

ORCID: 0000-0002-8084-7185

მაიკლ მურის „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიისა“ და სოციალური დისტანცირების ფაქტორების გავლენა საქართველოს სკოლებში საყოველთაო დისტანციურ სწავლებაზე პანდემიის პირობებში

ნინო ღამბაშიძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

e-mail: ngambashidze@aat.ge

აბსტრაქტი:

წინამდებარე სტატია წარმოადგენს ე.წ. „სამაგიდო კვლევას“. მასში განხილულია ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის შესახებ შექმნილი კვლევები. კვლევის ფარგლებში გავეცანით მრავალფეროვან სამეცნიერო ლიტერატურას „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიასთან“ დაკავშირებით. კვლევის შედეგად, ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში არსებული მრავალი პრობლემური საკითხი ახალ შუქზე გამოიყვანდა. შესაბამისად, გამოიკვეთა სამომავლოდ პრაქტიკული კვლევის საჭიროებაც. წინამდებარე სამაგიდო კვლევის მიზანია თეორიულ-მეთოდოლოგიური ჩარჩოს შექმნა, რომლის საფუძველზე, მომავალში ვგეგმავთ შევიმუშაოთ პრაქტიკული კვლევის ინსტრუმენტი.

კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ მოსწავლეებთან ხშირი კომუნიკაცია, სინქრონულ და, აგრეთვე, ასინქრონულ რეჟიმში, ამცირებს მოსწავლის ავტონომიურობის ხარისხს და აიძულებს მას მონაწილეობა მიიღოს დიალოგში. ეს კი, თავისთავად, ტრანზაქციული დისტანციის მინიმიზაციის გარანტიაა. ამისათვის ერთერთი საინტერესო სტრატეგიაა წერილობითსა თუ ზეპირ უკუკავშირში არაფორმალური ენის გამოყენება (გიო, კარგად დაგიწერია, ყოჩაღ!“, „ელენე, რატომ არ გამომიგზავნე გუშინ დავალება?“), პირადი მიმართვა მოსწავლეს უქმნის შთაბეჭდილებას, რომ არ არის პროცესისგან დისტანცირებული და, შესაბამისად, მცირდება ტრანზაქციული დისტანცია. ასინქრონული სწავლების პროცესში მნიშვნელოვანია პირადი მიმოწერა მოსწავლეებთან. აგრეთვე, მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ მოსწავლე ერთგვარად პასუხისმგებელია საკუთარი დავალების საკლასო სივრცეში გამოქვეყნებაზე. ამრიგად, მოსწავლე ეჩვევა საკუთარ კლასელებთან დიალოგს და მათ წინაშე გრძნობს თავს ანგარიშვალდებულად. სასურველია ხშირად დავუკავშირდეთ მოსწავლის ოჯახს და დავაზუსტოთ, რაიმე პრობლემები ხომ არ შეექმნათ ინტერნეტთან წვდომის თვალსაზრისით, ან ხომ არ შეგვიძლია უზრუნველვყოთ მოსწავლე პერსონალური მოწყობილობით. პირადი პრობლემების გაზიარება, ასევე შეამცირებს ტრანზაქციულ დისტანციას და მოსწავლეს შესძენს ერთუზიან ჩაერთოს დიალოგში.

საკვანძო სიტყვები: იძულებითი დისტანციური სწავლება, ტრანზაქციული დისტანციის თეორია, ინტერაქცია, მოსწავლეთა მოტივირება, ონლაინ სასწავლო პროცესში ჩართვა.

შესავალი

კოვიდ-19 პანდემიამ განაპირობა საქართველოს სასწავლო დაწესებულების მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისათვის ონლაინ სწავლებაზე იძულებით გადასვლა. თვალნათლივ წარმოჩნდა სწავლა-სწავლების ხარისხის, მასალის გადაცემა-ათვისებისა და ცოდნის შეფასებასთან დაკავშირებული ის პრობლემები, რომელთა შესახებაც ეჭვი არსებობდა, მაგრამ მათი მეცნიერული შესწავლა არ მომხდარა, ვინაიდან, რეალურ გარემოში სასწავლო პროცესთან დაკავშირებით, მრავალი სხვადასხვა პრობლემის არსებობა და ფიზიკური დისტანციის არარსებობა ერთგვარად ფარავდა ტრანზაქციული დისტანციის ფაქტორის მნიშვნელობას. „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიამ“ შესაძლოა, ნათელი მოჰფინოს ონლაინ სწავლებაზე იძულებით გადასვლისას წარმოჩენილ პრობლემებს, დაეხმაროს მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს განავითარონ პედაგოგიური პრაქტიკა და დაუახლოვონ იგი პედაგოგიკის ძირითად მიზნებს: სწავლა-სწავლებასა და აღზრდას.

კვლევის მეთოდები

წინამდებარე სტატია წარმოადგენს ე.წ. „სამაგიდო კვლევას“. მასში განხილულია ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის შესახებ შექმნილი მრავალფეროვანი ლიტერატურა. დავამუშავეთ სამეცნიერო ბაზები: *სკოპუსი* (Scopus), *ფსიქინფო* (Psychinfo), და „ცოდნის ქსელი“ (Web of Knowledge), რათა მოგვეძებნა პოტენციურად რელევანტური მასალა შემდეგ ტერმინებთან დაკავშირებით:

- ტრანზაქციული დისტანციის თეორია,
- ავტონომია,
- სტრუქტურა,
- დიალოგი,
- ინტერაქცია.

მხოლოდ „*სკოპუსში*“, 90-ზე მეტი სამეცნიერო სტატია მოვიძიეთ შემდეგ საკითხებთან დაკავშირებით:

- დისტანციური სწავლების მეთოდოლოგია,
- სასკოლო განათლება,
- საჯარო განხილვები,
- შედარებით-შეპირისპირებითი ანალიზი (ტრადიციული, პირისპირ სწავლებისა და დისტანციური სწავლების შედარება-შეპირისპირება),
- მეთოდოლოგიური ლიტერატურა,
- მასწავლებელთა ჩანაწერები და ე.წ. „*ქეისების აღწერა*“.

კვლევებში გამოიკვეთა სასწავლო პროცესში ტექნოლოგიების გამოყენების მეცნიერული შესწავლის მრავალმხრივი ანალიზი. ქართული რეალობის ამსახველ სამეცნიერო თუ საინფორმაციო პუბლიკაციებს, უმეტესწილად ინტერნეტგამოცემებსა და სოციალურ ქსელებში გავეცანით. ყველა საინტერესო და რელევანტური სტატიის *აბსტრაქტი* და უმეტესობა სტატიის ელექტრო ვერსია ჩამოვტვირთეთ და დეტალურად გავეცანით. ელექტრო-წიგნები, წიგნები და სტატიების ქსეროასლები გადავარჩიეთ და თემატურად დავახარისხეთ. აგრეთვე, შევქმენით ციტირებისა დამოწმების ელექტრონული ბაზა, რომელსაც ცალკე ბიბლიოგრაფიად ვინახავთ.

წინამდებარე სამაგიდო კვლევის მიზანია თეორიულ-მეთოდოლოგიური ჩარჩოს შექმნა, რომლის საფუძველზე, მომავალში ვგეგმავთ შევიმუშაოთ პრაქტიკული კვლევის ინსტრუმენტი.

ტრანზაქციული დისტანციის თეორია

კოვიდ-19 პანდემიის პერიოდამდე, ამ თეორიას მხოლოდ ერთ-ერთი პედაგოგიური თეორიის სტატუსი თუ ჰქონდა. მაგრამ, პანდემიით გამოწვეული იძულებითი დისტანციური სწავლების პირობებში, მან გადამწყვეტი მნიშვნელობა შეიძინა. „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის“ ავტორია მაიკლ მური. 1973 წელს გამოქვეყნებულ ნაშრომში: „ტრანზაქციული დისტანცია და ადაპტირებული სწავლება: მაღალი საფეხურის განათლების მომავლის დაგეგმვა“ (Moore M. , Transactional Distance and Adaptive Learning: Planning for the Future of Higher Education 1st Edition, 2017), მური განიხილავს დროსა და სივრცეში ერთმანეთისგან დაშორებულ მოსწავლისა და მასწავლებლის ურთიერთობის საკითხს. იგი აღნიშნავს, რომ დისტანცირება არა მხოლოდ სივრცით არის განპირობებული, არამედ „ფსიქოლოგიური და კომუნიკაციური გადაკვეთების გარეშე, შესაძლოა წარმოიშვას განათლების პროცესში ჩართული ორივე მხარეს შორის პოტენციური ურთიერთ ვერ-გაგება“ (Paul Gorsky and Avner Caspi, 6(1) 2005) (გვ. 3). რამაც, იძულებით დისტანციური სწავლების პირობებში, უარეს შედეგებამდე შეიძლება მიგვიყვანოს.

ყველა მასწავლებელს აუცილებლად ჰყოლია ისეთი მოსწავლე, რომელიც არჩევს საკლასო ოთახის შორეულ კუთხეში მიიყუჩოს, განერიდოს საგაკვეთილო პროცესს იმ წარმოსახვით გარემოში, სადაც არც დავალება არსებობს და არც მასწავლებელი. ასეთი მოსწავლის დაბრუნება რეალობაში გაცილებით ადვილია ფიზიკურ სასწავლო გარემოში - საუბარში ჩართვის, მასწავლებელთან ახლოს გადმოჯდომისა თუ სხვა პედაგოგიური „ხრიკების“ მეშვეობით. მაგრამ, როგორ მოახერხოს მასწავლებელმა მოსწავლის ყურადღების მიპყრობა, როდესაც კამერა და მიკროფონი გამორთულია? სწორედ ამგვარი უხერხული სიტუაციებიდან გამოსავალს გვთავაზობს „ტრანზაქციული დისტანციის თეორია“.

ონლაინ სწავლებისას ჩვენი მთავარი მიზანი უნდა იყოს ტრანზაქციული დისტანციის მინიმალიზება და მოსწავლეთა მაქსიმალური ჩართვა სასწავლო პროცესში. „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის“ მოდელი შესაძლოა ამაში გამოგვადგეს. მ. მური გვთავაზობს დისტანციურ სწავლებაში სამი მთავარი ცვლადის გათვალისწინებას: **დიალოგი, სტრუქტურა და ავტონომიურობა**. ერთ-ერთის ნაკლებობა სხვებზე მეტ დატვირთვას ნიშნავს.

მურმა ეს თეორია დისტანციური სწავლების გარიჟრაჟზე შექმნა, როდესაც ძალიან ცოტა დისტანციური კურსი არსებობდა და მასალა, უმეტესწილად, აუდიო ლექციებისა თუ საფოსტო გზავნილებით მიღებული დავალებების სახით მიდიოდა მოსწავლეებამდე. დღესდღეობით, საგანმანათლებლო სივრცეში, ფართოდ დანერგილი ტექნოლოგიური ინოვაციების წყალობით, ჩვენ შეგვიძლია მოსწავლეებს პირდაპირ სინქრონულ რეჟიმში შევხვდეთ და ვასწავლოთ. „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის“ წყალობით კი, ჩვენ ვირჩევთ, კონკრეტულად რა ხერხი აჯობებს, რათა მაქსიმალურად უზრუნველვყოთ საუკეთესო შედეგი, ჩვენი მოსწავლეების ასაკის, უნარების, ტექნოლოგიების მოხმარებისა თუ საგნის თავისებურებებიდან გამომდინარე.

ტრანზაქციული დისტანციის თეორია და დიალოგის მნიშვნელობა

მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის უმთავრესია დიალოგი, რისი მეშვეობითაც ხერხდება მოსწავლის ყურადღების მაქსიმალური კონცენტრაცია საგაკვეთილო პროცესზე. თუ ჩვენ არ ვესაუბრებით მოსწავლეებს, საიდან ეცოდინებათ, რას ველით მათგან, ან რისი სწავლა ევალებათ?

მეორე სურათზე ნაჩვენებია, თუ რამდენად იზრდება ავტონომიისა და სტრუქტურის მნიშვნელობა, როდესაც დიალოგის სივრცე მცირდება. შესაბამისად კი, იკარგება მოსწავლის მიერ წარმატებული სწავლის შესაძლებლობაც.

დისტანციური სწავლების თეორიების მიმოხილვა

კარგად რომ გავერკვეთ ერთმანეთისაგან დაშორებულ მოსწავლეთა სწავლა-სწავლებისა და მასწავლებლის მუშაობაში, უნდა დისტანციისა და სივრცის აღქმაზე გავამახვილოთ ყურადღება. დისტანციას „ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი“ ასე განმარტავს: „დისტანცია [ლათ. distantia] დაშორება სტარტსა და ფინიშს შორის“. ხოლო ვებსტერის ლექსიკონი კი ასე: „1. დროითა და სივრცით დაშორება; 2. ორ წერტილს შორის დროითა და სივრცით დაშორებული მანძილი; 3. ქცევის შეფერხება; 4. შორს მყოფი ადგილი“.

სწავლებისას, ვფიქრობ, ნაკლები მნიშვნელობა აქვს ფიზიკური მანძილს, ვინაიდან ინტერნეტის მეშვეობით შეგვიძლია ცოდნისა და აზრის გაცვლა-გამოცვლა. დისტანციის ვებსტერისეულ მესამე განმარტებაში ჩვენ ვხედავთ ურთიერთობაში შეფერხებას, თუმცა ჩვენ, მასწავლებლებს არ გვსურს მოსწავლეებსა და ჩვენს შორის ურთიერთობის შეფერხების არსებობა.

მაიკლ ჯ. მური (Moore M. G., 1984) (გვ 155), განათლებაში მანძილის შესახებ მსჯელობისას, ამბობდა: „ახლა ერთმანეთს დაშორდნენ მოსწავლე და მასწავლებელი. რაც, აუცილებლად გეოგრაფიული ადგილმდებარეობით არ არის განპირობებული, არამედ, საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიური მიზეზებიც აქვს. ეს არის განათლების საწარმოში დასაქმებულ პარტნიორებს შორის გაჩენილი ბზარი. სწორედ ამას ეწოდება „ტრანზაქციული დისტანცია“.

როგორ უნდა გავიგოთ მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის არსებული ამგვარი ტრანზაქციული დისტანცია? საბა და შეარერი (Saba, F., and R. L. Shearer, 1994) გვთავაზობენ ამ ტერმინის გაგებას, როგორც „მასწავლებლის მიერ გამოხატულ მზრუნველობასა და მოსწავლის მიერ საკუთარი სწავლის მიმართ გამოჩენილი ინიციატივას შორის არსებულ მანძილს (თუ გნებავთ ბზარსაც კი)“ (გვ. 36). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ტრანზაქციული დისტანცია ის მანძილია, რომელიც მოსწავლეებს აშორებს მასწავლებლის ინიციატივას, სულყოფილად აათვისებინოს მასალა. თუ მოსწავლეები არ არიან ჩართულნი სასწავლო პროცესში და არ აქვთ აქტიური სწავლის სტიმული, მაშინ ტრანზაქციული დისტანციის ეს ბზარი დიდია, რაც არ უნდა ახლოს იყვნენ მასწავლებელთან ფიზიკურად. მაგრამ თუკი მასწავლებელი, დისტანციურად, თუ პირისპირ სწავლებისას, ახერხებს დაამყაროს აზრიანი საგანმანათლებლო გარემო, სირთულისა და შესაფერისი მასალის სწორი შერჩევით და აღუძრავს მოსწავლეებს პასუხისმგებლობის შეგრძნებას საკუთარ სწავლაზე, უზრუნველყოფს მათ გულთად მონაწილეობას ამ პროცესში, მაშინ ტრანზაქციული

ბზარი მცირდება და ვერავინ გრძნობს თავს ერთმანეთისგან, ან სასწავლო პროცესისაგან მოწყვეტილად.

დისტანციური სწავლების ზოგიერთ კრიტიკოსს სჯერა, რომ ფიზიკური სიახლოვის დეფიციტი, სხეულის ენითა და ხმის ტონით გადაცემული ინფორმაციის ნაკლებობა, განაპირობებს არაეფექტურ სწავლებას. მაგრამ, გავიხსენოთ ლექციები მრავალრიცხოვან აუდიტორიაში, როდესაც მასწავლებელი ვერც კი ხედავს აუდიტორიის ბოლოში მსხდომთ.

იმავე საკითხზე ბრომელი ირონიულად წერდა (Bromell, 2002) (გვ. 73): *„აშკარაა, რომ კარგად დაგეგმილი დისტანციური სასწავლო კურსი გვაიძულებს მხოლოდ „დავაწკაპუნოთ“ და ამით უფრო მოსახერხებელი ხდება მთელი სწავლების პროცესი“*.

როდესაც მოსწავლეები სასწავლო პროცესს ცნობიერად და პასუხისმგებლობით ეკიდებიან, მაშინ ეს აისახება სწავლაზე, ცოდნაზე და ახალი იდეების შემეცნებაზე.

ვფიქრობ, სწავლის მიმართ პასუხისმგებლობა დისტანციურადაც შეიძლება არსებობდეს და ამრიგად, გაკვეთილი ეფექტურია, იმდენად, რამდენადაც ვირტუალური სივრცე იძლევა იმის შესაძლებლობას, რომ მოხერხდეს იდეების, ცოდნის გადაცემა, მიღება და ურთიერთგაცვლა.

ამრიგად, ფიზიკური დისტანცია და ტრანზაქციული დისტანცია არ არის ურთიერთდამოკიდებული მოცემულობანი. გაკვეთილი ონლაინ ტარდება, საკლასო ოთახში, თუ შერეულად, მიზანი უნდა იყოს ტრანზაქციული დისტანციის განეიტრალება და, ამრიგად, შეიქმნება შემეცნებისათვის კომფორტული გარემო.

სოციალური დისტანციის ზემოქმედება ტრანზაქციულ დისტანციაზე

ვეგერიფი (Wegerif, 1998) განიხილავს ონლაინ სწავლებაში სოციალური განზომილების ზემოქმედების საკითხს, რასაც პირდაპირი ზეგავლენა აქვს ტრანზაქციულ დისტანციაზე. კვლევაში, რომელიც „ღია უნივერსიტეტის“ ფარგლებში ჩატარდა და მოიცავდა ინტერაქციულ ონლაინ კურსებში ჩართულ 21 სტუდენტთან ინტერვიუს, ვეგერიფმა აღმოაჩინა, რომ მოსწავლეთა წარჩინება თუ ჩავარდნა პირდაპირ გამომდინარეობდა იმისგან, ეს უკანასკნელი თავს პროცესის მონაწილეებად გრძნობდნენ თუ გარე-მყოფებად. ამრიგად, სასწავლო პროცესს განიხილავდა, როგორც სოციალურ პროცესს, რადგან სწავლა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად აღიქვამს ადამიანი თავს ჯგუფის წევრად.

დასკვნაში ვეგერიფი ამბობს, რომ ეს პროცესი (იგულისხმება დისტანციური სწავლება) სოციალური გამოცდილებაა, ზუსტად ისევე, როგორც ფიზიკურად კლასში მსხდომი მოსწავლეებიდან ზოგიერთი ახერხებს შუა დისკუსიაში თავისუფლად ჩაერთოს, ზოგიერთისათვის კი ძალიან რთულია კოლექტივში ინტეგრირება, განიცდის მუდმივ დისკომფორტს და ამჯობინებს პროცესის მიღმა იყოს.

მოსწავლე თავს სასწავლო პროცესში ჩართულად გრძნობს, თუ განკერძოებულად, დამოკიდებულია მრავალ სხვა ფაქტორზე. მაგალითად, ერთ-ერთ ფაქტორია ინტერნეტთან წვდომა. ვისაც კომპიუტერი სახლში არ აქვს, ან ინტერნეტის გადასახადს ვერ სწვდება, პროცესში სრულფასოვან მონაწილეობას ვერ იღებს.

ამ მოსაზრებას იზიარებს დიანა გროდნეიც, რომელიც ნიუ იორკის უნივერსიტეტში ასწავლიდა ჰიბრიდულ კლასებს. ტიმა ბენდერი, თავის წიგნში „დისკუსიაზე დაფუძნებული ონლაინ სწავლება მოსწავლეთა სწავლის გაუმჯობესებისათვის“, ციტირებს გროდნეისთან პირად მიმოწერას: *„ხშირად, სახლში*

ყოფნისას, შევდივარ ჩემს იმეილზე და ვამოწმებ, ვინმემ ხომ არ მომწერა პასუხი დასმულ შეკითხვაზე. ეს გამოცდილება [ჩემს კლასს] გავუზიარე. ისინიც დამეთანხმნენ, რომ ამ გზით მოვახერხეთ ოჯახური სიმყუდროვის, კოლექტიური სულისკვეთების გაზიარება. როგორც ერთმა მოსწავლემ აღნიშნა, გაკვეთილი გადაიქცა „განათლების კერად“. სხვა მოსწავლემ, კი ჩვენი გაკვეთილები შეადარა რაღაც ისეთ საგანს, რომელიც ხელიდან ხელში ფრთხილად გადააქვთ მთელი კვირის მანძილზე, ვიდრე ახალი გაკვეთილი არ ჩაინიშნება. ვფიქრობ, ასეთი შეფასებები მეტყველებს იმ თბილ გარემოზე, რომლის შექმნაც შესაძლებელია ონლაინ“ (Bender, 2003) (გვ 9).

ერთი ფაქტორი, რომელზეც ვეგერიფი არ საუბრობს, მაგრამ ძალიან მნიშვნელოვანია ტრანზაქციული დისტანციის შესამცირებლად, მასწავლებლის ცევის მოდელია. სწორედ იგი ამკვიდრებს კლასში მთავარ ტონს. ვფიქრობ, მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა შეიმუშავოს საგანმანათლებლო მიდგომა, რათა შეამციროს დისტანცირების, ან გულგრილობის ის განცდა, რაც შესაძლოა მოჰყვეს დისტანციური სწავლების ფორმატს. ეს საკმაოდ რთული მისიაა, არა მარტო კლასში მოსწავლეთა რაოდენობის გამო, არამედ მოსწავლეთა განსხვავებულობის გამოც.

მასწავლებლის როლი ონლაინ სწავლების პროცესში

სადღესოდ მოსწავლეები ერთიმეორისაგან კიდევ უფრო განსხვავდებიან, ვიდრე, თუნდაც, ათი წლის წინ. ჩვეულებრივ, კლასი კომპლექტდებოდა ერთი და იმავე ასაკის, მეტ-ნაკლებად ერთი სოციალური ფენის, ფიზიკური და გონებრივი განვითარების, კულტურული თუ რელიგიური მიკუთვნებულობის, და ბოლოს, ეროვნების წარმომადგენლებისაგან. მიიჩნეოდა, რომ სოციალურ თუ ჰომოგენურ ჯგუფებში იოლად იქნებოდა შესაძლებელი შეჯიბრებითობის საფუძველზე წარმატების მიღწევა. ეს მართლაც ასე რომ იყოს, მაშინ მნიშვნელოვანი იქნებოდა მრავალფეროვანი სასწავლო მეთოდების შემოღება, რათა მოსწავლეებში მრავალგვარი ინტელექტი განგვევითარებინა.

ამ საკითხთან დაკავშირებით ცნობილია თბილისის ცენტრალურ რაიონებში, ე.წ. „პრესტიჟულ“ სკოლებში, დღემდე არსებული არალეგალური პრაქტიკა - კლასებს აკომპლექტებს ადმინისტრაცია. მშობლებისა თუ თავად ადმინისტრაციის შეხედულებით კლასი კომპლექტდება სამეგობროს შვილებისაგან, ან გარკვეული სოციალური მიკუთვნებულობის თვალსაზრისით. ამ მავნე პრაქტიკასთან შეწინააღმდეგების ერთგვარი მცდელობა ჰქონდა 2003 წელს საქართველოში სასკოლო განათლების რეფორმირების ჯგუფს. ერთ-ერთი მაგალითი მასთან შებრძოლებისა, იყო სკოლებისათვის სახელების გადარქმევა და ნუმერაციის შეცვლა (მაგალითად, თბილისის მე-6 გიმნაზიას 21-ე საჯარო სკოლა ეწოდა). თუმცა, ეს მცდელობა საკმაოდ ზედაპირული იყო და რეალურად ვერ იქონია ვითარებაზე გავლენა. ვერ ვიტყვით, რომ ამგვარ მავნე პრაქტიკას მხოლოდ საქართველოში ჰქონდა ადგილი. აშშ სკოლებშიც, 15-20 წლის წინაც კი, კოლეჯში უმეტესწილად საშუალო ფენის თეთრკანიანი ვაჟები სწავლობდნენ: (Anderson, 1992).

ვიდრე ამ საკითხზე მსჯელობას გავაგრძელებთ, დავსვით შეკითხვა - რამდენად არის შესაძლებელი ჰომოგენური კულტურულ-სოციალური ჯგუფის ონლაინ სწავლება? ჩემს პირად და კოლეგების გამოცდილებაზე დაყრდნობით, შემძლია ვთქვა - კლასებში, სადაც დომინანტურადაა წარმოდგენილი ერთფეროვანი ჯგუფის წარმომადგენლები, ძალიან ხშირია ურთიერთდაპირისპირება, არა მარტო განსხვავებულის დაჩაგვრა,

არამედ ერთმანეთში ქიშპობაც. ყოველივე ეს, იმდენად არაჯანსაღ გარემოს ქმნის, რომ წარმატებულ სასწავლო პროცესზე საუბარი შეუძლებელია.

ამგვარი რამ ონლაინ გაკვეთილზე შეუძლებელია. ამას რამდენიმე მიზეზი აქვს. უპირველეს ყოვლისა, ონლაინ გაკვეთილი კიბერსივრცეში იმართება, ყველასთვის ერთნაირად არის ხელმისაწვდომი და არა მარტო კლასის შეხვედრების დროს, არამედ ასინქრონულადაც. აგრეთვე, მასწავლებელს არ უწევს კლასში დისციპლინის კონტროლისათვის ერთსა და იმავე მოსწავლეს უყუროს თვალებში. უფრო მეტიც, ტრადიციული პედაგოგიკისათვის დამახასიათებელი მასალის ხანგრძლივი ახსნა და გამოკითხვა ონლაინ სივრცეში არაეფექტურია. მის ნაცვლად, საჭიროა მოკლე ახსნები და მინი ლექციები, რომლებიც ინტერაქტიული დისკუსიებისკენ უბიძგებენ.

მოსწავლეთა ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინება ონლაინ სწავლების პროცესში

ზემოთ ვისაუბრეთ იმაზე თუ რა მნიშვნელობა აქვს, მასწავლებელმა ისე დაგეგმოს სასწავლო პროცესი, სწავლების ისეთი მეთოდები შეარჩიოს, რომ მინიმუმამდე დაიყვანოს ტრანზაქციული დისტანცია. ბუნებრივია, ის მასწავლებლები, ვინც მეტ ყურადღებას აქცევენ მოსწავლეთა ინდივიდუალურ საჭიროებებს, მათ პირად ინტერესებსა და შესაძლებლობებს, უფრო წარმატებით ართმევენ თავს დაკისრებულ მოვალეობებს.

ანდერსონი და ადამსი (Anderson, 1992) ზოგიერთ მოსწავლეს ახასიათებენ, როგორც „მასწავლებელზე დამოკიდებულს“ და გულისხმობენ, რომ ზოგიერთისათვის მასწავლებლის ხასიათი და სწავლების სტილი იმდენადვე მნიშვნელოვანია, რამდენადაც სასწავლო მასალა. მასწავლებლის სწავლების სტილის განმსაზღვრელი ფაქტორები, უპირველეს ყოვლისა, მოიცავს დახმარებისთვის მზაობას, მოსწავლის წახალისებას, ვრცელ კომენტარებსა და უკუკავშირს, დადებითი მაგალითის ჩვენებას, დასაშვების ფარგლებში არაფორმალურობასა და დისკუსიის წახალისებას.

ვგიქრობ, რომ ონლაინ სწავლებაშიც ზუსტად ეს ფაქტორებია გადამწყვეტი. უამრავი გზა არსებობს, თუ როგორ შეიძლება მასწავლებელმა ეფექტურად ასწავლოს. მაკეაჩი (McKeachie, 1978) საკლასო მასწავლებლისათვის განსაზღვრავს ექვს ფუნქციას და ყველა მათგანი შეგვიძლია ონლაინ მასწავლებელსაც მივუსადაგოთ. მაგალითად, მასწავლებელი შეიძლება იყოს:

- **ფასილიტატორი** - პიროვნება, ვინც ეხმარება მოსწავლეს და ახალისებს მას აქტიურად მიიღოს მონაწილეობა დისკუსიაში, ან სასწავლო პროცესის გააზრებაში. მასწავლებელი არ უნდა იყოს ქედმაღალი, არამედ უნდა თანაუგრძობდეს და შეეცადოს მოსწავლის თვალთ შეხედოს სიტუაციას, ყურადღებით მოუსმინოს და ისწავლოს მისგან;

- **ექსპერტი** - პიროვნება, ვინც საფუძვლიანად იცის საგანი და ლექციებსა და დისკუსიებში მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს. მას ადვილად შეუძლია მოსწავლეთა სტიმულირება;

- **ფორმალური ავტორიტეტი** - პიროვნება, ვინც ადგენს წესებს, როგორცაა მაგალითად მოქცევის წესები, ან დავალების ჩაბარების ვადები;

- **სოციალური აგენტი** - პიროვნება, ვისაც აქვს წვდომა ფართო აკადემიურ წრეებთან და ეხმარება მოსწავლეებს: აძლევს რეკომენდაციებს, მიუთითებს კვლევით წყაროებსა თუ სამეცნიერო გამოცემებზე;

- **იდეალური პიროვნება** - ადამიანი, ვინც ქარიზმატულია, საქციელით ადასტურებს, რომ უყვარს თავისი პროფესია, საგანი და ენთუზიაზმით ეკიდება არა მხოლოდ საგანს, არამედ აინტერესებს მოსწავლეების ბედ-იღბალიც;

- **თანამგრძობი** - ადამიანი, ვისაც ესმის მოსწავლეების საჭიროებები და ცდილობს გვერდში დაუდგეს.

ვფიქრობ, კარგი მასწავლებელი ისაა, ვინც ხისტად არ უდგება სასწავლო პროცესს. შეუძლია მოსწავლის საჭიროებებზე გაამახვილოს ყურადღება და მზადაა შეცვალოს მიდგომა, იმის გათვალისწინებით, თუ რა იქნება მნიშვნელოვანი მოსწავლის წარმატებისათვის მთელ კლასთან მიმართებაში. ეს კი ნიშნავს, რომ ონლაინ მასწავლებელმაც ყური უნდა მიუგდოს მოსწავლის პირად ინტერესსა თუ საჭიროებას და თითოეული მათგანისათვის შეარჩიოს მაქსიმალური შედეგი. ბუნებრივია, მოსწავლისათვის საუკეთესოს მიცემა არ ნიშნავს ყველა ცალკეული მოსწავლისათვის დიდი ყურადღების დათმობას, თუნდაც ერთნაირად მოპყრობას. ზოგიერთისათვის მეტი პირადი სივრცის დათმობა და ინდივიდუალურად მუშაობა უკეთესია, ზოგიერთს კი მეტი კონტროლი სჭირდება.

საკითხის ისტორია ქართულ რეალობაში:

ტრანზაქციული დისტანციის პრობლემა ქართულ რეალობაში პირველად განმანათლებლებმა წამოჭრეს. კონკრეტულად კი, ილია ჭავჭავაძისა და „თერგდალეულების“ თხზულებებში ითქვა „ხიდჩატეხილობის“ საკითხის შესახებ („ოთარანთ ქვრივი“) და მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობის საკითხი („გლახის ნაამბობი“, „გამზრდელი“). თერგდალეულებმა და მათმა მიმდევრებმა, ერთი მხრივ, საზოგადოებას აჩვენეს პრობლემა, მეორე მხრივ კი, დაუსახეს გამსოვალაი - შექმნეს „იდეალური“ მასწავლებლის მხატვრული სახე.

მე-20 საუკუნემ მემკვიდრეობად მიიღო განმანათლებელთა პოზიცია. ჩამოყალიბდა მასწავლებელი/მოდერის მიმართ ორგვარი სტერეოტიპული, ურთიერთგამომრიცხავი შეხედულება. კერძოდ: ერთი მხრივ, მასწავლებელი „ზოგჯერ უშვილო, მაგრამ მრავალი შვილის მშობელი“ (იოსებ ნონეშვილი - „მასწავლებელი“), მეორე მხრივ კი, საპენსიო ასაკს კარგა ხნის გადაცილებული ოდიოზური ფიგურა, რომელიც უმეტესწილად გონებამახვილი, „ნიჭიერი მაგრამ ზარმაცი“ მოსწავლეების დასაცინი ობიექტია (ნოდარ დუმბაძე - „მე, ბებია, ილიკო და ილარიონი“), თუმცა, ხშირ შემთხვევაში, ბოროტმოქმედი მოძალადეც კი (ვ.გ. „იმერული ესკიზები“ - რეჟ. ნანა მჭედლიძე, ტ/ს. „ჩემი ცოლის დაქალები“ - სცენარისტი ქეთი დევდარიანი და სხვ.).

დასახელებულ შემთხვევებში, მასწავლებელი მეორეხარისხოვანი პერსონაჟია. იგი ან დადებით ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეზე, ან უარყოფითს. პროტაგონისტი კი, ყოველთვის მოსწავლეა, მის მიმართაა მიპყრობილი მკითხველისა თუ მაყურებლის თვალი. მის ბედ-იღბალზე წუხს ავტორი. ხოლო მასწავლებელი, წარმოადგენს ერთგვარ „გარემოებას“, რაც განაპირობებს პროტაგონისტის ფსიქო-სოციალურ სახეს.

ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით საინტერესოა რევაზ ინანიშვილის „შორი თეთრი მწვერვალი“. აქ პერსონაჟი არაერთმნიშვნელოვანია. რთულია განსაზღვრო იგი მსხვერპლია თუ გმირი. სიუჟეტი ვითარდება ქალაქის ერთ-ერთი სკოლის მე-8 კლასში (ამ დასკვნის საშუალებას ეროვნული სასწავლო გეგმის მიერ დადგენილი ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნის პროგრამის შინაარსი გვაძლევს (ესგ, 2019-2020). როდესაც ისწავლება სინტაქსური კონსტრუქციები და, მათ შორის, „ადგილის

გარემოება“. მოსწავლე ახალი გადმოსულია სოფლიდან ქალაქის სკოლაში. შესაბამისად, იგი ახალი წევრია კოლექტივში. ამავდროულად, იგი განსხვავებული წევრია ჰომოგენური კლასისა. შესაბამისად, მასსა და კლასს შორის არსებობს „ტრანზაქციული“ ბზარი. მის მიმართ ყურადღება ნეგატიურია. მიუხედავად სურვილისა, არსაიდან არ უნდა მოელოდეს დახმარებას, ან თანაგრძნობას მაინც. *„ბიჭმა კლასს გადახედა. მთელი კლასი მას მისჩერებოდა დაინტერესებული, დამცინავი ღიმილით ... - გაიკარ ორიანი, ბიჭო?! - კახურ კილოზე გადმოსძახა უკანა მერხიდან ყველაზე დიდმა ბიჭმა. კლასი ახარხარდა“.* ამ ვითარებას ამწვავებს მასწავლებელი: *„ - არ გესმის, შინდელაშვილო, - დაუძახა მასწავლებელმა, - გაიმეორე, რას ეწოდება ადგილის გარემოება. ... ვაი, შენს პატრონს უბედურს, ჰგონია, სკოლაში გამოგზავნა შენც! - ზიზღით თქვა მასწავლებელმა, მაგიდიდან ბლოკნოტი აიღო და წითელი ავტოკალმით რაღაც ჩაინიშნა“.* შესაბამისად, მოსწავლე დარჩენილია საკუთარი შიშის წინაშე პირისპირ: *„ბიჭი წამოდგა, ხელები მერხის კალთებს ქვეშ ამოაწყო, თვალეში ისევ გაურკვეველობის ბურუსი ედგა. ... შინდელაშვილი დაჯდა, თავი ჩაღუნა და ქვედა ტუჩს კვნიტა დაუწყო. მის გვერდით მჯდარმა გოგონამ შეამჩნია, რომ წვრილი, შავყვითელი თითები საბრალობლად უკანკალებდა“.* ამ მდგომარეობიდან კი, ბუნებრივად ორი გამოსავალია: ან ბიჭი სამუდამოდ მიიღებს იდეას, რომ „მისი ადგილი არ არის ამ საზოგადოებაში“ და აირჩევს გარიყულობას, ან იგი აგრესიით განიმსჭვალება და ტავად გახდება მოგვიანებით აგრესორი. ნებისმიერ შემთხვევაში, ტრანზაქციული ბზარი მას დააშორებს განათლების უმთავრეს მიზანს - ცოდნით აღჭურვასა და აღზრდას. როგორც ჩანს, რევაზ ინანიშვილის მოთხრობის პროტაგონისტი, სამწუხაროდ, სწორედ მეორე გზას დაადგება - ამ აზრისკენ გვიბიძგებს მოთხრობის ფინალში „გაჩენილი ნაპერწკალი“, რომელიც მოგვიანებით, სავარაუდოდ, ცეცხლადაც კი გარდაიქმნება: *„ქუჩაში ტრამვაის ბუგელმა კაშკაშა, ბრაზიანი ცეცხლი გაუჩინა მავთულს“.*

მნიშვნელოვანია ის განმასხვავებელი ნიშნები, რაც ჩვენს ქვეყანაში (აღიარებულია ეს თუ არა), დღემდე აქტუალურია. ამგვარი სოციალური განსხვავების გაუთვალისწინებლობა და მის არსებობაზე შეგნებული თუ შეუგნებელი თვალის დახუჭვა თავისთავად მრავალი სხვა პრობლემის ქრონიკულ არსებობასაც განაპირობებს.

პრობლემის სრულად აღსაქმელად საყურადღებოა კიდევ ორი ფაქტორი: 1) მოსწავლის ასაკი (მოზარდებს ჩვეულებრივ უჭირთ ახალ გარემოში ადაპტაცია და ამ თვალსაზრისით სკოლა დამატებით უნდა მუშაობდეს. ამ შემთხვევაშიც არასწორია პრობლემაზე თვალის დახუჭვა იმ იმედით, რომ „ყველაფერი თავისით დალაგდება“, „ბავშვები თავად გამონახვენ საერთო ენას“ და ა.შ. 2) სასწავლო მასალის დაკავშირება რეალობასთან (უფრო ზუსტად თუ ვიტყვით, სწავლების პროცესში მასალის არ-დაკავშირება ბავშვის პირად გამოცდილებასთან), რაც ასევე გავრცელებული არასწორი პრაქტიკაა ჩვენში.

ტექნოლოგია თუ შეგვადლებინებს იმგვარ ინფორმაციაზე წვდომას, რომელიც ადრე მიუწვდომელი იყო?

2021 წლის 9 თებერვლის ელექტრო-გამოცემაში „დედების კლუბი“ გამოქვეყნდა ინტერვიუ ფილოლოგთან და პედაგოგთან, გია მურღულიასთან, სადაც იგი აცხადებს, რომ: *„მასწავლებელი და სკოლა სამ მთავარ რამეს აკეთებს: ასწავლის ამა თუ იმ საგანს, მოსწავლეებში ავითარებს უნარებს, რომელთა გარეშე ძნელია, რომ ადამიანმა*

წარმატებაზე იფიქროს საერთოდ - ნებისყოფის გარეშე, პიროვნება საერთოდ არ არსებობს, და აყალიბებს ღირებულებათა სისტემას. კარგი ადამიანი უნდა გაზარდოს სკოლამ. ამ სამიდან ორი, უნარების განვითარება და აღზრდის სისტემა, დისტანციური სწავლების დროს ძალიან სუსტად გამოიყურება. შენ რომ სიკეთის მხარეს დადგე, ამას სწავლება და აღზრდა სჭირდება“. (GE, 2021)

ბრიუსის აზრით კი, (Bruce, 1998) ტექნოლოგიების გამოყენება გვიხსნის ახალ შესაძლებლობებს, რაც ადრე მიუწვდომელი იყო. მაგალითად, ტექნოლოგიამ შეუფასებელი სამსახური შეიძლება გაგვიწიოს, თუკი მეტეოროლოგიას ვასწავლით. სხვა შემთხვევაში, მოგვცემს საშუალებას ერთ წუთში ვნახოთ, როგორ იფურჩქნება ყვავილი, რასაც ბუნებაში ვერ ვნახავთ. მაგრამ, ამ შემთხვევაში, განა იგივე განცდა გვეუფლება ყვავილის შეხებისას? რა თქმა უნდა, არა. ვინაიდან, არ შეგვიძლია გრძნობის ორგანოებით განვიცადოთ ყვავილი - შევხებით მის ნაზ ფოთლებს, ან შევიყნოსოთ მისი კეთილსურნელება. მეორე მხრივ, ტექნოლოგიის მეშვეობით გაცილებით უკეთ შევძლებთ ყვავილის შესახებ ვისწავლოთ, ვიდრე ამას ბუნებაში დაკვირვებით მოვახერხებდით და ამდენად, ტექნოლოგიები ისეთ რამეს შეგვაძლებინებენ, რაც ადრე შეუძლებელი იყო.

ამდენად, ერთი შეხედვით ისე ჩანს, თითქოს ტექნოლოგია მართლაც ცვლის ცოდნას, მაგრამ იმის თქმა, თუ რა მივიღეთ და რა დავკარგეთ, არც ისე ადვილია. ტექნოლოგიამ, შესაძლოა, დამხმარე საშუალების როლი შეასრულოს და ვერავინ შეამჩნიოს მისი არსებობა, რადგან დისკუსიის მონაწილეები ცოცხალ აზრთა გაცვლა-გამოცვლაზე გადაიტანენ ყურადღებას.

ეს ვითარება კი უშვებს დიუის აზროვნების მეოთხე დონის - **რეფლექსიის** არსებობას ონლაინ სწავლის პროცესში. სავარაუდოდ, ინფორმაციის აღქმა და ანალიზი უფრო ღრმავდება, თუკი ტრადიციულ სასწავლო გარემოში, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ინფორმაცია რამდენიმეგზის იქნება გამეორებული, რათა შემეცნების სხვადასხვა უნარების მქონე ადამიანებთან მივიტანოთ სათქმელი (მათთვის მოსაწყენი რომ არ გახდეს სასწავლო პროცესი, გაიგონ სათქმელი და შეძლონ სხვადასხვა კუთხით ერთი იდეის დანახვა).

მსგავს მოვლენასთან გვაქვს საქმე, როდესაც მოსწავლეებს ძველ ქართულ ლიტერატურას ვასწავლით. თანამედროვე სახელმძღვანელოებში, ტექსტებს თან *ერთვის* ლექსიკონი, სადაც ცალკეული სიტყვებია განმარტებული, მაგრამ, აზრი მიუწვდომელი რჩება მოსწავლისათვის, თუკი მასწავლებელმა კარგად არ აუხსნა და განუმარტა იდეა. სტრიქონებს მიღმა კითხვის უნარი აზროვნების მეოთხე დონეს შეეფერება და მოლოდინი, რომ მოსწავლე ადვილად დასძლევს მას, გადაჭარბებულია.

ონლაინ კლასში ნასწავლი მასალის ვერ-გაგება რომ ავირიდოთ თავიდან, საჭიროა დამატებითი განმარტებების მიწოდება. სასურველია, ეს განმარტებები წერილობით იყოს გადმოცემული, რათა მოსწავლემ შეძლოს კვლავ და კვლავ მიუბრუნდეს მასალას და საბოლოოდ გაიგოს ავტორის სათქმელი. ონლაინ გაკვეთილზე სასწავლო მასალის აღსაქმელად, კარგი იქნება, არა მხოლოდ წერილობითი მასალის შემუშავება, არამედ სასურველია, აგრეთვე, გრაფიკული გამოსახულებების, ხმისა და ვიდეოს თანდართვაც, თუკი ეს შესაძლებელია. სასწავლო ქმედებათა მონაცვლეობა ამრავალფეროვნებს სწავლებას და უზრუნველყოფს მოსწავლეთა ყურადღების კონცენტრაციას.

ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის კრიტიკა

როგორც აღინიშნა, მაიკლ მურის თეორიის მიხედვით, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ტრანზაქციული დისტანცია სამი ცვლადით მოწმდება: **დიალოგი, სტრუქტურა და ავტონომია**. *„დიალოგში მური მასწავლებლისა და მოსწავლის სასწავლო ურთიერთობას გულისხმობს, როდესაც მოსაზრებები ერთმანეთს პატივისცემით უსმენენ და უზიარებენ მოსაზრებებს დიალოგის არსზე“* (ჯანაშია, 2021) (გვ.15).

ეს სამი, საკმაოდ მნიშვნელოვანი და კომპლექსური ფაქტორი ეფუძნება ჯონ დიუის ფუნდამენტურ ნაშრომს (Dewey, 2018). იგი გვთავაზობს იდეას, რომ საგანმანათლებლო პროცესი წარმოადგენს გამოცდილების ერთობლივ განხორციელებას და აქვს ორი მხარე: ფსიქოლოგიური (კოგნიტური) და სოციალური. დიუი ამტკიცებს, რომ არც ერთი არ უნდა დავუქვემდებაროთ მეორეს, და არც სრულიად უგულებელვყოთ. დიალოგი და ურთიერთობა აიძულებს პროცესში ჩართულ ყველა მხარეს შეიმუშაონ იდეა და შეიმეცნონ (Moore MG, Anderson WG, 2007).

დიუისათვის სწავლების მიმართ ამგვარი კონსტრუქტივისტული მიდგომა წარმოადგენდა ამოსავალ წერტილს (Dewey, 2007). მისი აზრით, მოსწავლეს სჭირდება თანადგომა საგნის არსის წვდომისა და რეკონსტრუქციისას და ამის განხორციელება მხოლოდ სოციალური ინტერაქციითა და გარემოსთან შემხებლობით არის შესაძლებელი. მხოლოდ ამ გზით მოახერხებს მოსწავლე კონცეპტის რეკონსტრუქციასა და პრობლემის გადაჭრის გზების მოძიებას. ამ მოსაზრებას იგი ამყარებდა *ინტერპერსონალური, ინსტრუქციული დიალოგით*, რომლის დროსაც მოსწავლე ახერხებს ცოდნის შექმნასა და გაგებას. დიუიმ აღწერა განათლების ფუნქცია, **როგორც არგუმენტირებისა და დასაბუთების შემუშავების პროცესი** (Dewey, 2018). მისი, როგორც მასწავლებლის გამოცდილებაზე დაყრდნობით, დიუი მასწავლებლის როლს განიხილავდა, როგორც გამოცდილების გამზიარებელსა და განვითარებაში ხელმძღვანელს. ამგვარი უმაღლესი საფეხურის შემეცნებისაკენ მიმავალ გზას იგი ოთხ ეტაპად ჰყოფს: ფაქტის დაფიქსირება, აღმოჩენა, შეფასება და პრობლემის გადაჭრა.

ავტონომიურობა, როგორც „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის“ მესამე ცვლადი, კონსტრუქტივისტული თვალსაზრისით, ნიშნავს აქტიური კოლაბორაციული და პასუხისმგებლიანი მოსწავლის წახალისებას (Tam, 2000 3(2)). თვითგანვითარებისაკენ მიმართული სწავლის იდეის წარმოშობა დიუის (Moore MG, Anderson WG, 2007) უკავშირდება, ვინც პირველად აღნიშნა, რომ თვითგანვითარების მიზნით ავტონომიურობის მიცემა მოსწავლეს წახალისებს, რათა ინდივიდმა გამოიჩინოს ინიციატივა, გაიაზროს მოქმედების შესაძლო შედეგები და აძლევს მას არჩევანის უფლებას (Dewey, 2007).

დისტანციური სწავლების ბევრი მკვლევრისათვის ტრანზაქციული დისტანცია მეტად მნიშვნელოვანი ფაქტორია და განიხილება, როგორც გაგების ანალიტიკური ჩარჩო (Garrison, 2000), (Jung, 2001. 32(5))(Collins MP, Murphy KL, 1997;12(1)), (Goel L, Zhang P, Templeton M. , 2012;28(4)). *„ტრანზაქციული დისტანციის თეორია“*, ზოგადად წარმოადგენს გამოსადეგ კონცეპტუალურ ჩარჩოს, დისტანციური სწავლების არსის გაგებისა და განმარტებისათვის, პრაქტიკულად კი კვლევის ჰიპოთეზად ვარგის წყაროს“ (Jung, 2001. 32(5)) (გვ. 527)

მიუხედავად იმისა, რომ უკვე თითქმის 50 წელია, რაც ეს თეორია არსებობს, მისი კრიტიკა არც ისე ბევრს უცდია. ასევე მცირერიცხოვანია ამ თეორიაზე დაფუძნებული

ემპირიული კვლევები, რომელთა მეშვეობითაც დადასტურდებოდა, ან უარყოფილი იქნებოდა მისი შინაარსიც და საფუძვლიანობაც (Goel L, Zhang P, Templeton M. , 2012;28(4))(Gorsky P, Caspi A, 2005;6(1)).

საინტერესო იყო ორი კვლევის გაცნობა, რომლებიც ეფუძნებოდნენ კითხვარების საფუძველზე საკითხის შესწავლის მცდელობას: *ბიშოპი და სხვ.* (Bischoff WR et al, 1996;10(3)) დაინტერესდნენ ტრანზაქციული დისტანციის, სტრუქტურისა და დიალოგის *მოსწავლისეული* აღქმით. სამივე ეს ფაქტორი: ტრანზაქციული დისტანცია, დიალოგი და სტრუქტურა განიხილებოდა მათ მიერ შედგენილ შეკითხვებში. სამივე ცვლადი გაიზომა კონკრეტული კითხვარების ანალიზის შედეგად. ტრანზაქციული დისტანცია გაიზომა ორი შეკითხვით, დიალოგი ერთი შეკითხვით, სტრუქტურა კი სამი შეკითხვით.

შედეგებმა წარმოაჩინა მურის თეორიის მართებულობა, რომ ტრანზაქციული დისტანცია და დიალოგი პირდაპირპროპორციულია. თუმცა, დიალოგი (საკმაოდ კომპლექსური ცვლადი) მხოლოდ ერთი შეკითხვით იყო გაზომილი. არ იყო შეკითხვები დიალოგის ხარისხთან, არამედ მხოლოდ მის სიხშირესთან დაკავშირებით. ამას გარდა, სამივე ცვლადი არ იყო ნათლად განმარტებული.

ამ კვლევას მალევე მოჰყვა მეორეც (Chen YJ, Willits FK., 1998;13(2)), სადაც მკვლევრები შეეცადნენ ნათლად გამოეკვეთათ ურთიერთმიმართება დიალოგს, სტრუქტურასა და ავტონომიას შორის. კვლევის ფარგლებში გამოიკითხა დისტანციურ სწავლებაში ჩართული 121 მოსწავლე. კითხვარებში ნათლად განიმარტა დიალოგის რაობა - კერძოდ, თუ რა სიხშირით იმართება ამ ტიპის ინტერაქცია. **სტრუქტურა** განიმარტა, როგორც მასალის გადაცემა და ახსნა. **ავტონომია** კი განიმარტა, როგორც საკუთარი დამოუკიდებლობის შეფასება. ეს ცვლადები შედარდა მოსწავლეთა თვითშეფასებას. შედეგად გამოიკვეთა, რომ მხოლოდ ორი ცვლადი ახდენს გავლენას სწავლის შედეგების აღქმაზე: რამდენადაც მაღალია ტრანზაქციული დისტანციის აღქმა, იმდენად დაბალია სწავლის შედეგების აღქმა. რამდენადაც ხშირად იმართება დისკუსია, იმდენად მაღალია მასალის ათვისებისა და ზოგადად სწავლის ხარისხის შეფასება. ეს შედეგებიც, თავისთავად ადასტურებს მურის თეორიას, თუმცა, წინა კვლევის მსგავსად, მარტივი კითხვარი იყო გამოყენებული. მონაცემები მხოლოდ ერთხელ შეგროვდა და დიალოგის ხარისხი არც ამ შემთხვევაში შეფასებულა, მხოლოდ მისი სიხშირე გაიზომა.

მასწავლებელთა განათლებისა და ტექნოლოგიების დანერგვისადმი მიძღვნილ კიდევ ერთ კვლევაში, რომელიც გამოქვეყნდა კონფერენციის მასალებში (Bunker E et al., 1996), მონაცემები ეფუძნებოდა მასწავლებელთა და მოსწავლეთა 30 ინტერაქციას და გაიზომა „სისტემის დინამიური მოდელის“ (მოხმარებისას არსებული მოქცევის მოდელების თვალსაზრისით Saba F, Shearer RL, 1994; 8(1). ვერბალური მოქცევა გაიზომა დისკურსული ანალიზის მეშვეობით. ამ ანალიზისა და პროგრამის „სტრუქტურის“ კომბინირებით დადგინდა ცვლადები. მასწავლებლის შეფასებისა და მოსწავლეთა კონტროლის გაზომვით, ამ ცვლადებს (დიალოგის რაოდენობასა და სტრუქტურის ფარგლებს შორის არსებული თანაფარდობას) ეწოდა ტრანზაქციული დისტანცია. შედეგებმა აჩვენა, რომ ტრანზაქციული დისტანცია იცვლებოდა დიალოგისა და სტრუქტურის მიხედვით. რამდენადაც იზრდებოდა დიალოგის ხვედრითი წილი, იმდენად მცირდებოდა დისტანცია. რამდენადაც იზრდებოდა სტრუქტურის ხვედრითი წილი, ტრანზაქციული დისტანცია მცირდებოდა. ამ მოდელის საფუძველზე დადგინდა მურის თეორიის ღირებულება და დასკვნაში ითქვა, რომ ტრანზაქციული დისტანცია პირდაპირ პროპორციულია დიალოგისა, ხოლო სტრუქტურის უკუპროპორციულია.

მიუხედავად იმისა, რომ ამ კვლევამ გაამყარა მურის თეორია, დიალოგის რიცხვისა და პროგრამის სტრუქტურის დათვლა საკმაოდ პრობლემურად ჩაითვალა (ამ კვლევის შეფასების შესახებ დაწვრილებით იხ. (Delgaty, 2018). კვლევაში გაითვალისწინეს მხოლოდ სინქრონული, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის შემდგარი კომუნიკაცია. ამრიგად, კვლევის განზოგადება ვერ მოხერხდება და არარელევანტურია დისტანციური სწავლების სხვადასხვა ტიპებისათვის.

ასევე, საინტერესოა კიდევ ერთი კვლევა, რომლის საფუძველზეც შემოწმდა დიალოგისა სტრუქტურის ცვლილება. ამ კვლევის ფარგლებში გაანალიზდა აუდიო-კონფერენციის სისტემით ჩატარებული კურსი (Bunker E et al., 1996) და მხოლოდ სტრუქტურა და დიალოგი შეუდარდა ერთმანეთს. ამ კვლევაში 100 მოსწავლეზე მეტი იყო ჩართული და გაიზომა დიალოგის სიხშირე და ხანგრძლივობა, როდესაც კურსის სტრუქტურა მხოლოდ ერთი ასპექტით იყო განხილული (მასწავლებელი უსვამდა შეკითხვებს მოსწავლეებს).

ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის მიხედვით, სხვადასხვა ტიპის ინტერაქცია და შეკითხვები გამოავლენდნენ მოსწავლის მონაწილეობის ხარისხს. ავტორების მიხედვით, ჩატარდა ოთხი ექსპერიმენტული პროცედურა, რომელთაგან ერთი გაუქმდა, მეორე კი მიკერძოებულად მიიჩნეს. ინტერაქციის გასაზომი ინსტრუმენტი არ იყო მიჩნეული სანდოდ, ასევე არ იყო ნათლად წარმოდგენილი ნიმუშები, ასევე ბუნდოვანი იყო დაჯგუფების პრინციპები. ამ შემთხვევაშიც, დიალოგი გაიზომა სიხშირისა და ხანგრძლივობის მიხედვით. თუმცა, შედეგებზე დაყრდნობით, გამოითქვა ვარაუდი, რომ მასწავლებლის მიერ გარკვეული ტიპის შეკითხვებმა შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლეში დიალოგის სურვილი.

ავტორების მიხედვით, სტრუქტურაცა და დიალოგიც მნიშვნელოვანი იყო წარმატებისათვის და დიალოგის სიხშირის გაზრდით, სტრუქტურის მკაფიო გადმოცემით, აუცილებლად გაიზრდებოდა მოსწავლის სურვილი აქტიურად ჩართულიყო სასწავლო პროცესში და ასევე შემცირდებოდა ტრანზაქციული დისტანცია.

დისტანციური სწავლების ცვლადების კვლევის სრულებით სხვა, საპირისპირო პერსპექტივას გვიხსნის შემდეგი ორი სტატია: (Chen, 2001;38(4)) და (Stein DS et al., 2005;19(2)). კურსის ფორმატის, კმაყოფილების განცდისა და შეძენილი ცოდნის შეფასება მოხდა ონლაინ კურსის მანძილზე. კმაყოფილება გაიზარდა ორ ასპექტად, რომელსაც მური თავის თეორიაში განიხილავდა. კვლევა დაემყარა კითხვარს და დეტალურად იყო აღწერილი ინსტრუმენტი. თუმცა, არ იყო ახსნილი საკმაოდ მცირე გამოხმაურება (17%). დადგინდა, რომ არსებობს კავშირი კმაყოფილებასა და კურსის სტრუქტურას შორის. რაც უფრო კმაყოფილები იყვნენ მოსწავლეები კურსის სტრუქტურით და ინტერაქციით, მით მეტად ჰქონდათ განცდა, რომ „რაც ისწავლეს“. ამან გაამყარა მურის ვარაუდი, რომ კურსის სტრუქტურა მოსწავლისთვის შესაფერისი უნდა იყოს და, რომ სტრუქტურის ბუნდოვანება და დიალოგის ხვედრითი წილის გაზრდა შეამცირებდა ტრანზაქციულ დისტანციას.

ძალიან საინტერესო იყო ამ კვლევაში წარმოდგენილი 71 მოსწავლის (გამოკითხულთა 87% გამოეხმაურა კითხვარს) პასუხებში, რომელმაც გამოავლინა თუ როგორ უწყობდა ხელს ინდივიდუალური სამასწავლებლო მიდგომების ცვლილება ტრანზაქციული დისტანციის ცვლილებას. ამ შემთხვევაშიც, კითხვარების მეშვეობით ჩატარდა კვლევა, რომელიც მიზნად ისახავდა მოსწავლეების აღქმის ჩვენებას (23 პუნქტიან შკალაზე) და შედეგები გაანალიზდა ოთხი ცვლადის მიხედვით. შედეგებმა

აჩვენეს გარკვეული ცვლადების მაღალი რაციო, რაც განაპირობებდა ტრანზაქციულ დისტანციას.

ამ კვლევაში ასევე ირიბად იყო განხილული საკითხი, რომ არც პირისპირ სწავლება და არც ონლაინ გაკვეთილები არ ცვლიდა ტრანზაქციულ დისტანციას. საინტერესო იყო დასკვნა, რომ „ონლაინ სწავლება“ ერთგვარად განაპირობებდა დისტანციისა და ინტერაქციის ბარიერის ზრდას, თუმცა არ იყო განმარტებული რას ეწოდებოდა „ონლაინ სწავლება“. კვლევის სანდოობა მტკიცდებოდა „ექსპერტთა“ და „განმანათლებელთა“ ჩართულობით ამ კვლევაში და მათი მონაწილეობა საკმაოდ აქტიური იყო. დასკვნაში ნათქვამი იყო, რომ ტრანზაქციული დისტანციის გასაზომად სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებაა საჭირო (რაოდენობრივი, დაკვირვება, ინტერვიუ), რაც გააადვილებდა ამ ფენომენის გააზრებას.

დასასრულ, შეიძლება ითქვას, რომ „ტრანზაქციული დისტანციის თეორია“ უფრო მეტად აღწერითია და ვერ განსაზღვრავს წინასწარ რაიმეს. მაგრამ, წარმოაჩენს ცვლადების ამკარა ურთიერთდამოკიდებულებას. უფრო მეტიც, მურის კონცეფციამ ტრანზაქციული დისტანციის შესახებ, საკმაოდ მნიშვნელოვნად შეცვალა განმანათლებელთა მიდგომები დისტანციური სწავლების მიმართ ფართო სოციალური და არა მისი ვიწრო დარგობრივი კვლევის თვალსაზრისით (Moore MG, Anderson WG, 2007).

შეჯამება და რეკომენდაციები

- „ტრანზაქციული დისტანციის თეორია“ საფუძველს იღებს ჰუმანისტური და ბიჰევიორისტული იდეოლოგიიდან.
- მაიკლ მურმა „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის“ ჩამოყალიბებისას პირველად გამოჰყო მის შემადგენელ ნაწილებად სტრუქტურა და დიალოგი. ხოლო მესამე ფაქტორი - ავტონომიურობა მოგვიანებით დაემატა (M, 1973; 44(9))(Moore MG, Kearsley G, 2012).
- სტრუქტურა, დიალოგი და ავტონომია ურთიერთდამოკიდებულია და სრულიად აუცილებელი ფაქტორებია დისტანციური სწავლების წარმატებით განხორციელებისათვის (Moore MG, Kearsley G, 2012)მ
- მაიკლ მურმა მკაფიოდ არ წარმოადგინა მისი თეორიის შემადგენელი ფაქტორების მოქმედება, რამაც მოგვიანებით წარმოშვა კვლევებში მრავალგვარი შეცდომა (Gorsky P, Caspi A, 2005;6(1)).
- ის კვლევები, რომლებიც ეძღვნებოდა ავტონომიურობასა და თვით-განათლებას, ჩვეულებრივ ეფუძნებოდნენ დახურული ტიპის შეკითხვებსა და შკალებს.
- „ტრანზაქციული დისტანციის თეორიის“ მიმართ მიძღვნილი კვლევების უმეტესობა პოზიტივისტური პოზიციიდან გაიხილავდა მ. მურის თეორიას და ფოკუსირებული იყო კომპლექსური კონცეპტების კორელაციისა და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ურთიერთმიმართებების დადგენაზე (მაგალითად, ავტონომიისა და შემენილი ცოდნის შედეგების ურთიერთდამოკიდებულება).
- არც ერთ კვლევაში არ მომხდარა ტრანზაქციული დისტანციის სრული დადასტურება, ან უარყოფა.
- ყველა კვლევაში წარმოდგენილი იყო მოსაზრება, რომ სამომავლოდ აუცილებელია ინტერვიუებისა და დაკვირვების შედეგად შეგროვილი

მონაცემების ანალიზი. (Bischoff WR et al, 1996;10(3))(Chen YJ, Willits FK., 1998;13(2))(Bunker E et al., 1996)(Saba, F., and R. L. Shearer, 1994)(Chen, 2001;38(4))(Kanuka H, Collett D, Caswell C., 2002; 16(3))

მადლიერება:

წინამდებარე კვლევისათვის ფასდაუდებელი დახმარება გამიწია ჩემმა სადოქტორო პროგრამის ხელმძღვანელმა - ზაქარია ქიტიაშვილმა, სწორედ მან მიკარნახა იდეა გამომეკვლია ის თანამედროვე მიდგომები, რაც პანდემიის პირობებში იძულებით ონლაინ სწავლაზე გადასვლაში იყო მნიშვნელოვანი და ამრიგად მიმესადაგებინა ჩემი სადისერტაციო ნაშრომი თანამედროვე გამოწვევებისათვის.

აგრეთვე მადლობას ვუხდის ჩემს მეგობარს - გიორგი გვიშაიანს, რომემლაც დროებით დამითმო მისთვის ხელმისაწვდომი ყველა ის სამეცნიერო ბაზა, რომელთა გარეშეც ვერ შევძლებდი ამდენად ფართო სამეცნიერო ლიტერატურის გაცნობას.

და ბოლოდ მინდა მადლიერება გამოვხატო ჩემი კიდევ ერთი მეგობრის - ნინო დოლიძის მიმართ, ვინც არ დაიშურა ძალ-ღონე, არაერთხელ გადაიკითხა სტატია და აღმოაჩინა ყველა ის ტექნიკური, თუ ლოგიკური ხარვეზი, რომელთა აღმოფხვრაც ამდენად მნიშვნელოვანი იყო.

ბიბლიოგრაფია:

1. Anderson, J. A. (1992). Acknowledging the Learning Styles of. In L. B. Chism, *Teaching for Diversity: New Directions for Teaching and Learning*, (pp. 19-33). San Francisco: Jossey-Bass.
2. Barton, T. (2020, 05 05). *Technotes*. Retrieved 02 10, 2021, from TCEA: <https://blog.tcea.org/TRANSACTIONAL-DISTANCE-THEORY/>
3. Bender, T. (2003). *Discussion-Based Onlaine Teaching to Enhance Student Learning. Theory, Practice, and Assessment*. Sterling, Virginia: Stylus.
4. Bischoff WR et al. (1996;10(3)). Transactional distance and interactive television in the distance education of health professionals. *American Journal of Distance Education* , 4-19.
5. Bromell, N. (2002, 02). Summa Cum Avaritia. *Harper's Magazine* , pp. 71-76.
6. Bruce, B. (1998, 11). *Dewey and Technology*. Retrieved from International Literacy Association: http://www.readingonline.org/electronic/jaal/Nov_column.html
7. Bunker E et al. (1996). A study of transactional distance in an international audioconferencing course. *Proceedings of Seventh International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education* (pp. 40-44). Phoenix: Society for Information Technology and Teacher Education .
8. Chen YJ, Willits FK. (1998;13(2)). A path analysis of the concepts in Moore's theory of transactional distance in a videoconferencing environment. *Journal of Distance Education* , 51-65.
9. Chen, Y. (2001;38(4)). Transactional distance in World Wide Web learning environments. *Innovations in Education and Teaching International* . , 327-338.
10. Collins MP, Murphy KL. (1997;12(1)). Development of communication conventions in instructional electronic chats. *Journal of Distance Education* . , 177-200.
11. Delgaty, L. (2018, 09 06). *www.interchopen.com*. Retrieved 02 15, 2021, from Open access peer-reviewed chapter: <https://www.intechopen.com/books/interactive-multimedia-multimedia-production-and-digital-storytelling/transactional-distance-theory-a-critical-view-of-the-theoretical-and-pedagogical-underpinnings-of-e>

12. Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. Middlesex: Echo Library.
13. Dewy, J. (2018). *What is Thought?* Kindle Edition: Endymion Press.
14. Dreyfus, H. L. (2008, 12 17). *amazon.com*. Retrieved 02 07, 2021, from <https://www.amazon.com/Internet-Thinking-Action-Hurbert-Dreyfus/product-reviews/0415228077?pageNumber=2>
15. Education, P. (2019, 01 20). *Validity Brief: Panorama Student Survey*. Retrieved 11 23, 2020, from Panorama: https://go.panoramaed.com/hubfs/Panorama_January2019%20Docs/validity-brief.pdf
16. Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. , 1492-3831.
17. Giorgi Basilaia, David Kvavadze. (2020, 04 05). *Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 (Research Article)* . Retrieved 02 07, 2021, from MODESTUM Open Access: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263561.pdf>
18. Goel L, Zhang P, Templeton M. . (2012;28(4)). Transactional distance revisited: Bridging face and empirical validity. *Computers in Human Behavior*. , 1122-1129.
19. Gorsky P, Caspi A. (2005;6(1)). A critical analysis of transactional distance theory. *The Quarterly Review of Distance Education* , 1-11.
20. Guide, P. U. (2019). *Panorama Student Survey*. Retrieved 11 23, 2020, from Panorama Education: https://panorama-www.s3.amazonaws.com/files/panorama-student-survey/User-Guide.pdf?__hssc=17850406.2.1606157239767&__hstc=17850406.20c9c4435f42d6c1f83a8c8dd70b6b8b.1606132388119.1606150143424.1606157239767.3&__hsfp=1301910431&hsCtaTracking=ef4fd9f4-f6c2-4
21. Jung, I. (2001. 32(5)). Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. . *British Journal of Educational Technology*. , 525-534.
22. Kanuka H, Collett D, Caswell C. (2002; 16(3)). University instructor perceptions of the use of asynchronous text-based discussion in distance courses. *American Journal of Distance Education*. , 151-167.
23. M, M. (1973; 44(9)). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education Policy and Management*. , 661-679.
24. McKeachie, W. J. (1978). Doing and Evaluating Research on Teaching. Chapter 6: "6 Roles of a Teacher", Chapter 24: "Personalisation of Education"; Chapter 25: "Researching Teaching and Assessment". In W. J. McKeachie, *Teaching Tips, A Guide for the Beginning College Teacher, 7th ed.* (pp. 33. 68–82, 244–256, 257–263). Lexington, Mass.: Heath and Company.
25. MomsEduGe. (2021, 02 08). Retrieved 02 09, 2021, from https://momsedu.ge/%E1%83%92%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%90%E1%83%97%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%90/7553/%E1%83%A0%E1%83%9D%E1%83%93%E1%83%94%E1%83%A1%E1%83%90%E1%83%AA_%E1%83%90%E1%83%9B%E1%83%91%E1%83%9D%E1%83%91%E1%83%94%E1%83%9C,_%E1%83%A0%E1%83%9D%E
26. Moore MG, Anderson WG. (2007). *Handbook of Distance Education. 2nd ed.* Mahwah, New Jersey:: Lawrence Erlbaum.
27. Moore MG, Kearsley G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning. 3rd ed.* Belmont, California: Library of Congress.

28. Moore, M. G. (1984). "The individual adult learner." In *Adult Learning and Education*, ed. M. Tight. London: Croom Helm.
29. Moore, M. (2017). *Transactional Distance and Adaptive Learning: Planning for the Future of Higher Education 1st Edition*. New York: Routledge.
30. PANORAMA. (2014, 08). *Panorama Student Survey*. Retrieved 03 2018, from <https://www.panoramaed.com/panorama-student-survey>
31. Paul Gorsky and Avner Caspi. (6(1) 2005). A CRITICAL ANALYSIS OF TRANSACTIONAL. *The Quarterly Review of Distance Education* , 1-11.
32. Saba F, Shearer RL. (1994; 8(1)). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education* . , 36-59.
33. Saba, F., and R. L. Shearer. (1994, 8 1). Verifying Key Theoretical Concepts in a Dynamic Model of Distance Education. *The American Journal of Distance Education* , pp. 36–59.
34. Stein DS et al. (2005;19(2)). Bridging the transactional distance gap in online learning environments. *American Journal of Distance Education* , 105-118.
35. Tam, M. (2000 3(2)). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society* , 50-60.
36. Wegerif, R. (1998, 03 01). The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks. *The Journal of Asynchronous Learning Networks 2* , p. http://www.aln.org/alnweb/journal/vol2_issue1/wegerif.htm.
37. Geostat. (2021). National Statistics Office of Georgia. Retrieved 02 07, 2021, from <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/59/zogadi-ganatileba>
38. PNG. (2019-2020). The Portal of National Curriculum Retrieved 02 06, 2021, from <http://ncp.ge/files/subjects/qartuli/programis%20shinaarsi/qartuli%20%20VIII%20klasi%20-%20programis%20shinaarsi.pdf>
39. Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia. (2020, 11 24). <https://www.mes.gov.ge/content.php?id=11404&lang=geo>. Retrieved 02 07, 2021, from <https://www.mes.gov.ge/content.php?id=11404&lang=geo>
40. ს Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia. (2021, 02 04). [mes.gov.ge](https://www.mes.gov.ge). Retrieved 02 07, 2021, from <https://www.mes.gov.ge/content.php?id=11590&lang=geo>
41. Janashia S. (2021) "Concept of Distance Learning and its theoretical foundations". *Managing the Distance Learning: A Practical Textbook for School Administrators* (pp. 7-23). Tbilisi
42. ჯანაშია, ს. (2021). დისტანციური განათლების არსი და თეორიული საფუძვლები. In „... ს. ასოციაცია“, *დისტანციური სწავლების მართვა - პრაქტიკული სახელმძღვანელო სკოლის ადმინისტრატორებისათვის* (pp. 7-23). თბილისი.