგნიერება სწავლების ფარგლებში,  
90

წინარე ცოდნის აქტივიზება, 152

ხაზგასმა, 90, 211

ხანგრძლივი მეხსიერება, 151

ხანმოკლე მეხსიერება, 151, 154

ხელახლა გადაკითხვა, 48, 134

ხელახლა წაკითხვა, 211, 250

ხელის ქესტები, 90, 165, 170

ხმამაღლა ფიქრი, 68, 153, 154, 163,  
212

ჰარმონიულ განწყობა, 28



ტარინ მუარის ნაშრომი „როგორ ჩამოვაცალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები: მეტაკოგნიტური, თვით-რეგულატორული და სასწავლო უნარების სწავლება-პრაქტიკოსების გზამკვლევი“ არის შესავალი სახელმძღვანელო პრაქტიკოსებისთვის, რომელიც აერთიანებს თეორიას, პრაქტიკას და განხორციელების გზებს, იგი პასუხობს კითხვებს – „რატომ“, „რა“ და „როგორ“ ჩამოვაცალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები?

ტარინ მუარის სახელმძღვანელო წარმოადგენს სწავლებისა და დაგეგმვის გზამკვლევს. იგი ეფუძნება თეორიას, პრაქტიკასა და მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ მიდგომებს მეტაკოგნიტური და დამოუკიდებელი (თვით) სწავლის უნარების განვითარების ხელშესაწყობად.

სახელმძღვანელოში „როგორ ჩამოვაცალიბოთ დამოუკიდებელი მსწავლელები“ თავმოყრილია პრაქტიკული რეკომენდაციები, თუ როგორ ჩავრთოთ მოსწავლეები, მშობლები და პედაგოგები სწავლა/სწავლების პროცესში და როგორ განვახორციელოთ ეს იდეები მთელ კლასში, სკოლაში თუ საზოგადოებაში. წიგნი მოიცავს შემდეგ საკითხებს:

- როგორ მოვამზადოთ ბავშვები და ახალგაზრდები სწავლისთვის;
- რატომ არის მნიშვნელოვანი სწავლის სტრატეგიების სწავლება;
- როგორ შევუწყოთ ხელი ბავშვების აქტიურობას სწავლის პროცესში და მათი შემოქმედებითი უნარების განვითარებაში;
- როგორ გამოვიყენოთ მსწავლელთა მოტივაცია, რომელიც მჭიდრო კავშირშია მეტაკოგნიციასთან.

სახელმძღვანელოს ავტორი ტარინ მუარი არის პრაქტიკოსი უფროსი განათლების ფსიქოლოგი. იგი მუშაობს ადგილობრივი ხელისუფლების ორგანოში და პასუხისმგებელია პროექტების განხორციელებაზე, სტრატეგიების განვითარებასა და დაწყებითი და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე. ტარინი იყო სტრატეგიის უნივერსიტეტის განათლების ფსიქოლოგიის ლექტორი და ამჟამად შოტლანდიის განათლების ფსიქოლოგიის მე-2 დონის კვალიფიკაციის შემფასებელი და ზედამხედველი. ის ასევე ორი საერთაშორისო ჟურნალის – „Frontiers in Education“ (სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მიმართულება) და „Cogent Education“-ის რედაქტორია.

წიგნის ქართულენოვანი ვერსია იხილეთ:

<http://library.bsu.edu.ge/>