

შეფასება სწავლისათვის ინკლუზიური სკოლებში



რიჩარდ როუზი

რიჩარდ როუზი არის ინკლუზიური განათლების პროფესორი და განათლებისა და კვლევის ცენტრის დირექტორი ნორტჰემპტონის (დიდი ბრიტანეთი) უნივერსიტეტში. მას ინგლისში ეკავა მასწავლებლის, უფროსი მასწავლებლის და სკოლების ინსპექტორის თანამდებობები.

ის არის განათლების სხვადასხვა ასპექტებზე 12 წიგნისა და აკადემიურ ჟურნალებში გამოქვეყნებული ბევრი ნაშრომის ავტორი. მას ჩატარებული აქვს კვლევები და კონსულტაციები მსოფლიოს მრავალ კუთხეში. იყო მინვეული პროფესორი ჰონგ კონგის განათლების ინსტიტუტში და მართავს სამაგისტრო კურსს სპეციალურ და ინკლუზიურ განათლებაში ბანგალორში (ინდოეთი).



კნუტ როარ ენგი

კნუტ როარ ენგი არის განათლების პროფესორი ვესტფოლდის და ბუსკერუდის უნივერსიტეტის კოლეჯში (ნორვეგია). პროფესორი ენგი ასწავლიდა შეფასებას მასწავლებელ სტუდენტებს და მასწავლებლებს ნორვეგიაში და სწავლობდა შეფასების გამოყენებას სკოლებში. დიდი ხნის განმავლობაში ის ხელმძღვანელობდა სკოლებს შეფასებაში სწავლებისათვის და გამოაქვეყნა წიგნები და სტატიები შეფასებაზე. პროფესორი ენგი აგრეთვე ასწავლიდა შეფასებას მასწავლებლებისთვის საზაფხულო სკოლაში თბილისში, პროფესორ როუზთან ერთად.

კნუტ რიჩარდ ენგი და რიჩარდ რიუზი

შეფასება სწავლისათვის ინკლუზიური სკოლებში



წინასიტყვაობა

ამ წიგნის სულისჩამდგმელი საზაფხულო სკოლის ფარგლებში სწავლებისა და ინკლუზიისათვის შეფასების საკითხებზე ქართველ კოლეგებთან მუშაობაა. მადლობას ვუხდით ხსენებულ კოლეგებსა და ეინარ ქრისტიანსენს, საქართველოში ჩვენი საქმიანობის ხელშეწყობისა და მართვისათვის.

პუბლიკაცია მომზადებულია პროექტის „ინკლუზიური განათლების დანერგვა საქართველოს პროფესიული განათლებისა და გადამზადების სისტემაში“ ფარგლებში

თარგმანი: ლიანა ბარაბაძე
ილუსტრაციის ავტორი: მარიამ გორჯოლაძე

ISBN 978-9941-0-6953-6

შინაარსი

წინასიტყვაობა	2	ცხრილი 1:	11
თავი 1: შესავალი: შეფასება სწავლისათვის – თეორია და პრინციპები	4	დაწყ. სკოლის მოსწავლის თვითშეფასების ფორმა	
თავი 2: ინკლუზიური საკლასო ოთახების შექმნა	8	ცხრილი 2: პროფ. კოლეჯის სტუდენტის თვითშეფასების ფორმა	12
თავი 3: ფორმატული შეფასება: შეფასება სწავლისათვის	16	ცხრილი 3: მოსწავლეების დიფერენცირების ჩამონათვალი	13
თავი 4: რატომ მუშაობს შეფასება სწავლისათვის?	28	ცხრილი 4: კოგნიტური ტაქსონომია. შესწორებული. (Marzano and Kendall, 2007)	25
თავი 5: მოსწავლეთა მონაწილეობა და ჩართულობა	31	ცხრილი 5: ინკლუზიური შეფასების ფოკუსი	37
თავი 6: სწავლისათვის შეფასების განვითარება ინკლუზიურ საკლასო ოთახში	36	ცხრილი 6: სასწავლო შედეგების შეფასება ინკლუზიურ სასწავლო ოთახში	38
თავი 7: ინკლუზიური განათლებისა და შეფასების პოლიტიკური დღის წესრიგი	46	ცხრილი 7: შეფასების პრიორიტეტები მეცნიერების გაკვეთილზე	39
გამოყენებული ლიტერატურა	51	ცხრილი 8: სწავლების შეფასება ინკლუზიურ საკლასო ოთახში	40
		ცხრილი 9: მასწავლებლის თვითშეფასება	41
		ცხრილი 10: ინკლუზიური საკლასო ოთახის გარემოს შეფასება	43
		ცხრილი 11: ინკლუზიურ საკლასო ოთახში არსებული რესურსების შეფასება	44
		ცხრილი 12: მასწავლებლის კითხვების გამოყენებით მოსწავლეების მიერ შესრულებული სამუშაოს შეფასება	45

თავი 1

შესავალი: შეფასება სწავლისათვის – თეორია და პრინციპები

განათლებისა და სწავლების დასაბამიდან მოსწავლეებს მასწავლებლები აფასებენ. ტრადიციულად, შეფასებას განიხილავდნენ, როგორც სწავლების პერიოდში მოსწავლის მიღწევისა და წინსვლის დადგენის ხერხს. ეს ფუნქციური მიდგომა მნიშვნელოვნად რჩება, თუმცა, თუკი მასწავლებელი მხოლოდ შეფასების, როგორც საბოლოო ინსტრუმენტის გამოყენებით შემოიფარგლება, ის სწავლების გაუმჯობესებას, მოსწავლეების გაცნობისა და კლასის სასწავლო გამოცდილების გამდიდრებას ვერ მოახერხებს. ეს წიგნი შეფასების მარტივ ცნებას კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს. წინამდებარე თავებში დავიცავთ პოზიციას, რომ 21-ე საუკუნის განათლების მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად აუცილებელია ინკლუზიური განათლების პრინციპებზე აგებული შეფასებისა და მოსწავლეთა და სწავლის ჰოლისტიკური მსოფლმხედველობის განვითარება.

მრავალი წლის განმავლობაში სკოლაში არსებული შეფასება 3 ძირითად მიზანს ემსახურებოდა. პირველს ხშირად დიაგნოსტიკურ შეფასებას უწოდებენ. დიაგნოსტიკური შეფასების მეშვეობით ხდება სწავლის პოტენციური ბარიერების დადგენა. დიაგნოზი, როგორც წესი, მედიცინასთან არის დაკავშირებული და განათლებაში დიაგნოსტიკური შეფასების გამოყენებას სამედიცინო-დეფიციტური მოდელის მიღება მოჰყვა, რომელიც, ჩვენი აზრით, ეფექტური და ინკლუზიური სასკოლო პროცესისათვის სავალალო აღმოჩნდა. სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენებით, განათლების სფეროში დიაგნოსტიკურ შეფასებას „იარლიყების მიწებება“ მოჰყვა, რამაც პირდაპირი გავლენა მოახდინა

მოსწავლეზე. ინტელექტის კოეფიციენტის ტესტების გამოყენების შედეგად (რაც ბევრ ქვეყანაში ჩვეული პრაქტიკაა), მრავალ მოსწავლეს უარყოფითი „იარლიყი მიეწება“, როგორცაა: დასწავლის უნარის დაქვეითება ან „ნელი მოსწავლე“. შედეგად, მასწავლებელს ამ ბავშვისადმი დაბალი მოლოდინები უყალიბდება და რიგ შემთხვევაში, მისი სხვა, „უნარიანი“ მოსწავლეებისაგან მარგინალიზაციაც ხდება. სამედიცინო მდგომარეობის ან ისეთი სინდრომის არსებობის დროს, როგორცაა აუტისტური სპექტრის დარღვევა ან დაუნის სინდრომი, ავტომატურად კეთდება დასკვნა, რომ ასეთი დიაგნოზი სწავლის შეზღუდულ უნარს უდრის. მიუხედავად ამისა, არსებობს მსგავსი სინდრომების მქონე მოსწავლეების მაგალითი, რომლებმაც წარმატებით გაართვეს თავი როგორც სწავლას, ისე – სკოლისშემდგომ ცხოვრებას (Williams, 1994; Gray-Thomson, 2002). დიაგნოსტიკურ შეფასებაზე ზედმეტად დაყრდნობისას ჩნდება მოსწავლის შესახებ სტერეოტიპებისა და დაბალი მიღწევის მოლოდინების აღმოცენების საშიშროება.

დიაგნოზი უდავოდ მნიშვნელოვანი პროცესია. მაგალითად, დისლექსიის შეფასების შედეგად, მოსწავლის სწავლის გასაუმჯობესებლად, მასწავლებელმა შესაძლოა სწავლების კონკრეტულ მიდგომას ან სპეციალურ სწავლებას მიმართოს. თუმცა, არსებული საჭიროებების დაკმაყოფილების დასაგეგმად ან მოსწავლის ძლიერი მხარეების დასადგენად მხოლოდ დიაგნოსტიკური შეფასება არ კმარა. ამისათვის საჭიროა შეფასების მოსწავლეზე ცენტრირებული მიდგომა და შეფასება სწავლისათვის, რაც აღწერილია წინამდებარე ნაშრომში.

ყველაზე ხშირად სკოლაში შემავალი შეფასება გამოიყენება. სწავლების კურსის ბოლოს მას-

წავლებელმა უნდა გაიგოს, რა ისწავლეს მისმა მოსწავლეებმა და ამ ნასწავლიდან რისი გამოყენება შეუძლიათ. მასწავლებელი ტრადიციულად კურსის დამამთავრებელ ტესტს ან ფორმალურ გამოცდას იყენებს, რათა დაადგინოს, რა დაამახსოვრდათ მოსწავლეებს სასწავლო პროგრამიდან. გარკვეული დროის შემდეგ, მსგავსი შეჯამებითი ბუნების შეფასების შედეგად, მასწავლებელს შეუძლია განაზოგადოს მოსწავლის წინსვლა. ხდება მოსწავლის ინდივიდუალური მიღწევის შედარება მისი ტოლების მონაცემებთან. შეჯამებითი შეფასების ასეთი ფორმა გამოკვეთილად მნიშვნელოვანია მოსწავლეების წინსვლის დასადგენად. ჩვენი აზრით, შეჯამებითი შეფასება ბევრად ეფექტური იქნება, თუკი მოხდება სწავლების ეფექტურობის, რესურსებისა და სასწავლო გარემოს მართვის საკითხების გათვალისწინება, რასაც მოგვიანებით განვიხილავთ.

სწავლების დაგეგმარებისათვის აუცილებელი ინფორმაციის მისაღებად, შეჯამებითი შეფასება ხშირად უკეთ გვადგება, როდესაც შეწყვილებულია სხვა, ნაკლებად ფორმალურ მიდგომასთან. ამ დროს შეფასების მეტად ფორმატული სისტემა უნდა შემუშავდეს. ფორმატული შეფასება ნიშნავს შეფასების მონაცემების გამოყენებას, რათა ინდივიდების ან მოსწავლეთა ჯგუფის არსებულ საჭიროებებზე მკვეთრად მორგებული სწავლების დაგეგმარება მოხდეს. ამისათვის აუცილებელია, რომ ყველა მოსწავლე ერთნაირი ტემპით, ან ერთნაირი სწავლების მიდგომით, ან ერთი და იმავე რესურსებით არ სწავლობდეს. შეფასებით მიღებული ინფორმაცია დაეხმარება მასწავლებელს შეიცნოს და გამოეყოს მოსწავლეთა საჭიროების მრავალფეროვნება, რათა მან საკლასო ოთახში შესაბამისი რეაგირება მოახდინოს.

შეფასების ეს სამი ტრადიციული საყრდენი: დი-აგნოსტიკური, შეჯამებითი და ფორმატული, კარგად არის აღწერილი (Taylor, 2000; Gronlund and Waugh, 2009) და უმეტესი ქვეყნების საგანმანათლებლო სისტემისათვის

მრავალი წლის განმავლობაში იყო ხელმისაწვდომი. თითოეულ მათგანს ახლაც დიდი როლი ენიჭება მოსწავლეების საჭიროებების დადგენაში, წინსვლის გაზომვასა და ეფექტური სწავლების დაგეგმარებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ვაღიარებთ ამ სამი ელემენტის მნიშვნელობას, ჩვენი აზრით, სწავლების სრული ეფექტურობისათვის ეს საკმარისი არ არის. ამ ნაშრომში კითხვის ნიშნის ქვეშ დავაყენებთ შეფასების შესახებ მიღებულ მიდგომებს და წამოვაყენებთ პოზიციას, რომ შეფასება უნდა იყოს სწავლის მუდმივი და განუყოფელი ნაწილი და არა – ცალკე პროცესი, რომელიც მხოლოდ გარკვეული ინტერვალით ტარდება. ჩვენ გვჯერა, რომ ხარისხზე ორიენტირებულ საკლასო ოთახებში, აუცილებელია სწავლისათვის შეფასების შემუშავება, სწავლის შეფასების ნაცვლად. ამ შემთხვევაში, საჭიროებისდა მიუხედავად, ყველა მოსწავლე ჩაერთვება სწავლაში. ზოგიერთი მასწავლებლისათვის ეს საკლასო ოთახში არსებული რუტინის შეცვლას მოითხოვს. მეტად მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ეფექტური სასწავლო პარტნიორობა ჩამოყალიბდეს. ამის შედეგად უნდა დადგინდეს, როგორ დაინერგოს სწავლებისა და სწავლის ისეთი მიდგომები, რომელსაც ყველაზე დიდი გავლენა ექნება ყოველი მოსწავლის წინსვლასა და მიღწევაზე.

სწავლისათვის შეფასების პრინციპი მოსწავლეზე დაფუძნებულისწავლისადაშეფასებისპროცესია. ის ხაზს უსვამს მოსწავლეების საჭიროებას, თავად გაიაზრონ საკუთარი ძლიერი მხარეები და საჭიროებები, მათ უნარს, დარწმუნდნენ, რომ შეუძლიათ საკლასო ოთახში საკუთარი მიღწევის მართვა. ამისათვის აუცილებელია მასწავლებელმა განახორციელოს შეფასების ის პროცესი, რომელიც მიესადაგება მოსწავლეების საჭიროებებს და შეიმუშაოს ურთიერთობის ისეთი სისტემა, რომელიც საშუალებას მისცემს დეტალურად დაადგინოს საგანმანათლებლო საჭიროებები. სწავლისათვის ეფექტური შეფასებისათვის საჭიროა შემდეგი

პირობების დაცვა (Loreman, Deppeler and Harvey, 2010):

- რწმენა, რომ გაუმჯობესება ყოველ მოსწავლეს შეუძლია;
- რწმენა, რომ მასწავლებლებმა და მოსწავლეებმა ერთად უნდა ისწავლონ და არა – იზოლირებულად;
- კონკრეტული მიზნებისათვის მონაცემების სისტემური შეგროვება და ანალიზი;
- მიღწევისა და წინსვლის მოსწავლეებთან ერთად გარჩევა;
- მოსწავლეებისა და თანატოლების წაქეზება, გადახედონ ერთმანეთის ნამუშევარს და ერთმანეთს საერთო ცოდნის დაუფლებაში დაეხმარონ;
- ეფექტური სწავლებისა და წინსვლისათვის მოტივაციისა და თავდაჯერებულობის როლის გააზრება და მისი გაზრდა სწავლისათვის შეფასების გამოყენებით;
- ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, რომელშიც მოსწავლეები შიშისა და სირცხვილის გარეშე თავისუფლად გამოხატავენ თავიანთ აზრებს;
- იდეების გაცვლისა და განსხვავებული აზრის წაქეზება და მოდელირება;
- მოსწავლის სწავლის ხელშეწყობა ერთობლივი წარმატების უზრუნველყოფის გზით.
(Loreman, Deppeler and Harvey, 2010 p.65)

შეფასება სწავლისათვის მოსწავლისა და მასწავლებლის ურთიერთობის გადახედვას მოითხოვს. ის ეფექტურ სასწავლო გარემოზე დაკვირვებით მიმდინარეობს, რადგან ნებისმიერი კურსის სასწავლო შედეგები მოსწავლის საჭიროებებისა და უნარების მიხედვით იცვლება. ერთი ნაშრომი 9 წლის განმავლობაში 250 ქვეყანაში ჩატარებული კვლევების შედეგებს მოიცავს (Black and William, 1998). აღმოჩნდა, რომ ეფექტური გამოყენებისას, შეფასება სწავლისათვის, რომელიც სწავლებასა და სწავლის შედეგებზე მრავალი ფაქტორის გავლენას ითვალისწინებს, უფრო მეტად ზემოქმედებს მოსწავლის მიღწევაზე, ვიდრე მასწავლებლის ჩარევის

ნებისმიერი სხვა მეთოდი. კონკრეტულად კი, ნაშრომში ხდება ყურადღების გამახვილება იმაზე, როგორ გაუმჯობესდა დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეების მიღწევა, როდესაც სკოლაში სწავლისათვის შეფასების, როგორც მთავარი სტრატეგიის, მიღება მოხდა. სხვა კვლევები (OECD, 2005; Rodriguez, 2004) მხარს უჭერს ამ დასკვნას და აყენებს მოსაზრებას, რომ წარმატებული მასწავლებლები სხვებზე მეტად იყენებენ სწავლისათვის შეფასების პრინციპებს.

სწავლისათვის შეფასების დანერგვა მექანიკური პროცესი არ გახლავთ. მიუხედავად იმისა, რომ კონკრეტული მიდგომების შემოღება აუცილებლად მოითმნს შედეგს, თუკი ამ შედეგის შენარჩუნება გვსურს, მნიშვნელოვანია მოსწავლეებისადმი მოლოდინებისა და განწყობის საკითხის განხილვა. სწავლისათვის ეფექტური შეფასება მასწავლებლისაგან სწავლების ინკლუზიურ მიდგომას მოითხოვს, ხოლო საგანმანათლებლო სისტემებისაგან – ისეთი პოლიტიკის განვითარებას, რომელიც ხელს შეუწყობს ყველა მოსწავლის ჩართვას, მათი საჭიროებებისა და უნარების მოუხედავად. ხშირად, სწავლის სირთულეების, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების ან შეზღუდული შესაძლებლობის „დადგენის“ შემთხვევაში, მასწავლებელს ამ მოსწავლეებისადმი დაბალი მოლოდინები უვითარდება. ამას შედეგად მოსწავლეების დაბალი მიღწევა მოჰყვება. ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობა საერთაშორისოდ აღიარეს, როგორც განათლების ყველა სისტემაში მოსწავლეების მიღწევის ამაღლების მნიშვნელოვანი ფაქტორი (UNESCO, 1994). სწავლისათვის შეფასების განსაკითხებლად ჩართულობის (ინკლუზიის) კონცეფცია და მისი მნიშვნელობა დეტალურად მეორე თავშია აღწერილი.

შეფასება სწავლისათვის და ინკლუზიური განათლება ის ორი სვეტია, რომელსაც ამ წიგნში მოყვანილი არგუმენტები ეფუძნება. ჩვენი დასკვნით, ინკლუზიური პრაქტიკის გარეშე შეუძლებელია შეფასების მნი-

შენელოვანი პროცესის განვითარება. ამ წიგნში წარმოგიდგენთ, როგორ ხდება შეფასების მეშვეობით იმ საგანმანათლებლო საჭიროებების გაცნობა, რომლებსაც ხშირად ვხვდებით დღევანდელ საკლასო ოთახში. ამ პრინციპების პრაქტიკული გამოყენება სწავლების პრაქტიკის ცვლილებას მოითხოვს, ეს კი მისი გამოყენების შესახებ ნათელი დისკუსიისა და კამათის გარეშე ვერ მოხერხდება. წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში შევეცდებით წარმოგიდგინოთ ის უპირატესობები, რომლებიც სწავლისათვის შეფასებას გააჩნია. მასწავლებლებს მათი გამოყენების გზებს გავაცნობთ.

რას ნიშნავს შეფასება სწავლისათვის კონცეპტი მასწავლებლებისათვის საქართველოში

ყოველ ქვეყანას განათლების საკუთარი, უნიკალური სისტემა გააჩნია, თუმცა უმეტესობას საერთო მახასიათებლები აქვს – სასწავლო პრიორიტეტების დადგენა (როგორცაა წიგნიერება და მათემატიკური უნარები) და ახალგაზრდების მომზადება სკოლის შემდგომი ცხოვრებისათვის. შეფასება სწავლებისათვის და ინკლუზიური განათლება დასავლური, სოციო-ეკონომიკურად განვითარებული ქვეყნებიდან იღებს დასაბამს. თუმცა ნაკლებად წინწასულ ქვეყნებში ამ ორივე იდეის ინტერპრეტაციის ახლებური მიდგომების შესახებ მტკიცებულების ზრდადი მონაცემები არსებობს (Booth and Ainscow, 1998).

საქართველოს ადებული აქვს მნიშვნელოვანი ვალდებულება, შეცვალოს განათლების სისტემა ისე, რომ ყველა მოსწავლეს ეფექტურ სწავლებაზე მიუწვდებოდეს ხელი, რათა მათ წარმატებით ისწავლონ. ცვლილებას მასწავლებელთა პროფესიულ განათლებაზე გა-

მახვილებული ყურადღებაც უწყობს ხელს. ჩვენ, ამ სახელმძღვანელოს ავტორები არ ვთვლით, რომ მასწავლებლებმა საქართველოში ტექსტში მოწოდებული აზრები უბრალოდ უნდა გადაიღონ. ჩვენ გვჯერა, რომ ქართველი მასწავლებლები ინოვაციები და პროფესიონალები არიან და მათ შესწევთ უნარი, იხელმძღვანელონ აქ წარმოდგენილი პრინციპებით და თავიანთი საკლასო ოთახის შესაბამისად მოახდინონ მოდიფიკაცია. იმედი გვაქვს, რომ ეს წიგნი ხელს შეუწყობს დისკუსიას და მასწავლებლებს წაახალისებს გამოიმუშავონ სწავლებისა და შეფასების მეტად თანასწორი, საკუთარი სისტემები.

თავის შეჯამება

შეფასება სწავლისათვის გარკვეულ პრინციპებს მოიცავს. ამ პრინციპების მიხედვით, შეფასება სწავლებისა და სწავლის განუყოფელი ნაწილია და არა – დამატებითი აქტივობა. შეფასების მეშვეობით უნდა ხდებოდეს ყველა მოსწავლის მიღწევის, ცოდნისა და წინსვლის დადგენა, ამ მოსწავლეების უნარებისა თუ საჭიროებების მიუხედავად. ის მასწავლებლები, რომლებიც იყენებენ სწავლისათვის შეფასების პრინციპებს, დემოკრატიის დაცვის ვალდებულებას იღებენ. ისინი აცნობიერებენ მათი მოსწავლეების აზრის გათვალისწინების, შეფასების პროცესში მთლიანად ჩართვისა და ყოველდღიური საკლასო აქტივობების ერთობლივი დაგეგმარების საჭიროებას. ეს ვალდებულება ასევე ნიშნავს გავლენის ისეთი ფაქტორების გათვალისწინებას, როგორცაა საკლასო გარემო და რესურსები, რომლებიც ზემოქმედებს მოსწავლის სწავლის ხარისხზე და მასწავლებლის უნარზე, ასწავლოს ეფექტურად. ამ თავში მოკლედ წარმოვადგინეთ თემები, რომლებსაც შემდეგ თავებში დეტალურად განვიხილავთ.

თავი 2

ინკლუზიური საკლასო ოთახების შექმნა

ტერმინი „ინკლუზია“ და „ინკლუზიური განათლება“ სასკოლო ლექსიკონში დამკვიდრდა და გახდა იდეალური მიზნის აღმნიშვნელი, რომლისთვისაც ყველა საგანმანათლებლო სისტემა უნდა იღვწოდეს. იდეა, რომ ინკლუზიურმა სკოლებმა მრავალფეროვანი მოსწავლის საჭიროებები უნდა დააკმაყოფილოს და ასახოს ის საზოგადოება, რომელშიც ჩვენ ვცხოვრობთ, მრავალი ქვეყნის განათლების სისტემის დებატისა და განვითარების წყაროა (Ainscow, Howes, Farrell and Frankham, 2003). თუკი ექსკლუზია ჩართულობის საწინააღმდეგოს წარმოადგენს, მაშინ ალბათ ცოტა მასწავლებელი დაეთანხმება აზრს, რომ ბავშვები დისკრიმინაციას უნდა განიცდიდნენ და სკოლის გარეთ დარჩნენ, როდესაც სკოლას შეუძლია შესაბამისი განათლების უზრუნველყოფა. თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ მსოფლიოში ბევრმა მთავრობამ აღიარა უფრო თანასწორი და ინკლუზიური საგანმანათლებლო სისტემების შექმნის მნიშვნელობა და ხელი მოაწერა ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობის საერთაშორისო ხელშეკრულებებს (UNESCO, 1994; World Education Forum, 2000), ჩართულობის განმარტება ბუნდოვანია, მისი ინტერპრეტაცია კი - დამაბნეველი და რთული.

ტერმინი „ინკლუზია“ ანუ „ჩართულობა“ ამ წიგნში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს და ამიტომ აუცილებელია იმის განმარტება, როგორ გამოვიყენებთ მას ტექსტში. ასევე მნიშვნელოვანია დავასახელოთ არგუმენტები, რატომ მიგვაჩნია, რომ შეფასება სწავლებისათვის დაკავშირებულია ჩართულობასთან და როგორ არის ეს კავშირი იმ პრინციპების საფუძველი, რომელთა განვითარებაც გვსურს სკოლაში.

ჩართულობის განმარტება სწორხაზოვანი არ არის. მრავალ საგანმანათლებლო სისტემაში ამ ტერმინში გულისხმობენ მოსაზრებას, რომ ყველა ბავშვი, საჭიროებებისა და უნარების მიუხედავად, თანატოლებთან ერთად უნდა სწავლობდეს საჯარო სკოლაში. ეს განმარტება საკმაოდ ვალიდურია დასავლურ საზოგადოებაში, სადაც განათლების უფლება დიდი ხნის მოპოვებულია და შეზღუდული შესაძლებლობისა თუ სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეები კი მრავალი წელია განცალკევებულ სპეციალურ სკოლაში იღებდნენ განათლებას. ასეთ საზოგადოებაში სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა სწავლების გამოცდილებამ მოამზადა გზა პედაგოგიკის უკეთესი გაცნობიერებისათვის. ამ მოსახლეობისათვის სპეციალური სწავლების მეთოდები შემუშავდა. იქ, სადაც ეს თანდათანობით პროცესი იყო, ბუნებრივი პროგრესით განვითარდა. ამის შედეგია, რომ განმანათლებლები დაინტერესებული არიან, ყველა სკოლაში დაინერგოს მიდგომა, რომელიც მრავალფეროვან მოსწავლეთა სწავლებას შეუწყობს ხელს. თუმცა, აუცილებელია იმის გაცნობიერებაც, რომ განათლების ყველა სისტემა და ეროვნული განათლების პოლიტიკა არ არის განვითარების ერთ სტადიაზე. განათლების ხარისხისათვის შესაძლოა დამლუბველი აღმოჩნდეს დასკვნა, რომ ყველა მოსწავლე ავტომატურად უნდა მოთავსდეს საჯარო სკოლაში, სანამ მოხდება მასწავლებლების ადეკვატური მომზადება, უპასუხონ სკოლის უფრო ფართო პოპულაციის საჭიროებებს. არსებობს ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის განვითარების მაგალითები ისეთ ქვეყნებში, სადაც სოციალ-ეკონომიკური პირობები ნამდვილად არ არის სახარბიელო (Singal 2006; Deng 2010), თუმცა

არ უნდა დავასკვნათ, რომ ყველა ქვეყანა ერთნაირი სიჩქარით უნდა მიიწევდეს წინ ან, რომ ჩართულობის მხოლოდ ერთი მოდელი არსებობს. ზოგიერთ ქვეყანაში საკმაოდ მაღალია ისეთ ბავშვთა რიცხვი, რომელთა განათლებაც უზრუნველყოფილი არ არის. ამის მიზეზი კი ეკონომიკური ტიპის პრობლემებია, ისევე, როგორც იმ ბავშვების პოტენციალის დანახვის სირთულე, რომლებსაც შეზღუდვისა ან დასწავლის სირთულის „იარლიყი“ აქვთ ან, თუნდაც იმიტომ, რომ გოგონების თუ ეთნიკური უმცირესობების ჯგუფის (როგორცაა, მაგალითად, ბოშები) განათლება არასოდეს ყოფილა პრიორიტეტი. ათასწლეულის განვითარების მიზნების მიხედვით, მეტად ინკლუზიური საგანმანათლებლო სისტემის უზრუნველსაყოფად საჭიროა უნივერსალური დაწყებითი განათლების ჩამოყალიბება. იმის აღიარებაც მოხდა, რომ ზოგიერთი ქვეყნისათვის ეს რთული ამოცანაა, რომელიც დროს მოითხოვს. ათასწლეულის განვითარების მიზნების მიღწევის ანგარიშში (United Nations, 2012) მნიშვნელოვანი წინსვლაა აღწერილი, განსაკუთრებით კი გოგონების განათლების საკითხებში. სამწუხაროდ, იმავე ანგარიშში ვკითხულობთ: „ყველა ბავშვის ჩართვა სრულ დაწყებით საგანმანათლებლო პროგრამაში რჩება ფუნდამენტურ, მაგრამ განუხორციელებელ მიზნად, რომელიც გავლენას ახდენს ყველა დანარჩენ მიზნებზე“ (გვ 3).

ჩართულობის თემაზე ფართო საერთაშორისო დისკუსია მნიშვნელოვანია, რადგან ეს საშუალებას იძლევა, განვიხილოთ საკითხი სიღრმისეულად და დავებმართოთ მასწავლებლებს შექმნან სკოლებში ჩართული განათლების პროცესის ხელშემწყობი წინაპირობები. ჩვენი აზრით, თანასწორი საზოგადოების განვითარება, სადაც ყველა ინდივიდი დაფასებულია და პატივისცემით ეპყრობიან, დამოკიდებულია იმაზე, რამდენად მიიღებს სკოლა პრინციპებს, რომლებიც მოსწავლეებში დადებით ღირებულებებს აღვივებს. ინკლუზიური განათლებისა და სწავლისათვის შეფასების დანერგვა იმის საფუძველია, რომ ინდივიდს

განუვითარდეს ის უნარები, განწყობა და აღქმა, რომელიც საბოლოოდ ხელს შეუწყობს სამართლიანი საზოგადოების ჩამოყალიბებას, სადაც ყველა ინდივიდი დაფასებულია.

„საერთაშორისო ინკლუზია“ ორგანიზაციაა, რომელსაც უმეტესად შშმ და სსსმ პირები უძღვებიან. ისინი ინკლუზიას შემდეგნაირად განმარტავენ:

„ინკლუზია წარმოადგენს იმის შესაძლებლობას, რომ შშმ (ან სსსმ) პირებმა სრულად მიიღონ მონაწილეობა საზოგადოებისათვის დამახასიათებელ ყოველდღიურ საგანმანათლებლო, დასაქმების, სამომხმარებლო, რეკრეაციულ, სათემო და საშინაო აქტივობებში. (Inclusion International, 1996)

ამ განმარტების მიხედვით, ჩართულობა მხოლოდ განათლების საკითხს არ წარმოადგენს, არამედ უფრო ფართო საზოგადოებრივ ჭრილში უნდა განიხილებოდეს. მოცემულ პროცესში განათლების როლი საკმაოდ დიდია. ჩვენი აზრით, ინკლუზიური განათლების განმარტება შეიძლება როგორც სკოლის ისეთი მომზადება, რომ ყველა მოსწავლემ ისწავლოს ისეთი ტემპითა და ისეთი პედაგოგიური მიდგომით, რომელიც მათ საჭიროებებს შეესაბამება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მასწავლებელმა ყურადღება უნდა მიაქციოს და დადებითად მოეკიდოს სასწავლო საჭიროებების იმ მრავალფეროვნებას, რომელიც ნებისმიერ საკლასო ოთახში არსებობს. მან საკუთარ საქმიანობას უნდა გადახედოს, რათა ეს საჭიროებები სწავლებისა და შეფასებისას გაითვალისწინოს. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა ინკლუზიურ და ყველა მოსწავლის მხარდამჭერ სწავლებას შეუწყოს ხელი, აუცილებელია ამ წიგნში არსებული პრინციპების გამოყენება სწავლებისათვის შეფასების განვითარების მეშვეობით.

მასწავლებელმა ჩართულობას უნდა შეხედოს, როგორც სოციალურ და საგანმანათლებლო პროცესს. მოსწავლეები, რომლებიც სკოლაში წარუმატებლად სწავლობენ, ხშირად სკოლის შემდეგაც, ცხოვრებაში

მსგავს სიტუაციას ხვდებიან. მნიშვნელოვანია, რომ დაფასდეს ის, რისი სწავლაც თითოეულმა მოსწავლემ შეძლო. მასწავლებელმა უნდა გააცნობიეროს, რომ ზოგიერთი მოსწავლის წინსვლის ნელი ტემპისა და ცოდნის ნაკლები დონის მიუხედავად, მისი წამოწყება და მიღწევა თანატოლების მსგავსად მუშაობით არის შესაძლებელი. როდესაც სსსმ მოსწავლეები იზოლაციაში იღებენ განათლებას, მათ მეგობრების შეძენა და სკოლის შემდეგ საზოგადოებასთან შეგუება უჭირთ. აუცილებელია, რომ მასწავლებელმა მოსწავლეების სოციალური საჭიროებები და მიღწევები გაითვალისწინოს და მათი შეფასებისა და დაფასების პროცესი განავითაროს. საზოგადოებაში მრავალი აღიარებული და წარმატებული ადამიანი მოღვაწეობს, რომელსაც სკოლაში ცოდნის დაბალი დონე ჰქონდა. სკოლებში კი ისეთი შევიძრებითი სიტუაციაა, რომ აკადემიური მიღწევა მთავარ ღირებულებად იქცევა და წარმატების მისაღწევად უფრო ჰოლისტიკური მიდგომა გათვალისწინებული არ არის. შეფასება სწავლებისათვის ყურადღებას მხოლოდ აკადემიურ მიღწევაზე არ უნდა ამახვილებდეს, არამედ – ინდივიდის სოციალურ განვითარებაზეც.

მოსწავლეთა ნებისმიერ კლასში საჭიროებებისა და უნარების მთელი სპექტრი არსებობს. იმ საკლასო ოთახებშიც კი, სადაც არ არიან შეზღუდული შესაძლებლობებისა და სენსორული პრობლემების მქონე მოსწავლეები, ზოგიერთ ბავშვს უფრო უჭირს სწავლა, ვიდრე სხვას. ეს ისეთი კეთილსინდისიერი მასწავლებლისათვისაც კი გამოწვევაა, რომელსაც უნდა, რომ მის კლასში ყველა მოსწავლეს ჰქონდეს საშუალება – მიაღწიოს თავისი შესაძლებლობების მაქსიმუმს. ყოველთვის არსებობს იმის საშიშროება, რომ მასწავლებელი უმრავლესობის საჭიროებებს უპასუხებს, ხოლო ისინი, რომლებსაც მეტი შეუძლიათ ან სწავლა უჭირთ, ნაკლებ ყურადღებას დაიმსახურებენ. ეს არ ნიშნავს, რომ მასწავლებელი მოსწავლეების საჭიროებების უარყოფაშია დამნაშავე, არამედ ნიშნავს,

რომ თუკი არ მოხდება სსსმ მოსწავლეების კონკრეტული საჭიროებების გამოვლენისა და მათი დაკმაყოფილების საკითხში მასწავლებლის მხარდაჭერის სტრუქტურების ჩამოყალიბება, სწავლების პროცესი სასურველზე ნაკლებად ეფექტურად წარიმართება.

ეფექტური სწავლება მოითხოვს ისეთი პროცესების ყურადღებით განხილვას, როგორც არის ეფექტური დაგეგმარებისათვის, სწავლებისათვის და მოსწავლეების წინსვლის აღიარებისათვის აუცილებელი შეფასება. ჩართული საკლასო ოთახების განსავითარებლად მასწავლებელს დახმარება სჭირდება, რათა შეძლოს ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროების იდენტიფიცირება, სწავლების დაგეგმარება და არამხოლოდ მიღწევისა და წინსვლის შეფასება, არამედ სასწავლო მეთოდების ეფექტურობის შეფასებაც. ასეთი შეფასება არა მხოლოდ მოსწავლის მიღწევის შეჯამებას მოიცავს, არამედ ყურადღებას აქცევს ამ წიგნში აღნიშნულ სწავლებასა და საკლასო ოთახის მართვას.

ინკლუზიური განათლებისათვის აუცილებელია მასწავლებელმა გააცნობიეროს სწავლაში ჩართულ ყველა წევრთან პოზიტიური ურთიერთობის დამყარების მნიშვნელობა. მასწავლებელმა პატივისცემა უნდა გამოხატოს ბავშვებისადმი და მათი მშობლებისადმი და გაითვალისწინოს სასწავლო საჭიროებების მათეული ხედვა. ძალიან ბევრისათვის სკოლა არც თუ ისე სასიამოვნო გამოცდილებაა. დასწავლის პრობლემების მქონე მოსწავლეებისათვის თითოეული სასკოლო დღე შეიძლება გამოწვევა აღმოჩნდეს, ხოლო თანატოლების მსგავსად სწავლა – შიშისმომგვრელი გამოცდილება. თუკი მოსწავლეები თავს უხერხულად და შეშინებულად გრძობენ, ისინი ნაკლებად ეფექტურად სწავლობენ და ზოგიერთ შემთხვევაში, საერთოდაც აღარ ცდილობენ რაიმეს მიღწევას. კვლევები ადასტურებს, რომ საკლასო ოთახში არასასურველ ქცევასა და აკადემიურ სირთულეებთან გამკლავების უნარს შორის პირდაპირი კორელაცია არსებობს (Garner, 2005; Garner and Davies, 2007). იმ შემთხვევაში, თუკი ყურადღება

მიექცევა ისეთი მიზნების დაგეგმარებას, რომელიც ყველა მოსწავლის საჭიროებებს გაითვალისწინებს, ეს ყველა მოსწავლისათვის სასარგებლო აღმოჩნდება და ეფექტური საკლასო ოთახების შენარჩუნებას ხელს შეუწყობს.

სწავლისათვის შეფასების საწყისი პრინციპი მოსწავლეების მიერ საკუთარი სასწავლო საჭიროებების შეფასებაა. ბევრ სკოლაში, მარტივი კითხვარების გა-

მოყენებით მასწავლებლებმა მოსწავლეების განწყობა და სწავლისადმი მოლოდინები გაიგეს. შემდეგი ნიმუში დაწყებით სკოლაში გამოიყენეს, ის 6 წლის ბავშვებმა შეავსეს. ყოველი სემესტრის წინ მასწავლებელი მოსწავლეებთან მართავს დისკუსიას და სთხოვს ფორმის შევსებას. შემდეგ, ის დროს ხარჯავს ინდივიდუალურად ყველა მოსწავლესთან სალაპარაკოდ იმის შესახებ, როგორ იმუშავებენ სემესტრის განმავლობაში.

ცხრილი 1: დაწყებითი სკოლის მოსწავლის თვითშეფასების ფორმა

სკოლაში ყველაზე მეტად მომწონს...	ჩემი მეგობრების ნახვა და ხატვა
სკოლაში ყველაზე მეტად არ მომწონს...	რთული მათემატიკა
კლასში ყველაზე მეტად მეხმარება...	ანჯელასთან და ფრედისთან მუშაობა
სწავლაში ხელს მიშლის...	როდესაც მისის ჯონსი [მასწავლებელი] ძალიან ჩქარა ლაპარაკობს და ფიქრის დროს არ მძღვეს
ყველაზე კარგად გამოძღვის...	ხატვა და ცურვა
უკეთ მინდა გამომივიღეს...	მათემატიკა და წერა
ასე დამეხმარება მისის ჯონსი	უფრო ნელა ისაუბროს და ახსნას რაღაცეები
ასე დავეხმარები ჩემს თავს მე	გავჩუმდე, როდესაც მისის ჯონსი ლაპარაკობს და შეკითხვები დავსვა

ამ მიდგომამ დაწყებით კლასებში გაამართლა, მოსწავლეებმა თავი დაფასებულად და სწავლაში ჩართულად იგრძნეს. შემდეგი ნიმუში პროფესიული კო-

ლეჯიდან არის. ის გამოიყენეს სწავლის სირთულეების მქონე მოსწავლეებთან, რომლებმაც სტილისტის კურსი დაიწყეს.

ცხრილი 2: პროფესიული კოლეჯის სტუდენტის თვითშეფასების ფორმა

ჩემი გამოცდილება სკოლაში იყო	კარგი <u>საშუალო</u> ცუდი [შემოხაზეთ ერთი პასუხი]
ჩემი მიღწევა სკოლაში იყო	კარგი <u>საშუალო</u> ცუდი [შემოხაზეთ ერთი პასუხი]
რა თვისებებს მოვლით მასწავლებლისაგან?	უნდა შეეძლოს მოსმენა და რთული საკითხების იოლად გადმოცემა. გაძლევს დროს სწავლისათვის და გასწავლის, როგორ გამოიყენო, რაც ახლა ისწავლე
ადრე რა გაუკეთებია მასწავლებელს, რამაც სწავლაში ხელი შეგიშალათ?	გასაგებად საკმარის დროს არ მაძლევდნენ და ხშირად არ მიხსნიდნენ, რისთვის უნდა მესწავლა ზოგიერთი რამ
სწავლაში რა გეხმარებათ?	სიჩუმე კლასში. ათვისებადი პორციების სწავლა და არა – ერთდროულად ზედმეტი ინფორმაცია
რისი მიღწევა გინდათ ამ კურსში?	მინდა ვიყო ქალბატონების კარგი სტილისტი და იმდენი ვისწავლო, რომ დამოუკიდებლად ვიმუშაო
რას იზამთ მიზნებს რომ მიაღწიოთ?	დავესწრები ყველა ლექციას. კარგად ვიმუშავებ
კურსთან დაკავშირებით რაიმე გაწუხებთ?	შეიძლება ბევრი საწერი იყოს

მასწავლებელი ამ ფორმას ყოველ მოსწავლესთან იყენებს და რიგ-რიგობით, ინდივიდუალურად განიხილავს. შესამჩნევია, რომ ეს მოსწავლე თავის სასკოლო მიღწევებს დაბალ შეფასებას აძლევს. აქედან გამომდინარე, ეს შესაძლოა სწავლის ბარიერიც აღმოჩნდეს, თუკი მოსწავლეს დაბალი თვითშეფასება აქვს. მსგავსი შეფასება მასწავლებელს ეხმარება დაგეგმოს სწავლების გზა და მიუთითებს, რომ პატივს სცემს ფორმალური შეფასების პროცესში სტუდენტის მიერ შეტანილ წვლილს.

იმისთვის, რომ მასწავლებლებმა ინკლუზიური სასწავლო გარემო შექმნან, მათ სწავლის სხვადასხვა მეთოდის გამოყენება დასჭირდებათ, რომელიც ითვალისწინებს მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს. ამ წიგნში წარმოგიდგენთ ამის მიღწევის რამდენიმე მაგალითს. ზოგიერთი მასწავლებელი თვლის, რომ საკლასო ოთახში წარმოდგენილი საჭიროებებისა და უნარების ფართო სპექტრი უარყოფითად მოქმედებს

მოსწავლეების სწავლისა და მისი სწავლების ეფექტურობის ხარისხზე. შესაძლოა მასწავლებელმა ჩათვალოს, რომ სსსმ მოსწავლეები მასწავლებლისაგან მეტ დროს მოითხოვენ და აქედან გამომდინარე, სხვებს მისი ყურადღება მოაკლდება. ეს სამართლიანი წუხილია, რომელსაც პასუხი უნდა გაეცეს, თუკი გვსურს, რომ ინკლუზიური სკოლა რეალობად იქცეს.

განისაზღვრა მოსწავლეთა დიფერენცირების სხვადასხვა მიდგომა (Lewis, 1991). ნავარაუდებია, რომ ეფექტური მასწავლებლები ინკლუზიურ საკლასო ოთახში ყველა ხერხს იყენებენ, რათა მოსწავლეებს სწავლაზე ხელი მიუწვდებოდეს. სტრატეგიების ეს ჩამონათვალი შეიძლება შეფასების პირველადი ფორმითაც იქნას გამოყენებული. ის მასწავლებელს მის კლასში მყოფი ინდივიდების საჭიროებების დაკმაყოფილებაში დაეხმარება. მისი რეკომენდაციების ჩამონათვალი აქ ცხრილშია მოთავსებული, რაც მასწავლებელს ხელს უწყობს კლასის საჭიროებებზე ჩანაწერები აწარმოოს.

ცხრილი 3: მოსწავლეების დიფერენცირების ჩამონათვალი

- ✓ შინაარსის დიფერენცირება: მაგალითად: ჯგუფში ყველა მოსწავლე ერთ მიზანზე მუშაობს, როგორც კითხვის კომპეტენცია, მაგრამ მიზნის მისაღწევად სხვადასხვა სქემებს იყენებს.
- ✓ დიფერენცირება დაინტერესების მიხედვით: მაგალითად: ყველა მოსწავლე სწავლობს გრაფიკების აგებას, მაგრამ გრაფიკებში წარმოდგენილი მონაცემები მოსწავლეების პირადი ინტერესების მიხედვით არის შერჩეული.
- ✓ ტემპის დიფერენცირება: ყველა მოსწავლე მუშაობს ერთსა და იმავე დავალებზე ან ერთი და იმავე მასალის გამოყენებით, მაგრამ დავალების შესრულების დრო განსხვავებულია.
- ✓ ხელმისაწვდომობის დიფერენცირება: ინდივიდუალურ მოსწავლესთან განსხვავებული მასალით ან მეთოდებით ხდება მუშაობა. მაგალითად: ერთი მოსწავლე წერს ფანქრით, მეორე – კომპიუტერის მეშვეობით, ხოლო მესამე – დასურათებულ ნაშრომს წარადგენს.
- ✓ შედეგის დიფერენცირება: ერთი მოსწავლე წერს მოთხრობას, მეორე ხატავს მოთხრობის ამსახველ სურათს, ხოლო მესამე აკეთებს ამ მოთხრობის აუდიოჩანაწერს.
- ✓ კურიკულუმის დიფერენცირება: მოსწავლეები კურიკულუმს უერთდებიან სხვადასხვა დროს ან კურიკულუმში თანატოლებისაგან განსხვავებულად არიან ჩართულნი.
- ✓ სტრუქტურის დიფერენცირება: ზოგიერთი მოსწავლე ნაბიჯ-ნაბიჯ მუშაობს (კურიკულუმში გაანალიზებული დავალებები).
- ✓ დროის დიფერენცირება: ხელმისაწვდომობის გაზრდის მიზნით, მასწავლებელი მეტ დროს უთმობს გარკვეულ მოსწავლეებს კონკრეტული დავალებების შესრულებისას.
- ✓ სწავლების სტილის დიფერენცირება: მაგალითად, ზოგიერთ მოსწავლეს სჭირდება ინდივიდუალური ინსტრუქცია, სხვები კი მუშაობენ პატარა ჯგუფებსა ან წყვილებში.
- ✓ დონის დიფერენცირება: მოსწავლეები ერთნაირი თანმიმდევრობით, მაგრამ სხვადასხვა დონეზე მუშაობენ, მაგალითად მათემატიკაში.
- ✓ დიფერენცირება დაჯგუფებით: მასწავლებელი მოსწავლეებს აჯგუფებს კონკრეტული აქტივობებისათვის. მოსწავლეები ერთმანეთს მხარს უჭერენ ან მუშაობენ ისეთ თანატოლებთან ერთად, ვისთანაც კომფორტულად გრძნობენ თავს.

ამ სიის მიხედვით, მასწავლებლები, რომლებიც ჩართულობაზე იღებენ ვალდებულებას, სასწავლო გარემოს შესაქმნელად არა მხოლოდ სწავლების მეთოდებს აფასებენ, არამედ მოსწავლის საჭიროებებსაც. ამ საკითხს კიდევ დავუბრუნდებით.

მოხდა სსსმ მოსწავლეების სკოლაში ჩართვისა და ამ სკოლის მოსწავლეებში ზოგად აკადემიურ მიღწევაზე დაკვირვება (Black-Hawkins, Florian and Rouse, 2007). შედეგად აღმოჩნდა, რომ იმ სკოლების მაჩვენებელი, რომლებიც ეწევიან ინკლუზიურ პრაქტიკას და ხელს უწყობენ მასწავლებლის მიერ შეფასებას სწავლისათვის და სხვადასხვა საჭიროებების მქონე მოსწავლეების ჩართვის დაგეგმარებას, სხვა სკოლების მსგავსი, ან ხშირად, უკეთესია. ეს დასკვნა მხარს უჭერს აღმოჩენას, რომლის მიხედვითაც, ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროებების დამაკმაყოფილებელ სკოლებში ხშირად უფრო მაღალი მიღწევის დონე ფიქსირდება (Aincsoy et.al. 2006). ინკლუზიური სკოლების წარმატებულობის მიზეზების გარჩევისას რამდენიმე ფაქტორი იკვეთება.

პირველ რიგში, მასწავლებლები, რომლებიც შეფასებას ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროებების დასადგენად ეფექტურად იყენებენ, ამ მოსწავლეების ძლიერ მხარეებსა და მათთვის მისაღებ სწავლის სტილს უკეთ ხედავენ. შესაბამისად, ისინი თავიანთ სასწავლო პრაქტიკას მოსწავლეების უფრო მრავალფეროვანი სპექტრისათვის ცვლიან. ასევე, დასწავლის სირთულის მქონე მოსწავლის საჭიროებებზე მორგების დაგეგმარებისას მასწავლებელი იძულებულია დეტალურად განიხილოს დასასწავლი ამოცანები, ეს კი ხელს უწყობს არა მხოლოდ უკეთ დაგეგმოს სსსმ მოსწავლის საჭიროებებზე მორგების გზები, არამედ უკეთ გააცნობიეროს მთლიანად სწავლებისა და სწავლის შინაარსი. მასწავლებლები, რომლებიც დასწავლის უნარის დაქვეითების მქონე მოსწავლეებისათვის ეფექტური დიფერენცირების მეშვეობით გეგმავენ აქტივობებს, ხშირად აღმოაჩენენ, რომ

ეს აქტივობები და სწავლების სტრატეგია სხვა მოსწავლეებისათვისაც სასარგებლოა. არის შემთხვევები, როდესაც მასწავლებლებს კლასში შესასრულებელი აქტივობების ანალიზსა და ნაბიჯებად დაყოფას სთხოვენ, რაც სხვა მოსწავლეებს ეხმარება უფრო ღრმად გაიაზრონ მასწავლებლის მიერ წარმოდგენილი უნარები და ცოდნა.

ზოგიერთი მასწავლებელი და მშობელი შეწუხებულია, რომ კლასში სსსმ მოსწავლის ყოფნის გამო, დანარჩენ მოსწავლეებს ყურადღება მოაკლდებათ. აღმოჩნდა, რომ კარგად ორგანიზებულ ინკლუზიურ კლასებში, სადაც მასწავლებლები იყენებდნენ შეფასებას სწავლისათვის, დიფერენცირებულად გეგმავდნენ გაკვეთილებს და ყურადღებით ანაწილებდნენ რესურსებს, ეს შიში არ მართლდება (Rouse and Florian, 2006). თუმცა, მრავალი კვლევით დასტურდება ინკლუზიური განათლების მქონე სკოლებში ყველა მოსწავლის ეფექტური სწავლა. სანამ ეს მიდგომა ნორმა გახდება, სკოლებს ალბათ გაუჭირდებათ მრავალფეროვანი პოპულაციის საჭიროებების დაკმაყოფილება. სკოლებში, სადაც ეს პრაქტიკა დანერგილია, ინკლუზიური განათლება ყველა მოსწავლისთვის სასარგებლოა. ამის საუკეთესო მაგალითები შერეული ჯგუფის სწავლებისას ჩანს. ასეთ სიტუაციაში, მეტი შესაძლებლობის მოსწავლეები მხარს უჭერენ დასწავლის პრობლემების მქონე მოსწავლეებს. მათი როლი ტოლებისათვის სასწავლო შინაარსისა და პროცესის ახსნაა. ამ დროს ისინი იძულებულნი არიან ყურადღებით იფიქრონ გაკვეთილის თემაზე და ამით საკუთარი ცოდნაც გაიღრმავონ. ასეთ სიტუაციაში ნაკლები შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეები წინ მიიწევენ სხვების დახმარებით, რომლებიც ეფექტურ როლურ მოდელებად იქცევიან მათთვის. შესაძლოა თანატოლს ისეთი კითხვები დაუსვან, რომელსაც მასწავლებელს, როგორც ავტორიტეტს, ვერ დაუსვამენ. შესაბამისად, შერეული უნარების სიტუაციაში ყველა მოსწავლე სწავლობს ერთმანეთისაგან, რაც ყველასთვის სასარგებლოა.

თავის შეჯამება

ამ თავში შევეცადეთ ჩართულობისა და სწავლისათვის შეფასებას შორის არსებული კავშირი გამოგვეცა. ჩვენი აზრით, შეფასება სწავლისათვის ინკლუზიური პროცესია, ის მთლიანი კლასის სწავლების პროცესში ინდივიდუალობას აღიარებს. მასწავლებლები, რომლებიც ვალდებულებას იღებენ გამოიყენონ შეფასება სწავლისათვის, აღიარებენ ინდივიდუალურ სასწავლო საჭიროებებს და თავისი შეფასება და დაგეგმარება შესაბამისად აწარმოონ. ბევრი მასწავლებლისათვის და პოლიტიკის შემქმნელისათვის ეს სკოლებში არსებული სწავლებისა და

სწავლის შეცვლას ნიშნავს, რისი მიღწევაც მოკლე დროში შეუძლებელია. მიუხედავად ამისა, მათ, ვინც მზად არის სწავლებისა და სწავლის პროცესის ცვლილებაში დრო დახარჯოს, აღიაროს შეფასება, როგორც სწავლების განუყოფელი და არა – დამატებითი ნაწილი, გააცნობიეროს ინდივიდუალური საჭიროებები, შეტად თანასწორი საგანმანათლებლო სისტემების განვითარების შესაძლებლობა ეძლევათ. ასეთი ცვლილებების დროს, სწავლების არსებული პრაქტიკის კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენებასა და მის შესახებ დებატს მოითხოვს. იმედი გვაქვს, რომ ეს წიგნი მცირედით მაინც დაეხმარება მათ, ვისაც ასეთ განხილვაში ჩაბმა სურს.

თავი 3

ფორმატული შეფასება: შეფასება სწავლისათვის

შეფასება სწავლისათვის საკლასო ოთახში ხდება. ბოლო წლებში მან დიდი დაინტერესება გამოიწვია და ფორმატული შეფასების შესახებ მრავალ ენაზე გამოქვეყნებული უამრავი წიგნი დაიბეჭდა. მკვლევრებმა გამოაქვეყნეს ნაშრომი, რომელიც ადასტურებს, რომ ფორმატული შეფასების გამოყენება მოსწავლის შედეგებზე დადებითად აისახება (William, 2012). ორი ბრიტანელი პროფესორის, პოლ ბლეკისა და დილან ვილიამის ნაშრომის მიხედვით, ფორმატული შეფასება „მოიცავს მასწავლებლისა და/ან მოსწავლეების მიერ განხორციელებულ ყველა აქტივობას, რომელიც უკუკავშირს წარმოადგენს, რომელზეც დაყრდნობითაც ხდება სწავლებისა და სასწავლო აქტივობების შეცვლა“ (Black and William, 1998, p.7). ზოგი მკვლევარი თვლის, რომ მიუხედავად ინფორმაციის ნაკლებობისა, აუცილებელია ამ მიდგომის განხორციელება, განსაკუთრებით კი, სწავლის პროცესში. ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის მიერ ჩატარებული კვლევა ფორმატულ შეფასებას განმარტავს, როგორც „სასწავლო საჭიროებების იდენტიფიცირებისა და სწავლების შესაბამისი მორგების მიზნით, მოსწავლეთა პროგრესის ხშირი, ინტერაქტიული შეფასება და გაცნობიერება“. (Looney, 2005, p. 21).

ფორმატული შეფასება ინსტრუმენტია – მასწავლებლის „ინსტრუმენტა კრებულის“ ნაწილია, რომელიც სწავლებისა და სწავლის გასაუმჯობესებლად გამოიყენება. ის სწავლების აწმყოში მიმდინარე პროცესია, რომლის გამოყენება განსხვავებულად შეიძლება: ის მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს გაუმჯობესონ საკუთარი სწავლა, ხოლო მასწავლებელს

– გამოიკვილოს თავისი მოსწავლეების საჭიროებები და სწავლების წარმატებულობა. ამ ნაშრომში მკითხველებს არსებული ინსტრუმენტის ახალ პერსპექტივას ვთავაზობთ. მისი ადაპტაციის მეშვეობით მოსწავლეებში მეტი თვითგაცნობიერების მიღწევას შესაძლებელი. მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ, რა წარმოადგენს მოსწავლეების აზრით დახმარებას, ბარიერს და დაძაბულობის მიზეზს ინკლუზიურ საკლასო ოთახში, სადაც მთავარი მიზანი ყველას ოპტიმალური განათლებაა. (Hessler and Taggart, 2011).

აუცილებელია იმის გაცნობიერებაც, რომ შეფასების ამ განმარტების მიხედვით კონკრეტულად არ არის ახსნილი, ვინ უნდა მოიპოვოს ან ვის გადაეცემა ეს ინფორმაცია. ფორმატული შეფასების „მოძრაობის“ მიხედვით, ინფორმაციის შეგროვებით, მისი განხილვითა და შედეგად სასწავლო აქტივობების გაუმჯობესებით მხოლოდ მასწავლებლები კი არა, მოსწავლეებიც კავდებიან. უნდა გავითვალისწინოთ, რომ უკუკავშირს მოსწავლეების ნამუშევარში არეკვლილი ცოდნაც წარმოადგენს. მასწავლებელმა თავისი სწავლების მეთოდი ამ უკუკავშირზე დაყრდნობით უნდა შეცვალოს.

შეფასება სწავლისათვის

შეფასება სწავლისათვის მასწავლებლის მიერ მოსწავლეების კომპეტენციის, წინსვლისა და საჭიროებების შეფასებას მოიცავს, თუმცა, ტერმინის გასაგებად მხოლოდ ეს განმარტება არ კმარა. ამისათვის საჭიროა მისი, როგორც დიდაქტიკური მიდგომის განხილვა, რომელიც აერთიანებს კარგ სწავლებასა და ხარისხის შეფასების პრაქტიკას. ის კლასის სასწავლო კულტურისა და მოსწავლის სწავლის შედეგის გათვალისწინებით მასწავლებლის სწავლების გაუმ-

ჯობესებას გულისხმობს. ის გარკვეულ დიდაქტიკურ პრაქტიკას აღწერს, რომლის მიზანია, გააუმჯობესოს როგორც მასწავლებლის უნარი, მოარგოს სწავლების ტექნიკა მოსწავლეების საჭიროებებს, ისე – კომპეტენტური სწავლისათვის მოსწავლეების აზროვნებასა და სწავლების სტრატეგიის შემუშავების უნარი. შეფასება სწავლისათვის „ეფექტური სწავლების გულია“ (Black and William, 1998).

წინა საუკუნის ბოლოს, დიდ ბრიტანეთში, შოტლანდიის, ინგლისის, უელსის და ჩრდილოეთ ირლანდიის განათლების პროფესორთა ჯგუფმა შეფასების რეფორმის ჯგუფი ჩამოაყალიბა. მათი ნაშრომის შედეგად კვლევა, ლიტერატურა და საკონფერენციო ჩანაწერები წარმოიშვა, რაც ფორმალური შეფასებისა და სწავლისათვის შეფასების საფუძველს წარმოადგენს. მათ ყურადღება გაამახვილეს შეფასებაზე, როგორც კლასში აწმყოში მიმდინარე პროცესზე, „მონაცემების მონახვისა და დამუშავების პროცესი, რომელსაც მოსწავლეები და მასწავლებლები გამოიყენებენ, რათა დაადგინონ რას სწავლობენ მოსწავლეები, სად უნდა მივიდნენ და რა არის საუკეთესო მისასვლელი გზა“ (ARG, 2006).

როგორც ამ განმარტებიდან ჩანს, სწავლა სამეტაპიან პროცესად გვესახება. პირველი ეტაპი მოსწავლის მიერ საბოლოო მიზნის მისაღწევ გზაზე უკვე ნასწავლის დადგენას მოიცავს. მეორე ეტაპი მოსწავლის მიერ სასწავლო მიზნის გაცნობიერებას გულისხმობს, ხოლო ბოლო ეტაპი კი – შედეგამდე მისაღწევი სტრატეგიის არჩევა ან უკვე გამოყენებული გზის ამოცნობაა. ამ სამ ეტაპს ასევე უკუკავშირის, ზემოთ კავშირისა და წინ კავშირის სახელითაც მოიხსენიებენ (Hattie 2009) .

შეფასებას განიხილავენ, როგორც გამოკვეთილი დასაწყისის მქონე პროცესს, რომელიც სხვადასხვა დროს, ხშირად საკლასო ოთახს გარეთ სრულდება. შეფასების, როგორც პროცესის განხილვა მიღებული არ

არის. ეს მნიშვნელოვანია, რადგან ეს აწმყოში არსებული აქტიუობაა, რომელიც შესაძლოა იწყებოდეს სულ თავიდან, ანუ გაკვეთილების დაგეგმარების დროიდან და არ მთავრდებოდეს საბოლოო გამოცდამდე, ანუ იმ დრომდე, როდესაც მოსწავლეს აღარ ასწავლიან.

ერთი შეხედვით, ზემოთ აღწერილი განმარტება შეჯამებითი შეფასების სინონიმს ჰგავს, თუმცა არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავება – შეჯამებითი შეფასება მასწავლებლის კონტროლის ექვემდებარება და მიზნად ისახავს დაადგინოს, რა ისწავლა და არ ისწავლა მოსწავლემ მოცემული მომენტისათვის (ანუ ხდება სწავლის შეფასება), რომელსაც შემდგომში ღირებულება ეკარგება, ხოლო სწავლისათვის შეფასების პირველი ეტაპი გულისხმობს ინფორმაციის მოპოვებას მოსწავლეებისათვის ოპტიმალური უკუკავშირის მისაწოდებლად. აქედან გამომდინარე, შეფასების კითხვები შემაჯამებელ შეკითხვებთან შედარებით სხვა სახის, დიაგნოსტიკურ ხასიათს ატარებს. გარდა ამისა, ხდება შედეგების კონსტრუქტული გამოყენება, მათი მეშვეობით სწავლების განსხვავებული და მოსწავლეების მამოტივირებელი მიდგომებისა ან სწავლების განსხვავებული სტრატეგიების შემუშავება.

სწავლისათვის შეფასებას შემდეგი ახასიათებს:

1. მოპოვებული ინფორმაცია მასწავლებელს ეხმარება თავად დაეხმაროს მოსწავლეს სწავლაში შემდგომი ნაბიჯების გადადგმაში;
2. დაეხმარება მოსწავლეებს დაეხმარონ ერთმანეთს სწავლაში შემდგომი ნაბიჯების გადადგმაში;
3. დაეხმარება მოსწავლეებს დაეხმარონ საკუთარ თავს სწავლაში შემდგომი ნაბიჯების გადადგმაში.

(William, 2011).

ასევე, შეფასების რეფორმის ჯგუფი აღნიშნავს 10 პრინციპს, რომელსაც ეფუძნება შეფასება სწავლისათვის.

შეფასება სწავლისათვის:

- ეფექტური დაგეგმარების ნაწილია;
- ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, როგორ სწავლობენ მოსწავლეები;
- მნიშვნელოვან როლს ასრულებს საკლასო პრაქტიკაში;
- მნიშვნელოვანი პროფესიული იარაღია;
- არის კონსტრუქტული;
- აღვივებს მოტივაციას;
- ავითარებს მიზნებისა და კრიტერიუმების გაცნობიერებას;
- ეხმარება მოსწავლეებს გაიგონ, როგორ იმუშავონ უკვე;
- ავითარებს თვით და ტოლების მიერ შეფასებას;
- აღიარებს ყველანაირ სასწავლო მიღწევას.

(ARG, 2006)

ამ პრინციპებს, დიდაქტიკურ ელემენტებსა და ქცევას შემდეგ თავებში განვიხილავთ. მანამდე კი შევეცდებით განვიხილოთ სწავლისათვის შეფასების საწინააღმდეგო პროცესი, სწავლის შეფასება.

შემაჯამებელი შეფასება. სწავლის შეფასება

ყველა მასწავლებელი შემაჯამებელი შეფასების საკითხს პირადი გამოცდილების მაგალითზე ორივე ბოლოდან იცნობს: თავდაპირველად, როგორც შეფასების მიმღები დაწყებითა და საშუალო სკოლაში სწავლისას და პედაგოგის პროფესიის დაუფლებისას, ხოლო შემდგომ, როგორც შემფასებელი, კლასში მოსწავლეების შრომისა და ცოდნის შეფასებისას. მასწავლებლების უმეტესობის გამოცდილებით, შემაჯამებელი ტესტირება უკეთესი სასწავლო შედეგების მომტანი არ არის. ზოგი იმასაც ამტკიცებს, რომ ასეთი შეფასების შედეგად სასწავლო შედეგები და ეფექტური და განსხვავებული სწავლის სტრატეგიები ყურადღების მიღმა რჩება. მეტიც, ის ხელს უშლის სწავლასა და ეფექტურ სწავლებას.

მოსწავლეები ხშირად მიიჩნევენ, რომ გასწორებული ტესტების მიღების შემდეგ, მათ კომპეტენციის გამოსწორების დრო აღარ რჩებათ. როგორც წესი, ტესტს ნასწავლი თემის ბოლოს წერენ, ხოლო შესწორებული შედეგები რამდენიმე დღეში ხდება ცნობილი, როდესაც კლასი უკვე ახალ თემაზე გადასული. უკუკავშირი კი არის „ინფორმაცია, რომლის მეშვეობითაც მოსწავლეს შეუძლია დაასაბუთოს, დაუმატოს, გადააწეროს, შეაკეთოს ან გადაახარისხოს მეხსიერებაში არსებული ინფორმაცია, იქნება ეს მთავარი ცოდნა, მეტაკოგნიტური ცოდნა, საკუთარი თავის რწმენა თუ დავალებები, კოგნიტური ტაქტიკა და სტრატეგიები“ (Winne and Butler. 1994. გვ. 5740).

უკუკავშირს ეფექტი ეკარგება, თუკი მოსწავლეებს შესაბამისი მოქმედების დრო და შესაძლებლობა აღარ აქვთ. გასაკვირი არ არის, რომ ამ ტესტებზე მასწავლებლის მიერ გაკეთებული შენიშვნები ღირებულებას კარგავს, გაუმჯობესების რჩევები შეუსრულებელი რჩება და მოსწავლეების უმეტესობა ამ შენიშვნებს ყურადღებას არ აქცევს. ამის ნაცვლად მოსწავლისათვის მნიშვნელოვანი ხდება მათი პოზიცია კლასთან მიმართებაში. ისინი თავის ნიშნებს სხვის ნიშნებს ადარებენ და თანატოლთა ნიშნების გაგებით უფრო არიან დაინტერესებულნი, ვიდრე საკუთარი მუშაობის გამოსწორებით. ამ ნაშრომში შევეცდებით დავამტკიცოთ, რომ მოსწავლეების ერთმანეთთან შედარება საჭირო არ არის, არამედ ისინი წინა მიღწევების მიხედვით უნდა შეფასდნენ, სასწავლო მიზნებისათვის მისაღწევი დარჩენილი სასწავლო მასალის გათვალისწინებით.

შეჯამებითი ტესტირება ნიშნებს უკავშირდება. ყველა ქვეყნის მოსწავლეებს დასაბამიდან იმიტომ უწერდნენ ნიშნებს, რათა მოსწავლესა და მშობელს სცოდნოდა, როგორი მიღწევა აქვს მოსწავლეს, რა უსწავლია აქამდე. ზოგიერთ ქვეყანაში, მაგალითად ინგლისში, წლის ბოლოს მიღებული ნიშნები სხვადასხვა სკოლის მიღწევების შესადარებლად და აქედან გამო-

მდინარე, სწავლების ეფექტურობის დასადგენად გამოიყენება. მოსწავლის ნამუშევარში ნიშნის დაწერა მნიშვნელოვანია მოსწავლისთვის, მშობლებისათვის და, სკოლის დასრულების შემდეგ, უნივერსიტეტებისა და დამსაქმებლისათვის, რომლებიც წყვეტენ, რომელი მოსწავლე მიიღონ ამა თუ იმ კურსზე, ან რომელი ადამიანი დაასაქმონ.

მაგრამ, ნიშნების მინიჭების პროცესი ხომ სამეცნიერო აქტი არ არის. ამ პროცესს ბევრი ნაკლი გააჩნია. კომპეტენცია ზედმეტად რთული კონცეფციაა, რომ ის ტრადიციული ტესტით იზომებოდა და ტესტირებული ცოდნა ან უნარი ხშირად არ წარმოადგენს ზუსტ საზომს, რომელსაც ვერ გამოვიყენებთ იმის საწინასწარმეტყველოდ, რამდენად წარმატებული იქნება მოსწავლე უნივერსიტეტსა თუ სამუშაო ადგილას.

გარდა ამისა, ისმის შეკითხვა, რამდენად კომპეტენტურნი არიან მასწავლებლები, შეუძლიათ თუ არა მათ ვალიდური ტესტის შექმნა და საუკეთესოდ ზომავენ თუ არა ტესტები მოსწავლის უნარებს, ცოდნასა და გაცნობიერებას. მოსწავლეებისათვის მიცემული ტესტების ანალიზი ხშირად გამოავლენს საკამათო და დაბალი ტაქსონომიური დონის კითხვებს. მოსწავლეებს ხშირად სთხოვენ გაიმეორონ, რა წაიკითხეს სახელმძღვანელოებში ან რა მოისმინეს მასწავლებლისაგან. იშვიათია სატესტო კითხვები, რომლებიც ავლენს აზროვნების უმაღლეს უნარებს, გონებრივი ამოცანების ამოხსნისა და ნასწავლის გენერალიზების უნარს ან ხელს უწყობს შემოქმედებით აზროვნებას. ეს განსაკუთრებით ეხება ვარიანტებიან ტესტებს, როდესაც რამდენიმე შესაძლო პასუხიდან ერთი სწორია ამოსარჩევი. ასეთი ტესტები ცოდნას, უნარებსა და კომპეტენციას კი არ ზომავს, არამედ – მოსწავლის უნარს დაიბეპიროს სახელმძღვანელოში მოცემული ტექსტი. ჩვენი აზრით, ასეთ ტესტებზე დაფუძნებული შეფასების სისტემა ხელს უშლის მოსწავლეს გაიაზროს ნასწავლი, რადგან ხშირად ვერ ხერხდება სწორი პასუხების დადგენა ლოგიკური დედუქციის მეთოდით (Stobart, 2008).

შეჯამებითი ტესტების მთავარი საკითხი მოსწავლეთა მოტივაციაა. ჩვენ ვიცით, რომ თუკი მოსწავლეები ტესტში კარგ ნიშნებს მიიღებენ, მათ ტესტირების პროცესი მოეწონებათ, რაც მათ თვითრწმენასა და თვითშეფასებას მაღლა აწევს. მაგრამ, მოსწავლეების საკმაოდ დიდი ნაწილი შუალედურ ან ცუდ შედეგებს იღებს, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი მოსწავლე სერიოზულად ემზადება ტესტებისათვის. ეს შესაძლოა არახელსაყრელ პირობებში აყენებდეს დასწავლის უნარის დაქვეითების ან სენსორული პრობლემების მქონე მოსწავლეებს. მათ საკუთარი უნარის გამოვლენის ცოტა შესაძლებლობა რჩებათ. არსებობს უამრვი მტკიცებულება იმის შესახებ, რომ ეს მოსწავლეები ტესტირებისა და ნიშნების მიღების შედეგად მოტივაციას კარგავენ (Harlen, 2006). ამგვარად, ტესტირება ამ მოსწავლეების სწავლის სურვილს აბრკოლებს. სატესტო სისტემა ხშირად ანადგურებს იმ სიამოვნებას, რომელიც სწავლის თანმხლები უნდა იყოს და შედეგად სკოლის მიმართ უარყოფითი დამოკიდებულება მოაქვს.

უკიდურეს სიტუაციებში შემჯამებელ ტესტირებას შესაძლოა სკოლიდან გარიცხვაც კი მოჰყვეს. ნაკლებად განვითარებული უბნებიდან ან აკადემიური ბაზისის გარეშე არსებული ოჯახებიდან წამოსული მოსწავლეები, ან სხსმ მოსწავლეები ინდივიდუალურად მორგებული ხელმძღვანელობისა და მხარდაჭერის გარეშე თანატოლებთან შედარებით უარეს მიღწევებს ავლენენ. თუკი სკოლის სისტემა გარკვეული ასაკის კოჰორტას არ აძლევს შემდეგ ეტაპზე გადასვლის უფლებას და სელექციას გამოცდებსა და ნიშნებზე დაფუძნებით აკეთებს, უკან მოტოვებული სტუდენტები ყველაზე მეტად დაჩაგრულები აღმოჩნდებიან. მათ ხშირად ახასიათებთ დაბალი თვითშეფასება და სწავლის დაბალი მოტივაცია. მხოლოდ შეჯამებითი შეფასება ვერ ადგენს მოსწავლის პოტენციალს. აქედან გამომდინარე, დაბალი მიღწევის მოსწავლეები ძალიან დიდი უსამართლობის წინ აღმოჩნდებიან თუკი

მათ გააჩერებენ, არ მისცემენ თანატოლებთან ურთიერთობის შენარჩუნებისა და ძლიერი მხარის გამოვლენის საშუალებას.

სწავლისათვის შეფასებისათვის აუცილებელი პირობების შექმნა

სკოლას ბავშვების განათლების, ცოდნისა და უნარების დაგროვების გარდა სხვა მიზნებიც გააჩნია. თუმცა უდავოა, რომ სწავლა სკოლის მნიშვნელოვანი ნაწილია. აქედან გამომდინარე, აუცილებელია ეფექტური სწავლის ყველა შესაძლო გზის გაკვლევა და ისეთი აქტივობებისაგან თავის არიდება, რომლებიც ხელს არ უწყობს ან ხელს უშლის სწავლას. შეჯამებით ტესტებს თავი უნდა ავარიდოთ, რადგან არსებობს მრავალი მონაცემი მოსწავლეების დიდ ნაწილში შეჯამებითი ტესტების დემოტივაციისა და სწავლებისათვის განკუთვნილი დროის არაეფექტური ხარჯვის შესახებ. თითქმის არ არსებობს იმის დამამტკიცებელი მონაცემები, რომ ტესტები ხელს უწყობს გრძელვადიანი უნარებისა ან კომპეტენციის გაზრდას, თუმცა უამრავი კვლევა ადასტურებს რომ ფორმატული შეფასება სასწავლო შედეგებზე დადებითად მოქმედებს (Black and William, 1998; Black et al., 2003; Hattie, 2008).

იმისათვის, რომ სწავლისათვის შეფასება საკლასო ოთახში წარმატებით გამოვიყენოთ, 5 პირობა უნდა დაკმაყოფილდეს (Engh, 2011). მასწავლებელი უნდა:

1. ავლენდეს კურიკულუმით გათვალისწინებული პროფესიული კომპეტენციის ღრმა ცოდნას;
2. ყურადღებას ამახვილებდეს სწავლაზე;
3. იცოდეს, როგორ განავითაროს კარგი და პოზიტიური ურთიერთობა ყველა მოსწავლესთან;
4. იცოდეს, ცოდნის რა ეტაპზე იმყოფებიან მისი მოსწავლეები;
5. იცოდეს, როგორ უხელმძღვანელოს თითოეული მოსწავლის წინსვლას.

1. მასწავლებელი უნდა ავლენდეს კურიკულუმით გათვალისწინებული პროფესიული კომპეტენციის ღრმა ცოდნას

მთელ მსოფლიოში მასწავლებლები სახელმძღვანელოების საფუძველზე ასწავლიან, ხშირად სახელმძღვანელო სასწავლო კურსის სილაბუსის სახითაა გაწერილი. ხანდახან სახელმძღვანელო ყველაზე მნიშვნელოვანი გამოყენებული რესურსია, მაგრამ ის სილაბუსის გამოვლინება არ არის და ძალიან იშვიათად, სახელმძღვანელო მხოლოდ ერთ-ერთი ინსტრუმენტი, რომელსაც მასწავლებელი ან გამოიყენებს, ან – არა.

არასწორი გამოყენებისას, სახელმძღვანელო ხელს უშლის სწავლას. ის ხშირად ზედმეტად დეტალურია და არაფერს ტოვებს მოსწავლის შემეცნებითი შემოქმედებისათვის. ასევე, სახელმძღვანელო მოსწავლეებისათვის ძნელადმისაწვდომი ენით არის დაწერილი, რაც ბარიერს ქმნის დასწავლის უნარის დაქვეითების მქონე მოსწავლეებისათვის. კურიკულუმის გეგმა ავტორების მიერ არის წარმოდგენილი. გამოცდილმა და პროფესიონალმა მასწავლებელმა შესაძლოა კურიკულუმი სხვაგვარად განმარტოს. მას შეიძლება სწავლების ისეთი მეთოდი ჰქონდეს, რომელიც მის პირად მიდგომას ერგება და მოსწავლეებისათვის უფრო სასარგებლოა, ვიდრე იმ მასწავლებლის მეთოდი, რომელიც მუდამ მიჰყვება სახელმძღვანელოს და მასში მოცემულ სხვადასხვა თემებსა და ამოცანებს. აუცილებელია მასწავლებელმა გააცნობიეროს სივრცის თავისუფლება, თავისუფლება, რომელსაც გამოცდილი მასწავლებელი მაქსიმალურად იყენებს თავისი მოსწავლეების სასარგებლოდ.

სახელმძღვანელოში მოცემული დავალებები ხშირად ემთხვევა იმავე სახელმძღვანელოში მოცემული თემის დეტალურ განხილვას. ეს დავალებები ზღუდავს მოსწავლის უნარს, დაინახოს სრული სურათი და სხვადასხვა თემის ერთიანობა და ჩაუღრმავდეს საგნის

მთავარ თემებს. ძალიან ხშირად, ტექსტში მოცემული შეკითხვები ფაქტობრივია, ხოლო პასუხი ტექსტშია მოცემული. გარჩევის, შედარების, შეფასებისა და შემოქმედებითობის სტიმულირების ნაცვლად, ხდება მესხიერების ტესტირება. ბენჯამინ ბლუმის კოგნიტური ტაქსონომიის მიხედვით, გამეორება ან მოსმენილისა ან წაკითხულის კოპირება ცოდნის უმარტივეს ფორმას წარმოადგენს. ნამდვილი კომპეტენცია მოიცავს ისეთ უნარებს, როგორცაა დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულება, ჯგუფურ აქტივობებში თანამშრომლობა, ამოცანების ამოხსნა და ეთიკური ქცევის განხორციელება. მარტივ შეკითხვებზე პასუხი, ტექსტის დაზეპირება ან ისეთი ამოცანების ამოხსნა, რომელიც არ მოითხოვს აზროვნების უმაღლეს უნარებს, არ ავითარებს ისეთ კომპეტენციას, რომელიც თანამედროვე საზოგადოების დამოუკიდებელ ინდივიდს სჭირდება.

მოსწავლის კომპეტენციის მუდმივ გაზრდაზე მუშაობა ადვილი არ არის. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა მოსწავლეს ოპტიმალური უკუკავშირი მისცეს, აუცილებელია გაიგოს მოსწავლის კომპეტენცია, უნარი და მისი უშუალო სასწავლო საჭიროებები. ეს შეუძლებელია, თუკი მოსწავლე არ მუშაობს თავისი პოტენციალის შესაბამისად ან თუ მას არ აძლევენ ისეთ ამოცანებს, რომელიც მოითხოვს აზროვნების უმაღლეს უნარებს. ამოცანის ერთდროული ამოხსნის დროს, მასწავლებელი უნდა დააკვირდეს მოსწავლის აზრის გამოხატვას, ტოლებთან ურთიერთობას და შეთავსებას. მასწავლებლის მიერ შემოთავაზებული სავარჯიშოები აქტიურ, თანამშრომლობით და კომუნიკაციურ სასწავლო გარემოს უნდა უწყობდეს ხელს. შესაძლოა საჭირო გახდეს, რომ მასწავლებელმა ეს დავალებები თავად მოიფიქროს, რადგან, სამწუხაროდ, სახელმძღვანელოებში მათ იშვიათად შეხვდებით.

მსგავსი სასწავლო გარემოს მისაღწევად კარგი გზაა ავსტრალიის ქალაქ კვინსლენდში გამოყენებული „მდიდარი ამოცანებით“ სარგებლობა. კვინს-

ლენდის კურიკულუმის ფარგლებში მოსწავლის ჩართულობა ასეთი ამოცანების შედეგებია. ის კურიკულუმის გეგმის შეფასებადი და ანგარიშგებადი შედეგია, რომელიც მოსწავლეებს თანამედროვე ცხოვრების გამოწვევებისათვის ამზადებს. ამ წიგნში „მდიდარი ამოცანების“ ახსნას არ ვაპირებთ. თუმცა, მნიშვნელოვანია იმ პრინციპების გაცნობიერება, რომელიც ამ ამოცანებს უდევს საფუძვლად. ისინი მოიცავენ სხვადასხვა კომპეტენციის ჩართვას, მათი დაგეგმარება სასურველი სწავლისა და კომპეტენციის მისაღწევი ეფექტური გზების დასახვას მოიცავს და ისინი მოსწავლეთა შორის ურთიერთობასა და თანამშრომლობას უწყობს ხელს. „მდიდარი ამოცანების“ მეშვეობით ინკლუზიურ საკლასო ოთახში მოსწავლეთა რთული ჯგუფის ადაპტური მუშაობის განხორციელება ხდება.

„მდიდარი ამოცანების“ შედეგები სახელმძღვანელოში გამოთქმული ფაქტებისა და დასკვნების გამეორებას არ ეფუძნება. შედეგი დაუფლების დემონსტრაციას მოითხოვს, ანუ მოსწავლემ ცოდნა და უნარები გარე სამყაროსთან დაკავშირებული აქტივობების შესრულების საშუალებით უნდა გამოხატოს. (Queensland Directorate of Education, Training and Employment, 2010). აქტივობების შესრულების დროს მასწავლებლის დასწრება და ხელმძღვანელობა მოსწავლის შესრულების სრული სურათის დანახვისა და მოსწავლეების შეფასების ეფექტურ საშუალებას იძლევა.

2. ყურადღების გამახვილება სწავლაზე

მასწავლებლების უმეტესობა დაადასტურებს, რომ გაკვეთილებზე მკაცრ ყურადღებას უთმობს სწავლას. მიუხედავად ამისა, ნორვეგიული კვლევა ადასტურებს, რომ კლასში ყოფნის ნახევარ დროს მოსწავლეები კურიკულუმის სასწავლო გეგმებთან დაუკავშირებელ აქტივობებში არიან ჩართულნი. ეს ყოველთვის მასწავლებლის ბრალი არ არის, თუმცა შესაძლოა, ის ნაწი-

ლობრივ იყოს დამნაშავე, რაც განსაკუთრებით მაშინ იჩენს თავს, როდესაც მასწავლებელს არ შეუძლია თავისი მოსწავლეების მოტივირება, თავად ჩაერთონ სწავლაში, თუ მასწავლებელს კლასის მართვის უნარები აკლია ან კარგად არ ესმის კონკრეტული ინდივიდების სასწავლო საჭიროებები.

კლასის მართვა კლასში ყველა მოსწავლის საჭიროებების დაკმაყოფილებასა და ძვირფასი დროის უქმად არდაკარგვას გულისხმობს. ეს ნიშნავს, რომ კლასის ყურადღება გაკვეთილის დასაწყისიდანვე მართულია, ინსტრუქციები გაკვეთილზე დაგეგმილს ასახავს და ხელისშემშლელი ფაქტორები და ქცევა კი – მართულია. ანუ, ხდება დროის მაქსიმალურად ეფექტურად გამოყენება და ამავე დროს, მასწავლებელი მოსწავლეებს აცნობებს, რომ მათი დახმარება სურს. თუ მასწავლებელი კარგი როლური მოდელია, თუ ის დაანახვებს მოსწავლეებს სწავლაზე დროის დახარჯვის მნიშვნელობას, იზრდება შანსი, რომ მოსწავლეები შეეგუებიან საკუთარ როლს და უკეთ მუშაობის მოტივაცია ექნებათ.

ყოველ კლასში იქნება ისეთი მოსწავლე, რომლის აქტივობა თავის და სხვა მოსწავლეების სწავლას შეუშლის ხელს. როგორ გადაწყვეტს მასწავლებელი ამ პრობლემას ნაწილობრივ განსაზღვრავს გაკვეთილის ეფექტურობას, მოსწავლეთა სასწავლო შედეგების მიღწევას. როდესაც მასწავლებელი სასწავლო გარემოს, პედაგოგიური მიდგომის ან რესურსის ნაცვლად პრობლემად ინდივიდს აღიქვამს, ის ვერ პასუხობს მთლიანი კლასის საჭიროებებს. თუკი მასწავლებელი მყისიერად არ შეაჩერებს არასასურველ ქცევას ან ცვლილებას არ შეიტანს სწავლების პროცესში, ქცევა შესაძლოა იმდენად გართულდეს, რომ მასწავლებლის უამრავი დრო და ენერჯია მოითხოვოს. ყველაზე უარესი კი ის გახლავთ, რომ ეს სიტუაცია სხვა მოსწავლეების საქმიანობას უშლის ხელს. აქედან

გამომდინარე, აუცილებელია იმის ცოდნა, რას მოჰყვება არასასურველი ქცევა და მსგავსი სიტუაციების თავიდან არიდება. ხშირად, უარყოფითი ქცევა მოწყენილობისა და გაუგებრობის გამო ხდება. ამ საკითხების გადაწყვეტა ჩართულობის პრინციპისა და სწავლისათვის შეფასების თანმიმდევრული გამოყენებით არის შესაძლებელი. უმჯობესია ასეთი ქცევის თავიდანვე შეჩერება, რაც ნაკლებ დროს მოითხოვს და ნაკლებ ხმაურს იწვევს. თუკი მასწავლებელს შეუძლია ერთდროულად არასასურველი ქცევის შეჩერება და კლასის ყურადღების საქმეზე მიმართვა, მოსწავლეები გააცნობიერებენ, რომ სასწავლო აქტივობები უფრო პრიორიტეტულია, ვიდრე ხელისშემშლელ ქცევაზე კონცენტრირება. ასევე, ის მთელი კლასის პატივისცემას დაიმსახურებს, რადგან მან სწავლებისას ინდივიდის საჭიროებები გაითვალისწინა.

ყურადღების გამახვილება მხოლოდ ოპტიმალური შედეგების შერჩევას არ გულისხმობს. ამ დროს ყოველი მოსწავლის წინამძღოლობა და წინსვლაზე დაკვირვება ხდება. ტრადიციულ საკლასო ოთახში, სადაც ყურადღების ცენტრში მასწავლებელია, ბევრი მოსწავლე ვერ კონცენტრირდება მასწავლებლის მიერ მოწოდებულ ინფორმაციასა თუ ამოცანაზე, თუკი ის მათ კომპეტენციას სცდება ან მოსაწყენია. კარგმა მასწავლებელმა იცის, როგორ გაზარდოს თავისი მოსწავლეების მოტივაცია და მათ აქტიურად რთავს კომუნიკაციის, თანამშრომლობითი უნარების განმავითარებელ სასწავლო ამოცანებში. ამ დროს სწავლა მეტად ეფექტურია და მას მეტი დრო ეთმობა. მასწავლებლის მოლოდინში, ფანჯრიდან ყურებაში, ფეისბუქის ან ინსტაგრამის გახსნაში ან უბრალოდ აზრებით სხვაგან წასვლაში დრო აღარ იხარჯება. ამ სასწავლო გარემოში ხარისხიანი შეფასება, თვით-შეფასებისა ან მასწავლებლების და ტოლების შეფასების სახით ტარდება.

3. ყველა მოსწავლესთან კარგი და კომიტიური ურთიერთობის განვითარება

პოზიტიურ სასწავლო გარემოს შექმნა განაპირობებს მოტივირებული, კომუნიკაციური, თანამშრომლობითი, ამოცანის ამოხსნაში აქტიურად ჩართული, სასწავლო მიზნებში და მათი მიღწევის სტრატეგიებში გარკვეული მოსწავლეების ჩამოყალიბებას. ასეთ გარემოში განსხვავებულობასა და ინდივიდუალობას პატივს სცემენ, ხოლო პროგრესი და მიღწევა ყველა მოსწავლისათვის სხვადასხვა დონეზე განისაზღვრება. მასწავლებლის როლს მოსწავლეების აქტივობების გაძლიერება-დაკვირვება, ინდივიდუალობის პატივისცემის განვითარება და მაღალი დონის მიღწევისათვის საჭირო ინფორმაციისა და სასწავლო რესურსების მიწოდება წარმოადგენს.

ტრადიციულად, საკლასო ცხოვრება მასწავლებლის ირგვლივ ტრიალებს. ის ყურადღების ცენტრშია მოქცეული. სახელმძღვანელოსა და თემის შესახებ ინფორმაციას მასწავლებელი გასცემს. ის წყვეტს, რომელი ამოცანებია გასაკეთებელი და ის აკონტროლებს მოსწავლეების ქცევას. კარგი მასწავლებლის ეს ხატი დღემდე არსებობს და ზოგადი საზოგადოებისათვის, ისევე, როგორც განათლების სფეროში ბევრი პირისათვის, ის სწავლებისა და კლასის მართვის მოდელს წარმოადგენს. სწავლებისა და სწავლისადმი ასეთი ვიწრო მიდგომა კითხვის ნიშნის ქვეშ უნდა დადგეს. მას წიგნის ავტორები არ ვეთანხმებით.

თანამედროვე განათლება ამ ტრადიციულ მოსაზრებას ეწინააღმდეგება. მასწავლებელს სასწავლო პროცესის ერთადერთ წამყვანად აღარ განიხილავენ, ხოლო სახელმძღვანელოების როლი მოსწავლისათვის მხოლოდ დასაზღვირებელი ინფორმაციის მიწოდებით აღარ იფარგლება. ზოგიერთ საგანში ცოდნის განვითარების სიჩქარე ნებისმიერი სახელმძღვანელოს შესაძლებლობას ასწრებს. მოსწავლეს ინფორმაციის პასიურ მიმღებად აღარ აღიქვამენ. მოსწავლე აღარ არის

დამკვირვებელი, რომელიც მასწავლებლის ინსტრუქციებს მიჰყვება.

ამ ცვლილებას საფუძვლად ბევრი მიზეზი უდევს. პირველი, თანამედროვე საზოგადოებაში დემოკრატიისაკენ სწრაფვის ზოგადი ტენდენციაა. დემოკრატია თანამონაწილეობას, ჩართვას და თანაგადაწყვეტას გულისხმობს. ჩვენ გვინდა, რომ ჩვენმა შვილებმა დემოკრატიით გათვალისწინებული ადამიანთა ბაზისური უფლებები გაიზიარონ. ამისათვის აუცილებელია ეს უფლებები საკლასო ოთახში განიცადონ. ამავე დროს, მასწავლებლები ხვდებიან, რომ მარგინალიზებულ მოსწავლეთა მიმართ მათი დამოკიდებულება მათზე გავლენას სკოლის გარეთაც ახდენს. მოსწავლეები, რომლებიც სკოლაში დადებით დამოკიდებულებას სწავლობენ, მას სკოლის შემდეგ ცხოვრებაშიც იყენებენ.

მეორე მიზეზი სწავლისა და მისი ხელშეწყობის პირობების გაცნობიერება გახლავთ. მაგალითად, ჩვენ ვიცით, რომ შეუძლებელია არამონდომებულ ადამიანს სწავლა აიძულო, რომ ძალდატანება იწვევს წინააღმდეგობას და, რომ მეტყველება და ურთიერთობა აზროვნებისა და სწავლის ბაზისურ ნაწილებს წარმოადგენს. კარგი სასწავლო გარემო სწავლისადმი და ტოლებისადმი დადებითი დამოკიდებულების, აქტიურობისა და ურთიერთობის ადგილია. ის მოიცავს პროფესიონალ მასწავლებელს, რომელსაც ეს ფაქტები გაცნობიერებული აქვს. მასწავლებლების აზრით, კარგი მასწავლებელი გავლენას ახდენს გაგების უნარზე და ეხმარება წინ წაიწიონ სწავლაში. ხანდახან ეს მოითხოვს მასწავლებლის მიერ ურთიერთობის სხვადასხვა წყაროს გამოყენებასა და ინდივიდების საჭიროებებზე მორგებას.

კარგი ურთიერთობა დადებით სასწავლო გარემოს, მოსწავლეების სასწავლო პროცესის გაძლიერებასა და მონიტორინგს გულისხმობს. როდესაც მოსწავლეები გააცნობიერებენ, რომ მასწავლებელს მათთვის საუკეთესო უნდა, მოსალოდნელია, რომ ისინი მის მო-

ლოდინებს გაამართლებენ და კონცენტრირებას სასწავლო ამოცანებზე მოახდენენ. მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის არსებული დადებითი ურთიერთობა მოსწავლეებს შორის კარგ ურთიერთობასაც შეუწყობს ხელს, თუმცა, ეს საკმარისი არ არის. მოსწავლეებმაც უნდა გაიცნონ ერთმანეთი, განიცადონ თანამშრომლობის უპირატესობა, გაიაზრონ, რომ ერთად მუშაობა უკეთეს მიღწევას უწყობს ხელს და თანატოლების დახმარებით მოტანილი სიხარულიც განიცადონ. კარგმა მასწავლებელმა იცის, როგორ უნდა წამოიწყოს ასეთი აქტივობები.

მასწავლებლის როლის შეცვლის დრო დადგა. ეს სწრაფად არ მოხდება. ამისათვის საჭიროა წარმატებული მასწავლებელი, რომელსაც თანამედროვე განათლების პრინციპები ესმის და, რომელიც თავის ძალაუფლებას მოსწავლეებს გადასცემს. მოსწავლეების ინდივიდუალობის გაძლიერების გარდა, მან კლასში თავისი როლის შეცვლა უნდა გაბედოს, მოსწავლეებს მეტი გადაწყვეტილების მიღების უფლება მისცეს, გადაწყვეტილებების, რომელიც ეხება სასწავლო მიზნებს, შეფასების კრიტერიუმებს, სამუშაო მეთოდებსა და მოსწავლეებს შორის თანამშრომლობას. ეს ნიშნავს აზროვნების უმაღლესი უნარებისა და ცნობისმოყვარეობის აღმძვრელი ამოცანების მიცემას, რომელიც მოსწავლეს უბიძგებს თანამშრომლობით ამოხსნას მრავალი პროფესიული ამოცანა.

4. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, ცოდნის რა ეტაპზე იმყოფებიან მისი მოსწავლეები

მოსწავლეების ცოდნის, უნარისა და კომპეტენციის დადგენისათვის მასწავლებელს უამრავი გზა გააჩნია. ეს მუდმივი პროცესია, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ნებისმიერი ინტერაქცია ხელს უწყობს ზემოთ ჩამოთვლილის დადგენას. მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის, ასევე, თანატოლებს შორის არსებული დიალოგი მასწავლებელს ინფორმაციას აწვ-

დის მოსწავლეების სწავლის შესახებ. კლასში მასწავლებელი კითხვებს დასვამს და პასუხს მოუსმენს, დააკვირდება მოსწავლეების აქტივობას, მოუსმენს მათ შემოთავაზებებსა და იდეებს და წაიკითხავს მათ ნაწერს.

ტრადიციულად, მასწავლებლები შეფასების მთავარ ფუნქციას იმაში ხედავენ, რომ სკოლაში ხშირად ტარდება ტესტები და გამოცდები, რომელთა მთავარი მიზანია დადგინდეს, რა ისწავლა მოსწავლემ. საშინაო დავალებები და კლასში გაკეთებული ამოცანები მასწავლებლისათვის მოსწავლეების ცოდნის დაუფლების შესახებ დამატებითი ინფორმაციაა. აუცილებელია იმის გაცნობიერება, რომ ფორმალური შეფასება ამ ძალიან მნიშვნელოვან მიზანს სიახლეს მატებს.

იმის გასაგებად, რა იცის მოსწავლემ, უნდა დავადგინოთ ცოდნის გაგება ანუ ცოდნას, უნარსა და კომპეტენციას შორის არსებული კავშირი. თანამედროვე კურიკულუმის უმეტესი სასწავლო მიზნები კომპეტენციის განვითარებას ემსახურება, ხოლო ტესტირება კი ტრადიციულად სახელმძღვანელოდან დაზვიანების გახსენებას ან მათემატიკური ამოცანების ამოხსნას ეძღვნება. კომპეტენცია რთული ცნებაა. მას ალბათ იმდენივე განმარტება გააჩნია, რამდენი მკვლევარიც ცდილობს მის ახსნას. ის ცოდნისა და უნარის ელემენტებს მოიცავს, მაგრამ ამ ცნების ასახსნელად ეს არ კმარა. ის მოიცავს ერთ კონტექსტში ნასწავლის მეორე კონტექსტში გადატანის უნარს, მაგრამ ასევე ნასწავლის ახალ და უცნობ სიტუაციაში გამოყენებასაც გულისხმობს. კომპეტენცია პირად ელემენტსაც მოიცავს. ადამიანი უფრო კომპეტენტურად ამოხსნის ამოცანებს იმ სფეროში, რომელიც აინტერესებს. დაინტერესება ამოცანის ამოხსნისათვის მეტი ენერჯის გამოყოფას უწყობს ხელს (Jensen, 2002).

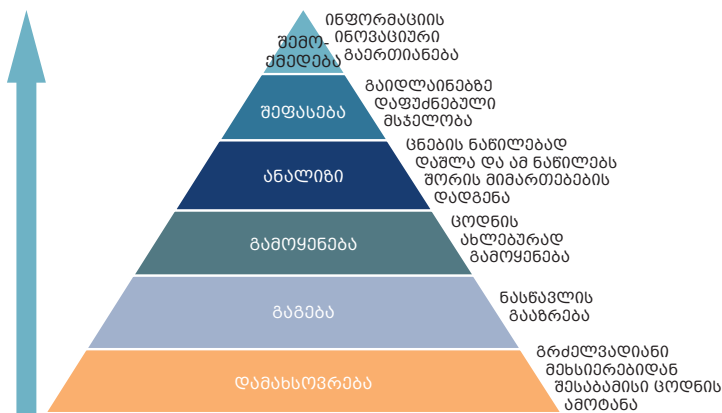
როგორც ვხედავთ, კომპეტენციის დასადგენად მოსწავლის ტესტირება იოლი საქმე არ არის. მასწავლებლებს ვერ ექნებათ საკმარისი ცოდნა და აუცილებელი რესურსები, რომ მოსწავლის ნამდვილი კომ-

პეტენცია შეაფასოს. ამის ნაცვლად, ის იძულებულია დაწერილი ტექსტის მეთოდით დაადგინოს საკმაოდ შემოსაზღვრული ცოდნა და უნარი.

ფორმატული შეფასების დროს კი, მოსწავლის მიღწევა საბოლოო მიზანს კი არ წარმოადგენს, არამედ – მომავალი განვითარების საფუძველს, რითიც ამდიდრებს ზემოთ ხსენებულ პრაქტიკას. ამ პროცედურების შედეგად ხდება მოსწავლეების საჭიროებების დადგენა, რომელიც მასწავლებელს ეხმარება გაუძღვეს მოსწავლეების მომავალ სასწავლო აქტივობებს.

ბენჯამინ ბლუმი ცნობილია ცოდნის სხვადასხვა დონის ტაქსონომიის შემუშავებით. მისი ტაქსონომიის გადახედვის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ცოდნის ყველაზე დაბალი დონეა კოპირება და გახსენება (Marzano and Kendall, 2007). ბლუმის შესწორებული ტაქსონომია ასე გამოიყურება:

ცხრილი 4: კოგნიტური ტაქსონომია. შესწორებული (Marzano and Kendall, 2007)



ჩვენ შემდეგის ხაზგასმა გვსურს: თუკი ჩვენი მიზანია, ვუბიძგოთ მოსწავლეებს უმაღლესი აზროვნებისაკენ, მაშინ უნდა წავახალისოთ, რომ ცოდნა პრაქტიკულ და ნაცნობ სიტუაციაში გამოიყენონ, გაანალიზონ განმარტებები, კონცეფციები, ტექსტი და ცხრილები, შეა-

ფასონ ტექსტი, მეთოდები, იდეები და სასწავლო სტრატეგია და ყველაზე მეტად მნიშვნელოვანი: მოსწავლეებს უნდა ვუბიძგოთ თავად იპოვონ ამოცანის ამოხსნა, თეორიასა და პრაქტიკაში საკუთარ აზრს მიჰყვენ, შემოქმედებითი წერით დაკავდნენ, გამოხატონ და განიხილონ შესაძლებლობები და შექმნან ხელოვნება. მიზანი დამოუკიდებელი და თვითმარეგულირებელი მოსწავლის განათლება უნდა იყოს.

თუკი ეს შესრულდა, მოსწავლის კომპეტენციის შესახებ მასწავლებლის მსჯელობა უფრო მართებული იქნება. ყურადღების გამახვილება უმაღლეს და მეტად ღირებულ უნარებზე მოხდება და მასწავლებელი საუკეთესოდ გაიგებს მოსწავლეების საგანმანათლებლო საჭიროებებს. მოკლედ, მოსწავლეების კომპეტენციები ნათელი გახდება იმდენად, რამდენადაც მასწავლებელს მომავალი სწავლის დასახმარებლად დასჭირდება.

5. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, როგორ უხელმძღვანელოს თითოეული მოსწავლის წინსვლას

ყველა მასწავლებელს სურს, რომ მისმა მოსწავლეებმა მეტი ისწავლონ და იმედია აქვთ, რომ სწავლის გასაუმჯობესებლად უკეთ იმუშავენ. მიღებული უკუკავშირი გადამწყვეტია მოსწავლის სწავლისათვის. მსოფლიოში უამრავი მასწავლებელი ხაზს უსვამს არა მხოლოდ იმას, რა ისწავლა მოსწავლემ, არამედ – მის შეცდომებს. მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროება მნიშვნელოვანი არ არის; არც ჩვენ გვჯერა, რომ მოსწავლეს შეუძლია სწავლის გაგრძელება იმის გარეშე, რომ სხვებმა მიუთითონ, როგორ გააკეთოს ეს. უნდა გავიზაროთ, რომ მოსწავლისათვის იმის თქმა, რომ ის რაღაცას ვერ დაეუფლა მისი მომავალი სასწავლო აქტივობისათვის თითქმის უმნიშვნელოა. შესაძლოა ამან საერთოდ გაანადგუროს გამოსწორების მოტივაცია.

უკუკავშირის ტენდენციაა უკან იყოს მიმართული, მასზე რაც უკვე მოხდა, რაც მოსწავლემ დროის გარკვეულ პერიოდში უკვე ისწავლა. სამწუხაროდ, ინგლისურში არ არსებობს „წინ კავშირის“ ცნება, ალბათ იმიტომ, რომ უკუკავშირი, როგორც წესი უკვე მომხდარის შესახებ გვაწვდის გზავნილს.

უკუკავშირი ხშირად ახალი თემის დაწყების შემდეგ ხდება. მოსწავლეები ახალ ამოცანებზე მუშაობენ და უკუკავშირის მნიშვნელობა იკარგება. უკუკავშირი ნაკლებად ეფექტურია, თუკი მოსწავლეებს არა აქვთ დრო და ხელშეწყობა იმაზე იმუშაონ, რაც ტესტში არ გამოუვიდათ.

ფორმატული შეფასება ცვლილებას გულისხმობს. ეს უკეთესი გაგებისა და გაცნობიერებისათვის საჭირო ახალი ინფორმაციის, აზრების ან სტრატეგიების გააზრებას ნიშნავს. ყურადღება სწავლების პროცესსა და მასწავლებლის დახმარებაზე უნდა გამახვილდეს. მასწავლებლის პრაქტიკა ყველა მოსწავლის სასარგებლოდ უნდა შეიცვალოს. მასწავლებლის მთავარი გამოწვევა მოსწავლის ცოდნის შესახებ მოპოვებული ინფორმაციის მოსწავლის დასახმარებლად გამოყენებაა. ის უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს დაინახონ სასწავლო მიზნები და ამ მიზნების მიღწევის გზა. თუკი მასწავლებელი ამას წარმატებით გაართმევს თავს, მოსწავლის სწავლის მოტივაცია გაიზრდება. როდესაც ეს ნათელი გახდება, შესაძლებელი იქნება თავი ავარიდოთ გაუგებრობას და კომენტარები მოსწავლეების აზრებზე დაყრდნობით გავაკეთოთ.

ორგანიზაცია განათლების საერთაშორისო ბიურო (IBE) განათლების გაუმჯობესებას საერთაშორისო მასშტაბით ცდილობს. მის მიერ გაცემებული განცხადებები სწავლისათვის შეფასებისას წინ მიმართულ უკუკავშირთან არის დაკავშირებული. ამ მუდმივობის აღსანიშნავად რამდენიმე მოსაზრებას წარმოგიდგინებ. მათზე წინამდებარე თავშიც ვისაუბრებთ.

- მოწინავე სწავლა აქტიურ მონაწილეობას მოით-

ხოვს. მოსწავლეებმა საგნის თემა და ამოცანები უნდა განიხილონ, სხვადასხვა სტრატეგიები გამოიყენონ და ექსპერიმენტები ჩაატარონ. შეფასება სწავლისათვის ამ მოსაზრებას პრაქტიკაში მდიდარი ამოცანების, თანატოლების შეფასებისა და მოსაუბრე პარტნიორობის (მოგვიანებით იქნება ახსნილი) მეშვეობით ახერხებს. IBE სოციალურ აქტივობასაც გულისხმობს, რაც ასევე ზემოთაღნიშნული პრაქტიკის ნაწილია.

- საკლასო ოთახში განხორციელებული აქტივობები შინაარსის მატარებელი უნდა იყოს. მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, რომ ეს აქტივობები მოსალოდნელ კომპეტენციებს ავითარებს. მათ უნდა იცოდნენ, რატომ არის მიზნები მნიშვნელოვანი და მათი ცოდნის სხვა ნაწილებს დაუკავშირონ. ისინი დარწმუნებულნი უნდა იყვნენ, რომ წარმატებულად მიაღწევენ სასწავლო მიზნებს.
- მოსწავლეებმა სხვადასხვა სასწავლო სტრატეგიის გამოყენება უნდა ისწავლონ. განსხვავებული საგნები, ცოდნის განსხვავებული ფორმები და განსხვავებული ამოცანები მართვადი სასწავლო სტრატეგიების განსხვავებულ ნაკრებს მოითხოვს. სასწავლო სტრატეგიები და მათი ეფექტურობის შეფასება სწავლისათვის შეფასების ნაწილია.
- მოსწავლეებმა დამოუკიდებლად სწავლა უნდა ისწავლონ. მათ უნდა შეეძლოთ პირადი მიზნებისა და მათი მიღწევის გზების განსაზღვრა და ამავე დროს მეტი ცოდნისა და კომპეტენციის ადამიანების დახმარების გამოყენება. თანატოლებთან თანამშრომლობის საშუალება უნდა ჰქონდეთ. მათ თანამშრომლობითი სამუშაო მეთოდების ინიციატივა უნდა გამოავლინონ. როდესაც მოსწავლეებს შეფასების კრიტერიუმსა და წარმატების ინდიკატორების შესახებ დისკუსიაზე მოვიწვევთ, დამოუკიდებელი მოსწავლეები გადაწყვეტენ, რამდენად მიაღწიეს სასწავლო მიზანს.

- მოსწავლეები უნდა დაკავდნენ ისეთი სასწავლო აქტივობებით, რომლებიც აზროვნების უმაღლეს უნარებს ავითარებს. უნდა გაფართოვდეს მათი კომპეტენცია და გაცნობიერება და სკოლა სახელმძღვანელოებში მოცემული ფაქტების დაზუსტებითა და მასწავლებლის მიერ ნაჩვენები მეტოდების კოპირებით არ უნდა იფარგლებოდეს. მოსწავლეებმა ცოდნის ერთი სფეროდან მეორეში გადატანა უნდა ისწავლონ, რაც გააზრებული უკუკავშირის ნაწილია.
- ადაპტური სწავლება და დიფერენცირება. თვითშეფასებისა და თანატოლთა შეფასების მეშვეობით მოსწავლეთა აქტიურობა მასწავლებლისათვის ინფორმაციის წყაროს წარმოადგენს. ამაზე დაყრდნობით მასწავლებელი სწავლების ადაპტაციას აკეთებს, რათა სტუდენტთა განსხვავებული საჭიროებების სპექტრი დააკმაყოფილოს. როდესაც მოსწავლე გადაწყვეტილებას მიიღებს სასწავლო მიზნებისა და ნასწავლის გადმოცემის შესახებ, მასწავლებელი ამ ინფორმაციას მოსწავლეების მიერ დაკვირვებისა და მიზნებისა და სტრატეგიების კრიტიკულად განხილვის განსავითარებლად გამოიყენებს. ეს აუცილებელი პირობაა კლასში ინკლუზიური გარემოს შექმნისათვის.
- მოტივაციასა და სასწავლო შედეგს შორის ძლიერი კავშირი არსებობს. როდესაც შეფასება სწავლისათვის სწორად ტარდება, მოსწავლეების მოტივაცია იზრდება. ისეთი აქტიური თემის წევრობა, რომელიც სწავლას მნიშვნელოვან გარემო ფაქტორად თვლის ზრდის სწავლის მოტივაციას.

თავის შეჯამება

ჩვენ შევეცადეთ გადმოგვეცა ის პრინციპები, რომელთა მაგალითები წიგნში შეგხვდება. წარმოგიდგინო მთავარი მოსაზრებების შეჯამებას:

1. ფორმატული შეფასება და შეფასება სწავლისათვის შესაძლოა განსხვავებულად აიხსნას, თუმცა ყველა განმარტება განსაზღვრავს შეფასებას, როგორც სწავლისა და წინსვლის პროცესს.
2. ფორმატული შეფასების კულტურის განვითარებისათვის, სასწავლო მეთოდები ადეკვატურ უკუკავშირს უნდა განაპირობებდეს. მასწავლებელმა უნდა:
 1. გამოავლინოს კურიკულუმით გათვალისწინებული პროფესიული კომპეტენციის ღრმა ცოდნა;
 2. ყურადღება გაამახვილოს სწავლაზე;
 3. იცოდეს, როგორ განავითაროს კარგი და პოზიტიური ურთიერთობა ყველა მოსწავლესთან;
 4. იცოდეს, ცოდნის რა ეტაპზე იმყოფებიან მისი მოსწავლეები;
 5. იცოდეს, როგორ უხელმძღვანელოს თითოეული მოსწავლის წინსვლას.

თავი 4

რატომ არის შედეგზე ორიენტირებული შეფასება სწავლისათვის?

დიდი ხანია, რაც დადგინდა, რომ ინტერაქტიული სწავლა და სწავლება ეფექტურია. ის მოსწავლეს ინიციატივის გამოჩენისა და ავტონომიისაკენ უბიძგებს (Beuhl, 2009). ურთიერთობა და მიმდინარე სასწავლო პროცესების გააზრება ეფექტური სწავლების აუცილებელი შემადგენელი ნაწილებია. ეს პროცესები მასწავლებლის მიერ სკოლის კულტურაში უნდა დამკვიდრდეს. მსგავსი კულტურა დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეებზე. სკოლაში მიღებული შეფასების პროცესები საკლასო ოთახის სასწავლო გარემოს აყალიბებს. სწავლისათვის ის არა მხოლოდ მნიშვნელოვანია, არამედ – გადამწყვეტიც.

მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ მოსწავლეების წინსვლისა და სირთულეების შესახებ, რათა დააკმაყოფილონ მათი საჭიროებები – საჭიროებები, რომლებიც წინასწარმეტყველებადი არ არის და ყოველი მოსწავლისთვის განსხვავებულია. მასწავლებლები ხშირად ხვდებიან ისეთ მოსწავლეებს, რომელთა სწავლებაც ტრადიციული მიდგომებით გამოწვევას წარმოადგენს. ბევრად უფრო მოსალოდნელია, რომ მასწავლებელი შეცვლის თავისი სწავლების სტილს, ვიდრე ინდივიდუალური მოსწავლე-დასწავლის სტილს. მასწავლებლის მიერ არჩეულ მიდგომაზე მასალის მორგება ხშირად უშედეგოა, რადგან არ ხდება იმის გაცნობიერება, რომ მიუხედავად მოსწავლეების უნარისა ისწავლონ, ეფექტური სწავლისათვის მათ საკუთარი მიდგომების მონახვა სჭირდებათ (Jones, Fauske and Carr, 2011). ინდივიდუალურობის აღიარება წარმატებული მასწავლებლის ერთ-ერთი მთავარი მახასიათებელია.

საჭირო ინფორმაციის მისაღებად მასწავლებლები უამრავ ხერხს იყენებენ – ვერბალურ, ფიზიკურ და წერით აქტივობებს. ახალ ზელანდიაში მცხოვრებმა ჯონ ჰეტიმ სწავლების დროს „ხილვადი სწავლის“ პრინციპი გამოიყენა. მასწავლებლისათვის ხილვადი ხდება მოსწავლეების მიერ ნასწავლი სტრატეგიების და პროფესიული ტერმინების გამოყენება, როდესაც მოსწავლეები დავალების შესრულებისას საუბრობენ. დისკუსიაში მონაწილეობის, ამოცანის ამოხსნის და წერითი დავალებების მეშვეობით მასწავლებელი აზროვნების უნარს „ხედავს“. ინკლუზიურ საკლასო ოთახში აუცილებელია მოსწავლის მიერ მიღებული ცოდნისა და გააზრებული ინფორმაციის სხვადასხვა გზით გამოხატვის შესაძლებლობის უზრუნველყოფა. მაგალითად, თუკი ისტორიული მოვლენის შესახებ ცოდნის გამოსახატავად კლასის მოსწავლეთა უმეტესობას მოკლე ესეს დაწერა ევალება, კითხვის პრობლემების მქონე მოსწავლემ შესაძლოა იგივე ცოდნის გამოსახატავად აუდიო ჩანაწერი გამოიყენოს. მასწავლებლის ფუნქციაა ისტორიული მოვლენის შესახებ არსებული ცოდნის შეფასება და არა – წერის უნარის შეფასება. წიგნიერების მაღალი დონე, რა თქმა უნდა, უპირატესობაა, მაგრამ ამ სფეროში ნაკლები უნარის არსებობა მოსწავლეს ცოდნისა და გააზრებულის გამოხატვაში ხელს არ უშლის.

ნაშრომში „ყუთის შიგნით“ (Black and William, „Inside the Black Box“. 1998) ცნება „შეფასება“ მასწავლებლისა და მოსწავლეების მიერ შესრულებული აქტივობებია, რომელიც მასწავლებლებისათვის სასწავლო აქტივობების მოსარგებად საჭირო ინფორმაციას წარმოადგენს. მათი აზრით, ასეთი შეფასება „ფორმალური ხდება, როდესაც არსებულ მონაცემებს მოსწავლეების საჭიროებების

მიხედვით სწავლის ადაპტაციისათვის იყენებენ. ეს არის ფორმატული შეფასების მთავარი მიზანი, ისეთი ინფორმაციისა და მონაცემების მოპოვება, რომელიც მოსწავლეებს საგანმანათლებლო მიზნების მიღწევაში დაეხმარება.

ეს ახალი კონცეფცია გახლავთ. მასწავლებლები ფორმალურად თუ არაფორმალურად ყოველდღიურად აფასებენ თავიანთ მოსწავლეებს. თუმცა, მასწავლებლის შეფასება ყოველთვის არ ტარდება მოსწავლის სწავლის გასაუმჯობესებლად ან მას ყოველთვის არ მოჰყვება მასწავლებლის პედაგოგიური მეთოდების ცვლილება. მოსწავლეები ხშირად აღნიშნავენ, რომ მასწავლებლები იშვიათად მიუთითებენ, როგორ გამოსწორდნენ და ძალიან იშვიათად ახდენენ ხარისხიანი სამუშაოს დემონსტრირებას. როდესაც შეფასება სწავლისათვის ხდება, მასწავლებლის მიზანია, მოსწავლემ მიიღოს კონკრეტული ცოდნა სასწავლო მიზნის შესახებ და მიიღოს შესაბამისი დახმარება ამ მიზნის მისაღწევად. მაგალითად დასწავლის უნარის დაქვეითების მქონე ზოგიერთი მოსწავლისათვის სასწავლო მიზნის შესახებ ინფორმაციის მიწოდება შეიძლება განხორციელდეს წერილობითი ფორმით, ნათლად გამოხატული მიზნების სახით. შეხსენებისათვის აღნიშნული ფორმით ჩამოყალიბებული მიზნები მოსწავლეებს გაკვეთილიდან გაკვეთილამდე დააქვთ.

ზემოთ ხსენებულ პამფლეტში, ბლეკი და ვილიამი შემდეგ კითხვას სვამენ:

არსებობს იმის დამამტკიცებელი მონაცემები, რომ ფორმატული შეფასება სტანდარტებს აუმჯობესებს?

ჩვენ, წიგნის ავტორებს, მტკიცედ გვჯერა ამ პოზიციის. 200 კვლევითი ნაშრომის განხილვის შედეგად, მათი პასუხიც გამოკვეთილი „დიახ“ გახლავთ (Black and William, 1998).

როდესაც მასწავლებელს ფორმატული შეფასების

კულტურის დასამკვიდრებლად წინ უძღვებიან და გარკვეული პრაქტიკის დანერგვისაკენ უბიძგებენ, კლასში არსებული სასწავლო გარემო იცვლება. ისეთ კლასში, სადაც მასწავლებელი ყოველდღიურ პრაქტიკაში ინტეგრირებულ შეფასებას ეწევა, მოსწავლეები უფრო აქტიურად ჩაერთვებიან სწავლისა და შეფასების აქტივობებში. ამისათვის კი მათ მომავალი სწავლისათვის საჭირო უკუკავშირი უნდა მიეწოდოთ. ამას მხოლოდ მასწავლებელი არ ასრულებს. აქტიური მონაწილეობის მეშვეობით, შეფასების გამჭვირვალე კრიტერიუმების არსებობის პირობებში, მოსწავლეები თანატოლების სამუშაოს აკვირდებიან და სასარგებლო უკუკავშირს იძლევიან. გარდა იმისა, რომ კრიტერიუმი წარმატების ინდიკატორია, ჯერ არ-მიღწეული მიზნების შემთხვევაში, ის ყურადღების ფოკუსსაც წარმოადგენს. საგანმანათლებლო გეგმებისადმი ასეთი გაფართოებული მიდგომა ძალიან მნიშვნელოვანია. ზოგიერთი მოსწავლისათვის საგანმანათლებლო გეგმა შესაძლოა მათი უნარებისაგან დაშორებული და აქედან გამომდინარე - მიუღწეველია. როდესაც მიზნის მისაღწევად კარგად განმარტებული ახსნა არსებობს, მოსწავლეებისათვის ამოცანები უფრო რეალისტური ხდება. დიდი ხანია, რაც სასწავლო მიზნების ამოცანების ანალიზი სსსმ მოსწავლეების სწავლის მხარდაჭერ მეთოდად აღიარეს (Courtade, Browder, Spooner and Dibiasi, 2010).

რამდენიმე მკვლევარი და პრაქტიკოსი დაინტერესდა, რატომ მუშაობს ფორმატული შეფასება. ბევრი ვიგოტსკის სკაფოლდინგს მიუთითებს (Vygotsky, 1978). სკაფოლდინგს მასწავლებლები და თანატოლები აკეთებენ. ვიგოტსკის მიხედვით, დასწავლას ადგილი აქვს, როდესაც მოსწავლე აქტივობებში სხვა, მასზე კომპეტენტურ და მცოდნე, ან განსხვავებული კომპეტენციების მქონე მონაწილეებთან ერთად ერთვება. საკლასო ოთახში მასწავლებლები და თანატოლები დამხმარე მონაწილეების როლს ასრულებენ. ამ პროცესის ყველა მონაწილე იღებებსა და თვალსაზრისის

გაზიარებით სწავლობს.

ვიგოტსკის მიდგომებზე დაყრდნობითა და შემაჯამებელი ტექნიკის გამოყენებით, მასწავლებლები მოსწავლეების განვითარების უახლეს ზონას უახლოვდებიან. ვიგოტსკის მიხედვით, განვითარების უახლესი ზონა მოსწავლის უნარებისა და ცოდნის ნამდვილი პოტენციალის მატარებელია. სკაფოლდინგის კონცეფციას დასწავლის სოციალურ-კოგნიტური თეორიაც უჭერს მხარს. მხოლოდ სწორი ან არასწორი პასუხის გაცემა საკმარისი არ არის (Bandura, 1986). ცუდი შედეგების მიღწევისა დაშვებული შეცდომებისა და სტრატეგიის გარჩევა უკეთესი შესრულების საწინდარია. დასწავლის სოციალურ-კოგნიტური თეორია ბიჰევიორალური მიდგომისაგან განსხვავდება, რომლის მიხედვითაც შექებისა და მაღალი ნიშნების მსგავსი დადებითი განმამტკიცებლები აუმჯობესებენ შესრულების დონეს.

მეტაკოგნიტური პროცესის წამოსაწყებად საჭიროა დასწავლის სოციალურ-კოგნიტურ თეორიაზე დაფუძნებული, მოსწავლის ოპტიმალურ დასწავლაზე მიმართულ ამოცანებზე მუშაობა. მეტაკოგნიტური პროცესი ცნებების, სწავლის შესაძლო სტრატეგიების, წარმატებული შედეგისათვის საჭირო რესურსების და ამოცანის ამოხსნისას წინა გამოცდილების გათვალისწინებას მოითხოვს. კლასის კონტექსტში ეს მოცემული ამოცანის ან თეორიული გამოწვევის ამოხსნისათვის მოსწავლეების მიერ სხვადასხვა სტრატეგიებისა და რესურსების გამოყენებაზე ფიქრს გულისხმობს (Zaff and Behre, 2003).

დასწავლის სოციალურ-კოგნიტურ თეორიასთან კავშირშია სკაფოლდინგის ცნება. მოსწავლის ნებისმიერი მოსაზრების საპასუხოდ, თუნდაც ისეთის, რომელიც უადგილოდ ან სულელურად გვეჩვენება, აზრიანი უკუკავშირია საჭირო. ასევე, საჭიროა, რომ მოხდეს ამ უკუკავშირის გააზრება (მეტაკოგნიცია), რაც დროს მოითხოვს. უკეთესი ვარიანტია მოსწავლეების მიერ

მათი ნააზრევისა და მასწავლებლისაგან წამოსული უკუკავშირის გარშემო დისკუსია. ამ დროს უნარის განვითარებისა და კომპეტენციის უფრო მაღალი დონის მიღწევა ხდება (*ibid.*). თუმცა, ამას ბევრი დრო მიაქვს, რისი რეგულარულად გაკეთებაც ოცდაათმოსწავლიან კლასში შეუძლებელია. შესაბამისად, საჭიროა ამ წამოწყებაში თანატოლების ჩართვა.

ამ თეორიებთან შეთანხმებით მოხდა იმ ფუნქციების გამოყოფა, რომელსაც ფორმატული შეფასება ემსახურება (Butler and Winne, 1995). ფორმატული შეფასების მეშვეობით ხდება მოსწავლეების იმ წარმოდგენის განმტკიცება/გაუმჯობესება, რომელიც სასწავლო მიზნებთან შესაბამისობაშია და იცვლება ის წარმოდგენა, რომელიც ახალ ინფორმაციას არ შეესაბამება. დიალოგური შეფასება მასწავლებელს სასარგებლო უკუკავშირის გაცემაში ეხმარება. ეს უკუკავშირი მოსწავლეებში ახალი ინფორმაციის ცოდნაში გადატანასა და მოტივირებას ემსახურება. მოსწავლეების თვითშეფასების ფორმატული უკუკავშირი მასწავლებელს ხელს უწყობს უკეთ გაიცნოს მოსწავლეები, გააძლიეროს მათი შესრულების დონე და დაინახოს სწავლების მორგების გზა.

თავის შეჯამება

ეფექტური სწავლება ემპირიულ მტკიცებულებას მოითხოვს, რათა დავრწმუნდეთ, რომ რეკომენდებული მეთოდების დანერგვა საკლასო ოთახში ნამდვილად შესაძლებელია. ამ თავში სკოლებში სწავლისათვის შეფასების გამოყენების სასარგებლოდ მოყვანილი კვლევითი მონაცემები წარმოგიდგინეთ. მეტიც, ჩვენი აზრით, მასწავლებლები, რომლებიც სწავლისათვის შეფასების კრიტერიუმებს გამოიყენებენ, უკეთ უპასუხებენ მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებს და სწავლებისა და სწავლის უფრო ინკლუზიურ მიდგომას დაამკვიდრებენ.

თავი 5

მოსწავლეთა მონაწილეობა და ჩართულობა

როგორც უკვე ვახსენეთ, არსებობს ეფექტური სწავლებისა და სასწავლო პარტნიორობის განვითარების საჭიროება. დაგეგმარებისა და შეფასების პროცესში მასწავლებელი და მოსწავლე ერთად უნდა იყვნენ ჩართულნი. ეფექტურად სწავლა მოსწავლეების ინტერესებში შედის. უმეტესობა სკოლაში სწავლის სურვილით მოდის და მოსწავლეებს სკოლაზე გული მხოლოდ მაშინ უცრუვდებათ, როდესაც ეს პროცესი წარუმატებლობით მთავრდება. მოსწავლის ენთუზიაზმისა და ყურადღების შენარჩუნება ეფექტური სწავლის საწინდარია. თუკი მოსწავლის თვალში მასწავლებელი მიუღწეველ მოთხოვნებს აყენებს, მოსწავლეს სწავლაზე გული უცრუვდება. ეს გაღიზიანებას იწვევს და შესაძლოა მომავალში წარუმატებლობითა და რთული ქცევით დამთავრდეს (Cefai and Cooper, 2010).

მოსწავლის მოსმენა

ნაკლები კვალიფიკაციისა და ნეგატიური სასკოლო გამოცდილების მქონე ახალგაზრდები ხშირად აღნიშნავენ, რომ მასწავლებელი მათ მოსაზრებებს იგნორირებას უკეთებდა (Shevlin and Rose, 2009). მიუხედავად იმისა, რომ ეს ახალგაზრდები სკოლაში მასწავლებლის ავტორიტეტის როლს აღიარებენ, ისინი თვლიან, რომ მათ საკუთარი სწავლისა და მასწავლებლის მიერ სწავლების გასაძლიერებლად უნიკალური ინფორმაციის გაღება შეეძლოთ.

სსსმ ან შშმ მოსწავლეების შემთხვევაში პრობლემას დაბალი მოლოდინი წარმოადგენს. მასწავლებელი ასეთი მოსწავლეების აზრს არ უსმენს, რადგან

ინდივიდის ნაცვლად სპეციალურ საჭიროებას ან შეზღუდულ შესაძლებლობას ხედავს. თუკი მოსწავლეს დისლექსიის ან აუტიზმის „იარლიყი“ აქვს, ითვლება, რომ მან საკუთარი შესაძლებლობები არ იცის და თავისი სასწავლო საჭიროებების შეფასებაში შეზღუდული იქნება. ინგლისსა და ირლანდიაში ჩატარებული „ხმების გამხმევების პროექტის“ ფარგლებში, უმცირესობათა თემის სსსმ მოსწავლეებს თავიანთი საგანმანათლებლო გამოცდილების შესახებ გამოკითხეს. თავიანთი უნარებისა და ინდივიდუალური საჭიროებების შესახებ და მასწავლებლების დაბალ მოლოდინზე ბევრმა ისაუბრა. ახალგაზრდები ხშირად გამოთქვამდნენ ქვემოთ მოყვანილ მოსაზრებებს:

„არავინ მოელის, რომ გამოცდას კარგად ჩავაბარებთ და შემდეგ კარიერას ავაწყობთ ან თუნდაც ნორმალურ სამსახურს ვიშოვით. ამის შეცვლა ნიშნავს იმ მიდგომასთან დაპირისპირებას, რომელიც ხედავს შეზღუდულ შესაძლებლობას არა – ადამიანს და ვერ აღიარებს, რომ მიზნის მისაღწევად შშმ მოსწავლეს შესაძლოა მეტი დრო დასჭირდეს, მაგრამ ამის გაკეთება შეუძლია.“ (დასწავლის დაქვეითების მქონე მოსწავლე)

„დამამცირებლად მიმაჩნია, როდესაც მეუბნებიან ‘ეს არ გააკეთო, შენთვის არაა და არ მოგიხდება’ და ‘ხომ იცი შენზე ვფიქრობთ’. არადა, ჩვენ კი არ უნდა შევიცვალოთ, გარემო უნდა შეიცვალოს. გამოცდების სისტემა უნდა შეიცვალოს. სკოლებმა და მასწავლებლებმა რეორგანიზება უნდა მოახდინონ, რათა შშმ მოსწავლეებმა ნორმალური განათლების მიღება შეძლონ.“ (ფიზიკური შეზღუდვის მქონე მოსწავლე)

ამ ორ მაგალითში ნათლად ჩანს, რომ ეს მოსწავლეები კარგად აცალიბებენ საკუთარ მოსაზრებას. მიუხედავად ამისა, ისინი თვლიან, რომ განათლების პროცესში მათი უნარების იგნორირება მოხდა. საგულისხმოა, რომ ორივესათვის უკეთესი იქნებოდა, მასწავლებელს მათთვის საკუთარი სასწავლო პროცესის დაგეგმვაში ჩართულობის საშუალება მიეცა.

სსსმ და შშმ სტუდენტების აზრი მრავალი მიზეზის გამო უნდა იყოს გათვალისწინებული. მუნბის აზრით „მოსწავლე შეფასებაში მხოლოდ მოტივაციის ასამაღლებლად და მისი უფლების რეალიზების გამო კი არ უნდა ჩავრთოთ, არამედ რადგან სწორად განხორციელებული ჩართულობა მასწავლებლის ბევრ დროს დაზოგავს და პროცესს უფრო მართვადს გახდის. საკუთარ შეფასებაში მოსწავლეების ჩართვა მათი მიღწევის შესახებ უფრო სწორი დასკვნების გამოტანას უწყობს ხელს“ (Munby, 1995). ავტორი აქ მხოლოდ მოსწავლეთა უფლებებზე კი არ საუბრობს, არამედ პროცესის პრაქტიკულ უპირატესობას უხვამს ხაზს. მის მოსაზრებას როუზისა (1999) და როუზის და შელვინის (2006) კვლევები უდევს საფუძვლად. მათ მოსწავლეთა მონაწილეობის შესახებ 10 წლის განმავლობაში ჩატარებული კვლევათა სერია განიხილეს. დაკვირვების შედეგად აღმოჩნდა, რომ მოსწავლე, რომელსაც ხელს უწყობენ თავად მიიღოს გადაწყვეტილება საკუთარი სწავლის შესახებ:

- მასწავლებელთან ერთობლივ გადაწყვეტილებებს იღებს;
 - აფასებს საკუთარ წინსვლას;
 - ხედავს თავის სუსტ და ძლიერ მხარეებს;
 - ხედავს პირად პროგრესს;
 - მუშაობისას უფრო დამოუკიდებელია;
 - უფრო ნათლად ხედავს, რისი მიღწევაა შესაძლებელი;
 - გრძნობს პატივისცემასა და დაფასებას.
- მასწავლებლისათვის ესეც კმარა, რომ დაფიქრდეს, როგორ ჩართოს მოსწავლეები შეფასების პროცესში.

მოსწავლეების ჩართვა შეფასების პროცესში

შეფასების დანერგვის რამდენიმე გზა ყოველთვის იარსებებს. ის მასწავლებლის გამოცდილებაზე, რწმენებზე, წარმოსახვაზე, შემოქმედებითობასა და მოსწავლეების მიმართ განწყობასა და მოლოდინზე დამოკიდებულია. მნიშვნელოვანია მასწავლებლის კომპეტენცია და მოსწავლისადმი ნდობაც. შეფასების დანერგვაზე გავლენას მოსწავლის ასაკი, გამოცდილება, უნარები და ავტონომიის საშუალება ახდენს. მასწავლებელს, რომელიც კარგად ატრენინგებს მოსწავლეებს და სჯერა, რომ თანატოლებს ერთმანეთის შეფასება და დახმარება შეუძლიათ, მეტი იარაღი გააჩნია.

ფორმალური შეფასების პრაქტიკის ერთ-ერთ მთავარ მახასიათებელს თვითშეფასება წარმოადგენს. თვითშეფასება ძლიერი იარაღია. ამერიკელმა ფსიქოლოგმა ლინდა ბრუსმა ის ასე აღწერა: „ყველა დონისა და სფეროს მოსწავლეების მიერ ჩატარებული თვითშეფასება, შეფასების ალბათ ყველაზე შეუმჩნეველი, მაგრამ ყველაზე ღირებული ნაწილია (Bruce, 2001)“. ჯონ ჰეტის აზრით, თვითშეფასება კლასში არსებულ შეფასებით აქტივობებს შორის ყველაზე ეფექტურია. თვითშეფასების პროცესში მოსწავლე საკუთარ თავს აწვდის უკუკავშირს. ამ სტრატეგიის მეშვეობით მოსწავლე „სწავლობს, როგორ ისწავლოს“.

ინტერნეტში თვითშეფასების ბმულებს თუ მიჰყვებით, შეხვდებით მრავალ რეკომენდაციას, როგორ დაეხმაროთ მოსწავლეს თავად შეაფასოს საკუთარი ნაშრომი. ამ წიგნში გარჩეული თვითშეფასების მიზანი ნიშნების წერა არ არის. თვითშეფასების მიზანია მოსწავლის მიერ საკუთარი მიღწევის, სასწავლო სტრატეგიის ეფექტურობის, დავალების მისაღწევად არჩეული გზისა და გაუმჯობესებისათვის საჭირო მუშაობის გააზრება.

როდესაც შეფასება ყოველდღიური საკლასო ცხოვრების ნაწილია, მოსწავლეების შეფასების პროცესში ჩართვის მრავალი გზა არსებობს. შეფასებაში მონა-

წილებობისას, მოსწავლეები თვითშეფასების ჩვევას ავითარებენ. მათ კარგი ნამუშევრის მახასიათებლები იციან, შეუძლიათ საკუთარი ნაშრომის ამ მახასიათებლებთან შედარება, ძალისხმევისა და მიღწევის გრძნობის შეფასება, პირადი მიზნების შემუშავება (Reif, 1990; Wolf, 1989). აღნიშნული პასიურად მიმღებ მოსწავლეებს კი არა, მაღალი თვითკონტროლის მქონე მოსწავლეებს ახასიათებთ. მოსწავლეები სწავლობენ, რომ შეფასება სწავლისაგან გამოყოფილი რამ არ არის, რომელიც მათ თავს უნდა გადახდეთ. ამის ნაცვლად, შეფასებას სწავლისა და წინსვლის განუყოფელ ნაწილად განიცდიან. ეს პრაქტიკა მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის თანამშრომლობას მოითხოვს. თვითშეფასება დაკვირვების აქტივობებს მოიცავს, შესაბამისად, მოსწავლე იძულებულია საკუთარი მუშაობის ძლიერი და სუსტი მხარეები გაიაზროს და გაუმჯობესების გეგმა შეადგინოს. მასწავლებლის გამოწვევას მოსწავლის შეფასების კომპეტენციის გაუმჯობესება და საჭირო რესურსებით მომარაგება წარმოადგენს.

საკუთარი ნაშრომის შესაფასებლად, მოსწავლეები ნათლად უნდა აღიქვამდნენ სასწავლო მიზანს. საგანმანათლებლო გეგმების გააზრება ხარისხის გააზრებას გულისხმობს, რადგან საგანმანათლებლო გეგმები ყოველთვის გარკვეული ხარისხის დონის ათვისებას ნიშნავს, მოუხედავად იმისა, ეს მიზანი ხელოვნებას, წერას თუ ზეპირ გამოსვლას ეხება. იმისათვის, რომ მოსწავლე კარგი შემფასებელი გახდეს, მან უნდა ისწავლოს ხარისხიანი ნამუშევრის დაბალი ან საშუალო ხარისხის ნამუშევრისაგან გარჩევა. თვითშეფასება მოსწავლეს ნამუშევრის დამთავრებამდე შესწორების უნარს აძლევს. აქედან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა ეს გამოსასწორებელი დრო გამოყოს (Bruce 2001, Stiggins, 1997; Wiggins, 1998). არ უნდა მოველოდეთ, რომ მოსწავლეები ამას თავს თავად გაართმევენ.

იმისათვის, რომ სკოლამ ეს რთული პროცესი თან-

მიმდევრულად მართოს, შეფასებაში მოსწავლეების მონაწილეობის ასამაღლებლად გარკვეული პრინციპები უნდა დაინერგოს. შემდეგი მოსაზრებები იმ მასწავლებლებმა წამოაყენეს, რომლებიც შეფასებისა და მოსწავლეების ჩართვის კურსს ინგლისში ესწებოდნენ:

- ჩატარდეს რეგულარული შეფასებები მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეებისა და საჭიროებების დასადგენად;
- პრე-რეკვიზიტები უნარები სწავლისა და ყოველდღიური აქტივობის ნაწილად უნდა დაიგეგმოს;
- ამ უნარების სწავლება და მოსწავლეების გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ჩართვა რაც შეიძლება ადრე უნდა მოხდეს;
- უნდა მოხდეს მშობლების/მომვლელების ჩართვა და ამ პრინციპების მათთან განხილვა;
- მოსწავლეების შესახსენებლად მიზნები რაც შეიძლება გამოსაჩენ ადგილას უნდა მოთავსდეს საკლასო ოთახში;
- უნდა შემუშავდეს მოსწავლეების მიღწევის აღნიშვნის რეგულარული საშუალება.

ეს პრინციპები რამდენიმე აზრს მოიცავს. კონკრეტულად კი, შეფასება განიხილება როგორც სწავლების პროცესის განუყოფელი ნაწილი. ამ დროს მასწავლებლები მოსწავლეებს თავიანთ განზრახვებს უზიარებენ და იმ უნარებსა და ცოდნას ასახელებენ, რომელიც მოსწავლეებს წინსვლისათვის დასჭირდებათ. პარტნიორული ურთიერთობა მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის მიღებულ ურთიერთობას უნდა ცდებოდეს და მშობლებსაც უნდა მოიცავდეს. ეს მოსწავლის მუშაობის სხვადასხვა გარემოში თანმიმდევრულობის დასამკვიდრებლად არის საჭირო. მოსწავლე თავს დაფასებულად გრძნობს, როდესაც მას მუდამ ახსენებენ, რას მოელიან მისგან სწავლის პროცესში და აღნიშნავენ მის ნებისმიერ, სულ მცირეოდენ მიღწევასაც კი.

სამწუხაროდ, მოსწავლეები მასწავლებლის მითი-

თებით თავიანთი ნამუშევრის შეფასებას არ დაიწყებენ. თვითშეფასების დასწავლა პრაქტიკით უნდა მოხდეს. ის დაკვირვების აქტია, რომელიც მაღალი მიღწევის მოსწავლეებს შესაძლოა ისედაც გამოსდიოდეთ, მაგრამ დაბალი მიღწევის მოსწავლეები, როგორც წესი, მასწავლებლის დახმარებაზე უფრო არიან დამოკიდებულნი, ვიდრე საკუთარ შეფასებაზე. მოსწავლეები, რომლებიც ნაკლებ ეფექტურად სწავლობენ, თვითმარეგულირებელ სტრატეგიებს მინიმალურად იყენებენ და აქედან გამომდინარე, მასწავლებლის ან თანატოლების დახმარებაზე მეტად არიან დამოკიდებულნი. ისინი ამოცანის ამოხსნას დროზე იწყებენ, მაგრამ მხარდაჭერის შემთხვევაში, ვერ ახერხებენ უკუკავშირის სათანადოდ გამოყენებას. ისინი ამ უკუკავშირის სწავლის გასაუმჯობესებელ თვითმარეგულირებელ სტრატეგიაში ვერ რთავენ. შესაძლოა, ეს მასწავლებლის მუშაობის შედეგაცაა. ბევრად იოლია დაბალი მოსწავლის მოსწავლისათვის ამოცანის ზუსტი ამოხსნის ინსტრუქციის მიცემა, ვიდრე მისი აზროვნების გამოწვევაზე დროის დაკარგვა.

ნათელი სასწავლო მიზნები

ნათელი სასწავლო მიზნები განათლების ხარისხის საწინდარია. მასწავლებელს ყოველთვის უნდა ახსოვდეს კურიკულუმით გათვალისწინებული საგანმანათლებლო გეგმები, რაც ყოველთვის ასე არ ხდება. „სტუდენტის მიერ შესასრულებლისა და სასწავლის ნათელი სურათის გარეშე და ამ ხედვის პრაქტიკაში გადატანისა და მაღალი ხარისხის ნამუშევრის მიღწევის გარეშე, წარმატებული ვერც მასწავლებელი და ვერც მოსწავლე იქნება“ (Stiggins, 1997). გაკვეთილის ან ახალი თემის დასაწყისში, მასწავლებელს ნათლად უნდა ახსოვდეს მიზანი, ეს მიზანი კი მოსწავლეებს უნდა გააცნოს, მაგალითად, დაფაზე დაწერის გზით. ზოგიერთ მოსწავლეს შესაძლოა პირადი სამიზნე ბარათებიც დაჰქონდეს. ეს შეთანხმებული მიზნების გახსენების სასარგებლო იარაღია. ზოგიერთი საგანმანათლებლო

გეგმა დროის მცირე პერიოდს მოითხოვს, თუნდაც ერთ გაკვეთილს. მიზნების უმეტესობა მეტ დროზე გათვლილი. უფრო ღრმა ან მუდამ საჭირო მიზნებზე მუშაობა კვირის ან თვის განმავლობაშია შესაძლებელი. აქედან გამომდინარე, მასწავლებლები უნდა დარწმუნდნენ, რომ მოსწავლეები გრძელვადიანი მიზნების განმარტებას მიიღებენ. ეს, რა თქმა უნდა, ყველა მოსწავლისათვის განსხვავებულად ჩაივლის. მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის გამართული დიალოგი მასწავლებელს დაეხმარება გაიაზროს, რომ ინდივიდები სხვადასხვა ტემპით სწავლობენ. განათლება სასიამოვნო გამოცდილება უნდა იყოს, და არა – შეჯიბრი. ამას სასწავლო პროცესში მოტივაციისა და მნიშვნელობის ცნებამდე მივყავართ: მოსწავლე იგებს, როგორ უკავშირდება მოკლევადიანი მიზნები და ყოველდღიურად მოწოდებული დავალებები დიდ მიზანს და რომ მათ გრძელვადიანი დანიშნულება გააჩნიათ.

შეფასების კრიტერიუმის გავიარება (მიღწევის ინდიკატორები)

მიზნის მისაღწევად მოსწავლემ მხოლოდ სასწავლო მიზნების მნიშვნელობა კი არ უნდა იცოდეს, არამედ – გადაიყვანოს ისინი შეფასებით კრიტერიუმში, რომელიც აქტივობების სახელმძღვანელოს ფუნქციას აიღებს. შეფასების კრიტერიუმების თავისი სიტყვებითა და დაკვირვებადი კრიტერიუმით გამოხატვის პროცესში მოსწავლეების გაძლოა მათ მუშაობაში დაეხმარება. ხდება ეფექტური სტრატეგიების უკეთ აღქმა, რადგან ის კონკრეტულ, გასაგებ და შესაბამისად რთულ მიზნებს უკავშირდება (Rolheiser & Ross, 2000). მასწავლებლების თქმით, მოსწავლეებს კრიტერიუმების შემუშავებაში მონაწილეობა მოსწონთ. მოსწავლეებს შეფასების გონიერი და მისაღები კრიტერიუმების მოფიქრება შეუძლიათ, ისეთისადაც კი, რომელსაც მასწავლებელი თავად არ განიხილავდა. მოსწავლეებს ამ სფეროში მონაწილეობის უფლება უნდა მივცეთ. ამით მათ კრიტერიუმების გათავისებასა და შეფასების პროცედურის

არსის გააზრებაში დავეხმარებით. უნდა ვაღიაროთ, რომ ზოგიერთი მოსწავლისათვის სოციალური მიზნები აკადემიური მიზნების ტოლფასია. მაგალითად, ქცევის პრობლემების მქონე მოსწავლისათვის მიზნად შეიძლება თანატოლებთან სასწავლო რესურსების გაზიარება ავილოთ. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლისათვის რთულია ურთიერთობების ჩამოყალიბება და მისი მიზანი შეიძლება აქტივობებში ჩართვა იყოს. აკადემიური და სოციალური მიზნების გაერთიანებით სასარგებლო ბალანსს ვაღწევთ, რაც სწავლაზე დადებით გავლენას ახდენს.

ლინდა ბრუსის ექსპერიმენტების მნიშვნელოვან ნაწილს მოსწავლეებს შორის განსხვავებული აზრების დარეგულირება წარმოადგენდა. მაღალი დონის ლაბორატორიული ანგარიშის წარდგენის წინ, ფიზიკის მოსწავლეები განსაკუთრებით ცოცხალ დისკუსიაში ჩაებნენ. მისი დასკვნის მიხედვით, ინტერვიუს დროს თითქმის ყველა მოსწავლემ აღიარა, რომ ეს დისკუსია სასარგებლო იყო. ერთმა ბიჭმა თქვა: „მე მგონია, რომ

ყველამ ბევრი ვისწავლეთ, რადგან ყველას ერთად უნდა გვემუშავა და ყველანი უნდა შევთანხმებულიყავით. ჩვენ თავად გავაერთიანეთ ყველაფერი, მასწავლებელმა კი არ გავგიკეთა და შენით რომ აკეთებ უფრო მეტს სწავლობ, ვიდრე შენს მაგივრად მასწავლებელი რომ აკეთებს.“ (Bruce, 2001).

თავის შეჯამება

სწავლისათვის შეფასებაზე ფოკუსირებული მასწავლებლისა და მოსწავლის პარტნიორული ურთიერთობა ორივესთვის სასარგებლოა. წარმატება ორმხრივი პატივისცემისა და ინდივიდუალური საჭიროებების შესახებ კონსტრუქციული დისკუსიის შედეგია. ასეთი ურთიერთობა ყველას, მათ შორის მოსწავლეს სწავლებისა და სწავლის პროცესში პასუხისმგებლობას სთხოვს. მიღწევისა და წინსვლის დაფასება როგორც მასწავლებლის, ისე მოსწავლის წარმატებული სწავლებისა და სწავლის აღმნიშვნელია.

თავი 6

სწავლისათვის შეფასების განვითარება ინკლუზიურ საკლასო ოთახში

ინკლუზიურ საკლასო ოთახში ყველა მოსწავლე ღირებულია როგორც ინდივიდი და მასწავლებელი სწავლებას ყველა მოსწავლის საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად გეგმავს. ასეთ საკლასო ოთახებში მასწავლებელი ვალდებულია იღებს გააცნობიეროს მოსწავლეების საჭიროებები. შეფასების გამოყენებისას ის პატივს სცემს მოსწავლეს, და ამავე დროს, მოსწავლის მონაწილეობისა და სასწავლო შედეგების მიმართ მაღალი მოლოდინი აქვს. ამის მისაღწევად მნიშვნელოვანია, რომ ყველა მასწავლებელმა კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენოს საკუთარი მუშაობა და დაამკვიდროს პრაქტიკა, რომელიც ყველას განათლებას შეუწყობს ხელს. ინკლუზიური სწავლების პრაქტიკის ხელშესაწყობად, აუცილებელია მასწავლებელმა თავისი სწავლებისა და კლასის ორგანიზაციის ყველა შემადგენელი შეაფასოს (Loreman, Deppeler and Harvey, 2010). ტრადიციულად, შეფასება მხოლოდ მოსწავლის სასწავლო შედეგებზე ამახვილებს ყურადღებას და ხშირად მხოლოდ შემაჯამებელი პროცესია. ინკლუზიურ საკლასო ოთახში, სადაც ყველა მოსწავლის საჭიროებები უნდა დაკმაყოფილდეს, აუცილებელია იმ ფაქტორების განხილვა და შეფასება, რომელიც ამ შედეგებზე მოახდენს გავლენას. ჩვენი აზრით ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა შეფასება უფრო ფართოდ უნდა განიხილოს. ინკლუზიური საკლასო ოთახების განვითარების საკვანძო ნაწილს ყველა მოსწავლის ეფექტური სასწავლო გამოცდილების ხელშეწყობი სწავლების, შედეგებისა და გარემოს მოკვლევა წარმოადგენს.

აშმანმა (2012) „საპასუხო სწავლება“ აღწერა. ამ მიდგომის თანახმად, მასწავლებელი სწავლებას დაგეგმარების, გადმოცემისა და შეფასების მექანიზტურ მიდგომად კი არ განიხილავს, არამედ – ინდივიდებისა და მოსწავლეთა ჯგუფების საჭიროებებზე მორგებულ დინამიკურ აქტივობად. საპასუხო სწავლების მისაღწევად აუცილებელია ყურადღებიანი დაგეგმარება, რომელიც მოიცავს:

- ყოველი მოსწავლის თვისებებისა და უნარების ცოდნას;
- ფიზიკური და ადამიანური რესურსის გამაძლიერებელი სასწავლო გარემოს ეკოლოგიაზე ყურადღების გამახვილებას;
- მრავალფეროვან მოსწავლეთა ჯგუფზე მორგებული ინსტრუქციის სტილისა და ტექნიკის შემუშავებას.

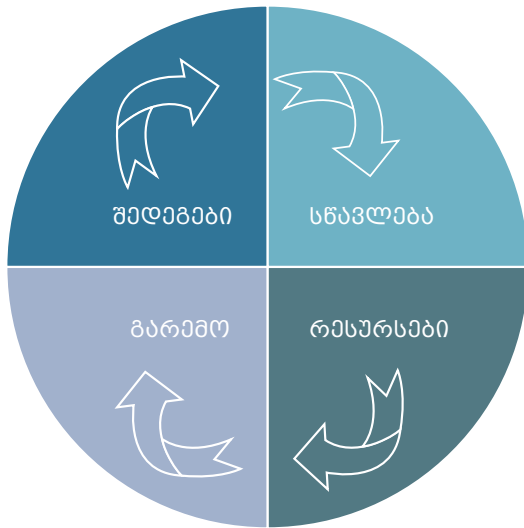
(Ashman, 2012, P.83)

აშმანის აზრით, საჭიროა შეფასების ისეთი მოდელისაგან დაშორება, რომელიც მოსწავლეების „დეფიციტებს“ ადგენს. ეს სწავლას ხელს უშლის. მის ნაცვლად უფრო ეკოლოგიური მოდელი უნდა შემოვიღოთ, რომელიც მოსწავლეებსა და მასწავლებელზე მოქმედი გავლენების სპექტრს აღიარებს.

ჩვენი აზრით, სწავლებისა და შეფასების აშმანის ჰოლისტიკური მიდგომა ინკლუზიური საკლასო ოთახისა და ყველა მოსწავლის მხარდასაჭერი შეფასების შესახებ დისკუსიას შეუწყობს ხელს. ამ თავში აღწერილი მიდგომა მხარს უჭერს აშმანის საპასუხო სწავლების სტუდენტზე ორიენტირებულ და პრაქტიკულ პროცესს. ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ, როგორ კავშირშია ერთმანეთთან სწავლება, შედეგები, გარემო და რესურსები. ასევე განვიხილავთ, როგორ

დაიწყებს მასწავლებელი კლასში ყველა მოსწავლის ჩართვასა და შეფასებას. მე-5 ცხრილში ნაჩვენებია, რომ მასწავლებლის შეფასება მუდმივად უნდა ითვალისწინებდეს სწავლის, სწავლების, გარემოსა და რესურსების ელემენტებს. ამის მეშვეობით ბავშვის მიღწევის განვითარებაზე ან შეფერხებაზე არსებული გავლენის შესახებ ჰოლისტიკურ სურათს დავადგენთ.

ცხრილი 5: ინკლუზიური შეფასების ფოკუსი



შემოთავაზებული მეთოდის გამოყენებით მასწავლებელი სწავლებას, შედეგებს, გარემოსა და რესურსებს შორის არსებულ კავშირს აღიარებს და უკეთ ხვდება, როგორ ზემოქმედებს თითოეული მათგანი მოსწავლის წინსვლაზე და როგორ შეიძლება უფრო ეფექტური გამოცდილების მიღწევა. ჩვენნი აზრით, ეს დინამიკური მოდელია. ყოველი ელემენტის იზოლირებულად განხილვის ნაცვლად, მასწავლებელმა ამ ოთხ ელემენტს შორის არსებული კავშირი უნდა დაადგინოს.

განვიხილავთ თითოეულ ელემენტს და ინკლუზიური მიდგომისა და შეფასების დროს მათ გამოყენებას. შემდეგ ამ ოთხ ელემენტს შორის არსებულ კავშირსა და საკლასო ოთახში მათი მართვის პრაქტიკულობაზე ვისაუბრებთ.

ელემენტი 1 – შედეგები

შედეგების შეფასება დიდი ხანია ტრადიციული საკლასო გარემოს ყურადღების ცენტრშია (Gross, 2002; Stipeka, Newtona and Chudgarb, 2010). ამ ელემენტთან მიმართებაში მასწავლებელთა უმეტესობა თავს დაჯერებულად და კომფორტულად გრძნობს. მასზე დაკვირვებისას ვხდებით, რა წინსვლა განიცადა ინდივიდუალურმა მოსწავლემ. შესაძლებელი ხდება მისი მიღწევის შედარება თანატოლების მიღწევებთან. შეფასების უმეტესობა მასწავლებლის დასმული კითხვებით იწყება. შედეგებთან მიმართებით, მათზე ყურადღების შესანარჩუნებლად, მასწავლებელმა შემდეგი კითხვები უნდა დასვას:

- რა შედეგებია მოსალოდნელი?
- რა უნდა შეფასდეს?
- როგორ მოხდება შეფასება?
- როდის მოხდება შეფასება?
- ვინ მართავს შეფასებას?
- რა უპირატესობას იძლევა მოცემული ინფორმაცია?
- როგორ ინფორმაციას იძლევა შეფასება მომავალი სწავლებისა და სწავლის შესახებ?

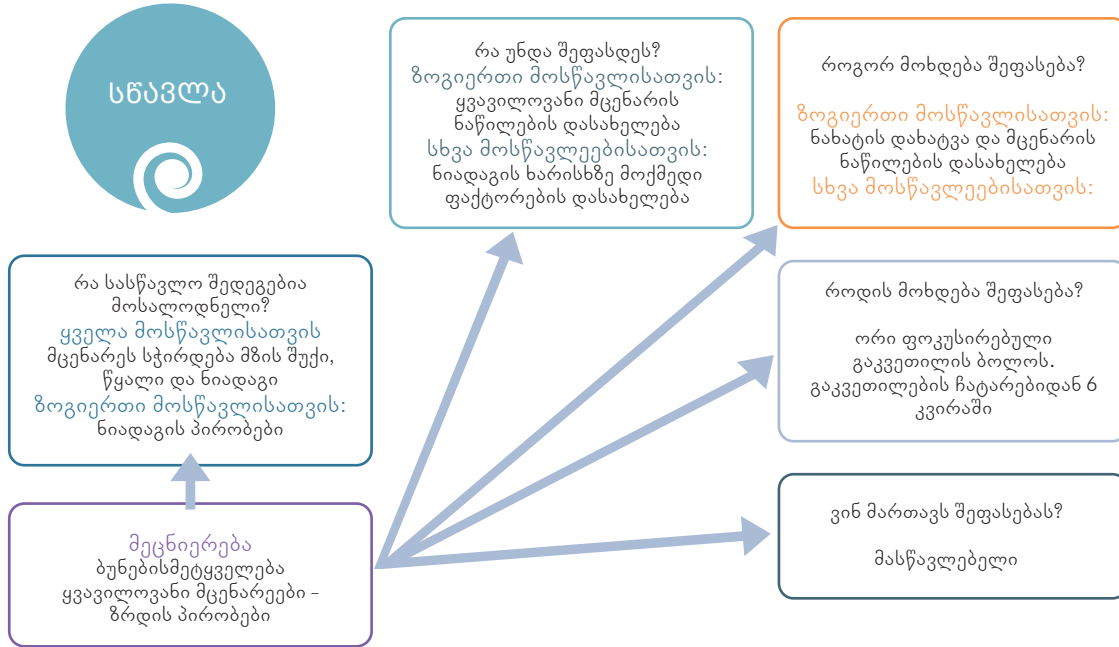
ეს შეკითხვები ყურადღებას შეფასებაში ჩართულ მხარეებზე ამახვილებს. როგორც წესი, ეს მასწავლებელი და მოსწავლეა, თუმცა, ზოგიერთ შემთხვევაში ან პროცესის ნაწილში მშობელი ან მოსწავლესთან მომუშავე სხვა პროფესიონალიცაა. კითხვის მიზანი მოსწავლის მიღწევასა და ცოდნაზე შეჯამებითი და ფორმატული ინფორმაციის მიღებაა, რაც მასწავლებელს სწავლების შემდეგი ეტაპის დაგეგმარებაში დაეხმარება.

ეს კარგად ჩანს მე-6 ცხრილში მოყვანილ მაგალითში. ჩვენ განვიხილავთ, როგორ შეიძლება მასწავლებელმა მოცემული კითხვები მეცნიერების გაკვეთილზე ყვავილოვანი მცენარეების ცოდნის შედეგების შესაფასებლად გამოიყენოს. ამ გაკვეთილზე მასწავლებელს სურს, რომ მოსწავლეებმა ყვავილოვანი

მცენარეების ზრდისათვის საჭირო პირობები გაიგონ. მას განსხვავებული შესაძლებლობებისა და უნარების მოსწავლეები ჰყავს, რაც შესაბამის დაგეგმარებას მოითხოვს. აქ წარმოდგენილი მონაცემებიდან ჩანს,

როგორ აპირებს მასწავლებელი შედეგების ისეთ შეფასებას, რომ მთელი კლასის საჭიროებები დააკმაყოფილოს.

ცხრილი 6: სასწავლო შედეგების შეფასება ინკლუზიურ სასწავლო ოთახში



მასწავლებლის პირველი საქმიანობა მოსწავლეების სასწავლო შედეგების დადგენაა. ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროებები განსხვავებულია, ამიტომ მასწავლებელს ესმის, რომ ყველა მოსწავლე ერთი და იმავე შედეგზე ვერ იმუშავებს. მას სჯერა, ყველა მოსწავლემ უნდა იცოდეს, რომ მცენარეს წყალი, ნიადაგი და მზის შუქი სჭირდება. ეს ის მინიმალური მოსალოდნელი შედეგია, რომელზეც კლასის უმრავლესობასთან იმუშავებს. თუმცა, უკეთესი შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისაგან მასწავლებელი მცენარეების ზრდაზე ნიადაგის პირობების გავლენის შესახებ ცოდნას მოელის. კონკრეტული გაკვეთილის დროს ის შე-

ფასების ორ დონეს აწარმოებს. მას უნდა, რომ კლასში უმრავლესობამ დაასახელოს ყვავილოვანი მცენარის ნაწილები: ფესვები, ღერო, ფოთოლი და ყვავილი. მეტი შესაძლებლობის მოსწავლეებთან მისი შეფასება შეეხება ზრდაზე მოქმედი ნიადაგის ისეთ პირობებს, როგორცაა ნიადაგის შემადგენლობა და სითხე. ამ შეფასების ჩასატარებლად ის ორ განსხვავებულ სტრატეგიას გამოიყენებს. პირველ ჯგუფში მასწავლებელი მცენარის ნაწილების დასახელებას შეაფასებს. ამისათვის ის მოსწავლეებს მცენარის დახატვასა და წარწერების გაკეთებას სთხოვს. მოსწავლეთა მცირე ჯგუფს ის ზრდისათვის საჭირო პირობების შესახებ მოკლე ნაწერს სთხოვს.

მასწავლებლის სტრატეგიის მნიშვნელოვან ნაწილს ყველა მოსწავლისათვის შეფასების ორივე ფორმის ხელმისაწვდომობა წარმოადგენს. მისი მოლოდინია, რომ ყვავილზე წარწერების გაკეთებას უშედეგობა შეძლებს, ხოლო მცირე ნაწერის წარდგენას კი – ცოტა. თუმცა, ის ყველა მოსწავლეს მისცემს წერის საშუალებას, რადგან მას სჯერა, რომ მათ წერისათვის საკმარისი ცოდნა გააჩნიათ. ეს მნიშვნელოვანი სტრატეგიაა: მასწავლებელი მოლოდინებით შეზღუდული არ არის და მოსწავლეებს მათი საჭიროების შესაბამისი ცოდნის გამოხატვის საშუალებას აძლევს.

ნასწავლის შენარჩუნება მოსწავლეებისათვის და მასწავლებლებისათვის პრობლემური საკითხია. მაგალითად, მასწავლებელმა გადაწყვიტა, რომ ყვავილოვან მცენარეებსა და მათ ზრდას ორ გაკვეთილს დაუთმობს. მოსწავლეების სასწავლო შედეგების საწყის შეფასებას ის ამ ორი გაკვეთილის ბოლოს აწარმოებს.

ნასწავლის დასამახსოვრებლად ის შეფასების დავალებას 6 კვირაში კიდევ გაიმეორებს. ამის შედეგად ის დაადგენს, რამდენად ეფექტური იყო მისი სწავლება და მეცნიერების ამ გაკვეთილების სასწავლო შედეგების გამოვლენა ხომ არ არის საჭირო. ამ შეფასებებს მხოლოდ მასწავლებელი ჩაატარებს, რათა მან სწავლების ეფექტურობა და ნასწავლის შენარჩუნების დონე დაადგინოს.

მასწავლებლის სასწავლო გეგმის დაკვირვების შედეგად ჩანს, რომ ის შეეცადა მის კლასში არსებული ყველა საჭიროება დაეკმაყოფილებინა.

გაკვეთილების გეგმიდან ჩანს, რომ მასწავლებელი იყენებს ტერმინებს „ყველა მოსწავლე“, „ზოგიერთი მოსწავლე“ და „სხვა მოსწავლე“. ამით ის შესაფასებელ სასწავლო შედეგებს განსაზღვრავს. დიფერენცირებული სწავლების ამ ფორმის მეშვეობით გაკვეთილში მონაწილეობას ყველა მოსწავლე მიიღებს.

ცხრილი 7: შეფასების პრიორიტეტები მეცნიერების გაკვეთილზე

მეცნიერება: ყვავილოვანი მცენარის ცხოვრების ციკლის გაგება

აქტივობა: მოსწავლეები 3 ყვავილოვან მცენარეს დააკვირდებიან – გერანიას, ბაიასა და გვირილას. ისინი ყვავილს, ღეროს, ფოთოლსა და ფესვს დაასახელებენ, აღნიშნავენ მცენარეებს შორის არსებულ მსგავსებას/ განსხვავებას. მათ მიეცემათ 3 სხვადასხვა ნიადაგი (კარგი ხარისხის, ქვიანი, თიხის მძიმე). მათი დავალებაა შეადარონ ნიადაგები და წინასწარ განსაზღვრონ, რომელია უკეთესი პომიდვრის გასახარებლად. ამის შემდეგ ისინი პომიდვრს 3 სხვადასხვა ნიადაგის ქოთანში დარგავენ.

ყველა მოსწავლე: ასახელებს მცენარის ნაწილებს. რგავს მცენარეს.

ზოგიერთი მოსწავლე: წერს, როგორ გაიზრდება მცენარე სხვადასხვა ნიადაგში. ხსნის წინასწარი ვარაუდის მიზეზს.

სხვა მოსწავლეები: ხატავენ 2 ყვავილოვან მცენარეს. წარწერას უკეთებენ ფოთოლს, ღეროს, ყვავილსა და ფესვს.

შეფასება

ყველა მოსწავლე: მიწოდებულ ფურცელზე წარწერას უკეთებს მცენარეს.

ზოგიერთი მოსწავლე: წერილობით პასუხობს კითხვებს ნიადაგის ხარისხსა და მცენარეების ზრდაზე მის გავლენაზე.

ამის მიღწევა შეუძლებელი იქნებოდა, მასწავლებელს მხოლოდ ერთი დონე რომ დაეგეგმა.

შეფასების ასეთი პატერნი ადეკვატურად მუშაობს. მე-3 ცხრილში წარმოდგენილი ნაწილები მნიშვნელოვანია კლასებში სწავლისა და სწავლების ინკლუზიური მიდგომის განვითარებისათვის. მათი მეშვეობით მასწავლებელი არა მხოლოდ იგებს მოსწავლეების სასწავლო შედეგების შესახებ, არამედ თავის სწავლების პრაქტიკას აუმჯობესებს. ის განათლებისათვის აუცილებელ საკლასო გარემოს ამკვიდრებს.

ელემენტი 2 - სწავლება

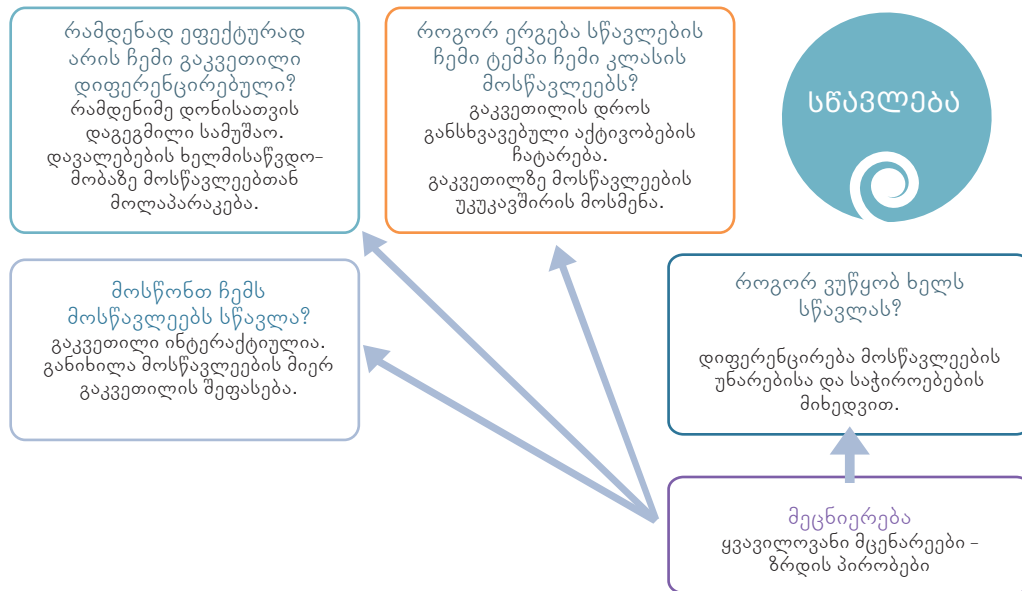
კარგი მასწავლებელი კითხვებს სვამს სწავლების პროცესის ეფექტურობის შესახებ. სწავლების შეფასების მეშვეობით, მასწავლებელი ინარჩუნებს იმ სტრატეგიებსა და მიდგომებს, რომლებიც კარგად მუშაობს. ამავე დროს, ის ყველა მოსწავლის საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად სწავლების მოდიფიკაციასაც ახ-

დენს. გაკვეთილის წარდგენის შესახებ კითხვების დასმა ამ შემთხვევაშიც სასარგებლოა.

- როგორ ვუწყობ ხელს სწავლას?
- რაიმე ქმედებით ხომ არ ვაფერხებ სწავლას?
- როგორ ერგება სწავლების ჩემი ტემპი ჩემი კლასის მოსწავლეებს?
- რამდენად ეფექტურად არის ჩემი გაკვეთილი დიფერენცირებული?
- ჩემს მოსწავლეებს სწავლა მოსწონთ?

აქ წარმოდგენილი კითხვები მასწავლებლის პროფესიულ უნარებზეა მიმართული. ისინი მაღალი ხარისხის სწავლებასა და სასწავლო პროცესში ყველა მოსწავლის ჩართვაზე ვალდებულების აღებას გულისხმობს. ზემოთ ხსენებული მეცნიერების გაკვეთილს რომ დავუბრუნდეთ, ვნახავთ, როგორ გამოიყენა მასწავლებელმა ეს კითხვები საკუთარი სწავლების შესაფასებლად. მე-8 ცხრილში მოცემულია მასწავლებლის მიერ ამ გაკვეთილების სწავლების კომპონენტის შეფასება.

ცხრილი 8: სწავლების შეფასება ინკლუზიურ საკლასო ოთახში



მასწავლებელი ამ მოდელის ნაწილს სწავლების შესახებ კრიტიკული კითხვების დასასმელად იყენებს. პირველად ის საკუთარ თავს უსვამს კითხვას: „როგორ ვუწყო ხელს სწავლას?“ შესაძლოა მოგვეჩვენოს, რომ ამ კითხვის დასმა საჭირო არ არის, ეს ხომ თავისთავად ცხადი საკითხია. მაგრამ, ამ მასწავლებლისათვის მნიშვნელოვანია, რომ მისმა სწავლებამ კლასში ყველა მოსწავლეზე მოახდინოს გავლენა. მისი პასუხი მოსწავლეთა საჭიროებებისა და უნარების მიხედვით დიფერენცირებაა. ის ამ საკითხს უფრო უღრმავდება და დიფერენცირებული გაკვეთილის ეფექტურობას განიხილავს. არსებული ინდიკატორის მიხედვით, მის მიერ შეთავაზებული დავალების ხელმისაწვდომობის შესახებ მან მოსწავლეებთან მოილაპარაკა. მას სჯერა რომ საკუთარი სწავლების ეფექტურობის დასადგენად საუკეთესო გზას მოსწავლეების მიერ გაკვეთილების პირდაპირი შეფასება წარმოადგენს.

ჩატარების ტემპი ნებისმიერი გაკვეთილის მნიშვნელოვანი ნაწილია. განსხვავებული უნარების მოს-

წავლეებთან მუშაობისას ყოველთვის არსებობს ზოგიერთის უკან მოტოვების ან არასაკმარისად დატვირთვის საშიშროება. მასწავლებელი აფასებს სწავლებას და გადაწყვეტს, რომ გაკვეთილის დროს განსხვავებული აქტივობების შემოთავაზებით ის მოსწავლეების ინტერესს შეინარჩუნებს. ასევე, მოსწავლეების დასაინტერესებლად მან ისინი დისკუსიაში ჩართო. მოსწავლეები მიხვდნენ, რომ მათი მოსაზრებები და ძაღისხმევა ღირებულია. საბოლოოდ, მასწავლებელი სვამს მნიშვნელოვან კითხვას – „მოსწონთ სწავლა ჩემს მოსწავლეებს?“ ცნობილი ფაქტია, რომ მოსწავლეები, რომლებსაც მოსწონთ სწავლა, ცოდნას უკეთ ინარჩუნებენ. მასწავლებლის აზრით, მოსწავლეებს მოსწონთ გაკვეთილის ინტერაქტიული სახე. მასწავლებელმა ასევე გამოიკითხა, რამდენად მოეწონათ მოსწავლეებს გაკვეთილი.

ეს კონკრეტული მასწავლებელი თვითშეფასების ფორმას იყენებს და თავისი სწავლების ხარისხს ამოწმებს.

ცხრილი 9: მასწავლებლის თვითშეფასება

მთავარი კითხვები	დაკვირვება
როგორ შევუწყვე ხელი სწავლას?	მასალების ფართო სპექტრის გამოყენებით (მცენარე, თესლი, ა.ს.შ) გაკვეთილი მოსწავლეებისათვის აქტუალური გახდა. გაკვეთილი ძალიან ინტერაქტიული იყო, მონაწილეობდა ყველა მოსწავლე.
რაიმე ქმედებით ხომ არ შევაფერხე სწავლა?	დასარგავი აქტივობისათვის გარემოს ორგანიზება უკეთ შემეძლო. ეს აქტივობა ოდნავ უწესრიგო აღმოჩნდა.
როგორი იყო გაკვეთილის ტემპი?	უმეტესწილად ის კარგი იყო, თუმცა, წინასწარი ვარაუდების წერით აქტივობას მეტი დრო სჭირდებოდა.
რამდენად ეფექტური იყო დიფერენცირება?	მათ საჭიროებებზე გათვლილ აქტივობებზე ხელი ყველა მოსწავლეს მიუწვდებოდა.
მოეწონათ მოსწავლეებს სწავლა?	მათი შეფასებების მიხედვით, მოსწავლეებს პრაქტიკული აქტივობა და სწავლის ეს მიდგომა მოეწონათ.

თვითშეფასების ფორმაში ჩანს, როგორ გამოიყენა მასწავლებელმა ზემოთ ხსენებული კითხვები გაკვეთილის კრიტიკული შეფასებისათვის. შეფასება რამდენიმე დადებით დაკვირვებას შეიცავს, როგორცაა მასალებით გაკვეთილის აქტუალობის გაზრდა. ასევე, შეფასება მიგვანიშნებს, როგორ შეიძლება მომავალში სწავლების შეცვლა და გაუმჯობესება. ამის მაგალითი წერიტი აქტივობისათვის მეტი დროის გამოყოფაა.

თვითშეფასების ეს ფორმა ყოველი გაკვეთილისათვის ვერ გაიწერება. მასწავლებლის მიზანს გაკვეთილის ამგვარი შეფასების კვირაში ორჯერ ჩატარება უნდა წარმოადგენდეს. ამით ის დაადგენს, რამდენად ახდენს ინკლუზიურ სწავლებას. თავისთავად, ეს მიდგომა მხოლოდ იმ შეთხვევაშია ღირებული, თუკი მასწავლებელი შეფასების შედეგად თავისი სწავლების სტილს შეცვლის. ეს ინკლუზიური კლასების განმავითარებელი მასწავლებლის პროფესიონალიზმის მნიშვნელოვანი ნაწილია.

ელემენტი 3 – გარემო

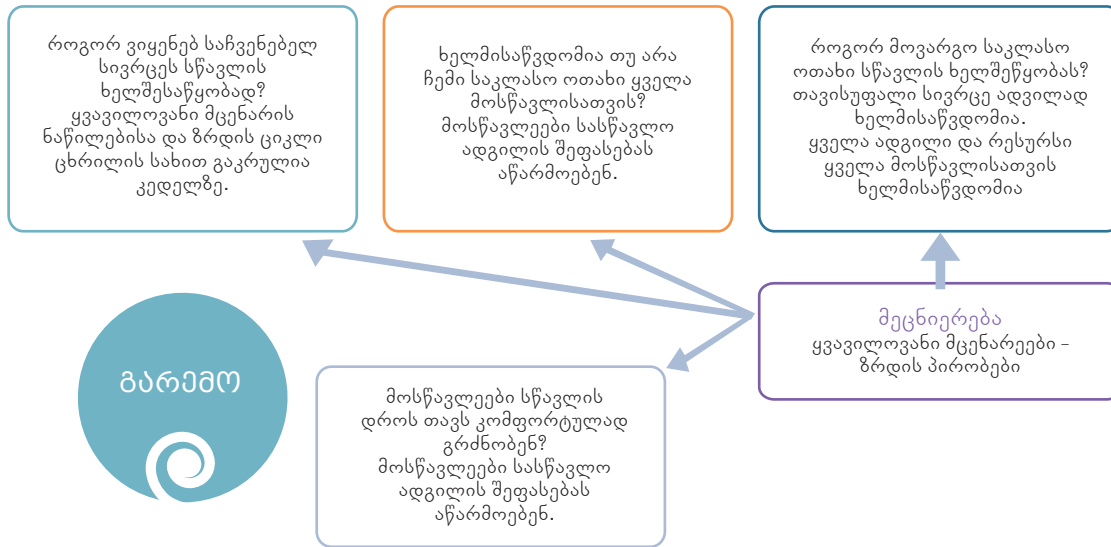
აკადემიურ და სოციალურ შედეგებზე გარემოს გავლენა კარგად არის აღწერილი (Pickett, and Fraser, 2010; Milkie and Warner, 2011). საკლასო ოთახის ორგანიზების ტიპი შესაძლოა ზოგიერთი მოსწავლისათვის ბარიერი აღმოჩნდეს (Bishop, 2001). მასწავლებლები, რომლებსაც ჩართული საკლასო ოთახების შემუშავება უნდათ, უნდა ითვალისწინებდნენ საკლასო ოთახის სტრუქტურას, რომელიც გავლენას ახდენს მოსწავლეების სწავლაზე. მიუხედავად ამისა, გარემოს შეფასებას ნაკლები ყურადღება ეთმობა. სასწავლო პროცესში ყველა მოსწავ-

ლის ეფექტური ჩართვისათვის მასწავლებელს კვლავაც გარკვეული კითხვები დაეხმარება.

- როგორ მოვარგო საკლასო ოთახი სწავლის ხელშეწყობას?
- ხელმისაწვდომია თუ არა ჩემი საკლასო ოთახი ყველა მოსწავლისათვის?
- როგორ ვიყენებ საჩვენებელ სივრცეს სწავლის ხელშესაწყობად?
- მოსწავლეები სწავლის დროს თავს კომფორტულად გრძნობენ?

ამ კითხვების მეშვეობით მასწავლებელი მეცნიერების გაკვეთილზე მოსწავლეებზე გარემოს გავლენას შეაფასებს (იხილეთ მე-10 ცხრილი). მან საკლასო გარემო გაკვეთილის დაგეგმარებისას გაითვალისწინა. მან იცის, რომ ეფექტური მუშაობისათვის სასწავლო გარემო მოსწავლეებისათვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს. ის შეეცადა სწავლისათვის ხელშემწყობი გარემო შეექმნა. მან მოსწავლეებს გადაადგილებისათვის საკმარისი სივრცე მისცა. ეს მნიშვნელოვანი საკითხი შესაძლოა გამოწვევას წარმოადგენდეს, როდესაც კლასში გადაადგილების ან სენსორული პრობლემების მქონე მოსწავლე გვყავს. მაგალითად, მხედველობის დაქვეითების მქონე მოსწავლე ნაცნობ განლაგებაში თავს უკეთ გრძნობს. ამ დროს ხდება გასასვლელი გზის დასწავლა, მოსწავლე არ ეჯახება ავეჯს და ადვილად პოულობს საჭირო მოწყობილობას. მასწავლებელმა ასევე გაითვალისწინა, რომ გაკვეთილისათვის საჭირო რესურსები ხელმისაწვდომია, რამაც მოსწავლეების კლასში გაადაგილება და გაკვეთილის გაწყვეტა შეამცირა.

ცხრილი 10: ინკლუზიური საკლასო ოთახის გარემოს შეფასება



სასწავლო გარემოთი მოსარგებლე მოსწავლეების გამოკითხვა ამ გარემოს ეფექტურობის დასადგენად საუკეთესო მეთოდია. მასწავლებელმა იცის, რომ მოსწავლეები უკეთ ისწავლიან, თუკი თავს კომფორტულად იგრძნობენ და მუშაობისათვის სასიამოვნო გარემოში იქნებიან. მეცნიერების მასწავლებელმა ეს საკითხები ზოგად შეფასებაში შეიტანა. ის მოსწავლეებს საგაკვეთილო გარემოსა და რესურსების შეფასებაში ჩართავს. ამით გაკვეთილის შესახებ მოსწავლეების შეხედულებას დაადგენს (იხილეთ ცხრილი 8).

ეფექტური საკლასო გარემოს შესაქმნელად მნიშვნელოვანია გაკვეთილის საგნის შესახებ მასტიმულირებელი მასალის უზრუნველყოფა. ყვავილოვანი მცენარის ნაწილების ან ზრდის ციკლის შესახებ თვალსაჩინოების გამოკვრა დასწავლის უნარის დაქვეითების მოსწავლეებს დამახსოვრებაში ეხმარება, რაც მათთვის მნიშვნელოვანი უპირატესობაა.

ელემენტი 4 – რესურსები

ეფექტური სასწავლო გარემოს შექმნასთან რესურსების გამოყენებაა დაკავშირებული. მეცნიერების მასწავლებელმა იცის, რომ გაკვეთილისათვის საჭირო რესურსების შეფასების მეშვეობით ის დაადგენს, როგორ უწყობს ან უშლის სწავლას ხელს ეს რესურსები. ეფექტურობის დასადგენი კრიტიკული კითხვები ამჟღავნებს მოსწავლეებს უნდა დავუსვათ, თუცა მათ ღირებულებას ის განსაზღვრავს, რამდენად არის მასწავლებელი მზად ცვლილებების შესატანად.

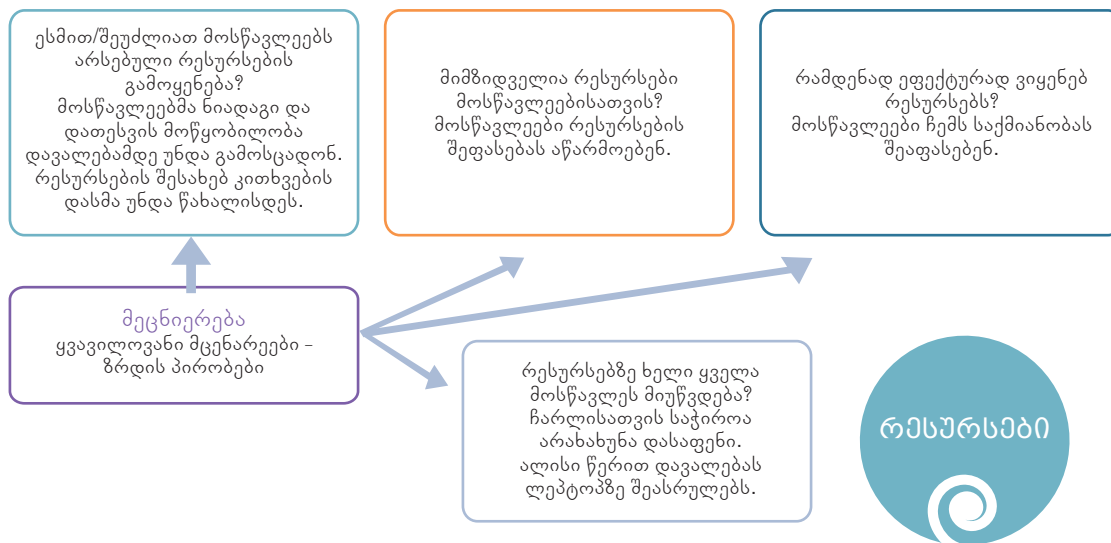
- მოსწავლეებს ესმით/შეუძლიათ არსებული რესურსების გამოყენება?
- რესურსები მოსწავლეებისათვის მიმზიდველია?
- რამდენად ეფექტურად ვიყენებ რესურსებს?
- რესურსებზე ხელი ყველა მოსწავლეს მიუწვდება?

ინკლუზიური საკლასო ოთახის შესაფასებელი მე-ოთხე ელემენტი ხშირად ყურადღების მიღმა რჩება. არადა, ვიცით, რომ გაკვეთილის ხელმისაწვდომობას ხშირად სასწავლო მასალისა ან მოწყობილობის ადაპტაცია განაპირობებს (Mesibov and Howley, 2002; Abbott, Detheridge and Detheridge, 2006). მარტივი ადაპტაციები, როგორცაა გადიდებული ტექსტი ან დამატებითი თვალსაჩინო მასალა ან გაკვეთილის მიმდინარეობის სი-

მბოლური ასახვა მოსწავლის გაკვეთილში ჩაბმაში ხშირად ვადამწყვეტ როლს თამაშობს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, მოსწავლე შესაძლოა გაღიზიანდეს და განათლების პროცესის მიღმა დარჩეს.

მე-11 ცხრილში ვხედავთ, როგორ იყენებს მეცნიერების მასწავლებელი ზემოთ ხსენებულ კითხვებს მოსწავლეებთან გამოყენებული რესურსების შესაფასებლად.

ცხრილი 11: ინკლუზიურ საკლასო ოთახში არსებული რესურსების შეფასება



მასწავლებლის მიერ მომზადებულ ამ გეგმაში ორი მნიშვნელოვანი საკითხი იკვეთება. მასწავლებელს სურს, რომ მოსწავლეებმა რესურსები თავდაჯერებულად გამოიყენონ. ამისათვის ის მოსწავლეებს მასალების გაკვეთილის ფორმალურ დაწყებამდე გამოყენებას სთხოვს. მოსწავლეები იარაღებს და ნიადაგს იყენებენ. წახალისებულია კითხვები. ამ მიდგომის გამოყენებით მასწავლებელი რესურსებთან მიმართებაში ყოველი მოსწავლის თავდაჯერებულობას აკვირდება. ასევე, ის ორი ინდივიდუალური მოსწავლის კონკრეტულ საჭიროებას ასახელებს. მისი დაკვირვებით, გაკვეთილის დროს ფიზიკური აქტივობის შესასრულებლად ჩარლის

არახახუნა დასაფენი სჭირდება. ფიზიკური შეზღუდვის მქონე მოსწავლისათვის ეს ფაქტორი წყვეტს, ჩაერთვება აქტივობაში თუ გაკვეთილს უბრალოდ გვერდიდან შეხედავს. ანალოგიურად, მასწავლებელმა ალისს ლაპტოპი უნდა მიაწოდოს, რადგან ამ მოსწავლეს წერა უჭირს, მაგრამ სპეციალური რესურსის დახმარებით ერთვება გაკვეთილში.

მასწავლებელმა იცის, რომ მოსწავლეების პირდაპირი გამოკითხვა გარემოსა და რესურსების გავლენის შეფასების საუკეთესო გზაა. ის მოსწავლეების მიერ გაკვეთილის შეფასებას გეგმავს და მათ პასუხებს მარტივ ცხრილში იწერს.

ცხრილი 12: მასწავლებლის კითხვების გამოყენებით მოსწავლეების მიერ შესრულებული შეფასება

კითხვა	პასუხი
მოგეწონათ გაკვეთილი მცენარეებზე?	მოსწავლეების უმავლესობამ (29/31) აღნიშნა, რომ გაკვეთილი მოეწონა. ერთმა მოსწავლემ თქვა, რომ საწერი ბევრი იყო და სამუშაოს დასამთავრებლად დრო არ ეყო.
დაგეხმარათ მე როგორც გასწავლიდით?	მოსწავლეებს ნამდვილი მასალის გამოყენება მოეწონათ. მათ ჯგუფში პრაქტიკულ აქტივობებზე მუშაობა მოეწონათ. მათ მეტი დრო უნდოდათ ზოგიერთი მცენარის უკეთ ზრდაზე სასაუბროთ.
დაგეხმარათ ჩემ მიერ მოწყობილი საკლასო ოთახი, თუ ხელი შეგიშალათ?	მოსწავლეებს ჯგუფებში პრაქტიკულ აქტივობებზე მუშაობა მოეწონათ. არ მოეწონათ, რომ „ჭუჭყიან მაგიდაზე“ მოუწიათ წერა (მომავალ წელს წერითი აქტივობების დაწყების წინ მაგიდები უნდა გაიწმინდოს).

აქ მოყვანილი კომენტარები მთლიანი გაკვეთილის ეფექტურობას ეხება. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი მოსწავლეებს პატივს სცემს, ითვალისწინებს მათ აზრს და ცდილობს გააუმჯობესოს თავისი სწავლების და მათი სწავლის გამოცდილება.

ამ თავში წარმოდგენილი ინკლუზიური საკლასო ოთახის 4 ელემენტის მეშვეობით ნათლად ჩანს გაკვეთილების დაგეგმარებასა და შეფასებას შორის არსებული კავშირის გავლენა სწავლაზე. წარმოდგენილი მოდელი შეჯამებით და ფორმატულ ნაწილებს შეიცავს. აქ სასწავლო შედეგების ტრადიციული მიდგომა შენარჩუნებულია, თუმცა ამავე დროს ხდება მოსწავლეთა სწავლაზე სწავლების, რესურსების წარდგენის და გარემოს მოწყობის გავლენის აღიარებაც. ეს მოდელი თვითდაკვირვებასაც მოიცავს. მასწავლებელი საკუთარ პრაქტიკას უნდა დააკვირდეს. ასევე, ხდება მოსწავლეების წახალისება, გაიაზრონ რა უწყობს ხელს მეტად ეფექტურ სწავლას. ამ მიდგომის გამოყენებით, მასწავლებელი ვალდებულებას იღებს მოსწავლეები სასწავლო მასალის დაგეგმარებისა და შეფასების ყველა ნაწილში ჩართოს. ის საკუთარ თავს უქმნის შესაძლებლობას გაიგოს, როგორ სწავლობენ მისი მოსწავლეები და როგორ შეუძლია ზრდადი ეფექტურობით უპასუხოს მათ საჭიროებებს.

იმის თქმა არ გვინდა, რომ შეფასების ეს დონე მასწავლებლის მიერ ყველა ჩატარებულ აქტივობას მოერგება. ასეთი ინტენსივობის დაგეგმარება და შეფასება მასწავლებლისაგან ბევრ დროს, დაფიქრების საშუალებასა და მოპოვებული ინფორმაციის საფუძველზე მოქმედების დაგეგმარებას მოითხოვს. თუმცა, მასწავლებელი, რომელიც ამ პროცესს კვირაში ერთი ან ორი გაკვეთილის დროს მიჰყვება, მეტს ისწავლის საკუთარი მოსწავლეების შესახებ. ის ასევე უკეთ გაიგებს რამდენად უბიძგებს მის სწავლებას კლასში ყველა მოსწავლის ჩართვას.

თავის შეჯამება

ინკლუზიური საკლასო ოთახი რამდენიმე ნაწილისაგან შედგება. ესენია:

- ყველა მოსწავლის საჭიროებების დაკმაყოფილების ვალდებულება;
- სწავლების, სასწავლო შედეგების, გარემოსა და რესურსების სწავლაზე გავლენის გააზრება;
- მოსწავლეების მონაწილეობა გადაწყვეტილების მიღებასა და შეფასებაში;
- მასწავლებლის მიერ თვითდაკვირვება და შეფასება;
- შეფასების ინფორმაციის სწავლების, საკლასო ოთახის სტრუქტურის, მართვისა და შეფასების პროცედურის შეფასების ინფორმაციის მიხედვით ცვლილება.

თავი 7

ინკლუზიური განათლებისა და შეფასება სწავლისათვის მხადამჭერი პოლიტიკის განსაზღვრა

შესავალი

საერთაშორისო განათლებისა და ეკონომიკის სურათი ბოლო წლებში სწრაფად შეიცვალა. აღნიშნული ცვლილება გამოიწვია იდნუსტირულ წარმოებაზე დაფუძნებული პრინციპების ცოდნაზე დამყარებული მიდგომებით ჩანაცვლებამ. ამ გარემოებამ ახალ თაობას დიდი სტიმული შეუქმნა, განათლების მეშვეობით განავითარონ უნარები და კომპეტენციები. კარგად განვითარებულ ქვეყნებში ამას პოლიტიკოსებიც უწყობენ ხელს. ცოდნაზე დამყარებული ეკონომიკის შედეგიც და მიზეზიც უმაღლესი განათლებაა. მისი მეშვეობით ახალგაზრდებისათვის უამრავი შესაძლებლობა გაიხსნა, რის ხარჯზეც მობილური მუშების გლობალურ ავზს ნიჭიერი და კარგად განვითარებული ინდივიდების რიცხვი შეემატა. დღევანდელი და ხვალისდელი დღის ცოდნაზე დაფუძნებული ეკონომიკის პირობებში ქვეყნებს მეტად განათლებული სამუშაო ძალა სჭირდება.

ინდუსტრიული ეკონომიკიდან ცოდნის ეკონომიკაზე გადასვლის დროს მეტად თანასწორი განათლების სისტემის მოთხოვნა გაჩნდა. სალამანკის დეკლარაციისა (UNESCO, 1994) და მილენიუმის განვითარების მიზნების (გაერო, 2000) მსგავს ხელშეკრულებებში აღიარებული იქნა, რომ განათლების სისტემაში ტრადიციულად მარგინალიზებულ ბევრ ახალგაზრდას სკოლის დამთავრების შემდეგ ნაკლები შესაძლებლობები ეძლევა. მსოფლიოში მრავალმა მთავრობამ აიღო ვალდებულება, ამ საკითხს უპასუხოს.

შედეგად, მასწავლებლებისა და სასკოლო პოლიტიკის შემქმნელებისაგან ხშირად ხდება სკოლების სტრუქტურაში მნიშვნელოვანი ცვლილებების მოთხოვნა. აუცილებელია მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე ყურადღების გამახვილება, რათა მათ თვითდაჯერებულად შეძლონ საკუთარი პრაქტიკის გადახედვა და ახალი მოთხოვნების დაკმაყოფილება. ეს პირობა აუცილებლად განათლების სისტემაში არსებული ცვლილებების ხარჯზე უნდა შესრულდეს, რათა შეცვლილ მოთხოვნაზე ყურადღების გამახვილება მოხდეს (Kaikkonen, 2010). ავტორი კვლევებზე დაყრდნობით (Strenström and Laine, 2006) ასაბუთებს, რომ შეფასების პროცედურების ცვლილება სწავლის თანასწორი მიდგომის საფუძველია. მისი აზრით, საჭიროა უმეტესად რაოდენობრივი შეფასებიდან მეტად ხარისხობრივი შეფასების პროცედურაზე გადასვლა. ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა ტესტებს უფრო კრიტიკულად უნდა შეხედოს და შეფასება განიხილოს, როგორც ყველა მასწავლებლის „აღჭურვის“ განუყოფელი ნაწილი. მისი აზრით, აუცილებელია მასწავლებლებს საკმარისი ფლექსიურობა ჰქონდეთ, რათა მათ რეაგირება მოახდინონ, როგორც განათლების შეცვლილ სურათზე, ისე სკოლის მზარდად მრავალფეროვან პოპულაციაზე.

ევროპულმა ფინანსურმა კრიზისმა ბევრ ევროპულ და ევროპის გარეთ მყოფ ქვეყანაზე მოახდინა გავლენა. ამ უსიამოვნო განვითარებამ კვლავ დაადასტურა რამდენად მნიშვნელოვანია მაღალი დონის განათლება ეკონომიკისთვის, სამუშაო ბაზრისა და საზოგადოებისთვის. უმაღლესი განათლების მნიშვნელობა დაუსაქმებელ პირთა სტატისტიკაზე დაკვირვებითაც ჩანს. განათლება დაეხმარა ევროპელებს შეინარჩუნონ ან შეცვალონ საკუთარი სამუშაო ადგილები

ეკონომიკური კრიზისის დროს. 2008–2010 წლებში ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის ქვეყნებში ზოგადმა უმუშევრობამ საშუალო განათლების გარეშე მყოფი პირებისათვის 8.8 %-დან 12.5%-მდე აიწია, მაგრამ საშუალო განათლების მქონე პირებისათვის უმუშევრობამ მხოლოდ 4.9% -დან 7.6%-მდე აიწია. უმაღლესი განათლების მქონე პირებს უმუშევრობა კიდევ უფრო ნაკლებად შეეხოთ, მათი მონაცემები 3.3%-დან 4.7% -მდე შეიცვალა (<http://www.oecd.org/edu/English%20Editorial.pdf>).

უმაღლესი განათლების მქონე პირებს მეტი ხელფასი აქვთ, დაახლოებით 50–75%-ით მეტი, ვიდრე მხოლოდ საშუალო განათლების მქონე პირებს. აქედან გამომდინარე, ქვეყნის ეროვნულ ეკონომიკაში მათ მეტი წილი შეაქვთ. მათი ღირებულება იზრდება, რადგან ქვეყნებს შორის მობილური პროფესიონალების არსებობა ნორმა ხდება, რაც დასავლურ ეკონომიკაზე გავლენას ახდენს. ამ განვითარებას ნათელი მიზნის გეგმვა აქვს, რადგან ეკონომიკური ვარდნის დროს გაიზარდა მეტად და ნაკლებად განათლებულ პირთა შემოსავალს შორის არსებული განსხვავება. ერთადერთი გამოსავალი საშუალო და უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდაა.

ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის ანგარიშის მიხედვით (Education at a Glance, 2012) განსხვავებულ ქვეყნებში ახალგაზრდებს უმაღლესი განათლების მიღების განსხვავებული შესაძლებლობა აქვთ, განსაკუთრებით კი, თუ მოსწავლეები ღარიბი ოჯახებიდან არიან ან თუ მათ მშობლებს არ მიუღიათ უმაღლესი განათლება. ეკონომიკურ განვითარებაში დიდი წვლილის შეტანის გამო, მნიშვნელოვანია, რომ ქვეყანაში ახალგაზრდებს მშობლებზე მაღალი განათლების მიღება შეეძლოს. მომავალი წარმატებისათვის მნიშვნელოვანია ბავშვების ადრეული განათლების ინვესტირება. უთანასწორობისა და სოციო-ეკონომიკური განსხვავებების თავიდან ასარიდებლად, ქვეყნის სტაბილურობისა და ზრდის შენარჩუნებლად, მთავრობის პრიორიტეტს დაწ-

ყებითი და ბაზისური განათლების დაფინანსება უნდა წარმოადგენდეს. მისი მიზანი მოსახლეობის მეტ ნაწილში კომპეტენციის გაზრდა უნდა იყოს. ეს ნიშნავს, რომ განათლების შესაძლებლობები ყველა მოსწავლეს ექნება, მათი ჩათვლით, ვისაც წარსულში ამის შესაძლებლობა არ ჰქონდა.

განვითარებული ქვეყნების უმეტესობაში განათლებაში ადრეული ჩართულობა გაიზარდა. PISA-ტესტების მიხედვით, ბავშვების სკოლებსა და ბალებში მიღება უპირატესობის მომტანია. მოსწავლეები, რომლებიც ბალებსა და სკოლებში ადრეული ასაკიდან დადიოდნენ, 15 წლის ასაკში საშუალოდ უკეთეს მონაცემებს ავლენდნენ. განათლება სასარგებლო მხოლოდ მოსწავლეებისათვის კი არაა, არამედ – მათში ინვესტიციების განმათავსებელი ქვეყნებისათვისაც. რაც უფრო დიდი ხანი ხდება ახალგაზრდების განათლება და რაც უფრო მეტს ხარჯავს მთავრობა თითოეული ბავშვის განათლებაზე, მით უკეთეს შედეგს მოიტანს ეს ეროვნული ეკონომიკისათვის.

ქვეყნის ეკონომიკა მისი მოსახლეობის განათლების დონეზეა დამოკიდებული. უმაღლესი განათლების მიღებას ბაზისური განათლების დასრულება განაპირობებს. უმაღლესი განათლების მოსწავლეების შესანარჩუნებლად უმაღლესი განათლების ფასი კეთილგონიერი უნდა იყოს. შესაძლებლობის გაზრდის შედეგად შემცირდება უთანასწორობა, გაუმჯობესდება დასაქმება და ქვეყნის კეთილდღეობა (OECD, 2012). შესაბამისად, ეროვნული ეკონომიკის დასაზოგადოების წარმატებული ზრდისათვის განათლება ყველა თანამედროვე მთავრობის პირველი პრიორიტეტი უნდა გახდეს. კვლევის მიხედვით ნორვეგიაში სსსმ მოსწავლეები, რომლებიც ვერ ამთავრებენ ბაზისურ ან პროფესიულ განათლებას, დამოკიდებულნი ხდებიან სოციალურ დახმარებაზე (Myklebust, 2013). ამ კვლევაში ნათქვამია, რომ სკოლა საკმარისად არ ითვალისწინებს ინდივიდების საჭიროებების ფართო სპექტრს, რაც უარყოფითად მოქმედებს თვითშეფასებაზე და სკოლის შემდგომ ცხოვრებაში წარმატებულ ინტეგრაციაზე

აისახება. შეფასების გამოუსადეგარი მეთოდების გამოყენება, რომელიც მოსწავლის საჭიროებების ჰოლისტიკურ სურათს არ იძლევა, ამ კვლევაში აღწერისამებრ უარყოფით გავლენას მოახდენს ინდივიდების სასწავლო შედეგებზე.

ამ კონტექსტის ფარგლებში, სკოლაში სწავლის სტანდარტის ამაღლება ბევრი ქვეყნის პრიორიტეტს წარმოადგენს. წინა წლებში ამ მიზნით მსოფლიოს მრავალმა მთავრობამ წამოაყენა კურიკულუმისა და განათლების მართვის ცვლილებების საკითხი. ეს თანამედროვე და პოსტ-მოდერნულ მსოფლიოში ქვეყნის სტატუსისა და სხვა განვითარებულ ქვეყნებთან შედარებით ეკონომიკური სტატუსის გასაუმჯობესებლად ხდება. საერთაშორისო ტესტების შედეგები, როგორც წესი PISA და TIMMS, აძლიერებს პოლიტიკოსების მიერ ყველა დონის განათლების გაუმჯობესების მოთხოვნებს.

სკოლის მიღწევის საერთაშორისო ცხრილები თითქოს სკოლის დაგეგმარებისა და მართვის გაუმჯობესების ინიციატივებს უწყობენ ხელს, მაგრამ მათ არ შეუძლიათ ისეთი ინფორმაციის მოწოდება, რომელიც სკოლის მმართველობას ჩარევის გზების არჩევაში დაეხმარება. ამ ცხრილების კონკრეტული სირთულე მსგავსის მსგავსთან შედარების შეუძლებლობაა, რადგან ის არ ცნობს ქვეყნის სოციო-ეკონომიკურ, კულტურულ ან პოლიტიკურ სიტუაციას. საკმაოდ ბევრმა ქვეყანამ გაამახვილა ყურადღება ეროვნულ გამოცდებზე. ხდება მიზნების შემუშავება, კონტროლის გაზრდა, მიუღწეველი მიზნების შემთხვევაში სკოლის ადმინისტრაციის გათავისუფლება, ან სკოლის დახურვა. ასე ხდება ინგლისში. სკოლის ინსპექციის მკაცრი სისტემის შედეგად, რომლის მიზანიც სტანდარტების გაუმჯობესება იყო, ბევრი სკოლა დაიხურა.

მსგავსი საქმიანობა მოსწავლეების სწავლის შედეგების გასაუმჯობესებლად ტარდება. თუმცა, შედეგების მხოლოდ აკადემიური მიღწევის შეფასება პრობლემატურია. ამ დროს არ ხდება სწავლის ჰოლისტიკური მიდგომისა და განათლების მიერ შეტანილი წვლილის გათვალისწინება. ასეთ საქმიანობას ეფე-

ქტურ პედაგოგიკამდე არ მივყავართ, რადგან ხდება მნიშვნელოვანი საკითხის გამოტოვება. სწავლა საკლასო ოთახში მასწავლებლისა და მოსწავლის მოღვაწეობის შედეგად აღმოცენდება. აქ კი მასწავლებელს მოსწავლეების დასახმარებლად, ისწავლონ უკეთ ან გახდნენ უკეთესი მოსწავლეები მომავალში, უწევთ რთული და მომთხოვნი სიტუაციების მართვა, 30 ან მეტი მოსწავლის პირად, ემოციურ და სოციალურ წნეხთან გამკლავება.

სტანდარტი მხოლოდ იმ შემთხვევაში ამაღლდება, თუ მასწავლებლებს ამ გამოწვევებთან გამკლავება შეეძლებათ. ხშირად ვგულისხმობთ, რომ ეს მასწავლებლების გასაკეთებელია – მათ უნდა გახადონ საკლასო პრაქტიკა მეტად ეფექტური. ეს მიდგომა რამდენიმე მიზეზის გამო არის მცდარი. პირველი, დასაშვებია, რომ შემოტანილი ცვლილებებიდან ზოგიერთი პროდუქტული არ არის – რაც მასწავლებელს სტანდარტების გაუმჯობესებაში ხელს უშლის. მასწავლებელი ვერ იქნება ერთადერთი ადამიანი, რომელიც დიდაქტიკური კომპეტენციისა და უკეთესი სწავლისათვის საჭირო შეფასების წიგნიერებაზე იქნება პასუხისმგებელი. მეორე, უცნაურიც არის და უსამართლოც, რომ სტანდარტების გაზრდის დავალების ყველაზე მნიშვნელოვან ნაწილს მასწავლებლებს ვუტოვებთ გასაკეთებლად. თუკი ადამიანებს, რომლებიც პოლიტიკას ამუშავებენ უკეთესი სწავლის მიზნის პირდაპირი მხარდაჭერისა და დახმარების საშუალება აქვთ, ამ საშუალებების ენერგიულად გამოყენება უნდა მოხდეს. მესამე, სტანდარტის ამაღლების მნიშვნელოვან ნაწილს მოსწავლის სასწავლო შედეგი წარმოადგენს. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელთა უმეტესობა გამოცდილი და კომპეტენტურია და კლასში არსებულ ინდივიდებთან დადებითი ურთიერთობის დამყარება შეუძლია, უსამართლოა, რომ მოსწავლეების მოტივაციასა და სწავლაზე პასუხისმგებლობა მხოლოდ მასწავლებელს დავაკისროთ. ბევრია დამოკიდებული მშობლებზე, სოციალურ და კულტურულ გარემოზე, სადაც მოსწავლეები სკოლისა და სწავლის მნი-

შენელობისადმი მიდგომებს ითვისებენ.

მასწავლებლის პირდაპირ დახმარებასა და მხარდაჭერაზე ამ პარაგრაფში ნახსენები არცერთი რეფორმა არ არის მიმართული. ბევრ ქვეყანაში სკოლის პირობების შესამოწმებლად გარკვეული მიდგომები შემუშავდა. შემოწმების დროს ხდება საკლასო ოთახის შეფასება, საგნების სწავლებაზე დაკვირვება, სწავლების ეროვნულ გეგმებსა და მოსალოდნელ სტანდარტთან შედარება. ხანდახან ყურადღება შეფასების საკითხსაც ეთმობა. ხშირად კეთდება დასკვნა, რომ შეფასების წარმოება ფართო ვარიაციებით შეიძლება. ზოგიერთ ქვეყანაში ასეთი შემოწმება დახმარებისა და მხარდაჭერისათვის არ ტარდება, რეკომენდაციებს ზოგადი ხასიათი აქვს, ხშირად მხოლოდ წერიტი სახით გამოდის. ამ შემთხვევაში შემოწმებელს არა აქვს მასწავლებლის ხელმძღვანელობის კომპეტენცია. ის ვერ უზრუნველყოფს მოსწავლეთა სწავლებისათვის ოპტიმალური ცვლილებების გატარებას.

სხვა ქვეყნებში შემოწმების მიზანი მოსწავლეების დახმარებაა, უკეთ გაუმკლავდნენ საკლასო გამოწვევებს და უფრო კომპეტენტურად მართონ საკუთარი სწავლა. სწავლისათვის შეფასებაში კომპეტენტური შემოწმებლები, როგორც გახლავთ მისი უდიდებულესობის ინსპექტორები შოტლანდიაში, ყურადღებას მოსწავლის სწავლაზე და მასწავლებლის შეფასების პრაქტიკაზე ამახვილებენ, რაც ნებისმიერი სკოლისათვის და თანამედროვე საზოგადოებისთვის ღირებულია.

გაუმჯობესებული განათლების განვითარების ნაბიჯები დასავლურ ქვეყნებში ერთმანეთისგან განსხვავდება. მნიშვნელოვანი და შენარჩუნებადი ზრდა დამოკიდებულია კვლევებით განსაზღვრულ, ეფექტურად მიჩნეულ ჩარევის გზაზე. 2004 წელს ეკონომიკური განვითარებისა და თანამშრომლობის ორგანიზაციამ განაცხადა „სწავლებაში სტანდარტების ასამაღლებლად ალბათ ყველაზე მნიშვნელოვანი ცვლილება ახალი შეფასების კულტურული განვითარებისათვის უნდა მოხდეს“. ამ ორგანიზაციის აზრით, ქვეყნის ეკონომიკის

გასაძლიერებლად და შესანარჩუნებლად და ზოგადი კეთილდღეობის დასამკვიდრებლად, აუცილებელია სკოლების გაუმჯობესება და მოსწავლეთა სასწავლო შედეგების გაზრდა.

იმისათვის, რომ ქვეყნებს ეკონომიკური და სოციალური სარგებელი ჰქონდეს, განათლება მუდამ უნდა უმჯობესდებოდეს. ახალი სამსახური ისეთ ინტეგრირებულ უნარებს მოითხოვს, როგორცაა კრიტიკული აზროვნება, ანალიტიკური მსჯელობა და ამოცანების ამოხსნა. თანამედროვე საზოგადოება ამაზე დამოკიდებული. თანამშრომლობა, თვითრეგულაცია და წერიტი ფორმით სათქმელის ნათლად გადმოცემა წარმატების ინდიკატორებად არის აღიარებული. თანამედროვე განათლება მოსწავლეებს ამზადებს უპასუხონ ღია შეკითხვებს ჰიპოთეტური, მაგრამ რეალისტური სიტუაციების შესახებ. ამ აღიარებული უნარებისა და კომპეტენციის საძირკველი კი დაწყებით და საშუალო სკოლაში უნდა ჩაიყაროს.

პროფესიულ განათლებასა და ტრენინგს წამყვანი როლი უკავია ყველა ქვეყნისათვის საჭირო პროდუქტიული დასაქმების ხელშეწყობასა და განვითარებაში. თანამედროვე საზოგადოებისათვის მომზადებულ პირებთან შედარებით, ის ახალგაზრდები, რომლებიც სკოლიდან სერტიფიკატის მიღებამდე წამოვლენ, მნიშვნელოვნად ნაკლებ წვლილს შეიტანენ ეროვნულ ეკონომიკაში. ახალგაზრდების დასაქმება ბევრი ქვეყნის პრობლემას წარმოადგენს. პროფესიული განათლების გამოწვევას სკოლიდან წასულების რიცხვის შემცირებაა. შედეგად, პროპორციულად მეტ ახალგაზრდას ექნება მუშაობისათვის საჭირო კვალიფიკაცია. მოტივაციაზე და კონსტრუქტულ ხელმძღვანელობაზე მიმართული შეფასება ამ წამოწყებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს. ძლიერი პროფესიული პროგრამები საშუალო ბაზარზე შეჯიბრებითობას გაზრდის.

პოლიტიკურმა და საგანმანათლებლო ავტორიტეტებმა უნდა გაიაზრონ, რომ კარგი საწყისი პროფესიული განათლება და ტრენინგი ეკონომიკურ კონ-

კურენციას შეუწყობს ხელს. ახალი ტექნოლოგიისა და ნაკლებად განვითარებულ ქვეყნებში სამუშაოს დაბალი ანაზღაურების გამო, ევროპაში წლების განმავლობაში კვალიფიკაციის გარეშე არსებული სამუშაოები ჩქარი ტემპით ქრება. ნათელია, რომ აკადემიურად განათლებულ მომუშავე პირთა გვერდით, საჭიროა კარგი კომპეტენციის მქონე სამუშაო ძალა, რომელსაც ტექნიკური უნარებისა და პროფესიული კომპეტენციის ფართო სპექტრი გააჩნია. ტექნიკური, ციფრული და ეკონომიკური განვითარების შედეგად, დამსაქმებლის მოთხოვნები მუდამ იცვლება. ეს პროფესიული პროგრამებისათვის ახალ გამოწვევას წარმოადგენს. აუცილებელია პროფესიული კვალიფიკაცია ბაზისური და გადატანადი უნარების განვითარებას გულისხმობდეს. ქვეყნისათვის საჭიროა თვითფექტურობისა და სწავლის სურვილის წამახალისებელი დიდაქტიკური მეთოდის შემოღება. ამ მიზნების მისაღწევად ბევრ მასწავლებელს მოუწევს განათლების თეორიის განახლება და ახალი პრაქტიკის სწავლა. აღარ კმარა სიცოცხლის განმავლობაში ერთი კარიერისათვის აუცილებელი პროფესიის დასწავლა. ამის ნაცვლად უნდა მოხდეს ისეთი უნარების დასწავლა, რომლებიც კარიერული ცვლილებების მსოფლიოს აირეკლავს. ფორმატული შეფასების მნიშვნელოვან მიზანს აქტიური და დამოუკიდებელი მოსწავლეების ჩამოყალიბება წარმოადგენს. ეს მახასიათებლები თანამედროვე სამუშაო ძალისათვის აუცილებელი პირობებია.

აქამდე ვახსენეთ, რამდენად ეკონომიკურად და სოციალურად მომგებიანია ყველა დონის განათლების პრიორიტეტად დაყენება. გარდა ამისა, განათლება ბავშვთა უფლებების ნაწილია, რომელიც აღიარებულია ლეგალური ვალდებულებების დამაკისრებელ ინსტრუმენტში“ ბავშვთა უფლებების კონვენცია“. 28-ე მუხლში აღწერილია განათლების უფლება: უფასო დაწყებითი განათლების უფლება ყველა ბავშვს გააჩნია. მდიდარი ქვეყნები ღარიბ ქვეყნებს ამ უფლების მიღწევაში

უნდა დაეხმარონ. სკოლის დისციპლინა პატივს უნდა სცემდეს ბავშვის ღირსებას. იმისათვის, რომ ბავშვმა განათლებით სარგებელი მიიღოს, სკოლები დალაგებულად უნდა იმართებოდეს – ძალადობის გამოყენების გარეშე. სკოლის დისციპლინის ნებისმიერი ფორმა ბავშვის ადამიანურ ღირსებას უნდა ითვალისწინებდეს. მთავრობებმა უნდა უზრუნველყონ სკოლის ადმინისტრაციის მიერ მათი სადისციპლინო პოლიტიკის გადახედვა, რათა აღმოიფხვრას ნებისმიერი პრაქტიკა, რომელიც მოიცავს ფიზიკურ ან გონებრივ ძალადობას, ცუდად მოპყრობას ან უგულვებელყოფას. კონვენცია განათლების დიდ ღირებულებას აღიარებს. ახალგაზრდები უნდა წახალისდნენ, მიაღწიონ განათლების იმ უმაღლეს დონეს, რომლის მიღწევის ძალაც შესწევთ“.

ამ მიზნის მისაღწევად, აუცილებელია დიდაქტიკაზე არსებული კვლევის განხილვა, რომელიც აღწერს მოსწავლის სასწავლო შედეგების გასაუმჯობესებლად რისი გაკეთება შეიძლება და რისი – არა. კვლევის მიხედვით, მოსწავლის სწავლის გაძლიერება მონაწილეობის, სასწავლო მიზნებისა და შეფასების კრიტერიუმების გაზიარების, ეფექტური უკუკავშირის, თანამშრომლობისა და დაკვირვებისა და თვითრეგულაციის წახალისებით არის შესაძლებელი (Black and William, 1998; Hattie, 2009). ეს დიდაქტიკური ფაქტორები თანამედროვე საზოგადოებაში საჭირო, ზემოთ ხსენებული უნარებისა და კომპეტენციების განვითარებას შეუწყობს ხელს. ტრადიციული დიდაქტიკური მეთოდი უნდა შეიცვალოს და შეჯამებითი შეფასების ნაცვლად ფორმატული შეფასება უნდა ჩატარდეს. სამწუხაროდ, მასწავლებლისაგან მისი პრაქტიკის შეცვლის მოთხოვნით ამას ვერ შევცვლით. მასწავლებლის განათლებისა და ტრენინგების მეშვეობით მასწავლებელი უნდა დარწმუნდეს, რომ ფორმატული მიდგომა გამართლებულია. მათ უნდა დაანახონ ფორმატული მეთოდები და ფორმატული შეფასების კულტურის განვითარება უნდა ასწავლონ.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Abbott, C., Detheridge, T, & Detheridge, C. (2006). *Symbols, Literacy and Social Justice*. Cambridge: Widget.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P, & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*. 18 (2), 227–242.
- Ainscow, M., Booth, T, & Dyson, M. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alexander, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk (4th edition)*, Dialogos. (<http://www.robinalexander.org.uk/index.php/dialogic-teaching/>) (accessed 1st April 2013).
- Ashman, A. (2012). *Facilitating inclusion through responsive teaching*. In C. Boyle, & K. Topping. (Eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: McGraw Hill.
- Beuhl, D. (2009) (3rd edition). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Bishop, R. (2001). *Designing for special educational needs in mainstream schools*. *Support for Learning*, 16(2) 56–63.
- Black, P, & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box; raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, Kings' College.
- Black-Hawkins, K., Florian, L, & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Booth, T, & Ainscow, M. (1998) *From Them to Us*. London: Routledge.
- Bruce, L. B. (2001). *Student self-assessment: Making standards come alive*. *Classroom leadership*, 5(1), 1–6.
- Butler, R. (1988) *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effect of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance* *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). *Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties* 25 (2) *European Journal of Special Needs Education*, 183–198.
- Clarke S. (2001) *Unlocking formative assessment: practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom* London. Hodder education.
- Courtrade, D., Browder, D., Spooner, F., & Dibiase, W. (2010). *Training teachers to use an inquiry-based task analysis to teach science to students with moderate and severe disabilities*. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (3), 378–399.
- Deci, E. L. ; Koestner, R.; Ryan, R.M. *Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again*. *Review of Educational Research*, 71 (1), 1–27.
- Eng, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen (Assessment for learning in Schools)*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Garner, P. (2005). 'Behaviour for Learning: A Positive Approach to Managing Classroom Behaviour', in S. Capel, M. Leask & T. Turner (eds.) *Learning to Teach in the Secondary School*. London: Routledge.
- Garner, P. and Davies, J. D., (eds.) (2007). *Key Questions in Behaviour*. Exeter: Learning Matters.
- Gray-Thomson, T. (2002). *Seize the Day*. London: Coronet.
- Gronlund, N.E. & Waugh, C.K. (2009) *Assessment for Student Achievement*. (9th edition) Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Gross, J. (2002). *Special Educational Needs in the Primary School: A Practical Guide* (3rd Edition) Buckingham: Open University Press.
- Guay, F and. Vallerand, R (1996/7). *Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model*. *Social Psychology of Education* 1 (3), 211–233.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational research*, 7(1), 81–112.
- Inclusion International (1996). *Inclusion: News from Inclusion International*. Brussels: Inclusion International.
- Jones, P., Fauske, J, & Carr, J. (2011). *Leading for Inclusion: How Schools Can Build on the Strengths of All Learners*. New York: Teachers' College Press.
- Kaikkonen, L. (2010). *Promoting teacher development for diversity*. In R. Rose (Ed.) *Confronting Obstacles to Inclusion*. London: Routledge.
- Kohn (1999). *Punished by Rewards: The Trouble With Gold Stars, Incentive Plans, A'S, Praise and Other Bribes*. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Inclusion International (1996). *Inclusion: News from Inclusion International*. Brussels: Inclusion International.
- Lewis, A. (1991) *Primary Special Educational Needs and the National Curriculum*. London: Routledge.

