

უკ YDK 159.9

მშობელთა სასკოლო ცხოვრებაში ჩართულობის, მოსწავლეთა სასწავლო მიზნებისა და მეტაკოგნიციის გავლენა აკადემიურ მოსწრებაზე

მზია წერეთელი¹, ია აფთარაშვილი², ნანუკი ალიბეგაშვილი³, ნატო ასათიანი⁴

¹²³⁴ ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, ილია ჭავჭავაძის გამზ. 1

ანოტაცია

კვლევის მიზანს წარმოადგენს მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე მშობელთა სასწავლო პროცესში ჩართულობის ტიპების, სწავლის მიზნებისა და მოსწავლეთა მეტაკოგნიციის კომპონენტების ზეგავლენის კვლევა. მოსწავლეების გამოკითხვისთვის გამოყენებული იყო შრაუსა და დენისონის მეტაკოგნიტური ცნობიერების კითხვარი და სასწავლო მიზნების კითხვარი. აკადემიური მოსწრება შეფასდა მოსწავლეთა წლიური ქულებით; მშობლების ჩართულობის შესაფასებლად კი გამოყენებული იყო სპეციალურად შექმნილი კითხვარი, რომელიც მოიცავდა მშობელთა მხარდამჭერი, დამხმარე, მაკონტროლებელი და ინდიფერენტული ჩართულობის ტიპებს.

კვლევაში მონაწილეობდა IX და XII კლასის 153 მოსწავლე და მათი მშობლები. მონაცემები დამუშავდა სტატისტიკური პაკეტით - SPSS-23. აიგო წრფივი რეგრესიული ანალიზი, სადაც დამოკიდებული ცვლადი იყო მოსწავლის აკადემიური მოსწრება, ხოლო დამოუკიდებელი ცვლადები - მშობელთა ჩართულობის ტიპები, დახელოვნებისა და შესრულების მიზნები, აგრეთვე, მეტაკოგნიტური ცოდნისა და რეგულაციის კომპონენტები.

კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ მოსწავლის აკადემიური მოსწრების პოზიტიური პრედიქტორებია მეტაკოგნიტური რეგულაციის კომპონენტის - ინფორმაციის ორგანიზების უნარისა და დახელოვნების მიზნის ქონა, ხოლო მოსწავლის აკადემიური მოსწრების უარყოფით პრედიქტორებად გამოვლინდა მშობლის ჩართულობის ინდიფერენტული და დამხმარე ტიპები.

კვლევა მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა სასკოლო ცხოვრებაში მშობელთა ჩართულობის როლის შეფასებისთვის, აგრეთვე, აკადემიურ მოსწრებაზე მოქმედი სწავლის კომპონენტების გააზრებისთვის.

საკვანძო სიტყვები: მშობელთა ჩართულობა, მეტაკოგნიცია, სწავლის მიზნები, აკადემიური მოსწრება.

შესავალი

განათლების პროცესში მშობელთა ჩართულობის კვლევა 1980-იან წლებში იღებს სათავეს და ფსიქოლოგიისა და განათლების მენეჯმენტისთვის დღემდე აქტუალურ საკვლევ საკითხს წარმოადგენს. არაერთი კვლევა ცხადყოფს, რომ მშობელთა ჩართულობა ბავშვების განათლებაში პოზიტიურ კავშირშია მათივე აკადემიურ შედეგებთან (Catsambis, 2001). კვლევებით ნათელი ხდება, რომ მშობლების ჩართულობა

პოზიტიურ გავლენას ახდენს მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებზე (Hill & Taylor, 2004). ამასთან, როდესაც მშობლები ჩართულნი არიან შვილების აკადემიურ და საშინაო საქმიანობაში, ბავშვებს აქვთ უფრო მაღალი თვითშეფასება და აკადემიური მოსწრება. ნაკლებად ჩართული და ნაკლებად მხარდამჭერი მშობლების შვილებს კი შედარებით დაბალი თვითშეფასება და დეპრესიულობისაკენ მიდრეკილება ახასიათებთ (Ruholt, Gore, & Dukes, 2015) (Van Roekel, 2011). მსგავსი შედეგი აჩვენა საქართველოში ჩატარებულმა კვლევამაც, რომელიც, 2012 წელს საერთაშორისო და ადგილობრივი ექსპერტების მონაწილეობით, დაწყებითი განათლების პროექტის (G-PriEd) ფარგლებში ჩატარდა და დაადასტურა სკოლების ხელშეწყობის აუცილებლობა სასკოლო ცხოვრებაში მშობელთა ჩართულობის მხრივ (აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტო; MES, 2015). შესაბამისად, არავინ დავობს მშობელთა ჩართულობის მნიშვნელობაზე, თუმცა, პირველ ეტაპზე აუცილებელია დავაზუსტოთ თუ რა იგულისხმება ტერმინში „მშობელთა¹ ჩართულობა“. G-PriEd-ის ფარგლებში შემუშავებულ სარეკომენდაციო ხასიათის დოკუმენტში ტერმინი განმარტებულია, როგორც უწყვეტი პასუხისმგებლობა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების გაუმჯობესებასა და მიღწევებზე, როგორც სახლში, ისე სკოლაში (აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტო; MES 2015). ტერმინის განმარტებისას მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე აკეთებენ აქცენტს სხვა მკვლევრებიც. კერძოდ, ნენსი ჰილი განმარტავს, რომ მშობლის ჩართულობა გულისხმობს მშობლის ინტერაქციას, ერთი მხრივ, სკოლასთან და, მეორე მხრივ, შვილებთან მათი აკადემიური წარმატების მისაღწევად (Hill N. E., 2004). იგივე აზრს ავითარებს მკვლევარი დენის მიულერი, რომელიც მშობელთა ჩართულობას განსაზღვრავს, როგორც პარტნიორობის დამყარებას ოჯახსა და სკოლას შორის (Muller, 2009).

აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეები, რომელთა მშობლებიც ჩართულნი არიან სასკოლო ცხოვრებაში, ნაკლები ქცევითი პრობლემებით და უკეთესი აკადემიური მიღწევებით ხასიათდებიან და მეტად არიან „მომართული“, რომ დაასრულონ საშუალო სკოლა, ვიდრე ის მოსწავლეები, რომელთა მშობლებიც არ არიან ჩართულნი მათ სასკოლო ცხოვრებაში (Henderson, 1994).

ამრიგად, ცხადია, რომ მშობელთა ჩართულობის ხარისხი პირდაპირ კავშირშია მოსწავლის აკადემიურ წარმატებასთან. მეორეს მხრივ, მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებაზე გავლენას მრავალი ცვლადი ახდენს და მათ შორის, არსებითია მოსწავლის მეტაკოგნიტური უნარები და სწავლის მიზნები.

ფსიქოლოგიაში კვლევები მეტაკოგნიციის შესახებ 1970-იანი წლებიდან გვხვდება. ჯონ ფლეიველმა 1976 წელს შემოგვთავაზა ტერმინის დღემდე ერთ-ერთი ყველაზე ფართოდ გამოყენებადი განმარტება: „ეს არის ცოდნა პირის კოგნიტური პროცესებისა და მასთან დაკავშირებული ყველა აქტივობის შესახებ“ (Reynolds, Miller, & Weiner, 2003, p: 79). წლების შემდეგ აღნიშნული ფართო განმარტება ორ ძირითად ასპექტზე დავიდა: კოგნიციის შესახებ ცოდნასა და მის კონტროლზე (Reynolds, Miller, & Weiner, 2003).

სწორედ ამიტომ, მეტაკოგნიციაზე საუბრისას აუცილებელია განვასხვავოთ ერთმანეთისგან მეტაკოგნიტური ცოდნა (რა ვიცით საკუთარი დასწავლის უნარის

¹ სტატიის ფარგლებში ტერმინში „მშობელი“ მოვიაზრებთ ყველა იმ პირს, რომელიც ბავშვის აღზრდასა და კეთილდღეობაზე იღებს პასუხისმგებლობას.

შესახებ) და მეტაკოგნიტური კონტროლის პროცესი (როგორ ვიყენებთ ამ ცოდნას სწავლის პროცესის რეგულირებაში) (Schraw & Moshman, 1995).

მეტაკოგნიტური ცოდნა ეს არის ცოდნა ჩვენივე მეტაკოგნიციის შესახებ, რაც სამი ტიპის ცოდნას აერთიანებს: **დეკლარაციულს** (ცოდნას ჩვენი სწავლის უნარის შესახებ - *რა გვებმარება სწავლისას*), **პროცედურულს** (ცოდნა პასუხობს კითხვას „როგორ“ - *კერძოდ, როგორ ვიყენებთ ჩვენს უნარებს*) და პირობით ცოდნას (ეს არის ცოდნა, თუ როდის და რატომ უნდა გამოვიყენოთ ესა თუ ის კოგნიტური აქტივობა - *პასუხობს კითხვებს „რატომ“ და „როდის“*) (Reynolds, Miller, & Weiner, 2003) (Schraw & Moshman, 1995). პირობითი ცოდნა გვებმარება, გავიგოთ, როდის და რა შემთხვევაში უნდა გამოვიყენოთ დეკლარაციული და პროცედურული ცოდნა (Schunk, 2012). პირობითი ცოდნის კარგად გაანალიზებისთვის მკვლევარი დეილ შანკი წიგნში „სწავლის თეორიები“ გვთავაზობს შემდეგ მაგალითს: პირს შეიძლება გააჩნდეს საკუთარი მეტაკოგნიციის შესახებ როგორც დეკლარაციული, ისე პროცედურული ცოდნა, მაგრამ მაინც ვერ გავიდეს შედეგზე - მაგალითად, სტუდენტი წიგნის კითხვისას გადაახტეს ან ზედაპირულად წაიკითხოს რომელიმე თავი და შედეგად, ვერ ჩააბაროს გამოცდა. პირობითი ცოდნა გულისხმობს, რომ მოზარდმა იცოდეს, დასახული მიზნიდან გამომდინარე, როდის და რა ტიპის უნარი გამოიყენოს (Schunk, 2012).

რაც შეეხება მეტაკოგნიტურ კონტროლს, ის ძირითადად რამდენიმე უნარში ვლინდება. ესენია: დაგეგმვის, მონიტორინგისა და შეფასების უნარი (Schraw & Moshman, 1995). **დაგეგმვა** გულისხმობს მართებული სტრატეგიების და რესურსების გამოყენებას, რომელიც აუმჯობესებს სწავლის შედეგებს. მაგალითად, ადექვატური დროის თუ ყურადღების გამოყოფა სასწავლო მასალისთვის და სხვა. აღსანიშნავია, რომ დაგეგმვის უნარი ადრეულ ასაკში ყალიბდება და სწრაფად ვითარდება 10-14 წლის პერიოდში (Baker, 1991). მომდევნო უნარია **მონიტორინგი**, რაც გულისხმობს სწავლის პროცესში თვით-ტესტირების (საკუთარი თავის შეფასების) უნარს. კვლევები აჩვენებს, რომ თვითდაკვირვების უნარი გვიან პერიოდში ყალიბდება და შესაბამისად, ბავშვებსა და მოზარდობის ასაკშიც კი, ძალიან სუსტი სახით გვხვდება (Schraw & Moshman, 1995). მესამე უნარი, ეს არის **შეფასების** უნარი, რაც გულისხმობს სწავლის შედეგად მიღებული შედეგის შეფასება.

ამრიგად, ცალსახაა, რომ მეტაკოგნიცია საშუალებას აძლევს ადამიანს, პასუხისმგებლობა აიღოს სწავლის პროცესზე და მოიცავს იმის შეცნობას, თუ როგორ ისწავლოს, შეაფასოს საჭიროებები, შეიმუშაოს და გამოიყენოს სტრატეგიები, რომლებიც გამოადგება შემეცნებაში (H. Douglas J. Dunlosky and A. Graesser 2009).

მეტაკოგნიტური პროცესების პარალელურად, აკადემიურ წარმატებაზე გავლენას ახდენს სწავლის მიზნები, რაც თვითრეგულირებადი სწავლის კომპონენტად ითვლება (Zimmerman, 2000). სტუდენტები სასწავლო გარემოში გარკვეულ მიზნებს ისახავენ და შემდეგ, ამ მიზნების მისაღწევად, შემეცნების, მოტივაციისა და ქცევის ადაპტირებასა და რეგულირებას ახდენენ (Boekaerts, Zeidner, & Pintrich, 2000).

მიზნის თეორია კარგად ხსნის და წინასწარმეტყველებს მოსწავლეების მიღწევებს. თეორია სწავლობს, როგორ ისახავენ ადამიანები მიზნებს და რამდენად განსაზღვრავენ ეს მიზნები ჩვენს მეტაკოგნიტურ პროცესებს (Schunk, 2012).

მიზნის მიღწევის თეორია გვთავაზობს მიზნების კლასიფიკაციას დახელოვნებისა და შესრულების მიზნებად. დახელოვნების, იგივე სწავლის მიზნებში იგულისხმება კონკრეტული საკითხის უკეთესად გაგება და მის შესახებ ცოდნის გაუმჯობესება. შესრულების მიზანი კი მიმართულია კომპეტენციის ამაღლებისა და შესაძლებლობების

გაუმჯობესებისკენ სხვებთან მიმართებაში (Ames, 1992) (Dweck & Leggett, 1998) (Robert E. Slavin (2018). ცხადია, თითოეული მიზანი კონკრეტულ გავლენას ახდენს კოგნიტურ პროცესებზე. დახელოვნების მიზნის შემთხვევაში მოსწავლე აქცენტს აკეთებს კოგნიტურ პროცესსა და სტრატეგიებზე, რაც მას უნარების გაუმჯობესებასა და შედეგად, მიზნის მიღწევაში ეხმარება. შესრულების მიზნის დროს კი აქცენტი კეთდება ამოცანის შესრულებაზე (შედეგზე) და ნაკლებად პროცესსა და შერჩეულ სტრატეგიაზე (Schunk, 2012). შესაბამისად, რიგი მკვლევრები, თვლიან, რომ დახელოვნების მიზანი, შესრულების მიზანზე მეტად გვეხმარება მიღწევის გაუმჯობესებასა და უნარების დახვეწაში.

დახელოვნების მიზნები ორიენტირებულია მოსწავლეთა სწავლასა და გაგებაზე, ახალი უნარ-ჩვევების განვითარებასა და თვითგაუმჯობესებაზე. შესრულების მიზნები კი ორიენტირებულია მაღალი უნარების დემონსტრირებაზე, თვითღირებულებების დაცვაზე, რომლის დროსაც ფოკუსირება ხდება სხვებთან შედარებაზე და გაუმჯობესებაზე (Pintrich, 2000).

დახელოვნების მიზნების მქონე მოსწავლეები ყურადღებას ამახვილებენ ამოცანებზე და უპირატესობას ანიჭებენ ისეთ სიტუაციებს, სადაც შეუძლიათ ახალი უნარებისა და ცოდნის მიღება-გაფართოებას. შესრულების მიზნის მქონე მოსწავლეები კი ფოკუსირებულნი არიან საკუთარ თავზე და ირჩევენ ისეთ სიტუაციებს, სადაც შეძლებენ საკუთარი უნარების დემონსტრირებას და სხვებთან შედარებას/შეჯიბრებას (Nicholls, 1989). მიზნის არსებობა მნიშვნელოვანი კიდევ ერთი ფაქტორის გამო არის: მიზნების არსებობა თვითეფექტურობის გაზრდას უწყობს ხელს, რადგან, როცა ადამიანი ისახავს კონკრეტულ მიზნებს, მას ისიც სჯერა, რომ შედეგის მიღწევა შეუძლია. ეს დამოკიდებულება კი ზრდის ინდივიდის თვითკომპეტენტურობის განცდას (Robert E. Slavin, 2018). ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებში მიზნისკენ სწრაფვის სურვილი გავააქტიუროთ, რაშიც მასწავლებლები და მშობლები დიდ როლს თამაშობენ. თუმცა, უნდა გვახსოვდეს, რომ მოსწავლეებს უნდა დავეხმაროთ არა ამა თუ იმ მიზნის შესრულებაში, არამედ საკუთარი მიზნების განსაზღვრასა და დასახვაში. როცა მიზანი არ არის მათი და თავს მოხვეულია, მათი მიღწევის მოტივაცია, როგორც წესი, მალევე იკარგება (Robert E. Slavin, 2018)

თუ ზემოთ განხილულ ცვლადებს „მშობელთა ჩართულობის ტიპები“, „მოსწავლის მეტაკოგნიცია“ და „სწავლის მიზნები“ განვიხილავთ როგორც მოსწავლის სასწავლო კლიმატის მნიშვნელოვან ფაქტორებს, რომლებიც არა მხოლოდ დამოუკიდებელი პრედიქტორებია მოსწავლის სწავლის ეფექტიანობის, არამედ ურთიერთქმედებენ ერთმანეთთან და ქმნიან გავლენის შესაძლო ეფექტს, მაშინ მნიშვნელოვანია დავუშვათ მათი კავშირი მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებასთან. აკადემიური მოსწრებას განვიხილავთ, როგორც შედეგს სწავლის ინტერნალური (მოსწავლის მეტაკოგნიცია და სწავლის მიზნები) და ექსტერნალური (მშობელთა ჩართულობა) ფაქტორების ურთიერთქმედებისა, რომლიც მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული ამ ცვლადების კომბინაციასა და თვისობრიობაზე. შესაბამისად კვლევის მიზანია შევიმუშავოთ მოსწავლის აკადემიური წარმატების მოდელი სადაც მკაფიოს იქნება გამოკვეთული მოცემული სუბიექტური და ობიექტური ფაქტორების ხვედრითი წილი.

კვლევისთვის აუცილებელია, რომ უფრო დეტალურად გავიაზროთ თუ რას ნიშნავს მშობელთა ჩართულობა, რა აქტივობებში გამოიხატება იგი და ჩართულობის რომელი ფორმაა ეფექტური და რომელი არა.

კვლევის მიზანი

კვლევის მიზანს წარმოადგენს მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე მშობელთა სასწავლო პროცესში ჩართულობის ტიპების, სწავლის მიზნებისა და მოსწავლეთა მეტაკოგნიციის კომპონენტების ზეგავლენის კვლევა.

კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, აგრეთვე საკვლევ საკითხებზე ჩატარებულ კვლევებსა და არსებულ სამეცნიერო ლიტერატურაზე დაყრდნობით, ვივარაუდეთ, რომ:

- ✓ მშობელთა სასკოლო ცხოვრებაში ჩართულობის ტიპები გავლენას უნდა ახდენდნენ მოსწავლეთა აკადემიურ ჩართულობაზე, კერძოდ, ინდიფერენტულ და დამხმარე მშობელს უარყოფითი გავლენა უნდა ჰქონდეს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე, ხოლო მხარდამჭერსა და მაკონტროლებელს - პოზიტიური.
- ✓ დახელოვნების მიზანი და მეტაკოგნიციის მაღალი დონე აკადემიურ წარმატებაზე პოზიტიური ზეგავლენის მქონე უნდა იყოს, ხოლო შესრულების მიზანი და მეტაკოგნიციის დაბალი დონე კი - ნეგატიურის.
- ✓ მეტაკოგნიციის მაღალი დონე აკადემიურ წარმატებაზე პოზიტიური ზეგავლენის მქონე უნდა იყოს, ხოლო მეტაკოგნიციის დაბალი დონე კი დაბალ აკადემიურ მოსწრებას უნდა განაპირობებდეს.

მეთოდოლოგია

მოსწავლეების გამოკითხვისთვის გამოყენებული იყო Schraw და Dennison-ის მეტაკოგნიტური ცნობიერების საკვლევ კითხვარი (MAI) (Schraw & Dennison, 1994) და სასწავლო მიზნების საკვლევ კითხვარი (Roedel, Schraw, & Plake, 1994). აკადემიური მოსწრების შესაფასებლად გამოყენებული იყო მოსწავლეთა ქულები²; მოსწავლეთა მშობლების ჩართულობის შესაფასებლად კი გამოყენებული იყო სპეციალურად შექმნილი მშობელთა ჩართულობის კითხვარი.

Schraw და Dennison-ის მეტაკოგნიტური ცნობიერების საკვლევ კითხვარი (MAI)³ (Schraw & Dennison, 1994) შედგება 52 დებულებისაგან. კითხვარი მოიცავს მეტაკოგნიტური ცოდნისა და მეტაკოგნიტური რეგულაციის კომპონენტებს, რომლებიც, თავის მხრივ, იყოფა შემდეგ ქვეკატეგორიებად: დეკლარაციული ცოდნა, პირობითი ცოდნა და პროცედურული ცოდნა, აგრეთვე, დაგეგმვა, ინფორმაციის ორგანიზება, დაკვირვება, სტრატეგიების აღმოჩენას და შეფასება.

სასწავლო მიზნების საკვლევ ინსტრუმენტი⁴ (Roedel, Schraw, & Plake, 1994), შედგება ორი კომპონენტის - დახელოვნებისა და შესრულების მიზნების, 17 საკვლევ დებულებისგან.

რაც შეეხება მშობელთა ჩართულობის კითხვარს, კვლევის სიზუსტისთვის მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ მშობელთა ჩართულობის ტიპების განსაზღვრა და შესაბამისი კითხვარის შემუშავება. სამეცნიერო ლიტერატურის, თსუ-ს განათლების

² კვლევა ჩატარდა მოსწავლეებისა და მათი მშობლების ინფორმირებული თანხმობის საფუძველზე

³ კითხვარის ვალიდიზაცია განხორციელდა თსუ-ს განათლების ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის ბაზაზე.

⁴ კითხვარის ვალიდიზაცია განხორციელდა თსუ-ს განათლების ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის ბაზაზე.

ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის ბაზაზე განხორციელებული კვლევებისა⁵ და ექსპერტული ანალიზის საფუძველზე გამოიყო მშობელთა ჩართულობის ოთხი ძირითადი ტიპი: მხარდამჭერი, დამხმარე, მაკონტროლებელი და ინდიფერენტული; ჩართულობის ტიპების შესაფასებლად შემუშავდა 33 დებულებიანი კითხვარი ლაიკერტის 5 ქულიანი შეფასების სკალით. ქვემოთ წარმოდგენილია კვლევაში გამოყენებული მშობელთა ჩართულობის ტიპის აღწერილობა:

მხარდამჭერი ჩართულობის ტიპი - მშობელი შვილის სასკოლო ცხოვრებით და აკადემიური მოსწრებით სისტემატურად ინტერესდება, იგი ცდილობს მხარი დაუჭიროს შვილს სწავლასა და აკადემიურ წარმატებაში, თუმცა სასკოლო ცხოვრებაში მაშინ ერთვება, როცა ამას საჭიროება მოითხოვს: ან მოსწავლე თხოვს მას დახმარებას ან თავად ხედავს აუცილებლობას. ხელშემწყობი ჩართულობის ტიპის მშობელი იღებს რჩევებს მასწავლებლისგან, რათა ხელი შეუწყოს შვილის სასწავლო პროცესს.

დამხმარე ჩართულობის ტიპი გულისხმობს ისეთ ჩართულობას, როდესაც მშობელი სასწავლო პროცესში ერთვება, რადგან ფიქრობს, რომ მის შვილს არ გააჩნია უნარი, დამოუკიდებლად გაუმკლავდეს სასკოლო/სასწავლო პროცესში წამოჭრილ გამოწვევებს.

მაკონტროლებელი ჩართულობის ტიპი, გულისხმობს მშობლის ისეთ ჩართულობას, როდესაც მშობელი ფიქრობს, რომ მისი შვილი არ შეასრულებს სასკოლო პროცესის კონკრეტულ აქტივობას/დავალებებს, ან არ ენდობა შვილს, რომ ისწავლის. აქედან გამომდინარე, საჭიროდ მიაჩნია, რომ მუდმივად გააკონტროლოს და მისცეს მითითებები სასკოლო აქტივობების შესასრულებლად.

ინდიფერენტული ჩართულობის ტიპი გულისხმობს იმას, რომ მშობელი არანაირად არ არის ჩართული შვილის სასკოლო ცხოვრებაში. მსგავსი ტიპის ჩართულობით მშობელი არ ახორციელებს რაიმე სახის კონტროლს შვილის მიმართ; არ თვლის საჭიროდ სასკოლო ღონისძიებებსა თუ საკლასო შეკრებებზე სიარულს, არ აქვს კომუნიკაცია მასწავლებლებთან, არ იცნობს შვილის თანაკლასელ მეგობრებს და ავლენს სრულ ჩაურევლობას სასკოლო ცხოვრებაში.

შემუშავებულ დებულებებს ჩაუტარდა როგორც ექსპერტული ანალიზი, ასევე - ფაქტორული ანალიზი, რის შედეგადაც ჩამოყალიბდა 33 დებულებიანი კითხვარი. ქვემოთ მოყვანილია ჩართულობის თითოეული ტიპის დებულებების მაგალითები შესაბამისი ფაქტორული წონებით.

მხარდამჭერი ჩართულობის ტიპის დებულებების მაგალითებია:

- თითქმის ყოველდღე ვინტერესდები და ვეკითხები ჩემს შვილს თუ როგორ ჩაიარა დღემ სკოლაში (0.67);
- ვიცნობ და საჭიროების შემთხვევაში კონტაქტი მაქვს ჩემი შვილის მასწავლებლებთან (0.64);
- კვირაში რამდენჯერმე ვსაუბრობ შვილთან, როგორ გრძნობს თავს სკოლაში, შემძლია თუ არა მხარდაჭერა (0.44);
- მე ხშირად ვიღებ ჩემი შვილის მასწავლებლებისგან რჩევებს, როგორ დავუჭირო მას მხარი სწავლაში (0.54).

დამხმარე ჩართულობის ტიპის დებულებების მაგალითებია:

- ხშირად ვურთიერთობ ჩემი შვილის თანაკლასელების მშობლებთან (0,72);

⁵ იხ. მაგ. სამაგისტრო ნაშრომი: ლელა ფალელიშვილი ლ. (2017). მშობლის ჩართულობა და მისი კავშირი მოსწავლის აკადემიურ მე - კონცეფციასთან. (ხელმძღვანელი მზია წერეთელი).

- ვთვლი, რომ ჩართული ვარ ჩემი შვილის სასწავლო პროცესში (0.40);
- მაქვს ინფორმაცია სკოლაში არსებული რესურსების შესახებ (0.72);
- ჩართული ვარ ჩემი შვილის კლასის საორგანიზაციო საკითხებში, მაგ. ექსკურსიების ორგანიზება (0.76).

მაკონტროლებელი ჩართულობის ტიპის დებულებების მაგალითებია:

- ჩემი ინიციატივით ვხვდები მასწავლებლებს, შვილის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად (0.65);
- ვამოწმებ ხოლმე ჩემი შვილის სასკოლო რვეულებსა და წიგნებს (0.55);
- ვიცი ჩემი შვილის ცხრილი (რომელ დღეს რა გაკვეთილი აქვს) (0.69).

ინდიფერენტული ჩართულობის ტიპის დებულებების მაგალითებია:

- არ ვიცი ჩემი შვილის კლასელ მეგობრებს (0.52);
- ჩვეულებრივ, ნაკლებად ვინტერესდები, აქვს თუ არა ჩემს შვილს საშინაო დავალება მოსამზადებელი (0.52);
- არ ვთვლი საჭიროდ მშობელთა კრებაზე სიარულს (0.64)

კვლევის შერჩევა და მონაწილეები

კვლევა ჩატარდა paper and pensil მეთოდით ქალაქ თბილისის, მცხეთისა და ქობულეთის მუნიციპალიტეტების რვა საჯარო სკოლაში. სკოლები შეირჩა ხელმისაწვდომობის პრინციპით.

კვლევის მონაწილეები იყვნენ IX და XII⁶ კლასის მოსწავლეები და მათი მშობლები. გამოკითხული იყო სულ 153 მოსწავლე, მათ შორის 72 ბიჭი (47%) და 81 (53%) გოგონა, მოსწავლეთა 64.7% (99 მოსწავლე) მეცხრეკლასელი იყო, ხოლო 54.3% (54 მოსწავლე) მეთორმეტე კლასელი. მოსწავლეთა გამოკითხული მშობლებიდან 142 დედა იყო (93%), ხოლო - 11 მამა (7%).

კითხვარები, ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად, მიეწოდებოდათ მშობლებსა და მოსწავლეებს, ასე რომ, მათ არ ჰქონდათ საშუალება ერთმანეთის პასუხებს გაცნობოდნენ.

კვლევის შედეგები და ანალიზი

კვლევის მონაცემები დამუშავდა სტატისტიკური პაკეტით - SPSS-23. კვლევის მიზანის შესაბამისად, გამოყენებული იყო წრფივი რეგრესიული ანალიზი, Stepwise მეთოდით, სადაც დამოკიდებულ ცვლადს წარმოადგენდა მოსწავლის აკადემიური მოსწრება (წლიური ქულა), ხოლო დამოუკიდებელ ცვლადებად გამოყენებული იყო მშობელთა ჩართულობის ტიპები, დახელოვნებისა და შესრულების მიზნები, მეტაკოგნიციის დონე. ამასთან აღსანიშნავია, რომ უფრო ფაქიზი გაზომვების უზრუნველსაყოფად, მეტაკოგნიტური ცოდნისა და რეგულაციის კომპონენტები ცალ-ცალკე გამოიყო დამოუკიდებელ ცვლადებად. ანალიზის მოსამზადებელ ეტაპზე თითოეული სკალის მონაცემები გარდაიქმნა საშუალო ქულებში სკალაზე არსებული დებულებების შესაბამისად.

განხორციელებული რეგრესიული ანალიზის შედეგები წარმოდგენილია ქვემოთ მოყვანილ ცხრილებში (##1-5).

⁶ IX და XII კლასი შეირჩა იქიდან გამომდინარე, რომ ეს კლასები საფეხურის დამამთავრებელია და შესაბამისად, მშობელთა პასუხისმგებლობა და ჩართულობაც მაქსიმალურად უნდა გამოვლენილიყო.

რეგრესიული ანალიზის შედეგად მივიღეთ, რომ გენერირებული ოთხი მოდელიდან მეოთხე მოდელს აქვს ყველაზე მაღალი დეტერმინაციის კოეფიციენტი $R=.500$ და მოდელის დამოკიდებული ცვლადის ვარიაციურობის ახსნითი ღირებულებაც ყველაზე მაღალია - $R^2_{ADJ} .229$ (იხ. ცხრილი #2 და #3). სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ამ მოდელის მოსალოდნელსა და დაკვირვებად მონაცემებს შორის კორელაცია საკმაოდ მაღალია (იხ. აგრეთვე, გრაფიკი #1) და მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაში მისი პრედიქტორული ღირებულება შეადგენს 23%-ს ($R^2_{ADJ}=.229$, $F(4,143)=11.895$, $p=.000$).

ცხრილი#1- მოდელში გათვალისწინებული ცვლადები

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	დახელოვნების მიზანი_საშუალო	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	დამხმარე მშობელი_საშუალო	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
a. Dependent Variable: SchoolGrade			

ცხრილი #2- მოდელები

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.396 ^a	.157	.151	1.332
2	.450 ^b	.203	.192	1.300
3	.476 ^c	.226	.210	1.285
4	.500 ^d	.250	.229	1.270
a. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო				
b. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო				
c. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო, ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო				

d. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო, ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო, დამხმარე მშობელი_საშუალო

ცხრილი #3- ANOVA

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	48.12	1	48.128	27.111	.000
	Residual	259.1	146	1.775		
	Total	307.3	147			
2	Regression	62.32	2	31.161	18.442	.000
	Residual	244.9	145	1.690		
	Total	307.3	147			
3	Regression	69.56	3	23.189	14.045	.000
	Residual	237.7	144	1.651		
	Total	307.3	147			
4	Regression	76.72	4	19.182	11.895	.000
	Residual	230.5	143	1.613		
	Total	307.3	147			
a. Dependent Variable: SchoolGrade						
b. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო						
c. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო						
d. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო, ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო						
e. Predictors: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო, ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო, დამხმარე მშობელი_საშუალო						

ცხრილი #4 – B კოეფიციენტები

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.029	.924		3.280	.001
	რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო	1.548	.297	.396	5.207	.000
2	(Constant)	2.073	.959		2.161	.032
	რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო	1.132	.324	.289	3.497	.001
	დახელოვნების მიზანი_საშუალო	.778	.268	.240	2.898	.004
3	(Constant)	3.291	1.112		2.958	.004
	რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო	1.094	.320	.280	3.416	.001
	დახელოვნების მიზანი_საშუალო	.708	.267	.218	2.649	.009
	ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო	-.460	.220	-.156	-2.095	.038
4	(Constant)	4.506	1.242		3.630	.000
	რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო	1.112	.317	.284	3.510	.001

დახელოვნების მიზანი_საშუალო	.742	.265	.229	2.804	.006
ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო	-.578	.224	-.196	-2.578	.011
დამხმარე მშობელი_საშუალო	-.419	.199	-.159	-2.107	.037

a. Dependent Variable: SchoolGrade

ცხრილი #5 - მოდელებში გამოტოვებული ცვლადები

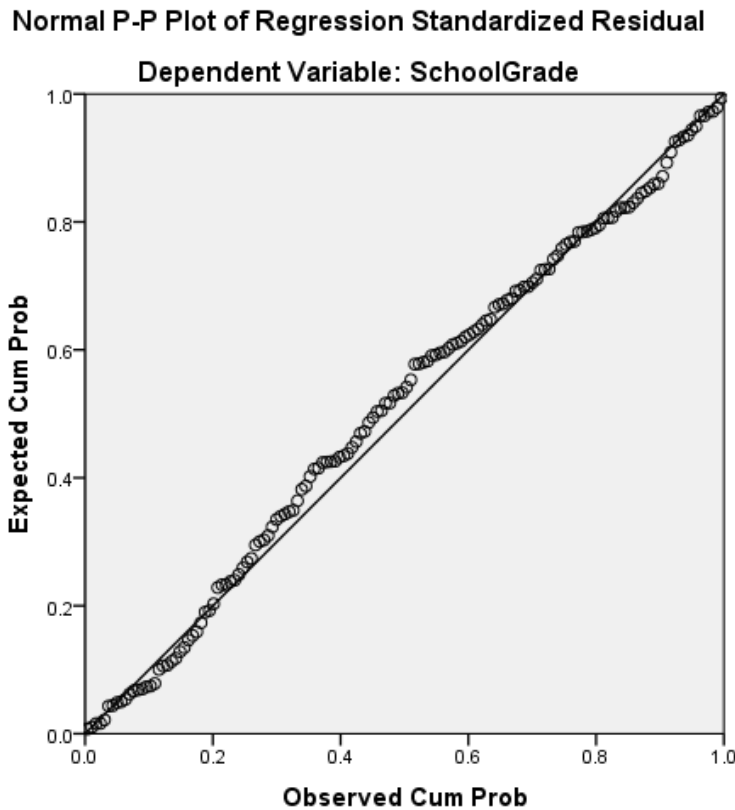
Excluded Variables ^a						
Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics	Tolerance
1 მხარდამჭერი მშობელი_საშუალო	.056 ^b	.734	.464	.061	.997	
1 დამხმარე მშობელი_საშუალო	-.090 ^b	-1.183	.239	-.098	.992	
1 მაკონტროლებელი მშობელი_საშუალო	-.093 ^b	-1.224	.223	-.101	1.000	
1 ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო	-.180 ^b	-2.393	.018	-.195	.985	
1 შესრულების მიზანი_საშუალო	.039 ^b	.485	.628	.040	.916	
1 დახელოვნების მიზანი_საშუალო	.240 ^b	2.898	.004	.234	.803	
1 დეკლარაციული ცოდნა_საშუალო	.084 ^b	.933	.353	.077	.707	

	პროცედურული ცოდნა_საშუალო	-.002 ^b	- .020	.984	-.002	.789
	პირობითი ცოდნა_საშუალო	.053 ^b	.6 19	.537	.051	.788
	რეგულაცია_ დაგეგმვა_საშუალო	-.017 ^b	- .192	.848	-.016	.778
	რეგულაცია_ დაკვირვება_საშუალო	.049 ^b	.5 36	.593	.044	.686
	რეგულაცია_ სტატეგიების ძიება_საშუალო	-.062 ^b	- .678	.499	-.056	.703
	რეგულაცია_ შეფასება_საშუალო	.011 ^b	.1 24	.902	.010	.746
2	მხარდამჭერი მშობელი_საშუალო	.015 ^c	.1 96	.845	.016	.959
	დამხმარე მშობელი_საშუალო	-.110 ^c	- 1.484	.140	-.123	.984
	მაკონტროლებელი მშობელი_საშუალო	-.102 ^c	- 1.374	.172	-.114	.998
	ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო	-.156 ^c	- 2.095	.038	-.172	.970
	შესრულების მიზანი_საშუალო	-.008 ^c	- .100	.920	-.008	.877
	დეკლარაციული ცოდნა_საშუალო	-.011 ^c	- .113	.910	-.009	.612
	პროცედურული ცოდნა_საშუალო	-.096 ^c	- 1.082	.281	-.090	.696
	პირობითი ცოდნა_საშუალო	-.030 ^c	- .337	.737	-.028	.702
	რეგულაცია_ დაგეგმვა_საშუალო	-.141 ^c	- 1.532	.128	-.127	.646

	რეგულაცია_დაკვირვება_საშუალო	-.059 ^c	-	.545	-.051	.585
	რეგულაცია_სტატეგიებისძიება_საშუალო	-.071 ^c	-	.424	-.067	.702
	რეგულაცია_შეფასება_საშუალო	-.090 ^c	-	.329	-.081	.650
3	მხარდამჭერი მშობელი_საშუალო	-.044 ^d	-	.585	-.046	.848
	დამხმარე მშობელი_საშუალო	-.159 ^d	-	.037	-.174	.923
	მაკონტროლებელი მშობელი_საშუალო	-.140 ^d	-	.062	-.156	.954
	შესრულების მიზანი_საშუალო	-.006 ^d	-	.936	-.007	.877
	დეკლარაციული ცოდნა_საშუალო	-.020 ^d	-	.828	-.018	.610
	პროცედურული ცოდნა_საშუალო	-.073 ^d	-	.414	-.068	.683
	პირობითი ცოდნა_საშუალო	-.022 ^d	-	.800	-.021	.701
	რეგულაცია_დაგეგმვა_საშუალო	-.128 ^d	-	.161	-.117	.643
	რეგულაცია_დაკვირვება_საშუალო	-.031 ^d	-	.748	-.027	.573
	რეგულაცია_სტატეგიებისძიება_საშუალო	-.094 ^d	-	.286	-.089	.692
	რეგულაცია_შეფასება_საშუალო	-.067 ^d	-	.469	-.061	.639
4	მხარდამჭერი მშობელი_საშუალო	.034 ^e	.386	.700	.032	.692

მაკონტროლე ბელი მშობელი_საშუალო	-.094 ^e	- 1.173	.243	-.098	.814
შესრულების მიზანი_საშუალო	.008 ^e	.0 98	.922	.008	.871
დეკლარაციული ცოდნა_საშუალო	-.020 ^e	- .214	.831	-.018	.610
პროცედურული ცოდნა_საშუალო	-.078 ^e	- .895	.372	-.075	.683
პირობითი ცოდნა_საშუალო	-.040 ^e	- .455	.650	-.038	.695
რეგულაცია_ დაგეგმვა_საშუალო	-.103 ^e	- 1.127	.262	-.094	.630
რეგულაცია_ დაკვირვება_საშუალო	-.027 ^e	- .281	.779	-.024	.573
რეგულაცია_ სტატეგიების ძიება_საშუალო	-.095 ^e	- 1.091	.277	-.091	.692
რეგულაცია_ შეფასება_საშუალო	-.045 ^e	- .486	.627	-.041	.630
a. Dependent Variable: SchoolGrade					
b. Predictors in the Model: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო					
c. Predictors in the Model: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო					
d. Predictors in the Model: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო, ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო					
e. Predictors in the Model: (Constant), რეგულაცია_ინფორმაციის ორგანიზება_საშუალო, დახელოვნების მიზანი_საშუალო, ინდიფერენტული მშობელი_საშუალო, დამხმარე მშობელი_საშუალო					

გრაფიკი #1 - რეგრესიული ანალიზის გრაფიკი - მოსალოდნელი კუმულაციური ალბათობის მიმართება დაკვირვებადთან.



ამგვარად, რეგრესიული ანალიზის შედეგად აგებული მოდელის საფუძველზე გამოვლინდა მოსწავლის აკადემიური მოსწრების ოთხი ძირითადი პრედიქტორი. ესენია (იხ. ცხრილი # 4):

- ✓ მეტაკოგნიტური რეგულაციის კომპონენტი - ინფორმაციის ორგანიზება (B=.284, p=.001),
- ✓ დახელოვნების მიზანი (B=.229, p=.006),
- ✓ ინდიფერენტული მშობელი (B=-.196, p=.011),
- ✓ დამხმარე მშობელი (B=-.159, p=.037).

ამასთან აღსანიშნავია, რომ მოსწავლის მეტაკოგნიტური რეგულაციის კომპონენტის - ინფორმაციის ორგანიზების უნარისა და დახელოვნების მიზნის ქონა მისი აკადემიური მოსწრების პოზიტიური პრედიქტორებია, ხოლო მშობლის ჩართულობის ინდიფერენტული და დამხმარე ტიპი კი - უარყოფითი. ეს ცვალებები განაპირობებენ მოსწავლის აკადემიური წარმატების 23%-ს. ახსნითი წონის თვალსაზრისით კი მათი გადანაწილება მოცემულია ცხრილში #6.

ცხრილი #6 - თითოეული პროედიქტორის ახსნითი წონა მთლიან (23%) პრედიქციაში

მეტაკოგნიტური რეგულაციის კომპონენტი - ინფორმაციის ორგანიზება (B=.284, p=.001),	33%
დახელოვნების მიზანი (B=.229, p=.006),	26%
ინდიფერენტული მშობელი (B=-.196, p=.011),	23%
დამხმარე მშობელი (B=-.159, p=.037).	18%

შედეგებიდან ირკვევა, რომ მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების ყველაზე ძლიერი პოზიტიური პრედიქტორია მეტაკოგნიციის რეგულაციის კომპონენტი - ინფორმაციის ორგანიზების უნარი. პრედიქტორული სიძლიერის თვალსაზრისით შემდეგ ადგილზეა მოსწავლის მიზნები, კერძოდ, კი დახელოვნების მიზანი. ამ ორი პრედიქტორის პოზიტიური გავლენა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე ჯამურად 13.6% -ს შეადგენს.

როგორც შედეგებიდან ირკვევა, მშობელთა ინდიფერენტული და დამხმარე ჩართულობის ტიპების უარყოფითი ზეგავლენა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე საკმაოდ მაღალია (23%-ის 41%) და მოსწავლის დაბალ აკადემიური მოსწრებას განაპირობებს 9.4% წილით.

კვლევის შედეგად, დადასტურდა ჩვენი ჰიპოთეზა იმის თაობაზე, რომ მშობელთა სასკოლო ცხოვრებაში ჩართულობის ტიპები გავლენას უნდა ახდენდნენ მოსწავლეთა აკადემიურ ჩართულობაზე, თუმცა მხოლოდ ნაწილობრივ. კერძოდ, დადგინდა, რომ მართალა, მშობლის ჩართულობის ინდიფერენტული და დამხმარე ტიპები უარყოფითი გავლენას ახდენენ მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. რაც შეეხება მხარდამჭერ და მაკონტროლებელ ჩართულობის ტიპს, კვლევამ არ აჩვენა მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე მათი პოზიტიური განმაპირობებელი მოქმედება. მიუხედავად ამისა, მიგვაჩნია, რომ შედეგები მეტად ყურადსაღებია, რადგან ისინი გვიჩვენებენ, რომ ინდიფერენტული და მოსწავლის დახმარებაზე ორიენტირებული მშობელი საკუთარი შვილის აკადემიურ მოსწრებას საფრთხეს უქმნის და უფრო მეტიც, იგი გარკვეულწილად ხელს უშლის მის აკადემიურ წარმატებას.

აღსანიშნავია ისიც, რომ კვლევის შედეგად დადასტურდა დახელოვნების მიზნის პოზიტიური ზეგავლენა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე (თუმცა არ გამოვლენილა შესრულების მიზნის უარყოფითი ზეგავლენა). ეს შედეგი კიდევ ერთხელ გვიდასტურებს განათლების ფსიქოლოგიაში ფართოდ გავრცელებულ აზრს, რომ დახელოვნების მიზანს მივყევართ ცოდნისა და უნარების გაღრმავებისა და განვითარებისკენ; ამავდროულად მიანიშნებს კვლევაში მონაწილე სკოლების ორიენტაციაზე მოსწავლეების ცოდნის და უნარების განვითარებაზე და არა შესრულების წახალისებაზე.

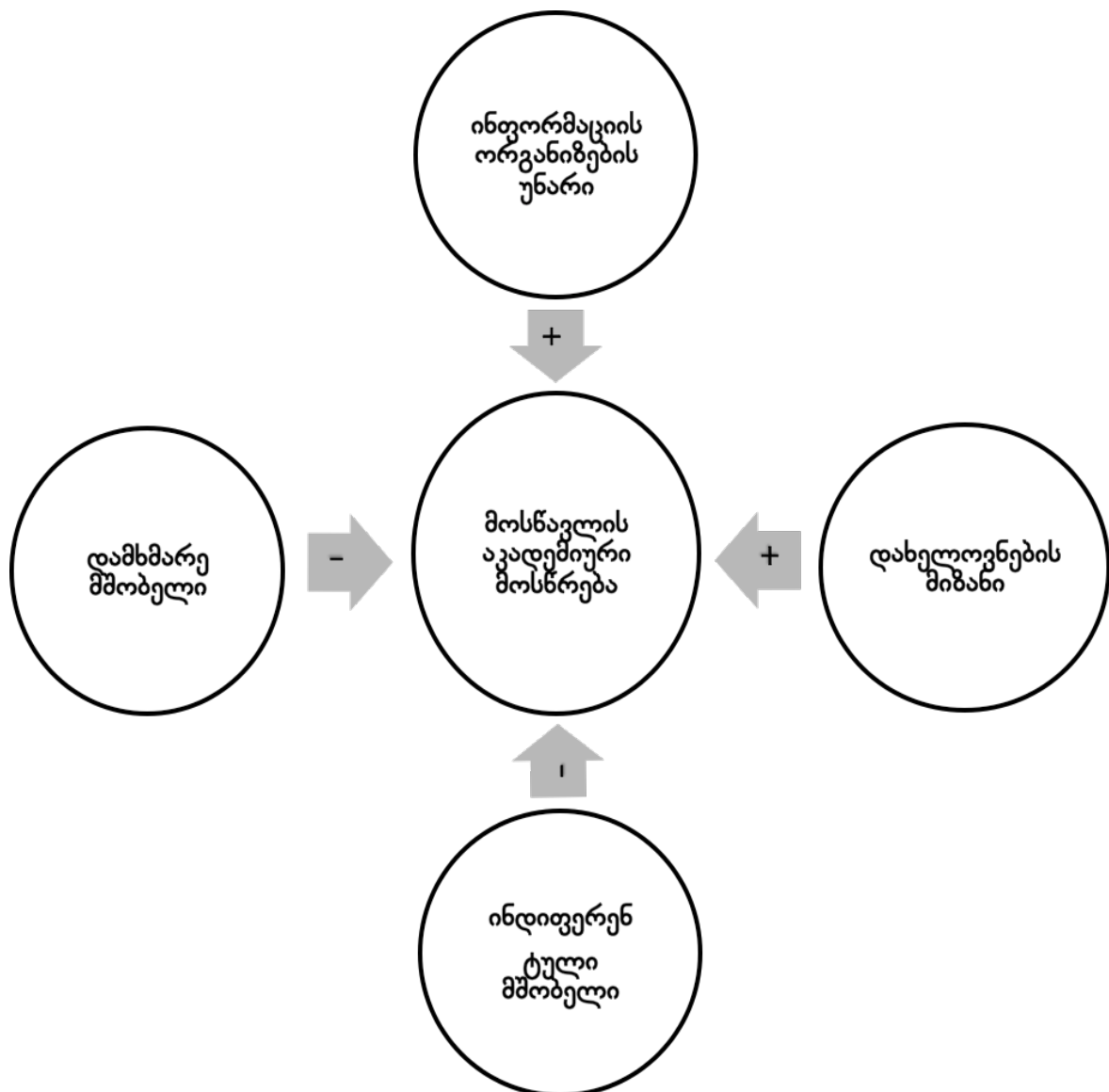
კვლევაში მხოლოდ ნაწილობრივ დადასტურდა ჩვენი ვარაუდი იმის თაობაზე, რომ მეტაკოგნიციის მაღალი დონე აკადემიურ წარმატებაზე პოზიტიური ზეგავლენის მქონე უნდა იყოს, ხოლო მეტაკოგნიციის დაბალი დონე კი დაბალ აკადემიურ მოსწრებას უნდა განაპირობებდეს. მხოლოდ ერთ კომპონენტს - მეტაკოგნიტიური რეგულაციის ინფორმაციის ორგანიზებას აღმოაჩნდა მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე პრედიქტორული ზეგავლენა. ეს შედეგი თავისთავად ძალზე საინტერესოა, განსაკუთრებით კი, თანამედროვე სამყაროში, სადაც ინფორმაციის მოპოვება და გადაამუშავება ხშირად გადამწყვეტია ამოცანის გაგებისა და გადაწყვეტისთვის. თუმცა საკითხის ამგვარი ინტერპრეტაციის მომხიბვლელობის მიუხედავად, მეცნიერული კვლევა მოითხოვს, რომ აღნიშნული საკითხი დამატებით იყოს შესწავლილი. მიგვაჩნია, რომ ამ მიმართულებით უფრო ღრმა და ფართომასშტაბიანი კვლევა მეტ სიცხადეს შეიტანს მეტაკოგნიციის კომპონენტებისა და აკადემიური მოსწრების ურთიერთმიმართების კვლევაში.

კვლევის მნიშვნელობა და რეკომენდაციები

ამრიგად, კვლევით ცხადად დავინახეთ, რომ მშობელთა სასკოლო ცხოვრებაში ჩართულობის ტიპები გარკვეულწილად განაპირობებენ მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებას. ამ უკანასკნელის განმაპირობებელი ფაქტორებია, აგრეთვე, მოსწავლის მიერ ინფორმაციის ორგანიზების უნარი და სწავლაში მისი დახელოვნების მიზანი.

უფრო ზუსტად, კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე ოთხი ფაქტორი ახდენს გავლენას. პოზიტიური გავლენის მქონეა ინფორმაციის ორგანიზების უნარი და დახელოვნების მიზანი; უარყოფით პრედიქტორად კი გვევლინება მშობლის ინდიფერენტული და დამხმარე ტიპის ჩართულობა (იხ. ნახ. #1).

ნახ. #1 - მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე მოქმედი ფაქტორები



შესაბამისად, სასურველია, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებმა და მოსწავლეთა სასკოლო ცხოვრებაში მშობელთა ჩართულობაზე მომუშავე ორგანიზაციებმა გააცნობიერონ ის უარყოფითი გავლენა, რასაც ინდიფერენტული და დამხმარე ტიპის მშობელი (რომლებიც ერთ შემთხვევაში საერთოდ არ ერთვებიან პროცესში და მეორე შემთხვევაში, ცდილობენ შვილის ნაცვლად იმოქმედონ) ახდენს მოსწავლის აკადემიურ შედეგებზე. ასევე, აუცილებელია სკოლის მოსწავლეებს ხელი შევუწყოთ დახელოვნების მიზნის (რასაც ცოდნისა და უნარების გაუმჯობესებისკენ მივყავართ) ჩამოყალიბებაში, რომელიც პოზიტიურ ზეგავლენას ახდენს მოწავლის აკადემიურ შედეგებზე. დაბოლოს, მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესების თვალსაზრისით, საგულისხმო შედეგი მივიღეთ მეტაკოგნიციის კვლევის თვალსაზრისითაც - აღმოჩნდა, რომ ინფორმაციის ორგანიზების უნარი მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე პოზიტიური ზეგავლენის მქონე ფაქტორია, რაც საინტერესო შედეგია ზოგადი განათლების საფეხურისთვის. ამდენად, სკოლის დონეზე მოსწავლეებში ამ უნარის განვითარებაზე მუშაობა აკადემიური შედეგების გაუმჯობესების ერთ-ერთ წინაპირობად შეგვიძლია მოვიაზროთ.

ბიბლიოგრაფია:

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 261–271.
- Baker, L. (1991). Metacognition. *Science Learning: Processes and Applications*.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*.
- Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In P. Pintrich, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–494). San Diego, CA: Academic Press.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 149–177.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 256–273.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
- Henderson, A. T. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hacker, Douglas J., John Dunlosky and Arthur C. Graesser (Eds.). (2009). *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In P. R. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 452–494). San Diego, CA: Academic Press.
- Reynolds, W., Miller, G., & Weiner, I. (2003). *Handbook of Psychology, Educational Psychology*, John Wiley & Sons, Inc.

Ruholt, R., Gore, J. S., & Dukes, K. (2015). Is Parental Support or Parental Involvement More Important for Adolescents? *Undergraduate Journal of Psychology, 25*.

Robert E. Slavin (2018). Educational Psychology: Theory and Practice, 12th Edition, Johns Hopkins University, Pearson

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review* Schunk, D. (2012). Learning Theories - An educational Perspective, Pearson .

Van Roekel, E. E. (2011). Parental depressive feelings, parental support, and the serotonin transporter gene as predictors of adolescent depressive feelings: a latent growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 453-462.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, & M. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). 13-39.

აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტო; საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო (2015). მშობელთა ჩართულობა - რეკომენდაციები დირექტორებისა და მასწავლებლებისათვის. თბილისი.

სტატიაში მოყვანილია: 6 ცხრილი, 1 გრაფიკი, 1 ნახაზი.

Article received 2021-03-14