

## რატომ და როგორ სვამენ მასწავლებლები შეკითხვებს - მასწავლებლების დამოკიდებულებებისა და საკლასო პრაქტიკის კვლევა საქართველოს საჯარო სკოლებში

ანასტასია ქიტიაშვილი, თამარ აბაშიძე, ირინე ჟვანია  
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

### რეზიუმე

კვლევის მიზანია, შეისწავლოს საქართველოს საჯარო სკოლის მასწავლებელთა დამოკიდებულება სწავლა-სწავლების პროცესში სხვადასხვა ტიპის შეკითხვების გამოყენების მიმართ და მასწავლებელთა რეალური ქცევა შეკითხვების დასმის თვალსაზრისით. სტატიაში გამოყენებულია საქართველოს მასშტაბით 106 სკოლაში ჩატარებული კვლევის შედეგები<sup>1</sup>. კვლევაში გაანალიზებულია 928 მასწავლებლის გამოკითხვისა და 292 გაკვეთილზე ჩატარებული დაკვირვების მონაცემები.

კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლები დადებითად აფასებენ (მასწავლებლების დამოკიდებულება) ისეთი შეკითხვების გამოყენებას, რომლებზე პასუხი მოსწავლეებისაგან მაღალი დონის კოგნიტურ აქტივობას მოითხოვს, როგორცაა გააზრება, სინთეზი, ანალიზი და სხვ. ამგვარ შეკითხვებს სტატიაში მაღალი დონის შეკითხვებს ვუწოდებთ. გარდა ამისა, გამოკითხვისას მასწავლებლები აღნიშნავენ (მასწავლებლების თვითაღქმა), რომ თავადაც ხშირად სვამენ ამ ტიპის შეკითხვებს; თუმცა, როგორც დაკვირვებამ აჩვენა (მასწავლებელთა რეალური ქცევა), მასწავლებლების მიერ დასმული შეკითხვების უმეტესობა დახურულია, ძირითადად ცოდნისა და გაგების შემოწმებას ემსახურება და ნაკლებად მოითხოვს მოსწავლეების მხრიდან მაღალი დონის კოგნიტურ აქტივობას (ამგვარ შეკითხვებს სტატიაში დაბალი დონის შეკითხვებს ვუწოდებთ). ამრიგად, საგაკვეთილო პროცესში შეკითხვების დასმასთან დაკავშირებით კვლევაში გამოვლინდა ერთგვარი შეუსაბამობა მასწავლებლების დამოკიდებულებებს, მათ თვითაღქმასა და რეალურ ქცევას შორის. კვლევა გამოყენებითი ხასიათისაა; სტატიის დასკვნით ნაწილში მნიშვნელოვანი ადგილი ეთმობა რეკომენდაციებს, რომლებიც მასწავლებლების დამოკიდებულებების გათვალისწინებით რეალური ქცევის დახვეწის, გაუმჯობესების გზებს შეეხება.

**საკვანძო სიტყვები:** შეკითხვებისადმი დამოკიდებულება; თვითაღქმა; შეკითხვების დასმა.

<sup>1</sup>კვლევა „კლასში გამოყენებული სწავლების მეთოდის კვლევა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო საჯარო სკოლებში“ ჩატარდა 2011 წელს მსოფლიო ბანკის ფინანსური მხარდაჭერით, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ.

## შესავალი

შეკითხვის დასმა სწავლა-სწავლების პროცესის უმნიშვნელოვანესი ნაწილია. შეკითხვების საშუალებით მასწავლებელი აფასებს მოსწავლეების ცოდნას და მიღწევებს, თუმცა შეკითხვები მხოლოდ შეფასებისათვის როდი გამოიყენება. შეკითხვების დასმის მიზანი საკმაოდ ფართოა, ის შეიძლება ემსახუროდეს: მოსწავლის ცოდნის შეფასებას, მოსწავლეებს შორის კომუნიკაციის გააქტიურებას, აზროვნების პროცესების წახალისებას, მასალის უკეთ გააზრებას, მოსწავლეთა მოტივირებას, მოსწავლისათვის უკუკავშირისა და ადეკვატური თვითშეფასების ჩამოყალიბებას, სწავლების ეფექტურობის გაზრდასა და ა.შ. ამიტომაც, დღეისათვის სასწავლო პროცესში შეკითხვების ეფექტურად დასმის საკითხს სულ უფრო მეტი ყურადღება ექცევა.

შეკითხვის დასმის ეფექტურობა ბევრ ფაქტორზეა დამოკიდებული, როგორცაა მაგალითად, შეკითხვის ფორმა (ღიაა თუ დახურული) და მისი ფორმულირება (რამდენად ნათლად და გასაგებად არის ჩამოყალიბებული); დრო, რომელიც პასუხის გაცემას ეთმობა; კონტექსტი, რომელშიც ისმება შეკითხვა, ფიზიკური და სოციალური გარემო, რომელშიც მასწავლებელი მოსწავლეებთან ურთიერთობს და ა.შ. ამ პროცესში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მასწავლებელი, მისი უნარი დასვას შეკითხვა სასწავლო მიზნებიდან გამომდინარე. ჩვენი კვლევის ძირითადი სამიზნეა ერთი მხრივ, მასწავლებელთა დამოკიდებულება და მათი თვითაღქმა (საკუთარი ქცევის აღქმა) მაღალი დონის შეკითხვების გამოყენებასთან დაკავშირებით და მეორე მხრივ, მასწავლებელთა უნარი დასვან ამგვარი შეკითხვები.

შეკითხვა შეიძლება იყოს კონკრეტული, რომელიც მოკლე პასუხს მოითხოვს და ფართო, რომელიც გავრცობილ პასუხს საჭიროებს. ამის მიხედვით ერთმანეთისაგან განასხვავებენ დახურულ და ღია ტიპის შეკითხვებს. დახურულ შეკითხვებზე პასუხის გასაცემად მოსწავლეს, როგორც წესი, ნასწავლი მასალის გახსენება სჭირდება, მასწავლებლისთვის კი ადვილია იმის შეფასება, სწორია თუ არა მისი პასუხი. ღია შეკითხვებზე პასუხის გაცემა მოსწავლის მხრიდან გააზრებასა და მსჯელობას მოითხოვს, გარდა ამისა, მოსწავლეებს დისკუსიისა და აზრების გაზიარებისაკენ უბიძგებს. მასწავლებლის მხრიდან კი ღია კითხვებზე გაცემული პასუხების შეფასებას უფრო მეტი დრო და ძალისხმევა სჭირდება, ვიდრე დახურულის. ერთსადამივე საკითხზე მასწავლებელმა შეიძლება დასვას როგორც ღია, ასევე დახურული შეკითხვა, იმისდა მიხედვით, თუ რა მიზანი აქვს მას - ფაქტობრივი ცოდნის თუ მოსწავლეების მსჯელობის უნარის შეფასება, ან მოსწავლეთა დისკუსიის წახალისება. უფრო ეფექტურად ის შეკითხვები ითვლება, რომლებიც მოსწავლისაგან მხოლოდ „ღია“ ან „არა“ პასუხს კი არ მოითხოვს, არამედ მათ უბიძგებს პასუხის გააზრებისა და დასაბუთებისაკენ და ამდენად, საგაკვეთილო პროცესში მონაწილეობისთვის წახალისებს (Chuska, 2003; Wilen, 1991).

ერთ-ერთი ცნობილი სისტემა, რომელიც კითხვების კლასიფიკაციას მათი კოგნიტური სირთულის მიხედვით ახდენს, არის ბლუმის ტაქსონომია (Bloom, 2000). ბლუმმა გამოყო კოგნიტური სფეროს ექვსი დონე და ისინი სირთულის მიხედვით დაალაგა. ესენია: ცოდნა, გაგება, გამოყენება, ანალიზი, სინთეზი და შეფასება.

ცოდნა ნიშნავს ნასწავლი მასალის გახსენებას, ამოცნობას, ტერმინოლოგიის გამოყენებასა და ა.შ. ცოდნის შესამოწმებელი ტიპური შეკითხვების ნიმუშებია: დასახელება, აღნიშვნა, ჩამოთვლა, ჩაწერა, მოყოლა და ა.შ.

გაგების მიზანია მასალის გააზრება, მსჯელობის, ცნების ინტერპრეტაცია. გაგების შესამოწმებელი ტიპური შეკითხვების ნიმუშებია: ახსნა, განმარტება, განსაზღვრა, დამტკიცება, დახარისხება, დაჯგუფება, პერიფრაზირება.

გამოყენება გულისხმობს უკვე ათვისებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებას. ამ ტიპის შეკითხვების ფორმულირებისას გამოყენებული ზმნებია: გამოყენება, მიგნება, გამოთვლა, გადამუშავება, პოვნა, აღმოჩენა.

ანალიზი არის სააზროვნო უნარი, რომლის დროსაც ადამიანის წარმოდგენაში ხდება მთლიანი საგნის ცალკე ნაწილების, მხარეებისა და თვისებების გამოყოფა. ამ უნარის შესამოწმებლად ფორმულირებულ შეკითხვებში ითხოვენ: შედარებას, გაანალიზებას, განსხვავებას, შეპირისპირებას, სტრუქტურირებას, შეჯამებას, გამოყოფას.

სინთეზის დროს მოსწავლეს მოეთხოვება რაიმე ორიგინალურისა თუ ახლის შექმნა, მისთვის უცნობი პრობლემის გადაჭრა, ინფორმაციის გაანალიზება და ახსნის მოძებნა. ტიპური შეკითხვების ნიმუშებია: მოხაზვა, დაგეგმვა, განვითარება, დაპროექტება, კოორდინირება, მიგნება.

ბლუმის ტაქსონომიის ყველაზე მაღალი საფეხურია შეფასება, რომლის დროსაც მოსწავლეს მოეთხოვება მეთოდის თუ კონკრეტული მოსაზრების შეფასება, საკუთარი მოსაზრების დასაბუთება და ა.შ. ტიპური კითხვების ნიმუშებია: განსჯა, შეფასება, დადგენა, შემოწმება, გადამოწმება, გადაწყვეტილების მიღება, დასკვნის გამოტანა, დასაბუთება.

ბლუმის მიხედვით, ცოდნა, გაგება და გამოყენება აზროვნების ქვედა დონის უნარია, ხოლო ანალიზი, სინთეზი და შეფასება - აზროვნების ზედა დონის (Bloom, 2000).

ეფექტური სწავლებისათვის მნიშვნელოვანია ბევრი ფაქტორის გათვალისწინება მათ შორის, მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლეთა აზროვნების ხელშეწყობა, სასწავლო პროცესში მათი ჩართვის უზრუნველყოფა, წახალისება, სტიმულირება და ა.შ. საგაკვეთილო პროცესში მასწავლებლის მიერ შეკითხვების დასმა, ამ შეკითხვების შინაარსი, ფორმა და პასუხის გაცემასთან დაკავშირებული პროცედურების დაცვა ის ძირითადი მექანიზმია, რომლითაც მასწავლებელს შეუძლია აღნიშნული მიზნების მიღწევა.

შეკითხვის ეფექტურად ჩამოყალიბება, მისი დაკავშირება სასწავლო მიზანთან მასწავლებლისაგან, პირველ რიგში მოითხოვს შესაბამის ცოდნასა და უნარებს (Ibraheem, 2004). თუმცა, კვლევებით ისიც დასტურდება, რომ იმისათვის, რომ მასწავლებლებმა ეფექტურად დასვან შეკითხვები სწავლა-სწავლების პროცესში, მნიშვნელოვანია, მათ შესაბამისი განწყობა ჰქონდეთ. სხვა სიტყვებით, მასწავლებელი უნდა აცნობიერებდეს და მისთვის მნიშვნელოვანი უნდა იყოს მოსწავლეთა აზროვნების სტიმულირება შესაბამისი შეკითხვების გამოყენებით. დღეისათვის სულ უფრო დიდი ყურადღება ექცევა მასწავლებელთა დამოკიდებულებებისა თუ კონცეფციების კვლევას სწავლება-შეფასების პროცესში. კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები გავლენას ახდენს სწავლა-სწავლებაზე, შეფასებაზე, მოსწავლეთა მიღწევებზე (Clark & Peterson, 1980; Calderhead, 1996). შესაბამისი დამოკიდებულებების გარეშე ნაკლებად უნდა ველოდოთ მასწავლებლების მხრიდან ეფექტური შეკითხვების დასმას. თუმცა, გასათვალისწინებელია ისიც, რომ მაღალი დონის შეკითხვების მიმართ დადებითი დამოკიდებულების მიუხედავად, შესაძლებელია, შესაბამისი განწყობა რეალურ ქცევაში არ გამოვლინდეს.

როგორც ცნობილია, შეკითხვის ეფექტურობა მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული დროზე, რომელიც პასუხის გაცემისათვისაა განკუთვნილი. კვლევები ადასტურებს (Black & William, 1998), რომ მასწავლებლები კითხვის დასმის შემდეგ მოსწავლეებს ხშირად 1-3 წამზე ნაკლებ დროს აძლევენ და თუ პასუხს ვერ იღებენ, თავადვე პასუხობენ მათ. რაც უფრო მცირე დროს აძლევს მასწავლებელი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებს, მით ნაკლებადაა შესაძლებელი მოსწავლეების მხრიდან მსჯელობა, საკითხის გააზრება, ანდა საკუთარი მოსაზრებების ჩამოყალიბება. მოსწავლეები თანდათანობით ხვდებიან, რომ საჭირო არა საკუთარი მოსაზრებების ანდა არგუმენტების მოყვანა, არამედ მნიშვნელოვანია მასწავლებლის პასუხის “გამოცნობა”. შეზღუდულ დროში ყველა მოსწავლეს არ შეუძლია პასუხის გაცემა; შესაბამისად, ძირითადად, სწრაფი მოსწავლეები ახერხებენ პასუხის გაცემას, სხვები კი შეცდომის დაშვების შიშით ნაკლებად აქტიურობენ. ფაქტობრივად, დროის შეზღუდვით მასწავლებელი მასალის განხილვას შედარებით ზედაპირულს ხდის, ძირითადად მასალის გახსენებას მოითხოვს და წახალისებს ერთეულ მოსწავლეებს. ეს, ასევე ხელს უშლის მოსწავლეებს შორის კომუნიკაციას, ჯგუფურ განხილვებს, მსჯელობას და ა.შ.

კვლევაში გაანალიზებულია მასწავლებელთა დამოკიდებულება და თვითაღქმა სხვადასხვა ტიპის შეკითხვების გამოყენების მიმართ და აგრეთვე მათი, შეკითხვების დასმასთან დაკავშირებული რეალური ქცევა, რომელსაც ისინი საგაკვეთილო პროცესში ახორციელებენ. უფრო ზუსტად, ჩვენი კვლევის ამოცანაა, დავადგინოთ:

1. როგორია მასწავლებლების დამოკიდებულება ე.წ. მაღალი დონის შეკითხვების მიმართ?

2. როგორია მასწავლებლების თვითაღქმა შეკითხვების დასმასთან დაკავშირებით?
3. რა ტიპის კითხვებს სვამენ მასწავლებლები გაკვეთილის განმავლობაში?
4. რამდენად შეესაბამება ერთმანეთს მასწავლებლის განწყობები, თქვითაღქმა და რეალური ქცევა?

### კვლევის მეთოდი

კვლევა ჩატარდა მთელი საქართველოს მასშტაბით, 10 რეგიონსა და თბილისში, 106 ზოგადსაგანმანათლებლო საჯარო სკოლაში; მასში გამოყენებული იყო მრავალკლასტერული შერჩევის მეთოდი. კვლევამ მოიცვა IV-XII კლასები და ყველა საგნობრივი ჯგუფი<sup>2</sup>.

კვლევა ჩატარდა გამოკითხვისა და დაკვირვების მეთოდებით. გამოკითხვის მეთოდის მიზანი იყო მასწავლებელთა დამოკიდებულებებისა და თვითაღქმის კვლევა, დაკვირვების მეთოდის მიზანი კი - რეალური საკლასო პრაქტიკის შესწავლა.

### კვლევის სუბიექტები

დაკვირვება ჩატარდა მთელი საქართველოს მასშტაბით 106 სკოლაში, 292 გაკვეთილზე. გამოკითხვა ჩატარდა საქართველოს მასშტაბით 928 მასწავლებელთან; თითოეულ სკოლაში, სკოლის სიდიდის მიხედვით, გამოიკითხა 8-10 მასწავლებელი. გამოკითხულ იქნა ყველა ის მასწავლებელი, რომელთა გაკვეთილზეც ხდებოდა დაკვირვება, აგრეთვე დამატებით 6-7 მასწავლებელი. ამ უკანასკნელთა შერჩევა შემთხვევითი პრინციპით მოხდა.

მასწავლებელთა საშუალო ასაკია 46.75 წელი ( $SD=11.71$ , ასაკის დიაპაზონი 21- 81 წელი). გამოკითხულ მასწავლებელთა 92.7% იყო ქალი და მხოლოდ 7.2% - კაცი. მასწავლებელთა 61.4 % იყო 50 წლის და ნაკლები ასაკის, 38.5 % იყო 51 წელზე მეტის.

### კვლევის პროცედურა და ინსტრუმენტები

თითოეულ გაკვეთილს ერთდროულად აკვირდებოდა ორი დამკვირვებელი, წინასწარ შემუშავებული დაკვირვების ცხრილის საშუალებით. დაკვირვების მონაცემები ასევე იწერებოდა სპეციალურად კვლევისათვის შექმნილ ჟურნალში.

გამოკითხვა მასწავლებლებთან ტარდებოდა ინდივიდუალურად, ასევე წინასწარ შემუშავებული, თვითადმინისტრირებული კითხვარის საშუალებით. კვლევაში დაცული იყო მასწავლებლების ანონიმურობა.

აგრეთვე მომზადდა გაკვეთილების აუდიოჩანაწერი, რომლის საფუძველზე შესაძლებელი გახდა გაკვეთილის დეტალური გაანალიზება.

### კვლევის შედეგები

კვლევის შედეგად მიღებული მონაცემები დამუშავდა როგორც რაოდენობრივად, ისე თვისებრივად. მონაცემების რაოდენობრივი ანალიზი ჩატარდა სტატისტიკური პროგრამის SPSS-ის (ვერსია 19.0) საშუალებით, თვისებრივი მონაცემები კი კონტენტ-ანალიზის მეშვეობით დამუშავდა.

<sup>2</sup> ქართული ენა და ლიტერატურა; მათემატიკა; საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები; უცხოური ენები; საქართველოს ისტორია, საქართველოს გეოგრაფია და სხვა საზოგადოებრივი მეცნიერებები; ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები; ფიზიკური, შრომითი და ესთეტიკური აღზრდა.

კვლევის მონაცემები გაანალიზებულია შემდეგი კატეგორიების მიხედვით:

1. სკოლის მდებარეობა: ქალაქი; სოფელი
2. მასწავლებლის ასაკობრივი ჯგუფი: 50 წელი და ნაკლები, 51 წელი და მეტი.

### **მასწავლებლების დამოკიდებულება საგაკვეთილო პროცესში სხვადასხვა ტიპის შეკითხვების დასმის მიმართ**

როგორც აღვნიშნეთ, შეკითხვის დასმა სასწავლო პროცესის როგორც შეფასების, ასევე სწავლების მნიშვნელოვანი ნაწილია. დამოკიდებულება ეხებოდა მასწავლებლების დამოკიდებულების კვლევას - თუ რამდენად მიზანშეწონილად მიაჩნიათ მასწავლებლებს სხვადასხვა ტიპის შეკითხვების დასმა და, მათი აზრით, რა არის შეკითხვების დასმის მიზანი.

კვლევის მიხედვით, მასწავლებლების დიდი უმრავლესობა (96.3%) ფიქრობს, რომ მოსწავლის მიერ შესრულებული სამუშაოს შეფასება, აგრეთვე, შეფასებასთან დაკავშირებული კონკრეტული კომენტარები უნდა ემსახურებოდეს მოსწავლის მოტივაციის ამაღლებას. ამ მოსაზრებას ერთნაირად იზიარებენ ქალაქისა (96.9%) და სოფლის (96.6%), სხვადასხვა ასაკის მასწავლებლები (50 წლის და ნაკლები 96.4%; 51 წლის და მეტის - 96.5%).

მასწავლებლების ნახევარზე მეტი (56.2%) ფიქრობს, რომ გაკვეთილები ფოკუსირებული არ უნდა იყოს მხოლოდ ისეთ საკითხებზე, რომლებზეც არსებობს ცალსახა და კონკრეტული პასუხები. ამ ტიპის შეკითხვები მოსწავლეთა მხრიდან განსაკუთრებულ კოგნიტიურ აქტივობას არ მოითხოვს. ამ მოსაზრებას უფრო მეტად იზიარებენ 50 წლის და ნაკლები ასაკის მასწავლებლები (63.4%), ვიდრე შედარებით ასაკოვანი მასწავლებლები (44.1%); უფრო მეტად ქალაქის სკოლების მასწავლებლები (59.9%), ვიდრე სოფლის მასწავლებლები (53.2%). მასწავლებლების 43.8% ფიქრობს, რომ სასწავლო პროცესმა უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეების მიერ დასმულ შეკითხვებზე სწორი პასუხების გაცემა. ამ მოსაზრებას უფრო მეტად 50 წელზე მეტი ასაკის სოფლის სკოლების მასწავლებლები გამოთქვამენ.

### **მასწავლებლების თვითაღქმა სხვადასხვა ტიპის შეკითხვების დასმასთან დაკავშირებით**

მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ მათთვის კითხვების დასმის მიზანი მხოლოდ სწორი პასუხის მიღება ან ცოდნის შემოწმება არ არის. ეს მიდგომა უფრო მეტად სწავლების ტრადიციული მეთოდებისათვის არის დამახასიათებელი. მასწავლებელთა აზრით, შეკითხვების გამოყენება უფრო მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა მსჯელობის უნარის განვითარებისა და გააზრების წახალისების მიზნით (იხ. ცხრილი1).

**ცხრილი # 1.** პასუხი კითხვაზე „მასწავლებელს შესაძლოა ჰქონდეს ერთი ან მეტი მიზანი მოსწავლეებისათვის შეკითხვების დასმისას. როდესაც მოსწავლეებს კითხვას უსვამთ, რამდენად ხშირად ცდილობთ შემდეგი მიზნების მიღწევას?“

#	შეკითხვის დასმის მიზანი	შეფასება %		
		ხშირად	ზოგჯერ	არასდროს
1	შეკითხვა საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს გამოხატონ საკუთარი მოსაზრებები	97.3	2.6	0.1
2	შეკითხვა ხელს უწყობს მოსწავლეებს განმარტონ და ახსნან საკუთარი პასუხები	95.1	4.8	0.1
3	შეკითხვა ამოწმებს, იცის თუ არა მოსწავლემ კითხვაზე ზუსტი პასუხი	87.0	12.7	0.3
4	შეკითხვა ხელს უწყობს მოსწავლეებს, დაუკავშირონ სწავლის პროცესი პირად გამოცდილებას	75.3	24.1	0.6

მონაცემების მიხედვით, მასწავლებლების აბსოლუტური უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ სვამს კითხვებს, რომლებიც მოსწავლეებს საკუთარი მოსაზრების გამოხატვის საშუალებას აძლევს. ამ აზრს იზიარებს გამოკითხულთაგან 50 წლის და ნაკლები ასაკის 98.6%, ხოლო 50 წელზე მეტის - 95.5%.

როგორც მონაცემებიდან ჩანს, მასწავლებლები აქტიურად იყენებენ როგორც მაღალი, ისე დაბალი დონის შეკითხვებს, თუმცა უპირატესობას ანიჭებენ მაღალი დონის შეკითხვებს, რათა ხელი შეუწყონ მოსწავლეების აზროვნების სტიმულირებას, მათთვის საკუთარი მოსაზრებებისა თუ შეხედულებების გამოხატვას.

### მასწავლებლების საგაკვეთილო პრაქტიკა

საგაკვეთილო პროცესში მასწავლებელთა რეალური ქცევის შესწავლის მიზნით - იმის დასადგენად, თუ რეალურად რა ტიპის კითხვებს სვამენ ისინი, გაანალიზდა დაკვირვების მონაცემები (დაკვირვების ცხრილები და გაკვეთილების აუდიო ჩანაწერის ტრანსკრიპტები).

ანალიზმა აჩვენა, რომ მასწავლებლების მიერ დასმული შეკითხვების 75.2% არის დახურული და მხოლოდ 24.8% არის ღია. ამრიგად, დახურული კითხვები ღია კითხვებთან შედარებით ბევრად უფრო ხშირად გამოიყენება საგაკვეთილო პროცესში. გაკვეთილის ტრანსკრიპტები გაანალიზდა ბლუმის ტაქსონომიის მიხედვით. ცხრილი # 2 გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლები ძირითადად ისეთ შეკითხვებს სვამენ, რომლებიც ცოდნის შემოწმებას ემსახურება. ბლუმის (Bloom, 2000) მიხედვით, ნასწავლის გახსენებას, ამოცნობას, ტერმინოლოგიის ადეკვატურ გამოყენებასა და ა.შ. შემდეგ

ადგილზეა შეკითხვები, რომლებიც ამოწმებს გაგებას - პასუხის გაცემა მასალის გაგების დემონსტრირებასა და ინტერპრეტირებას გულისხმობს. ორივე ტიპის შეკითხვა ბლუმის კლასიფიკაციაში აზროვნების ქვედა დონის შესაბამის უნარად არის მიჩნეული.

როგორც შედეგები გვიჩვენებს, მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვები ყველაზე ნაკლებად ემსახურება აზროვნებაში სინთეზის პროცესის მონაწილეობის შემოწმებას, რომლის დროსაც მოსწავლეს მოეთხოვება რაიმე ორიგინალურისა თუ ახლის შექმნა, უცნობი პრობლემის გადაჭრა, ინფორმაციის ანალიზის საფუძველზე ახსნის მოძებნა. ასევე, საკმაოდ დაბალი მაჩვენებელი აქვს შეკითხვებს, რომლითაც შეფასების უნარს ამოწმებენ. ამ ტიპის შეკითხვებზე პასუხის გასაცემად მოსწავლეს მოეთხოვება მეთოდის ან კონკრეტული მოსაზრების შეფასება, საკუთარი მოსაზრების დასაბუთება. ბლუმის მიხედვით, შეკითხვათა სამივე ტიპი აზროვნების ზედა საფეხურის უნარებს შეესაბამება.

**ცხრილი # 2.** გაკვეთილზე დასმული კითხვების ტიპები ბლუმის ტაქსონომიის მიხედვით.

#	კითხვის ტიპები	%
1	ცოდნა	67.9
2	გაგება	22.6
3	გამოყენება	2.3
4	ანალიზი	4.4
5	სინთეზი	0.8
6	შეფასება	1.9
7	სულ	100.0

დაკვირვების შედეგად აღმოჩნდა, რომ ხშირი იყო შემთხვევები, როდესაც მასწავლებლები არ აძლევდნენ მოსწავლეებს პასუხის ჩამოყალიბების საშუალებას - თავად ასრულებდნენ მოსწავლეების პასუხს, მიანიშნებდნენ პასუხზე ან თავადვე სცემდნენ პასუხებს საკუთარ კითხვაზე.

დაკვირვების შედეგად აღმოჩნდა, რომ გაკვეთილის მსვლელობისას მასწავლებელი უფრო ხშირად მიმანიშნებელ შეკითხვას სვამდა (გაკვეთილის განმავლობაში საშუალოდ 27.9 შეკითხვა). მიმანიშნებელ შეკითხვებს მასწავლებლები საკმაოდ ხშირად მიმართავდნენ ყველა საგანში, გამონაკლისს მათემატიკისა და ბიოლოგიის გაკვეთილები წარმოადგენდა. აღსანიშნავია, რომ სოფლის სკოლებში გაცილებით მეტი იყო ამ ტიპის კითხვების გამოყენების შემთხვევები (საშუალოდ 34.4 შეკითხვა), ვიდრე ქალაქის სკოლებში (საშუალოდ 21.4 შეკითხვა). მასწავლებლები, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ხშირად კარნახობდნენ მოსწავლეებს პასუხს ან თავად სცემდნენ პასუხს თავის დასმულ შეკითხვებს. დაკვირვების პროცესში იქმნებოდა შთაბეჭდილება, რომ მასწავლებლის მიერ დასმული შეკითხვა ხშირად ემსახურებოდა საკუთარი კომპეტენციის დემონსტრირებას; თუმცა, უფრო ხშირად, მასწავლებლების



მიერ საკუთარ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა მიზნად ისახავდა მოსწავლეთა უცოდინრობის გადაფარვასაც.

*მაგალითად:*

1. მასწავლებელი: *რელიგიური ნიშნით დაპირისპირება ნიშნავს რას? ე.ი იდეოლოგია ისე მწვავედ არის გამჯდარი, რომ ნიშნავს ყველაფერზე წასვლას. აი დღეს მაგალითად, რელიგიური ნიშნით რომ გამოდიან და თავს იფეთქებენ, რა ჰქვიათ მათ??? რა ჰქვიათ მათ თავს რომ იფეთქებენ? კამიკაძე ტერორისტები, არ გაგივიათ?! ეს არის მწვავე იდეოლოგია, რომელიც ადამიანს გულში და გონებაში აქვს გამჯდარი და მას საკუთარი სიცოცხლის ფასად შეუძლია ჩაიდინოს. იდეოლოგია რას ნიშნავს?*

2. მასწავლებელი: *რადიუსი თუ ვიცი, როგორ ვიპოვით წრეწირის დიამეტრს? ეს წერია, ალგო, თუ იცი წრეწირის რადიუსით როგორ ვიპოვით დიამეტრს? რადიუსსა და დიამეტრს შორის აბა, როგორი დამოკიდებულებაა? გიორგი, აბა? რადიუსი უფრო დიდია თუ დიამეტრი?*

*მოსწავლე: დიამეტრი.*

მასწავლებელი: *ეგ უნდა გეთქვა. მერე, აბა, თუ იცი, როგორ იპოვი დიამეტრს? 2-ზე უნდა გავყოთ, ხოლ??*

*მოსწავლე: დიახ, მასწ. ეგ ეგრეა. სწორია!*

3. მასწავლებელი: *შავი ზღვა რომელ ოკეანეს უკავშირდება?*

*მოსწავლე: ატლანტის*

მასწავლებელი: *აბა, რომელი სრუტით?*

*მოსწავლე: ქერჩით*

მასწავლებელი: *აბა???? ბოს..*

*მოსწავლე: ბოსფორის !*

მასწავლებლები ხშირად სვამდნენ შეკითხვას, რომელიც რამდენიმე კითხვას მოიცავდა და მოსწავლეები პასუხობდნენ რომელიმე მათგანს, დანარჩენი კი, ბუნებრივია, ყურადღების მიღმა და პასუხის გარეშე რჩებოდა.

*მაგალითად:*

1. მასწავლებელი: *რა წარმოდგენა შეგექმნათ იმდროინდელი საქართველოს შესახებ? ქვეყნის მდგომარეობის შესახებ? თვითონ პერსონაჟების შესახებ? ისტორიული პერსონაჟებია არიან ისინი? რატომ?*

დაკვირვების შედეგებმა გვიჩვენა, რომ პასუხის გასაცემად მიცემული დრო, როგორც წესი, მცირე იყო და არ აღემატებოდა 2-3 წამს<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> ეს შედეგები გამოთვლილია 50 გაკვეთილის დაკვირვების შედეგად.

დაკვირვების შედეგად, ასევე აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლები გაკვეთილის მსვლელობისას იშვიათად მართავენ დისკუსიას მოსწავლეებს შორის. მასწავლებელთა მცდელობა, წახალისებინათ და წარემართათ კამათი და მსჯელობა მოსწავლეებს შორის, როგორც წესი, რამდენიმე მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის გამართული დიალოგის სახეს იღებს. თუმცა, გამოკითხვისას მასწავლებლები აღნიშნავენ (მასწავლებელთა თვითაღქმა), რომ ისინი ხშირად აწყობენ დისკუსიებს, რომელშიც ძირითადად მოსწავლეები მონაწილეობენ (68%) და გაცილებით იშვიათად მიმართავენ გაკვეთილზე ისეთ ფორმატს, რომელშიც ძირითადად მასწავლებელია მოპასუხის როლში (28.5%).

დაკვირვებამ კი გვიჩვენა, რომ თითქმის ყველა გაკვეთილზე (98%) იმართებოდა დისკუსია, მაგრამ არა მოსწავლეებს შორის, არამედ, ძირითადად, მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის. ამ ტიპის საუბარი, ჩვეულებრივ, „კითხვა-პასუხის“ რეჟიმში მიმდინარეობდა, რომლის დროსაც ზოგადად, მასწავლებლები ნაკლებად იყენებდნენ ჩამადრმაველ შეკითხვებს მოსწავლეების მოსაზრებებისა და შეხედულებების დასაზუსტებლად.

გარდა ამისა, აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლები მოსწავლის პასუხებს, როგორც წესი, ზოგად შეფასებას აძლევდნენ, იშვიათად აკეთებდნენ კონკრეტულ კომენტარებს. ამის გამო, იგრძნობოდა უკუკავშირის სიმცირე, რაც სწავლების შემადგერხებელ ფაქტორადაა მიჩნეული (Black & Wiliam, 1998).

### **შეკითხვების დასმასთან დაკავშირებული ბარიერები**

გამოკითხვისას მასწავლებლებმა ჩამოთვალეს ის ბარიერები, რომლებიც ხელს უშლის ზოგადად სწავლება-შეფასების პროცესს, და კონკრეტულად, საჭირო შეკითხვების დასმას. მათი აზრით, ერთ-ერთი ასეთი ბარიერია მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა კლასებში. აღნიშნული გარემოება ზღუდავს მოსწავლეთან მუშაობის შესაძლებლობებს. მაგალითად, ართულებს მოსწავლეთა მსჯელობის ან ჯგუფური მუშაობის წახალისებას. მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ სწორედ ეს ზღუდავს მათ სიღრმისეული კითხვების გამოყენებაში, ისინი ვერ ახერხებენ ეფექტური კითხვების დასმას, მოსწავლეთათვის კითხვების გასაანალიზებლად საჭირო დროის მიცემას და ა.შ.

დაკვირვების შედეგად გაირკვა, რომ კვლევის პროცესში კლასში მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა იყო 19 (მინიმალური რაოდენობა 2 მოსწავლე, მაქსიმალური - 50); როგორც მოსალოდნელი იყო, ქალაქის სკოლებში უფრო მეტი მოსწავლე იყო - საშუალოდ 23, ვიდრე სოფლის სკოლებში (საშუალოდ 16). ხშირი იყო შემთხვევები, როდესაც კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა (35-45 მოსწავლე) კლასის მართვას ართულებდა.

მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ ფიზიკური გარემო სკოლაში არ არის სათანადოდ ორგანიზებული. ამ გარემოში მათ არ აქვთ შესაძლებლობა თანამედროვე მოთხოვნების შესაბამისად ჩაატარონ გაკვეთილები.

დაკვირვების შედეგად აღმოჩნდა, რომ საკლასო ოთახების უდიდეს ნაწილში (92.0%) მერხები ტრადიციულად, რიგებად არის განლაგებული, მოსწავლეები სხედან ერთმანეთის უკან, მერხების წინ დგას მასწავლებლის მაგიდა და იქვე კიდია დაფა. დაკვირვებაში მონაწილე კლასების მხოლოდ 8.0 %-ის შემთხვევაში მერხები საკლასო ოთახებში განლაგებული იყო წრიულად ან მცირე ჯგუფებად. ჩვეულებრივ, კლასების სიმჭიდროვის გამო მასწავლებლებს უჭირთ მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებად დაჯგუფება და დისკუსიის ან ჯგუფური მუშაობის სხვა მეთოდების შეთავაზება .

### დასკვნები და რეკომენდაციები

კვლევამ გვიჩვენა, რომ მასწავლებლების უმეტესობა დადებითად აფასებს ე.წ. მაღალი დონის კითხვების დასმას არამარტო შეფასების, არამედ მოსწავლეთა მსჯელობის, აზროვნებისა და დისკუსიის წახალისების მიზნით. მათთვის გასაგებია ამგვარი კითხვების გამოყენების მნიშვნელობა და მიაჩნიათ, რომ ხშირად სწორედ ამ მიზნით სვამენ შეკითხვებს. თუმცა, განსხვავებული მეთოდებით მიღებული მონაცემების ანალიზმა აჩვენა, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულება, თვითაქმა და რეალური ქცევა სხვადასხვა ტიპის შეკითხვების გამოყენებასთან დაკავშირებით ნაკლებად შეესაბამება ერთმანეთს.

დაკვირვებამ ცხადყო, რომ მასწავლებლების მიერ რეალურად დასმული კითხვების 3/4-მდე დახურულია და მათში აქცენტი ნაკლებად კეთდება მაღალი დონის კოგნიტური პროცესების შემოწმებაზე.

დახურულ და ღია კითხვებს შორის 70/30-თან შეფარდება ტიპური მოვლენაა ისეთი გაკვეთილებისათვის, რომლებიც მოსწავლეებისაგან შედარებით ნაკლები სირთულის კოგნიტურ აქტივობებს მოითხოვს, ხოლო 60/40 შეფარდებას ვხვდებით გაკვეთილებზე, რომლებიც მეტი კოგნიტური სირთულის აქტივობებს საჭიროებენ (Borich, 2007). ჩვენი კვლევის მიხედვით, მასწავლებლები დახურულ კითხვებს იყენებენ ყველა გაკვეთილზე და შესაბამისად, მოსწავლეებს ნაკლები კოგნიტური სირთულის აქტივობებისაკენ უბიძგებენ.

კვლევის შედეგები გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლები საგაკვეთილო პროცესში ძირითადად აზროვნების ქვედა დონისათვის დამახასიათებელ უნარებს აფასებენ და ძალიან იშვიათად - აზროვნების ზედა დონის უნარებს.

მასწავლებლების მიერ დასმული შეკითხვები ძირითადად ცოდნის შემოწმებას ემსახურება - ნასწავლის გახსენებას, ამოცნობას, ტერმინოლოგიის გამოყენებას, რომლის მიზანი მასალის ცოდნის დემონსტრირება და ინტერპრეტირებაა. მასწავლებლის მიერ დასმული შეკითხვები ყველაზე ნაკლებად ემსახურება სინთეზის პროცესის შემოწმებას, რომლის დროსაც მოსწავლეს რაიმე ორიგინალურისა თუ ახლის შექმნა მოეთხოვება,

მისთვის უცნობი პრობლემის გადაჭრა, ინფორმაციის გააანალიზება და ახსნა ევალუება. ასევე, მასწავლებლები იშვიათად სვამენ შეფასებასთან დაკავშირებულ შეკითხვებს, რომლის დროსაც მოსწავლეს კონკრეტული მოსაზრების, საკუთარი აზრის დასაბუთება, არგუმენტირება მოეთხოვება.

ამრიგად, მასწავლებლების დადებითი დამოკიდებულება ე.წ. მაღალი დონის შეკითხვების დასმის მიმართ ფაქტობრივად არ აისახება რეალურ საკლასო პრაქტიკაში. განწყობებსა და ქცევას შორის შეუსაბამობა ადვილი ასახსნელია აიზენის დაგეგმილი მოქმედების თეორიის პერსპექტივიდან (Ajzen, 1985). იმისათვის, რომ განწყობები ქცევაში აისახოს შესაბამისი განწყობების გარდა მნიშვნელოვანია სხვა ფაქტორების გათვალისწინებაც, როგორცაა მოტივაცია, გამოცდილება, შესაძლებლობები.

არა ერთი კვლევა ადასტურებს დადებით კავშირს მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებასა და კითხვაზე პასუხის გასაცემად მიცემულ დროს შორის (Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2002) ჩვენი კვლევის მიხედვით, მასწავლებლები ძალიან მცირე დროს აძლევენ მოსწავლეებს პასუხის გასაცემად, რაც ხელს უშლის მოსწავლეებს აზრის გამოთქმაში. მასწავლებლის ამგვარი ტაქტიკა შეიძლება მოსწავლისათვის ფრუსტრაციის წყაროდ იქცეს, რადგან მოსწავლე პასუხების სისწორესა და საკუთარ თავში სულ უფრო ნაკლებად დარწმუნებული ხდება. მასწავლებლის ამგვარი მოქმედება მხოლოდ მოსწავლეების მცირე ნაწილს წაახალისებს, რომლებსაც სწრაფად შეუძლიათ პასუხის გაცემა და ცოდნის გამოვლენა (Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D, 2002).

გარდა ამისა, მასწავლებლები, ხშირად სვამენ ისეთ შეკითხვებს, რომელიც რამდენიმე საკითხს აერთიანებს; როდესაც მასწავლებლები მოსწავლეების ნაცვლად თავად პასუხობენ დასმულ შეკითხვებს ან შეკითხვით პირდაპირ მიანიშნებენ სწორ პასუხზე. გაკვეთილის განმავლობაში დასმული მიმანიშნებელი შეკითხვების რაოდენობა განსაკუთრებით დიდი იყო სოფლის სკოლებში.

დაკვირვების პროცესში იქმნებოდა შთაბეჭდილება, რომ მასწავლებლის მიერ დასმული შეკითხვა ემსახურებოდა არა მხოლოდ მოსწავლეების ცოდნის შემოწმება-შეფასებას, არამედ მასწავლებლების ცოდნის დემონსტრირებასაც. თუმცა, უფრო ხშირ შემთხვევაში, მასწავლებლების მიერ საკუთარ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა მოსწავლეთა უცოდინრობის გადაფარვას ისახავდა მიზნად.

ზოგადად, მოსწავლის დახმარებას კითხვაზე პასუხის გაცემის დროს, მინიშნების მიცემას შეიძლება დადებითი ეფექტიც ჰქონდეს, მაგრამ თუ მასწავლებელი მუდმივად ამგვარ ტაქტიკას იყენებს, ეს არ უწყობს ხელს მოსწავლეებს იმაში, რომ დარწმუნდნენ საკუთარ ცოდნასა და უნარებში (Borich, 2007) რაც თავისთავად უარყოფითად აისახება სწავლების პროცესზე.

მიღებული შედეგების საფუძველზე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მნიშვნელოვანია ისეთი ღონისძიებების გატარება, რომლებიც ხელს შეუწყობს მაღალი დონის შეკითხვების უფრო ფართოდ გამოყენებას მასწავლებლების მხრიდან.

მასწავლებელთა მზაობა მაღალი დონის შეკითხვების გამოყენებასთან დაკავშირებით აისახა მათ დამოკიდებულებებში, თუმცა რეალურ ქცევაში განხორციელებისათვის საჭიროა მასწავლებელთა განწყობის შესაბამისი ქცევების ფორმირება. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება მიმართული უნდა იყოს საკლასო პრაქტიკაში მათი განწყობების რეალიზებისაკენ. ამისათვის მასწავლებლებს სჭირდებათ ცვლილებები არა იმდენად დამოკიდებულებებში, არამედ უწყვეტი რეფლექსია და პრაქტიკა იმისათვის, რომ ეფექტურად შეძლონ მაღალი დონის შეკითხვების სწორად გამოყენება საგაკვეთილო პროცესში. ამგვარი აქტივობა შეუძლებელია განხორციელდეს ისეთი ღონისძიებების გარეშე, როგორცაა საკლასო გარემოს გაუმჯესება, კლასების ზომის შემცირება, დიდი ზომის კლასების მართვის სტრატეგიების დახვეწა და ა.შ.

მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა საგაკვეთილო პროცესში უფრო მეტად შეასრულოს ფასილიტატორის როლი, ხელი შეუწყოს მოსწავლეებს შორის დიკუსიასა და მოსაზრებების ურთიერთგაზიარებას, მასწავლებლის მხრიდან მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს მოსწავლეთა პასუხებზე ეფექტურ უკუკავშირს.

დღეისათვის დიდი აქცენტი კეთდება შეფასებაზე, რადგან მან უნდა უზრუნველყოს არა მხოლოდ მოსწავლეთა ცოდნის შეფასება, არამედ ხელი უნდა შეუწყოს სწავლების ხარისხის, მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებას, მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების განვითარებას და ა.შ. საჭიროა დამატებითი ღონისძიებების გატარება, რაც უზრუნველყოფს მასწავლებელთა განწყობებსა და მათ ქცევას შორის შესაბამისობის გაზრდას. ამისათვის მნიშვნელოვანია არა ერთჯერადი, არამედ რეგულარული კვლევების ჩატარება, მასწავლებლების დამოკიდებულებებისა და საკლასო პრაქტიკის რეგულარული კვლევა, მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასა თუ შეფასების პოლიტიკაში გამოყენებითი კვლევების შედეგების ეფექტური გამოყენება.

### გამოყენებული ლიტერატურა

1. Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
2. Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
3. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1).
4. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the Black Box: assessment for learning in the classroom*. London: Department of Education and Professional Studies, King's College.
5. Bloom, B., Englehart, M., Hill, F., Furst, D., & Kratwohl, D. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman Green.
6. Borich, G. (2007). *Effective teaching methods. Research-based practice*. Pearson: Merrill

Prentice Hall

7. Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3).
8. Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
9. Houston, J. (2005). *Evaluation Study of Teacher Professional Development*. Tbilisi, Georgia: Ministry of Education and Science, Georgia.
10. Morrison, F. J., Connor, C. M., & Bachman, H. J. (2005). *The transition to school*. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy*, volume 2: New York: Guilford Press.
11. National curriculum (2011-16). Ministry of Education and Science of Georgia
12. Osakwe, R. N. (2006). *Understanding teaching profession*. Osasu Series in Education. Benin City: University of Benin
13. William, D., & Black, P. (1996). Meanings and Consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment. *British Educational Research Journal*, 22 (5).
14. Woolfolk, A. (2006). *Educational Psychology*. Pearson: Merrill Prentice Hall.

---

Article received: 2015-01-28