

ბამონცლების ეროვნული ცენტრი

PIRLS 2011

წიგნიერება

ანბარიში

ია კუტალაძე

კელევისა და საგნობრივი დეპარტამენტის ხელმძღვანელი

2013 წელი

PIRLS 2011

„წიგნიერება. კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევა და მასზე გემოქმედი ფაქტორები“

რედაქტორი: ნინო გორდელაძე

დიზაინი: სოფიო ბახუტაშვილი, თეონა მიმინოშვილი

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევას საქართველოში უძღვებოდა გამოცდების ეროვნული ცენტრის კვლევის ჯგუფი.

PIRLS 2011-ის კოორდინატორი: ნუცა კობახიძე

კვლევის ადმინისტრირება, მონაცემთა ბაზების მენეჯმენტი: თეონა მიმინოშვილი,
სოფიო ბახუტაშვილი.

მადლობას ვუხდით:

კვლევის ჯგუფის თითოეულ თანამშრომელს კვლევასა და კვლევის ანგარიშის მომზადებაში შეტანილი წვლილისთვის; ლოჯისტიკის დეპარტამენტს კვლევის ორგანიზებაში გაწეული დახმარებისთვის.

ია კუტალაძე

სარჩევი

1. წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის მიზანი და მნიშვნელობა.....	7
2. წიგნიერების განსაზღვრება და წაკითხულის გააზრების პროცესები.....	15
3. კვლევის მეთოდოლოგია.....	24
4. კვლევის შედეგები – საქართველო და საერთაშორისო სტანდარტები.....	35
5. მიღწევის საერთაშორისო დონეები.....	50
6. საქართველოს რეგიონები	75
7. მოსწავლეთა მიღწევები და საქართველოს სკოლები.....	81
8. ქალაქი, სოფელი	86
9. მოსწავლეთა მიღწევები საჯარო და კერძო სკოლებში.....	90
10. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე ეროვნული და საზოგადოებრივი კონტექსტი	94
11. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე ოჯახური ფაქტორები	104
12. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე სასკოლო რესურსები კითხვის სწავლების ხელშესაწყობად	114
13. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე სკოლის კლიმატი.....	122
14. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე მასწავლებელი.....	129
15. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე საკლასო კონტექსტი.....	136
16. შეჯამება	156
17. რეკომენდაციები	177
დანართი – კვლევაში გამოყენებული რამდენიმე ტექსტი.....	189

კვლევაში მონაწილე ქვეყნები

ავსტრალია

ავსტრია

ამერბაიჯანი

ამერიკის შეერთ. შტატები

არაბეთის გაერთ. ემირატები

ახალი ზელანდია

ბელგია (ფრანგულენოვანი)

ბოცვანა

ბულგარეთი

გერმანია

დანია

ესპანეთი

ინგლისი

ინდონეზია

ირანის ისლამური რესპ.

ირლანდია

ისრაელი

იგალია

კანადა

კოლუმბია

კუვეიტი

ლიტვა

მალტა

მაროკო

ნორვეგია

ომანი

პოლონეთი

პორტუგალია

რუმინეთი

რუსეთის ფედერაცია

საუდის არაბეთი

საფრანგეთი

საქართველო

სინგაპური

სლოვაკეთის რესპ.

სლოვენია

გაივანი

გრინიდადი და გობაგო

უნგრეთი

ფინეთი

ყატარი

შვედეთი

ჩეხეთის რესპუბლიკა

ჩრდილო ირლანდია

ხორვატია

ჰოლანდია

ჰონდურასი

ჰონკონგი

მონაწილე რეგიონები:

ფლორიდა, აშშ

აბუ ღაბი, ემირატები

დუბაი, ემირატები

ანდალუზია, ესპანეთი

ალბერტა, კანადა

ონტარიო, კანადა

კვებეკი, კანადა

სამხეთ აფრიკის რესპ.

prePIRLS

ბოცვანა

კოლუმბია

სამხრეთ აფრიკა

წინასიტყვაობა

ყველაზე მნიშვნელოვანი უნარი, რომელსაც ბავშვები სკოლაში სწავლისას იძენენ, კითხვის უნარია. კითხვის საბაზო უნარის ჩამოყალიბება ადრეულ ასაკში, სასკოლო პერიოდის პირველივე ეტაპზე ხდება და ის ხელს უწყობს იმ სააზროვნო პროცესების განვითარებას, რომლებიც ეფექტური სწავლისა და სწავლების წინაპირობაა საშუალო განათლების მომდევნო საფეხურებზე. დაწყებით კლასებში მოსწავლე ეუფლება კითხვის ტექნიკას, ის სწავლობს კითხვას და შემდეგ კითხულობს იმისთვის, რომ ისწავლოს.

2006 და 2011 წლებში საქართველომ მონაწილეობა მიიღო წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში, რომლის მიზანიც 9-10 წლის მოზარდების კითხვის უნარისა და მასთან დაკავშირებული ფაქტორების შესწავლაა. ამ კვლევას მსოფლიოს საგანმანათლებლო სფეროში კარგად ცნობილი *საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია (IEA)* უძღვება.

საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის მიზანია მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სფეროში შედარებითი კვლევების წარმოება სწავლისა და სწავლების დონის გაუმჯობესების მიზნით. საერთაშორისო კვლევა საშუალებას ქმნის, მონაწილე ქვეყნებმა შეადარონ მოსწავლეთა მიღწევების დონე საერთაშორისო სტანდარტებს და გააანალიზონ, თუ რა მეგავლენას ახდენს სხვადასხვა საგანმანათლებლო სისტემაში არსებული პოლიტიკა, სასწავლო გეგმები, სწავლების მეთოდები თუ საგანმანათლებლო რესურსები მოსწავლეთა მიღწევებზე. საერთაშორისო შეფასების შედეგების ანალიზი მკაფიოდ ავლენს ამა თუ იმ ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემაში არსებულ ხარვეზებს და კარგ საფუძველს ქმნის იმის გადასაწყვეტად, თუ რა და რაგომ არის შესაცვლელი თუ დასახვეწი სწავლების პროცესში.

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) მიზანია, შეამოწმოს მოზარდთა წაკითხვის გააზრების უნარი მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში. ის ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ ტარდება, რაც მონაწილე ქვეყნებს პროგრესის შეფასების საშუალებას აძლევს. კვლევების ამგვარი პერიოდულობა საფუძველს გვიქმნის, დინამიკაში შევაფასოთ

საგანმანათლებლო სისტემაში მიმდინარე მნიშვნელოვანი პროცესები (კონკრეტული ქვეყნის განათლების სისტემაში მიმდინარე სტრუქტურული ცვლილებები, ცვლილებები ეროვნულ სასწავლო გეგმაში და განათლების რეფორმის სხვა ასპექტები). ბევრმა ქვეყანამ სწორედ საერთაშორისო კვლევების შედეგად მიღებული მონაცემების საფუძველზე შეცვალა სასწავლო სტრატეგიები თავის საგანმანათლებლო სისტემაში და სწავლისა და სწავლების პროცესის სრულყოფის თვალსაზრისით სერიოზულ წარმატებებსაც მიაღწია.

გამოცდების ეროვნული ცენტრი, რომელიც საქართველოში საერთაშორისო საგანმანათლებლო კვლევებს უძღვება, ამჯერად მოსწავლეთა წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის PIRLS-ის 2011 წლის შედეგებსა და კვლევის ორი ციკლის მიხედვით (PIRLS 2006 - PIRLS 2011) ქართველი ბავშვების მიღწევების შედარებით ანალიზს წარმოგიდგინო.

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის მიზანი და მნიშვნელობა



მოსწავლეთა წიგნიერებასთან დაკავშირებულ კვლევებს დიდი ისტორია აქვს. კითხვის სწავლება ყოველთვის აქტუალური და პრობლემური საკითხი იყო. 1950 წლამდე უკვე არსებობდა 3000-ზე მეტი სამეცნიერო კვლევა ამ საკითხთან დაკავშირებით. უკანასკნელ ათწლეულებში მსგავსი პუბლიკაციების რიცხვი მკვეთრად გაიზარდა. ამ კვლევებში განსაკუთრებული ადგილი წიგნიერების საერთაშორისო კვლევას (PIRLS) უჭირავს. ეს კვლევა მსოფლიო საგანმანათლებლო სივრცეში ყოველთვის განსაკუთრებული ყურადღების საგანია, კვლევის მეთოდოლოგიისა და მასშტაბურობის გამო.

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის (PIRLS) მიზანია, (1) შეამოწმოს 9-10 წლის მოზარდების წაკითხვის გააზრების უნარი მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში და (2) იკვლიოს ის ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა კითხვის უნარის განვითარებასა და წიგნიერებაზე. კვლევაში გამოყენებული ტესტების მეშვეობით მოწმდება: რამდენად იგებს, იაზრებს ბავშვი სხვადასხვა ტიპის ტექსტებიდან მიღებულ ინფორმაციას, შეუძლია თუ არა ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში მოცემული ფაქტებისა და მოსაზრებების ერთმანეთთან დაკავშირება და დასკვნის გამოტანა, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დანახვა, პერსონაჟის ხასიათის, თვისებებისა და ქცევის მოტივის ამოცნობა და ტექსტის ძირითადი აზრის წვდომა უკვე შეძენილ ცოდნასა და გამოცდილებასთან შეჯერების საფუძველზე; ახერხებს თუ არა იგი საკუთარი აზრის გამოხატვას, გარკვეული ენობრივი და მხატვრული გამოსახვის საშუალებების გარჩევას და შეფასებას.

ამასთან, წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა საშუალებას გვაძლევს გავიგოთ: თუ როგორ მზუნავენ მოსწავლეთა წიგნიერებაზე სხვადასხვა ქვეყანაში, როგორ კითხულობენ ქართველი ბავშვების თანატოლები მსოფლიოს იმ ქვეყნებში, რომლებიც PIRLS-ის კვლევაში არიან ჩართული, როგორია მათი დამოკიდებულება კითხვისადმი, როგორია კითხვის სწავლების პრაქტიკა ამ ქვეყნებში, როგორ არის ორგანიზებული სასწავლო გეგმა და კითხვის სწავლისა და სწავლების პროცესი, როგორ ხდება წაკითხვის გააზრების უნარის შეფასება, როგორია მოსწავლეთა წიგნიერების ხელშემწყობი სასკოლო რესურსები, როგორია კითხვის მასწავლებელთა¹ მომზადების პრაქტიკა, როგორ აისახება მოსწავლეთა წიგნიერებაზე ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი, კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა, სწავლების მეთოდები და სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორები.

რადგან კითხვის სწავლება და კითხვისადმი პოზიტიური განწყობის ჩამოყალიბება არა მხოლოდ პიროვნების, არამედ საზოგადოების კეთილდღეობისათვის მნიშვნელოვანი ფაქტორია, წიგნიერების საერთაშორისო კვლევას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ექცევა მთელს მსოფლიოში.

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა (PIRLS) 5 წელიწადში ერთხელ გარდება. საგანმანათლებლო მიღწევების საერთაშორისო ასოციაციამ ეს კვლევა პირველად 2001 წელს ჩაატარა, მასში 36 ქვეყანა მონაწილეობდა, როგორც 2006, ისე 2011 წლის კვლევაში მონაწილე ქვეყანათა რაოდენობა კი 45-ია.

PIRLS-ი საგანმანათლებლო შედარებითი (კროსკულტურული) კვლევაა; მსოფლიოს 45 ქვეყნის ბავშვები – ინგლისიდან, შვედეთიდან, გერმანიიდან, მაკედონიიდან, პოლანდიიდან, სამხრეთ აფრიკიდან და სხვა მრავალი ქვეყნიდან, ქართველ ბავშვებთან ერთად, ერთსა და იმავე დროს, ერთსა და იმავე ტექსტებს კითხულობდნენ და თანდართულ ტესტურ შეკითხვებს პასუხს სცემდნენ. კვლევის ამგვარი უნიფიცირება მოსწავლეთა მიღწევებისა და წიგნიერების ხელშემწყობი ფაქტორების გამოვლენის, შედარებისა და განზოგადების საუკეთესო შესაძლებლობას ქმნის. კვლევაში ჩართული ყველა ქვეყნისთვის კვლევის შედეგები უდიდეს ინტერესს წარმოადგენს, ხოლო შედეგების ანალიზი ქვეყნის

¹ ბევრ ქვეყანაში კითხვის სწავლება არ არის ინტეგრირებული მშობლიური ენის სწავლებასთან და კითხვის გაკვეთილი მოსწავლეებს ცალკე უგარდებათ. ამ საგნის მასწავლებელს სპეციალური განათლება აქვს მიღებული, არსებობს კითხვის მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტიც.

საგანმანათლებლო პოლიტიკის ანალიზისა და პრობლემების დაძლევის ადეკვატური სტრატეგიის შემუშავების საუკეთესო საშუალებაა.

ახალი ინიციატივები განვითარებადი ქვეყნებისთვის. ახალი ინიციატივა ე.წ. prePIRLS, წარმოადგენს PIRLS-ის უფრო მარტივ ვერსიას, რომელიც ნაკლებად განვითარებული ქვეყნების საჭიროებათა გათვალისწინების შედეგად შეიქმნა. ქვეყნებს შეუძლიათ, მონაწილეობა მიიღონ ორივე კვლევაში (PIRLS, prePIRLS) ან ერთ-ერთ მათგანში. prePIRLS-ში მოსწავლეები კითხულობენ მხატვრულ და საინფორმაციო ტექსტებს და პასუხობენ შეკითხვებს, ისევე, როგორც ეს PIRLS-ის კვლევაში ხდება. თუმცა, prePIRLS-ის შემთხვევაში ტექსტების ლექსიკა, გრამატიკა და სინტაქსი უფრო გამარტივებულია. ამასთან, prePIRLS-ში ყურადღება უფრო მეტად ტექსტში მოცემული ინფორმაციის გააზრებისა და კონკრეტული ინფორმაციის პოვნის უნარზეა გამახვილებული. აქედან გამომდინარე, prePIRLS-ი განკუთვნილია იმ ბავშვებისთვის, რომლებსაც PIRLS-ის დავალებების დასაძლევად სათანადო უნარები ჯერ განვითარებული არ აქვთ.

prePIRLS-ი პირველად 2011 წელს ჩატარდა, მასში მონაწილეობა სამმა ქვეყანამ მიიღო. ესენია: კოლუმბია, ბოცვანა და სამხრეთ აფრიკა.

PIRLS 2011-ის კიდევ ერთი ინიციატივა უკავშირდება განვითარებად ქვეყნებს, რომელთა მოსწავლეებს, სავარაუდოდ, PIRLS 2011-ის დავალებების შესრულება გაუჭირდებოდათ. მათ მეოთხე კლასის მოსწავლეების ნაცვლად მეხუთე ან მეექვსეკლასელების შეფასების საშუალება მიეცათ. IEA მხარს უჭერს ქვეყნებს, შეაფასონ მეხუთე ან მეექვსე კლასის მოსწავლეები, რადგან, ზოგიერთ შემთხვევაში, მათი შეფასებით უფრო ღირებული ინფორმაცია მიიღება კითხვის სწავლების პრობლემებისა და მოსწავლეების ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ, ვიდრე ტესტის მეოთხე კლასში აღმინისგრირებით. მეექვსე კლასის მოსწავლეები ოთხმა ქვეყანამ შეაფასა. ეს ქვეყნებია: ჰონდურასი, მაროკო, კუვეიტი და ბოცვანა.

რატომ იყო და არის ჩვენთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი მოსწავლეთა წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მონაწილეობა?

- წიგნიერება სწავლის საფუძველია. ყველაზე მნიშვნელოვანი უნარი, რომელსაც ბავშვები სკოლაში სწავლისას იძენენ, კითხვის უნარია. სწორედ ამიტომაც სასკოლო განათლების ერთ-ერთი

უმნიშვნელოვანესი კომპონენტი მოსწავლეთა წიგნიერების განვითარების ხელშეწყობაა. წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა საშუალებას გვაძლევს, სწავლების საწყის საფეხურზე შევაფასოთ მოსწავლეთა კითხვის უნარი და ის კონტექსტი, რომელშიც მიმდინარეობს ამ უნარის განვითარება (ოჯახი, სასკოლო რესურსები, სწავლების მეთოდოლოგია და ა.შ.), გარდაეჭმნათ და გავაუმჯობესოთ კითხვის სწავლების პროცესი, რითიც ხელს შევუწყობთ, ერთი მხრივ, სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას საშუალო განათლების მომდევნო საფეხურებზე და, მეორე მხრივ, დავეხმარებით მოზარდს სოციალიზაციასა და პიროვნულ განვითარებაში.

- ***PIRLS შედარებითი კვლევა.*** PIRLS-ის კვლევა წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების გამოცდილების გაზიარებისა და საერთაშორისო საგანმანათლებლო სივრცეში არსებული ტენდენციების გათვალისწინების საშუალებას იძლევა. საზოგადოდ, ამ ტიპის შეფასებები მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში სწავლისა და სწავლების დონის გაუმჯობესებას ემსახურება. საერთაშორისო შეფასების შედეგების ანალიზი მკაფიოდ ავლენს, თუ რა არის შესაცვლელი თუ დასახვეწი სწავლების პროცესში, და ზოგადად, ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემაში.
- როგორც აღვნიშნეთ, PIRLS-ის საერთაშორისო კვლევა ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ ტარდება. კვლევის ამგვარი ***ციკლურობა ამ სფეროში ცალკეული ქვეყნის პროგრესის შეფასების საშუალებას ქმნის.*** ეს კი ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემაში მიმდინარე პროცესების მონიტორინგს გულისხმობს.
- ჩვენი ქვეყანა მიისწრაფის საერთაშორისო საგანმანათლებლო სივრცეში ინტეგრირებისაკენ, რომლის განუყოფელი ნაწილიც ის საუკუნეების განმავლობაში იყო. ამდენად, კროსკულტურული შედარებითი კვლევის მონაცემები, შედეგების ანალიზი და რეკომენდაციები ***საერთაშორისო სტანდარტების შესაბამისი მაღალი ხარისხის განათლების*** მიღწევის საუკეთესო წინაპირობა იქნება.

მოსწავლეთა წიგნიერების მნიშვნელობას, საზოგადოდ, მკაფიოდ წარმოაჩენს კვლევები, რომლებიც ადასტურებს კითხვის პრობლემებსა და მოზარდის ანგისოცილურ ქცევებს შორის არსებულ კავშირს.

კითხვა და ანგისოციალური ქცევა. პირველ რიგში უნდა აღინიშნოს, რომ კითხვის პრობლემებსა და აგრესიულ/ძალადობრივ ქცევას შორის არსებული კავშირი საკმაოდ კომპლექსური ხასიათისაა. კვლევების მიხედვით, ბავშვების კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემები *კავშირშია* აგრესიულ, ანგისოციალურ და დანაშაულებრივ ქცევასთან. თუმცადა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ბავშვებს, რომლებიც დევიანტური ქცევით ხასიათდებიან, აუცილებლად სუსტად განვითარებული კითხვის უნარი აქვთ. კვლევები უფრო მეტად იმაზე მიუთითებს, რომ შესაბამისი ასაკისთვის განსაზღვრული კითხვის უნარების ნაკლებობა მნიშვნელოვნად უკავშირდება აგრესიული, ანგისოციალური ქცევის განვითარებას.

კითხვასთან დაკავშირებულმა პრობლემებმა შეიძლება გამოიწვიოს აკადემიური წარუმატებლობა, ხელი შეუშალოს სკოლისა და სწავლისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას და ხელი შეუწყოს „ნეგატიური ქცევების“ განხორციელებას (ხელისშემშლელი ქცევა კლასში, სკოლის გაცდენა და სხვა). მოსწავლის დაბალ აკადემიურ მიღწევაში თავისი წვლილი შეაქვს ანგისოციალურ ქცევას, მშობლების მხარდაჭერის ნაკლებობას, ადრეულ ასაკში კოგნიტური სტიმულაციის არარსებობასა და ბავშვებზე ძალადობას. მეცნიერები მიიჩნევენ, რომ კითხვა მოსწავლეთათვის ერთგვარ მცველს წარმოადგენს, რომელიც მათ ძალადობრივი ქცევებისათვის თავის არიდების საშუალებას აძლევს.

ქვემოთ წარმოდგენილია კვლევითი მონაცემები, რომლის მიხედვითაც დასტურდება კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემებისა და ანგისოციალური ქცევების კავშირი:

1. კითხვის სირთულების მქონე ბავშვებმა პირველი კლასის ბოლოსა და მეორე კლასში მნიშვნელოვნად ბევრი ანგისოციალური ქცევა გამოავლინეს, ვიდრე ჩვეულებრივმა მკითხველებმა (Jorm, Share, Matthews, Maclean, 1986). მაკკის (1986) მიხედვით, ბავშვები, რომელთაც სკოლაში თავიდანვე ჰქონდათ კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემები, უკვე ხასიათდებოდნენ ქცევითი პრობლემებით. 5-დან 9 წლამდე, კითხვაში სერიოზული სირთულების მქონე ბავშვებთან

ქცევითმა პრობლემებმა უფრო სწრაფად იმატა, ვიდრე – დანარჩენებთან.

2. კითხვაში სირთულეების მქონე ბავშვები ადვილად ღიბიანდებიან სკოლაში და გაღიბიანებას მასწავლებლებისა და თანაკლასელების მიმართ აგრესიული ქცევით გამოხატავენ. ეს მოსაზრება ეფუძნება იმ შეხედულებას, რომ ფრუსტრაცია (იმედგაცრუება) აგრესიას იწვევს (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears, 1939).
3. პირველ და მესამე კლასებში კითხვაში მიღწევის დაბალი დონე წინასწარმეტყველებს შედარებით ძლიერ აგრესიულ ქცევას მეოთხე და მეხუთე კლასებში, შესაბამისად, დაწყებითი სკოლის მოსწავლეების ქცევითი პრობლემები უფრო მეტად უკავშირდებოდა კითხვაში მიღწევას, ვიდრე - მათემატიკაში (Maughan, Gray, & Rutter, 1985).
4. დაბალი დონის კითხვის უნარების გავლენა ბავშვების ქცევაზე დაწყებითი კლასების შემდგომ კიდევ უფრო იზრდება. მაგალითად, სოციალურ შედარებასთან დაკავშირებით ჩატარებული კვლევების მიხედვით, ბავშვები, როცა იზრდებიან, უფრო ინფორმირებულები ხდებიან თავიანთი და მათი თანატოლების მიღწევების შესახებ, რის შემდეგაც თავიანთი უნარების შეფასებას მეტი სიმუსხით იწყებენ (Eccles, Midgley & Adler, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989; Wigfield et al., 1997). შედეგად, შესაძლოა, უნარების დეფიციტი დამამცირებელი აღმოჩნდეს, რაც თავის მხრივ შფოთვასა და ნეგატიურ ემოციებს იწვევს. კვლევების მიხედვით, აკადემიური მიღწევის შესაფასებლად სოციალურ შედარებას მესამე კლასის მოსწავლეები უკვე იყენებენ (Frey & Ruble, 1985; Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 1995).
5. აფროამერიკელ ბიჭებთან ჩატარებულ ლონგიტიდურ, ანუ გრძელვადიან კვლევაში 7 წლის ასაკში გონიერების (ინტელექტის) კოეფიციენტი (IQ) 17 წლის ასაკში ქცევითი აშლილობის უფრო კარგი პრედიქტორი აღმოჩნდა, ვიდრე აგრესია, ან მშობელთა ფსიქოპათოლოგიური დარღვევები (Schonfeld, Shaffer, O'Connor & Portnoy, 1988).

6. კითხვის უნარების დეფიციტის მქონე ახალგაზრდები უფრო ხშირად ჩხუბობენ (ჩხუბობენ ისეთი ფორმით, რომ შედეგად სამედიცინო ჩარევას საჭიროებენ); ციხეში მოხვედრილი ახალგაზრდები საშუალოდ 5 წლით ჩამორჩებიან ასაკისთვის შესაბამის კითხვის დონეს; ამასთან, ახალგაზრდა დამნაშავეებიდან მათ, ვინც ცუდად კითხულობს, უფრო მძიმე დანაშაული აქვთ ჩადენილი, ვიდრე - შედარებით კარგ მკითხველებს. ამ მონაცემებიდან ჩანს, რომ დაბალი დონის კითხვის უნარებისა და სკოლაში ხელისშემშლელი ქცევების კომბინაცია სამომავლო აგრესიისა და ანგისოციალური ქცევის პრედიქტორს წარმოადგენს².
7. ორგანიზაცია The Every Child a Chance Trust-ის ერთ-ერთი კვლევის მიხედვით, ანგისოციალური ქცევით გამორჩეული 10 წლის ბავშვების დაახლოებით 1/4 კითხვის სპეციფიკური სირთულეებით ხასიათდებოდნენ („კითხვის ასაკი” ორი ან მეტი წლით ჩამორჩებოდა მათ ქრონოლოგიურ ასაკს).

სოციალური, ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე ბავშვებში კითხვის სირთულეების არსებობა მრავალმა კვლევამ დაადასტურა. ეს კავშირი მაშინაც ნათლად დასტურდება, როცა ბავშვის ოჯახური გარემო და ზოგადი კოგნიტური უნარების ფაქტორების ზემოქმედება გამორიცხულია (გაკონტროლებულია).

წყარო: Hudson, Price, Gross, 2009. Long term costs of literacy difficulties, 2 nd edition; Miles, S.B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. Child Development, 77(1), 103-117; www.teachsafeschools.org.

წარმოდგენილი მონაცემები ცხადყოფს, რომ მოზარდის კითხვის უნარი მისი სოციალიზაციისა და პიროვნული განვითარების მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. ეს მონაცემები მკაფიოდ გვიჩვენებს, რამდენად მნიშვნელოვანია კითხვის სწავლების საწყის ეტაპზე განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს მოსწავლის კითხვის უნარის განვითარებასა და კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას.

² კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემებისა და ანგისოციალური ქცევის მედიატორი შესაძლოა იყოს სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, მეტყველებასთან დაკავშირებული პრობლემები, გონიერების დაბალი კოეფიციენტი (IQ), ქცევითი აშლილობები და გაკვეთილების გაცდენა.

შეჯამება. კითხვის უნარის განვითარება აღრეული ასაკიდან, ხშირ შემთხვევაში, ჯერ კიდევ სკოლამდელი პერიოდიდან იწყება და ამ უნარის საბოლოო ჩამოყალიბებისათვის საკმაოდ დიდი დროა საჭირო. ამ პროცესში 9-10 წელი მნიშვნელოვანი ასაკია. ამ დროს საფუძველი ეყრება ძირითად საბაზო უნარებს, მათ შორის ყველაზე მთავარს – კითხვის უნარს. ამიტომაცაა მნიშვნელოვანი სწორედ ამ ასაკში კითხვის სწავლებაში არსებული პრობლემების იდენტიფიკაცია და მოსწავლეთა წიგნიერების ხელშესაწყობად მიზანმიმართული აქტივობების დაგეგმვა. კითხვის უნარი უშუალო კავშირშია არა მხოლოდ ბავშვის სააზროვნო პროცესების განვითარებასთან, არამედ მის პიროვნულ განვითარებასთან. ასე რომ, ამ ასაკში კითხვის უნარის შემოწმება გულისხმობს იმის გარკვევასაც, თუ რამდენად წარმატებული იქნება ბავშვი მომავალში, შეძლებს თუ არა მაღალი კლასების სასწავლო პროგრამის დაძლევას და, საბოლოო ჯამში, საზოგადოების სრულფასოვან წევრად ჩამოყალიბებას. ამას კი განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს საზოგადოების კეთილდღეობისათვისაც.

წიგნიერების განსაზღვრება და წაკითხულის ბაზრების პროცესები

თავი



წიგნიერების პირველი საერთაშორისო კვლევის PIRLS 2001-ისთვის IEA-მ ჩამოაყალიბა „კითხვის“ განმარტება. კითხვის განმარტებისა და კითხვის შესაფასებელი ჩარჩოს დადგენის საფუძველს IEA-ს მიერ 1991 წელს ჩატარებული წიგნიერების კვლევა (Elley, 1992, 1994; Wolf, 1995) წარმოადგენდა. ამ კვლევაში წიგნიერება განსაზღვრული იყო, როგორც „სამოგალოების მიერ ღირებულად მიჩნეული და/ან ინდივიდისთვის ფასეული წერილობითი ენობრივი ფორმების გაგებისა და გამოყენების შესაძლებლობა“. PIRLS-ისთვის განსაზღვრება გადამუშავდა ისე, რომ ის ყველა ასაკობრივ ჯგუფს ერგება, მაგრამ ყურადღებას ამახვილებს კითხვის გამოცდილების ბავშვებისათვის დამახასიათებელ ასპექტებზე. PIRLS 2006-დან მოყოლებული, განსაზღვრება უფრო დაიხვეწა და ხაზი გაესვა კითხვის დიდ მნიშვნელობას სკოლებსა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში.

PIRLS 2011

PIRLS-ში წიგნიერება განისაზღვრება, როგორც სამოგალოების მიერ ღირებულად მიჩნეული და/ან ინდივიდისთვის ფასეული წერილობითი ენობრივი ფორმების გაგებისა და გამოყენების შესაძლებლობა. პაგარა მკითხველებს უნდა შეეძლოთ მრავალფეროვანი ტექსტების შინაარსის გაგება. ტექსტების მრავალფეროვნებას ქმნის სხვადასხვა საგნისთვის სპეციფიკური ფორმები (ლიგერატურული, საბუნებისმეტყველო ტექსტები, ენციკლოპედიები, მათემატიკური ამოცანები და ცხრილები, ისტორიის წყაროები, დოკუმენტები და სხვ.). ისინი კითხულობენ იმისთვის, რომ ისწავლონ, გახდნენ მკითხველთა სამოგალოების წევრი სკოლასა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში და განიცადონ როგორც ინტელექტუალური და ესთეტიკური, ისე გართობის სიამოვნება.

წიგნიერების მრავალი თეორიის მიხედვით, ეს ცნება მოიაზრებს მკითხველის დადებით დამოკიდებულებას, კეთილგანწყობას კითხვის მიმართ. მკითხველი სხვადასხვა სახის ტექსტიდან იძენს ცოდნას სამყაროსა და საკუთარი თავის შესახებ და განიცდის ინტელექტუალურ სიამოვნებას (Greany & Neuman, 1990; Organization for Economic Cooperation and Development, 1999, Wagner, 1991). წაკითხვის გააზრება მკითხველს ტექსტთან ინტერაქციისა და უკვე არსებული გამოცდილების კონტექსტში უწევს (Snow, 2002). კითხვის დაწყებამდე, კითხვის პროცესში და შემდგომ მკითხველი მრავალ ლინგვისტურ უნარს, კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიასა და გამოცდილებაში არსებულ ცოდნას იყენებს (Baker & Beall, 2009; Pressley & Gaskins, 2006).

PIRLS მოსწავლის წიგნიერებასთან დაკავშირებულ სამ საკითხზეა ფოკუსირებული:

- კითხვის მიზნები;
- წაკითხვის გააზრების პროცესები;
- კითხვასთან დაკავშირებული ქცევები და დამოკიდებულებები.

2.1. კითხვის დანიშნულება, მიზანი

IV კლასის დამთავრებისას კითხვა, ძირითადად, ორ მიზანს ემსახურება:

1. *ლიტერატურული გამოცდილების მიღება;*
2. *ინფორმაციის მიღება და გამოყენება.*

კითხვა *ლიტერატურული გამოცდილების მიღების* მიზნით ხელს უწყობს ზოგადად კითხვის მიმართ ინტერესისა და წიგნის სიყვარულის გაღვივებას; ხოლო კითხვა *ინფორმაციის მიღებისა და გამოყენების* მიზნით ეხმარება მოსწავლეს ცოდნის შეძენასა და დაგროვებაში.

იქიდან გამომდინარე, რომ 9-10 წლის ასაკისთვის კითხვის ორივე მიზანი მნიშვნელოვანია, PIRLS-ის ტესტში თითოეული მათგანის შეფასებას თანაბარი რაოდენობის მასალა ეთმობა. მიუხედავად იმისა, რომ შეფასებაში კითხვის

მიზნების ერთმანეთისაგან განცალკევება ხდება, მკითხველის მიერ ორივე მიზნისთვის გამოყენებული სტრატეგიები და პროცესები ერთმანეთის მსგავსია.

კითხვა ლიტერატურული გამოცდილების მიღების მიზნით ხელს უწყობს ზოგადად კითხვის მიმართ ინტერესისა და წიგნის სიყვარულის გაღვივებას. მხატვრულ ნაწარმოებებს ადამიანი კითხულობს იმისთვის, რომ თავად გახდეს წარმოსახული მოვლენების, ვითარების, მოქმედებების, შედეგების, პერსონაჟების გრძნობებისა და აზრების ნაწილი და თვით ენისაგან მიიღოს ესთეტიკური სიამოვნება. ლიტერატურის გასაგებად და შესაფასებლად მკითხველმა მოცემულ ტექსტთან ერთად საკუთარი გამოცდილება, გრძნობები, ენობრივი მახასიათებლების აღქმა და მხატვრული ტექსტის გამოსახვის ფორმების ცოდნა უნდა დაიხმაროს. პაგარა მკითხველებს ლიტერატურა ჯერ კიდევ უცნობი სიგუაციებისა და გრძნობების აღმოჩენის საშუალებას აძლევს. PIRLS-ის შეფასებაში უმთავრესად გამოყენებული ლიტერატურული ტექსტის ფორმას *მოთხრობა* წარმოადგენს.

კითხვა ინფორმაციის მიღებისა და გამოყენების მიზნით ეხმარება მოსწავლეს ცოდნის შეძენასა და დაგროვებაში.

საინფორმაციო ტექსტები რამდენიმე სახის შეიძლება იყოს. მაგალითად, ქრონოლოგიურად დალაგებულ საინფორმაციო ტექსტებში აზრები დროში თანმიმდევრულადაა წარმოდგენილი. ასეთ ტექსტებში ამბები შეიძლება მოყოლილი იყოს ისტორიული ფაქტების, დღიურში ჩანაწერების, პირადი ანგარიშების ან წერილების სახით. აქ მთავარი ადგილი უჭირავს ბიოგრაფიებსა და ავტობიოგრაფიებს, რეალური ცხოვრებისეული ამბების დეტალურ აღწერას. არსებობს კიდევ სხვაგვარი ქრონოლოგიურად ორგანიზებული ტექსტები, რომლებიც პროცედურული სახისაა, მაგალითად, რეცეპტები და ინსტრუქციები. ეს ტექსტები ხშირად იმპერატიული ფორმით ხასიათდება, რაც გულისხმობს, რომ მკითხველს წაკითხულის არა მარტო გაგება, არამედ შესრულებაც მოეთხოვება.

ზოგჯერ ინფორმაცია და აზრები დალაგებულია უფრო ლოგიკურად, ვიდრე ქრონოლოგიურად. მაგალითად, კვლევის დოკუმენტი შეიძლება აღწერდეს მიზნებსა და შედეგს, სტატიაში შეიძლება, ერთმანეთს ადარებდნენ სხვადასხვა სამოგადოებას, მოვლენას, ხოლო სარედაქციო წერილში კი შეიძლება წარმოდგენილი იყოს არგუმენტები და კონტრარგუმენტები ან მტკიცებულებებით

გამყარებული შეხედულება. ამგვარი *დამარწმუნებელი* ტექსტების პირდაპირი მიზანია, გავლენა მოახდინოს მკითხველის შეხედულებაზე, როგორც პრობლემის არსის, ისე რეკომენდებული გადაწყვეტილების შესახებ.

არსებობს *აღწერიითი* ხასიათის საინფორმაციო ტექსტებიც, რომლებშიც წარმოდგენილია რაიმეს ახსნა-განმარტება, ან აღწერილია ადამიანები, მოვლენები, ფაქტები. თემატური ორგანიზების შემთხვევაში, ერთ თემასთან დაკავშირებული საკითხები ტექსტში ერთადაა დაჯგუფებული და აღწერილი. ამ შემთხვევაში, აუცილებელია, რომ ინფორმაცია უწყვეტი ტექსტის სახით არ იყოს წარმოდგენილი. ამისათვის ტექსტს ურთავენ ისეთ საშუალებებს, როგორებიცაა: ცხრილები, დიაგრამები, გრაფიკები და ა.შ. აღსანიშნავია, რომ ერთ საინფორმაციო ტექსტში ხშირად ინფორმაციის წარმოდგენის ერთი ან მეტი ხერხია გამოყენებული. ხშირ შემთხვევაში ტექსტის სახით მოცემული ინფორმაციაც კი წარმოდგენილია ცხრილების სახით და ილუსტრირებულია სურათებითა და დიაგრამებით.

2.2. წაკითხულის გააზრების პროცესები

მკითხველი ცდილობს, რომ შინაარსს სხვადასხვა გზით ჩასწავდეს. ის პოულობს კონკრეტულ ინფორმაციას, აკეთებს დასკვნებს, ახდენს ტექსტის აზრებისა და იდეების ინტერპრეტაციასა და საკუთარ ცოდნასთან ინტეგრირებას (დაკავშირებას, შეჯერებას), იკვლევს და აფასებს ტექსტის მახასიათებლებს. ეს პროცესები მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებსა და პროცესებს წარმოადგენს, რომლებიც მკითხველებს თავიანთი გაგების უნარის შემოწმებისა და სხვადასხვა მიდგომის მორგების საშუალებას აძლევს (Jacobs, 1997; Kintsch & Kintsch, 1983). აგრეთვე, აღსანიშნავია ის, რომ ცოდნა და გამოცდილება, რომელიც მკითხველს ახალი ტექსტის კითხვის დროს მოჰყვება, საშუალებას აძლევს მას, შეიცნოს ენა, ტექსტი და ის სამყარო, რომლის „გავლითაც“ წაკითხული მასალის გააზრება ხდება (Alexander & Jetton, 2000; Beach & Hynds, 1996; Clay, 1991; Galda & Beach, 2001; Hall, 1998).

PIRLS-ის ფარგლებში წაკითხულის გააზრების ოთხი სახის პროცესის შეფასება ხდება. ამ მიზნით, მოსწავლეებისთვის მიწოდებულ პასაჟებზე დაყრდნობით, წაკითხულის გააზრების შეკითხვები ყალიბდება. მთელი შეფასების მანძილზე, სხვადასხვა პროცესთან დაკავშირებული მრავალფეროვანი შეკითხვები

მოსწავლეებს შინაარსის გაგების შესაძლებლობებისა და უნარების წარმოჩენის საშუალებას აძლევს.

კითხვის მიზნებს შორის სხვაობის მიუხედავად, პროცესები და სტრატეგიები, რომლებსაც მკითხველი იყენებს ამა თუ იმ ტექსტის კითხვის დროს, მეტ-ნაკლებად საერთოა. ეს პროცესებია:

- ა. ტექსტში ექსპლიციტურად, ცხადად მოცემული ინფორმაციის პოვნა;*
- ბ. ტექსტიდან უშუალოდ გამომდინარე დასკვნების გამოგანა;*
- გ. ტექსტის ამრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია საკუთარ ცოდნასთან ინტეგრირების (დაკავშირების, შეჯერების) საფუძველზე;*
- დ. ტექსტის ენის შეფასება და მხატვრული ხერხების გაამრება.*

ა. ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა

პროცესი გულისხმობს ტექსტის გარკვეულ ნაწილში, წინადადებაში ან ფრაზაში ღიად, ცხადად მოცემული ინფორმაციის, ამრის ან ღეგალის დაკავშირებას შეკითხვაში მოცემულ მოსაძიებელ ინფორმაციასთან. ამ დროს მკითხველს არ მოეთხოვება (ან თითქმის არ მოეთხოვება) დასკვნის გამოგანა. ეს პროცესი ხელს უწყობს ამა თუ იმ საგნის სწავლისას ფაქტობრივი ინფორმაციის ამოკრებისა და დაგროვების უნარის განვითარებას.

ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციას ადამიანები სხვადასხვანაირად აქცევენ ყურადღებას. მოგიერთმა ამრმა შეიძლება მიიპყროს ინდივიდის ყურადღება, მოგმა კი – არა. მაგალითად, მკითხველი შეიძლება ფოკუსირებული იყოს იმ ინფორმაციაზე, რომელიც ადასტურებს ან, პირიქით, ეწინააღმდეგება მის ვარაუდს ტექსტის შინაარსის შესახებ, ან რომელიც მის მოგად მიზნებს (გარკვეული ინფორმაციის მიღებას, ცოდნის შეძენას) უკავშირდება. დამატებით, მკითხველს ხშირად ტექსტში წარმოდგენილი ექსპლიციტური ინფორმაციის პოვნა იმისთვის სჭირდება, რომ დავალებასთან დაკავშირებულ შეკითხვას უპასუხოს ან შეამოწმოს, თუ როგორ ესმის ტექსტის შინაარსი.

ინფორმაციის წარმატებით საპოვნელად აუცილებელია ტექსტის საკმაოდ სწრაფი ან აგტომატური გაგება. ეს პროცესი, ფაქტობრივად, არ საჭიროებს დასკვნების გამოგანასა და ინტერპრეტირებას. ამ შემთხვევაში შინაარსი ტექსტში

ნათლად ჩანს. მთავარია, მკითხველმა მოცემული ტექსტი იმ ინფორმაციასთან დააკავშიროს, რომელსაც ეძებს.

წაკითხულის გააზრების ეს პროცესი, ძირითადად, წინადადებებზე ან გამონათქვამებზე ფოკუსირებას მოითხოვს. იგი შეიძლება საჭიროებდეს რამდენიმე სახის ინფორმაციის მოძიებას, მაგრამ თითოეულ შემთხვევაში, ინფორმაცია, ჩვეულებრივ, წინადადებაში ან კონკრეტულ გამონათქვამშია მოცემული.

ამ პროცესის ფარგლებში მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- კითხვის სპეციფიკურ მიზანთან დაკავშირებული ინფორმაციის მოძიება;
- კონკრეტული ცნებების მოძიება;
- სიტყვების ან გამონათქვამების განმარტებების მოძიება;
- მოქმედების კონტექსტის იდენტიფიცირება (მაგ., დრო, ადგილი);
- მთავარი, საკვანძო წინადადების ან მთავარი აზრის პოვნა (თუ ექსპლიციტურადაა მოცემული).

ბ. ტექსტიდან უშუალოდ გამომდინარე დასკვნების გამოგანა

პროცესი გულისხმობს ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში მოცემული ინფორმაციისა თუ მოსაზრებების ერთმანეთთან დაკავშირებით დასკვნის გამოგანას. ამგვარი დასკვნის გამოგანა, ისევე როგორც *ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა*, უშუალოდ ტექსტს ემყარება, ოღონდ ამ დროს მკითხველის ყურადღება ტექსტის უფრო ვრცელ მონაკვეთებზე ან მთლიან ტექსტზეა მიმართული. ეს პროცესი საშუალებას აძლევს მკითხველს, ამოიკითხოს ის, რაც ტექსტში ექსპლიციტურად არ არის მოცემული, მაგრამ ტექსტიდან უშუალოდ გამომდინარეობს.

უშუალო დასკვნების გამოგანა მკითხველს ტექსტის მიღმა გახედვის შესაძლებლობასა და ე.წ. „ინფორმაციის ნაპრალების“ ამოვსების საშუალებას აძლევს.

უნარიანი მკითხველი ასეთ დასკვნებს ავტომატურად აკეთებს. ტექსტში მოცემულ სხვადასხვა ინფორმაციას იგი სწრაფად უკავშირებს ერთმანეთს, მიუხედავად იმისა, რომ ეს კავშირი თვალსაჩინოდ არაა წარმოდგენილი. ბევრ

შემთხვევაში ავტორი ისე აგებს ტექსტს, რომ შინაარსს თვითონ მიჰყავს მკითხველი აშკარა დასკვნამდე. მაგალითად, კონკრეტული პერსონაჟის მოქმედება მთელი მოთხრობის განმავლობაში, შეიძლება, აშკარად მიუთითებდეს მის რომელიმე პიროვნულ თვისებაზე. აქედან გამომდინარე, მკითხველთა უმეტესობაც შესაბამის დასკვნას გამოიგანს.

უშუალო დასკვნების გამოგანის პროცესი, ზოგადად, კრიტიკული აზროვნების განვითარებას, განსაკუთრებით კი – არგუმენტაციის უნარის ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს.

ამ პროცესის ფარგლებში მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- დასკვნის გამოგანა იმის შესახებ, რომ ერთმა მოვლენამ გამოიწვია მეორე;
- დასკვნის გამოგანა ტექსტში დიდი რაოდენობით წარმოდგენილი არგუმენტების მთავარი სათქმელის შესახებ;
- იმის განსაზღვრა, თუ ვის მიმართაა ნაცვალსახელი გამოყენებული ტექსტში;
- ორ პერსონაჟს შორის არსებული კავშირის დანახვა და აღწერა.

გ. ტექსტის აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია საკუთარ ცოდნასთან ინტეგრირების (დაკავშირების, შეჯერების) საფუძველზე

პროცესი გულისხმობს ტექსტის მთლიანობაში გაგებას, ტექსტში მოცემული აზრებისა და ინფორმაციის გააზრებას; როგორც მთელი ტექსტის, ისე მისი ცალკეული პასაჟის იმპლიციტური (ნაგულისხმევი, ფარული) შინაარსის ამოცნობას და ინტერპრეტაციას საკუთარ ცოდნასა და გამოცდილებასთან დაკავშირების საფუძველზე. ეს პროცესი ხელს უწყობს კრიტიკული აზროვნების, განსჯის უნარის განვითარებას.

ამ შემთხვევაში უფრო მეტად საჭიროა საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობა და არა უშუალო დასკვნების გამოგანა. იქიდან გამომდინარე, რომ შინაარსი ინტერპრეტირებისა და ინტეგრირების საფუძველზე ყალიბდება, სავარაუდოდ, მკითხველები ერთმანეთისგან განსხვავებულ, საკუთარ ცოდნასა და გამოცდილებაზე დაფუძნებულ აზრებს ჩამოაყალიბებენ. მაგალითად, პერსონაჟის

ქცევის საფუძვლად მდებარე მოტივების ასახსნელად, მკითხველი შეიძლება თავის გამოცდილებას დაეყრდნოს.

IV კლასის დამთავრებისას ამ პროცესის ფარგლებში მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- ტექსტის მთავარი იდეის, ძირითადი აზრის, თემის ამოცნობა;
- მთლიანად ნაწარმოების ან პერსონაჟის განწყობის ამოცნობა;
- ნაწარმოებში მომხდარი ამბის, მოვლენის, აგრეთვე, პერსონაჟის მდგომარეობის ან მოქმედების მოტივის ამოცნობა;
- საკუთარი ცოდნისა და ტექსტში მოცემული ფაქტების ერთმანეთთან დაკავშირების საფუძველზე დასკვნის გამოტანა;
- ვარაუდისა და ფაქტის ერთმანეთისგან გარჩევა;
- გარკვეულ საკითხთან დაკავშირებით საკუთარი აზრის გამოთქმა და ლოგიკურად ჩამოყალიბება;
- ზოგადად წიგნიერებასთან დაკავშირებული გამოცდილების და ცოდნის გამოვლენა.

დ. ტექსტის ენის შეფასება და მხატვრული ხერხების გააზრება

პროცესი გულისხმობს ტექსტის ენობრივი და მხატვრული გამოსახვის საშუალებების გარჩევას და შეფასებას, რაც ხელს უწყობს ტექსტის ესთეტიკური აღქმის უნარის ჩამოყალიბებას.

ამ პროცესში მკითხველი ტექსტის შინაარსის კრიტიკულად განხილვაზეა ფოკუსირებული. შინაარსის შესახებ მსჯელობისას მკითხველი საკუთარ ინტერპრეტაციას ეყრდნობა და ერთმანეთს აღარებს სამყაროს მისეულ ხედვასა და ტექსტის შინაარსს. შედეგად, უარყოფს, იღებს, ან ნეიგრალური რჩება მოცემული აზრების, ინფორმაციის მიმართ.

ტექსტის ელემენტების – სტრუქტურისა და ენის – განხილვით მკითხველი იკვლევს, თუ როგორაა შინაარსი წარმოდგენილი. ამ დროს ის ეყრდნობა თავის ცოდნას სხვადასხვა ჟანრის, სტრუქტურისა და ენობრივი მახასიათებლის შესახებ. მკითხველმა შეიძლება, განიხილოს ავტორის მიერ შინაარსის გადმოსაცემად

გამოყენებული ხერხები და იმსჯელოს მათ ადეკვატურობაზე, აგრეთვე, მას შეუძლია, კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენოს ავტორის მიზანი, ხედვა.

ამ პროცესში ჩართულმა ინდივიდმა ტექსტის შინაარსი შეიძლება როგორც საკუთარ, სუბიექტურ, ისე კრიტიკულ და ობიექტურ ხედვაზე დაყრდნობით განიხილოს. ამ დროს მკითხველი იყენებს უკვე შეძენილ ცოდნას სამყაროს შესახებ და თავის გამოცდილებას წაკითხულის გააზრებაში.

IV კლასის დამთავრებისას თავისი ცოდნისა და დაგროვილი გამოცდილების გამოყენებით მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- რეალურსა და შეთხზულს (მხატვრულ პირობითობას) შორის განსხვავების დანახვა; მხატვრული ქანრების – მღაპრის, იგავის, ლექსის, აგრეთვე, საინფორმაციო და შემეცნებითი ხასიათის (ისტორიული, საბუნებისმეტყველო, სალექსიკონო) ტექსტების სპეციფიკის ცოდნის გამოვლენა;
- მხატვრულ ტექსტში გამოსახვის საშუალებათა (დიალოგის, აღწერის, დახასიათების), აგრეთვე, მხატვრული ხერხების (ეპითეტის, შედარების) ამოცნობა.

ზემოთ განხილული ოთხივე პროცესი წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მოწმდება მხატვრული და საინფორმაციო ხასიათის ტექსტების მეშვეობით. სააზროვნო მოქმედებები, რომლებსაც მოსწავლე მიმართავს ამ პროცესების დროს, არის: იდენტიფიცირება, პროდუცირება, თავისუფალი პროდუცირება.



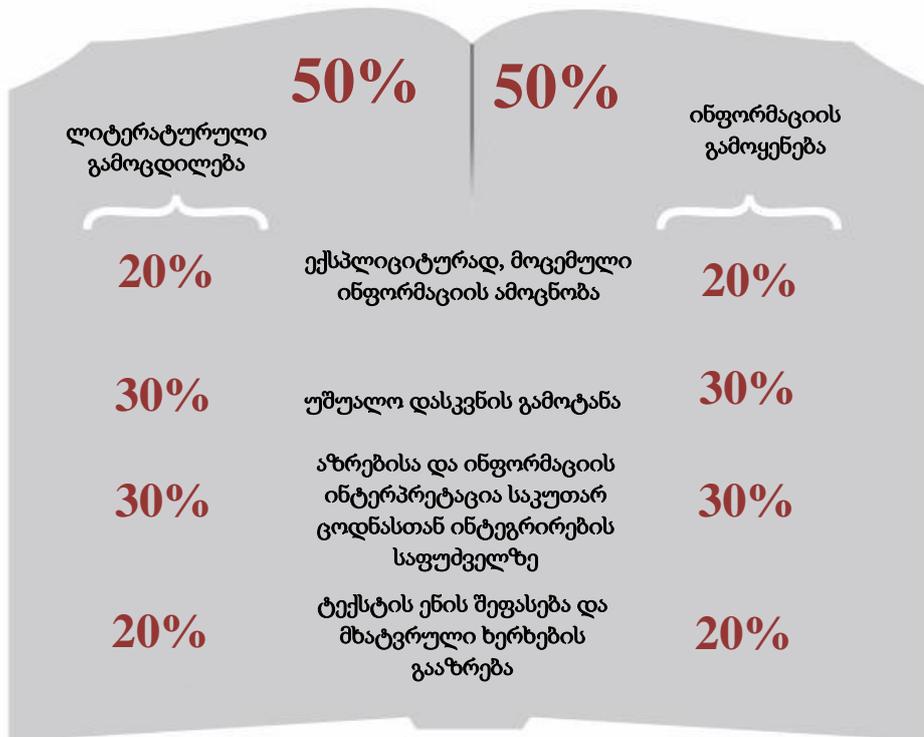
წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა ორი ნაწილისაგან შედგება: (1). მოზარდთა ტესტირება მათი კითხვის უნარის შემოწმების მიზნით. (2). იმ გარემოს კვლევა, რომელშიც ყალიბდება მოსწავლის კითხვის უნარი (საგანმანათლებლო სისტემა, სასწავლო გეგმა, სკოლა, მასწავლებელი, ოჯახი და ა.შ.)

3.1. მოზარდთა ტესტირება

მოსწავლეთა წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ტესტი შექმნილია ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბოსტონის კოლეჯის ექსპერტების მიერ. კითხვის უნარის შესაფასებლად კვლევაში სულ გამოყენებული იყო 12 ბუკლეგი. ეს ბუკლეგები კვლევაში ჩართულ ყველა ქვეყანაში ითარგმნა და ადაპტირდა, ექსპერტების მიერ შეფასდა თარგმანის ხარისხი, ორიგინალთან შესაბამისობა. ძირითადი კვლევის ადმინისტრირებამდე კვლევაში ჩართულ ყველა ქვეყანაში ჩატარდა კვლევის პილოგირება (2010 წელი). ამგვარი საცდელი ტესტირების მიზანი, ჩვეულებრივ, კვლევის ინსტრუმენტების დახვეწაა. კვლევის აპრობაციაში მონაწილეობას იღებდა საქართველოს 40 სკოლის 1 500 მოსწავლე.

ტესტის შინაარსი. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კითხვა, ძირითადად, ორ მიზანს ემსახურება, ესენია: ლიტერატურული გამოცდილების მიღება, ინფორმაციის მიღება და გამოყენება. თუ რამდენად არის მიღწეული კითხვის ეს ორი ძირითადი მიზანი, ტესტში გამოყენებული 5 საინფორმაციო ტექსტისა და 5 მხატვრული ნაწარმოების საშუალებით შეფასდა.

პროცესები და სტრატეგიები (ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა, უშუალო დასკვნების გამოტანა, აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია საკუთარ ცოდნასთან ინტეგრირების საფუძველზე, ტექსტის ენის შეფასება და მხატვრული ხერხების გააზრება) ტესტში შემდეგი თანაფარდობით შემოწმდა:



3.2. ბარემო შაქტორების კვლევა

კითხვის უნარის განვითარების კონტექსტი

PIRLS-ის ფარგლებში მოსწავლის მიღწევების შეფასებასთან ერთად, სპეციალურად შემუშავებული კითხვარების საშუალებით, იკვლევენ იმ კონტექსტუალურ მახასიათებლებს, რომელშიც მოსწავლეები კითხვას სწავლობენ. კონტექსტუალურ მახასიათებლებში იგულისხმება ბავშვის მიკრო (მაგალითად, ოჯახი) და მაკრო (მაგალითად, განათლების სისტემის ორგანიზაცია) გარემოს მახასიათებლები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლის წიგნიერებაზე. სპეციალური კითხვარებით, რომლებიც განკუთვნილია როგორც მოსწავლეებისთვის, ისე მათი მშობლების, მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორებისათვის, PIRLS-ის კვლევა ცდილობს კონტექსტუალური ინფორმაციის

შეგროვებას ისეთი პროცედურებისა და პრაქტიკის შესახებ, რომლებიც კითხვაში მიღწევებს ზრდის. ამასთან, კვლევაში მონაწილე ქვეყნები სასწავლო გეგმის კითხვარის საშუალებით მნიშვნელოვან ინფორმაციას აწვდიან კვლევის ორგანიზატორებს ენისა და კითხვის სწავლების ნაციონალური კონტექსტისა და კურიკულუმის შესახებ. შესაბამისად, კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შეუძლიათ, შეაფასონ მათთან არსებული სიტუაცია და დაუკავშირონ ის მოსწავლეების მიღწევას.

ბავშვები კითხვას სხვადასხვა კონტექსტში, მრავალი სახის აქტივობისა და გამოცდილების დახმარებით სწავლობენ. დაწყებითი სკოლის ასაკში მათი კითხვის უნარები, ქცევები და დამოკიდებულებები ძირითადად სკოლასა და სახლში ვითარდება. კითხვის უნარის განვითარებას ხელს უწყობს მრავალი რესურსი და აქტივობა, მათ შორის, მშობლის არაფორმალური, ყოველდღიური მოქმედებები (წიგნის კითხვა, წაკითხულზე საუბარი და სხვა). აღსანიშნავია, რომ კითხვის სწავლისთვის ასეთი, ნაკლებად სტრუქტურირებული, აქტივობები ისეთივე მნიშვნელოვანია ბავშვისთვის, როგორც კითხვის სტრუქტურირებულად, მიზანმიმართულად სწავლება კლასში. ორივე გარემო, სკოლა და სახლი, ერთმანეთის ხელშემწყობ და კითხვის სწავლისთვის მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს.

სახლისა და სკოლის პირდაპირი გავლენის გარდა, წიგნიერებაზე უფრო ვრცელი გარემოც ზემოქმედებს. მაგალითად, განათლების სისტემის დაფინანსება და რესურსები, განათლების სახელმწიფო მიზნები, განათლების სისტემის ორგანიზაცია და სხვა. ქვეყანაში ხელმისაწვდომი რესურსები, მთავრობის გადაწყვეტილებები განათლების პრიორიტეტების შესახებ, სასწავლო გეგმა, კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებული პოლიტიკა და სხვა.

მოსწავლის მიერ ნაჩვენები შედეგები, როგორებიცაა: (1) კითხვაში მიღწევა, (2) კითხვისადმი დამოკიდებულება, სხვადასხვა კონტექსტში მიღებული ცოდნისა და გამოცდილების დამსახურებაა. აღსანიშნავია, რომ მოსწავლის მიღწევა და დამოკიდებულებები ურთიერთგანმამტკიცებლებია: კარგი მკითხველი, ნაკლებად უნარიანთან შედარებით, უფრო სიამოვნებით კითხულობს და აფასებს კითხვას, შესაბამისად, უფრო მეტს კითხულობს და ამგვარად თავის უნარებს იუმჯობესებს.

ბავშვების წიგნიერების განვითარების კომპონენტების უკეთ გასაგებად, PIRLS კონტექსტუალურ ინფორმაციას სხვადასხვა წყაროდან იღებს. ნაციონალური კონტექსტის შესახებ ინფორმაცია PIRLS-ის ენციკლოპედიაში ქვეყნდება. ენციკლოპედიაში აღწერილია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებული პოლიტიკა და პრაქტიკა.

კითხვარების საშუალებით შეიკრიბა ინფორმაცია იმ ფაქტორების შესახებ, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლის კითხვის უნარის განვითარებაზე. კონტექსტუალური ფაქტორების შესასწავლად წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში გამოყენებული იყო 5 კითხვარი:

- მოსწავლის კითხვარი;
- მშობლის კითხვარი;
- მასწავლებლის კითხვარი;
- სკოლის კითხვარი – *დირექტორებისათვის*;
- სასწავლო გეგმის კითხვარი.

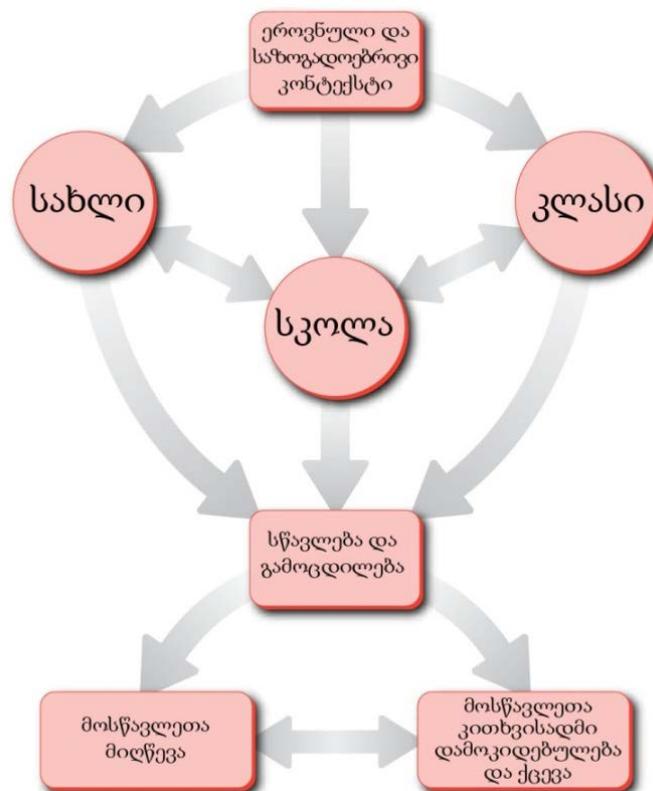
სპეციალური კომპიუტერული პროგრამით მოსწავლის ტესტირების შედეგები და მისი კითხვარი დაუკავშირდა მისივე მასწავლებლის, დირექტორისა და მშობლის მიერ მოწოდებულ ინფორმაციას. ამგვარი მიდგომა მოსწავლეთა მიღწევების ინტერპრეტირების საუკეთესო საშუალებას ქმნის.

კომპლექსურად მიღებული ინფორმაციის შეჯერება საშუალებას გვაძლევს, გავიგოთ: რატომ აქვს მოსწავლეთა კონკრეტულ ჯგუფს/კონკრეტულ მოსწავლეს უკეთესი თუ უარესი შედეგი; როგორია მისი დამოკიდებულება კითხვისადმი, რა სიხშირით კითხულობს, რას კითხულობს ის; ანიჭებს თუ არა სიამოვნებას კითხვა, რა სირთულეები აქვს კითხვაში, როგორია კითხვის სწავლების პროცესის მისეული აღქმა; როგორია სკოლის საგანმანათლებლო რესურსი (ბიბლიოთეკა, წიგნიერებასთან დაკავშირებული სასკოლო აქტივობები და ა.შ.), სწავლების რა მეთოდოლოგიას იყენებენ პედაგოგები (პედაგოგების კვალიფიკაცია კითხვის სწავლების მეთოდოლოგიაში, პროფესიული განვითარებისათვის მათ მიერ გაწეული აქტივობები, სამუშაო გამოცდილება და ა.შ.); როგორ ეხმარება ოჯახი ბავშვებს კითხვის უნარის განვითარებაში, როგორია ოჯახის საგანმანათლებლო

რესურსი (მშობელთა განათლება და კითხვისადმი დამოკიდებულება, წიგნების რაოდენობა ოჯახში და ა.შ).

ქვემოთ სქემატურადაა წარმოდგენილი PIRLS-ის ღიბაინი, საიდანაც ნათლად ჩანს, რომ ამ კვლევაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლის მიკრო და მაკრო გარემოს მახასიათებლების შესწავლას, რაც იმ ფაქტორების იდენტიფიცირების საშუალებას იძლევა, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლის წაკითხვის გააზრების უნარის განვითარებასა და კითხვისადმი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზე.

ილუსტრაცია №3.2.1 – ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლის წაკითხვის გააზრების უნარის ჩამოყალიბებაზე.



მოსწავლეთა მიღწევებისა და მათი განმაპირობებელი ფაქტორების ამგვარი კვლევა საშუალებას გვაძლევს, დავადგინოთ, რა ფაქტორები უწყობს ხელს ან აფერხებს მოსწავლეთა კითხვის უნარის განვითარებას როგორც საზოგადოდ, ისე კონკრეტულ ქვეყანაში. საერთაშორისო კვლევა იძლევა იმ ფაქტორების განზოგადების საშუალებას, რომლებიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა წიგნიერების განვითარებას, და ზოგადად, სწავლისა და სწავლების პროცესს მთელს მსოფლიოში. ამგვარ ინფორმაციას, ბუნებრივია, განსაკუთრებული ღირებულება

აქვს კვლევაში ჩართული ქვეყნების საგანმანათლებლო პოლიტიკის წარმართვისათვის.

ამჯერად განვიმარტავთ, რატომ შეირჩა მოსწავლეთა წიგნიერების კვლევაში კითხვის სწავლების მიკრო და მაკრო გარემოს კონკრეტული მახასიათებლები, ე.წ. კონტექსტუალური ფაქტორები, მოსწავლეთა მიღწევების ინტერპრეტირებისთვის.

ეროვნული და საზოგადოებრივი კონტექსტი. ქვეყნისა და საზოგადოების შიგნით ბავშვის წიგნიერების განვითარებაში დიდი წვლილი კულტურულ, სოციალურ, პოლიტიკურ და ეკონომიკურ ფაქტორებს შეაქვს. ქვეყნის წარმატება განათლებასა და წიგნიერი ადამიანების აღზრდაში დიდწილადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად აფასებენ ქვეყანაში წიგნიერებასა და მასთან დაკავშირებულ აქტივობებს. წიგნიერების მნიშვნელობაზე გავლენას ახდენს მოგადად წიგნიერების როლის შესახებ საზოგადოების გამოცდილება და რწმენა (Street, 2001). ოჯახს, სკოლებსა და მოგადად საზოგადოებას შეუძლიათ, ისეთი გარემო ჩამოაყალიბონ, რომელშიც კითხვას აფასებენ.

ქვეყნის დემოგრაფიული მახასიათებლები და რესურსები, სახელმწიფო ინვესტიციები განათლების სისტემაში. ქვეყანაში არსებულმა ეკონომიკურმა მდგომარეობამ შეიძლება დიდი გავლენა მოახდინოს წიგნიერების ღონეზე და საჭირო რესურსების ხელმისაწვდომობაზე. ასევე, მნიშვნელოვანია *განათლების სისტემის სტრუქტურა* და საგანმანათლებლო პოლიტიკის თავისებურებები (მაგალითად, ცენტრალიზებული განათლების სისტემა ერთგვაროვანი კურიკულუმით, წიგნებითა და მოგადი პოლიტიკით ხასიათდება. დეცენტრალიზებულ განათლების სისტემაში, სკოლები თვითონ განსაზღვრავენ სამოქმედო გეგმასა და სწავლების მეთოდებს). კითხვის მიღწევების კვლევისას, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვის სკოლაში შესვლისა და კითხვის ფორმალური სწავლების დაწყების ასაკი. ეს ის ფაქტორებია, რომლებმაც შესაძლებელია, მნიშვნელოვანი ბეგავლენა მოახდინოს პროგრესზე კითხვის სწავლაში. ბავშვის წიგნიერების განვითარებაში დიდ როლს თამაშობს *სკოლამდელი განათლება*, კერძოდ, სკოლამდელი განათლების სავალდებულო / არასავალდებულო ხასიათი და მისთვის განკუთვნილი წლების რაოდენობა. აღსანიშნავია, რომ PIRLS 2006 წლის მონაცემებით, მეოთხე კლასში **სკოლამდელი**

განათლების ხანგრძლივობასა და კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევებს შორის პოზიტიური კავშირი დაფიქსირდა (Mullis, Martin, Kennedy & Trong, 2007).

კითხვის უნარის განვითარებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია *სასწავლო გეგმა* და გეგმით განსაზღვრული მიღწევის სტანდარტები კითხვაში, სასკოლო და საკლასო ბიბლიოთეკების რაოდენობა, სწავლებისთვის განკუთვნილი დრო, მეთოდები, მასალები და განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირების გზები.

ოჯახის კონტექსტი. ბავშვების წიგნიერებაზე ოჯახური გარემო დიდ გეგავლენას ახდენს. ოჯახის მიკრო გარემომ შეიძლება შექმნას ისეთი კლიმატი, რომელიც ხელს შეუწყობს ბავშვებს ენისა და სხვადასხვა სახის ტექსტების გამოყენებით „აღმოჩენების“ გაკეთებასა და „ექსპერიმენტების“ ჩატარებაში. მშობლებისა და ოჯახის სხვა წევრების მიერ კითხვასთან, წაკითხულთან დაკავშირებით ამრის გამოთქმა, ინტერესის გამოხატვა კითხვის მიმართ ბავშვის პოზიტიური დამოკიდებულების ფორმირებას ახდენს. PIRLS-ი იკვლევს *ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის* შესაბამის ინდიკატორებსა (მშობლების განათლება და საქმიანობა) და მშობლის ჩართულობას წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში. ბავშვები, რომელთაც სახლში ნაკლები კონტაქტი აქვთ წიგნებთან, რომელთაც იშვიათად უკითხავენ, ამასთან, მწირია ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი, უფრო ნაკლებ ინტერესს იჩენენ კითხვის მიმართ და აქვთ სირთულეები წაკითხულის გააზრების პროცესში.

იქიდან გამომდინარე, რომ კითხვის სწავლა ბავშვის ენობრივ გამოცდილებაზეა დამოკიდებული, ენა ან ენები, რომლებზეც სახლში საუბრობენ, წიგნიერების განვითარების პროცესის მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს. საქართველოს შემთხვევაში ეს შეიძლება იყოს სალიგერატურო ენის სრულფასოვნად ცოდნაზე დიალექტის გეგავლენის დაძლევის პრობლემა.

სასკოლო გარემო. წიგნიერების განვითარებაზე, პირდაპირ თუ ირიბად, სკოლის მრავალი ფაქტორი ახდენს გეგავლენას. მაგალითად, შეჭირვებულ დასახლებებში მდებარე სკოლებს უფრო უჭირთ სწავლისთვის ხელშემწყობი გარემოს შექმნა. ხშირ შემთხვევაში უსახსრო, ღარიბი ოჯახების ბავშვები ასეთ სკოლებში დადიან, რის შედეგადაც სიღარიბის გავლენა კითხვაში მიღწევის დონეზე კიდევ უფრო მაგულობს. მნიშვნელოვანია წიგნიერებასთან

დაკავშირებული პოლიტიკისა და სასკოლო კურიკულუმის სკოლის დონეზე არსებობა, სკოლის დირექტორის მიერ პოზიტიურ სასკოლო გარემოს შექმნა, სკოლაში მოსწავლეთა მიმართ დადებითი დამოკიდებულებების ფორმირება, ისეთი პედაგოგების შერჩევა, წახალისება, რომლებიც მუდმივად ზრუნავენ თვითგანვითარებაზე, სწავლისა და სწავლების პროცესის სრულყოფაზე. მნიშვნელოვანია სკოლის მიერ მასწავლებლებისა და მშობლების კოოპერაციისა და ასევე, წიგნიერების ხელშეწყობი გარემოს ხელშეწყობა.

კითხვის უნარების განვითარებაზე განსაკუთრებით დიდი გავლენა აქვს საკლასო გარემოს. სწავლების სტრატეგიები და აქტივობები, წიგნების ხელმისაწვდომობა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს კლასში სწავლებასა და სწავლაზე. მასწავლებლის კვალიფიკაცია, პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა, კოლეგებთან თანამშრომლობა, მისი მოლოდინები და დამოკიდებულებები პირდაპირ გავლენას ახდენს მოსწავლეზე.

ძალიან მნიშვნელოვანია საკლასო ოთახის მახასიათებლები. კლასში შექმნილმა გარემომ და კლასის სტრუქტურამ შეიძლება, მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინოს მოსწავლეთა წიგნიერების განვითარებაზე. კლასი შეიძლება იყოს ძალიან სტრუქტურირებული და მასწავლებელზე ცენტრირებული, ან უფრო ღია და მოსწავლეზე მიმართული. მნიშვნელოვანი ფაქტორია კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა, ასევე, მოსწავლეთა შორის ურთიერთობები (წაკითხულის განხილვა, კითხვასთან დაკავშირებული აქტივობები) როგორც კლასში, ისე კლასს მიღმა (Baker, 1991; Baker, Dreher & Guthrie, 2000; Gambrell & Almasi, 1997; Guthrie & Alvermann, 1999).

საკლასო ატმოსფეროს მნიშვნელოვან ნაწილს მოსწავლეთა მახასიათებლები წარმოადგენს. კითხვაში მაღალი შედეგების მისაღწევად მოსწავლეები უნდა იყვნენ ჯანმრთელნი და მათ უნდა ჰქონდეთ კითხვის სწავლისთვის აუცილებელი უნარები. მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მოსწავლეების მაღალი მოტივაცია. ასევე, მნიშვნელოვანია მოსწავლეების, როგორც მკითხველების თვითთვითგანვითარებისა და თვითმეფასების ზრდის ხელშეწყობა. ამისათვის მასწავლებელმა ბავშვებს თავიანთი შეხედულებების გამოთქმისა და ლიტერატურული პროექტების წამოწყების შესაძლებლობა უნდა მისცეს.

მოსწავლეთა მახასიათებლები და დამოკიდებულებები. კითხვის უნარის განვითარებასთან ერთად მნიშვნელოვანი ხდება ის, თუ რამდენ დროს უთმობს ბავშვი კითხვასა და სხვა გასართობ აქტივობებს. კითხვა გართობის მიზნით ბავშვს არამარტო სიამოვნებს, არამედ შექმნილი უნარების გავარჯიშების საშუალებას აძლევს. კვლევები ადასტურებს, რომ ტელევიზორის ყურებასა და კითხვაში მიღწევას შორის უარყოფითი კორელაციაა, ხოლო გართობის მიზნით კითხვისთვის დახარჯულ დროსა და კითხვაში მიღწეულ შედეგს შორის – დადებითი (Van der Voort, 2001).

წიგნიერებასთან დაკავშირებული ქცევები და დამოკიდებულებები ინდივიდს სამოგადოებაში თავისი პოტენციალის რეალიზებაში ეხმარება. ბავშვები, რომლებიც კარგად კითხულობენ, აღნიშნავენ, რომ ხშირად, კითხვასთან ერთად, ისინი მონაწილეობას იღებენ კითხვის ისეთ სოციალურ ასპექტებში, როგორებიცაა: სხვებისთვის კითხვა, ბიბლიოთეკაში სიარული და წიგნების შესახებ საუბარი (Sainsbury and Schagen, 2004). ისეთი სოციალური ინტერაქცია, როგორიცაა წიგნების განხილვა, აძლიერებს პატარა მკითხველების შესაძლებლობებს, გაიაზრონ წაკითხულის შინაარსი და გააცნობიერონ, რომ სხვადასხვა მკითხველმა შეიძლება განსხვავებულად შეაფასოს ის. ბავშვების დაინტერესება კითხვასთან დაკავშირებული აქტივობებით, შესაძლებელია, თანაგოლების ზეგავლენით მოხდეს.

აღსანიშნავია, რომ PIRLS-ის კვლევის შედეგების მიხედვით მაღალი თვითეფექტურობისა და თვითშეფასების მქონე ბავშვები უფრო კარგი მკითხველები არიან (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2007; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). გამართული კითხვა გულისხმობს არა მარტო ტექსტის მარტივ დეკოდირებასა და სიგყვების ცნობას, არამედ შინაარსის გაგებას, გააზრებას, რაც დიდ პრაქტიკას მოითხოვს (Pressley, 2006). კითხვისადმი მოსწავლის დამოკიდებულებამ – დადებითმა განწყობამ შეიძლება დიდი გავლენა მოახდინოს კითხვისთვის დათმობილ დროზე. წაკითხულის მიმართ პიროვნული ინტერესი ბრდის მოსწავლის მოტივაციას და ეხმარება მას ზედაპირული ინფორმაციის მიღმა შეღწევაში.

ყველა ზემოთ განხილული გარემო ფაქტორი დეტალურადაა შესწავლილი PIRLS კვლევის ფარგლებში და იძლევა საუკეთესო საშუალებას იმის გასაანალიზებლად თუ რა გიპის პრობლემები არსებობს კონკრეტული ქვეყნის

განათლების სისტემაში და რა უნდა შეიცვალოს მოსწავლეთა წიგნიერების ხელშესაწყობად.

3.3. კვლევის ალმინისტრირება

2011 წლის წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მონაწილეობდა 45 ქვეყანა, კვლევაში ჩართული იყო 290 000 მოსწავლე.

საქართველოდან წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მონაწილეობდა თბილისისა და საქართველოს რეგიონების – აჭარის, გურიის, იმერეთის, სამეგრელოს, რაჭა-ლეჩხუმ-ქვემო სვანეთის, სამცხე-ჯავახეთის, შიდა ქართლის, ქვემო ქართლის, მცხეთა-მთიანეთის, აფხაზეთის³, კახეთის – სკოლები, სულ – 173 სკოლა. სკოლები წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მონაწილეობის მისაღებად შემდეგნაირად შეირჩა: საქართველოს დაწყებითი და საშუალო სკოლების მონაცემთა ბაზა გაიგზავნა კანადაში, ასოციაციის კონტრაქტორ ორგანიზაციაში, სადაც შეირჩა კვლევაში მონაწილე სკოლები შერჩევის მრავალსაფეხურიანი პროცედურის ყველა წესის დაცვით. კვლევაში მონაწილეობდა:

- IV კლასის 4 796 მოსწავლე;
- 4 695 მშობელი;
- 233 პედაგოგი;
- 173 სკოლის დირექტორი.

გესტირება სკოლებში პედაგოგებმა ჩაატარეს. მათთვის ითარგმნა და ადაპტირდა ასოციაციის მიერ მომზადებული გესტირების ჩატარების ინსტრუქციები (სკოლის კოორდინატორისა და გესტირების ჩამტარებლის სახელმძღვანელოები). ამგვარი ინსტრუქციების მკაცრი დაცვა აუცილებელია იმისათვის, რომ კვლევა ყველა ქვეყანაში ერთსა და იმავე პირობებში ჩატარდეს, სხვაგვარად ამრს დაკარგავს კვლევის მონაცემების შედარებითი ანალიზი. იმის გამო, რომ ჩვენს სკოლებში ამგვარი კვლევების ჩატარების გამოცდილება ჯერ კიდევ ნაკლებია,

³ კვლევაში მონაწილეობდა აფხაზეთის განათლების სამინისტროს დაქვემდებარებაში მყოფი რამდენიმე სკოლა.

გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა ჩაატარა სამუშაო სემინარი იმ სკოლების წარმომადგენლებისათვის, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ კვლევაში.

კვლევაში ჩართულ ყველა ქვეყანაში ტესტირებას თვალყურს ადევნებდნენ საერთაშორისო მონიტორები (დამკვირვებლები), რომლებიც კვლევის ადმინისტრირებასთან დაკავშირებული პრობლემების შესახებ ინფორმაციას აწვდიდნენ საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციას. საქართველოში ტესტირებას ასევე ესწრებოდნენ გამოცდების ეროვნული ცენტრის დამკვირვებლები.

გამოცდების ეროვნულ ცენტრში ჩატარდა გამსწორებელთა ტრენინგი. გამსწორებლებმა სპეციალურად შექმნილი უნიფიცირებული შეფასების სქემების მიხედვით გაასწორეს მოსწავლეთა ნამუშევრები. აღსანიშნავია, რომ ნაშრომთა 50%, რომელიც სპეციალური კომპიუტერული პროგრამით შეირჩა, ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად ორჯერ გასწორდა იმის შესამოწმებლად, თუ რამდენად უნიფიცირებულად, ობიექტურად და ადეკვატურად იყო შეფასებული გამსწორებლების მიერ მოსწავლეთა ნაშრომები. მოსწავლეთა ნამუშევრების გასწორების შემდეგ შეიქმნა მონაცემთა ბაზა, რომელიც გაიგზავნა გერმანიაში *მონაცემების დამუშავების ცენტრში (DPC)* საერთაშორისო მონაცემთა ბაზის ფორმირებისა და სტატისტიკური ანალიზისათვის.

კვლევის შედეგები – საქართველო და საერთაშორისო სტანდარტები



4.1. წაკითხვის ბაზრება – მოსწავლეთა მიღწევები

PIRLS 2011 – მოსწავლეთა მიღწევები. კვლევაში მონაწილე 45 ქვეყნიდან 32 ქვეყანას PIRLS-ის სკალის საშუალო მაჩვენებელზე (500) მაღალი შედეგი აქვს, 12 ქვეყანას კი – საშუალოზე დაბალი. მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი სიის სათავეში ჰონკონგი, რუსეთის ფედერაცია, ფინეთი და სინგაპურია. მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყანათა შემდეგ კლასში შედიან: ჩრდილო ირლანდია, აშშ, დანია, ხორვატია, და ტაივანი. საქართველო იმ ქვეყნებს შორისაა, რომელთაც საშუალოზე დაბალი შედეგი აქვს, თუმცა მონაწილე 45 ქვეყნიდან საქართველო მოხვდა იმ ქვეყნებს შორის, რომელთაც თავიანთი შედეგი 2006 წლის შედეგებთან შედარებით გააუმჯობესეს.

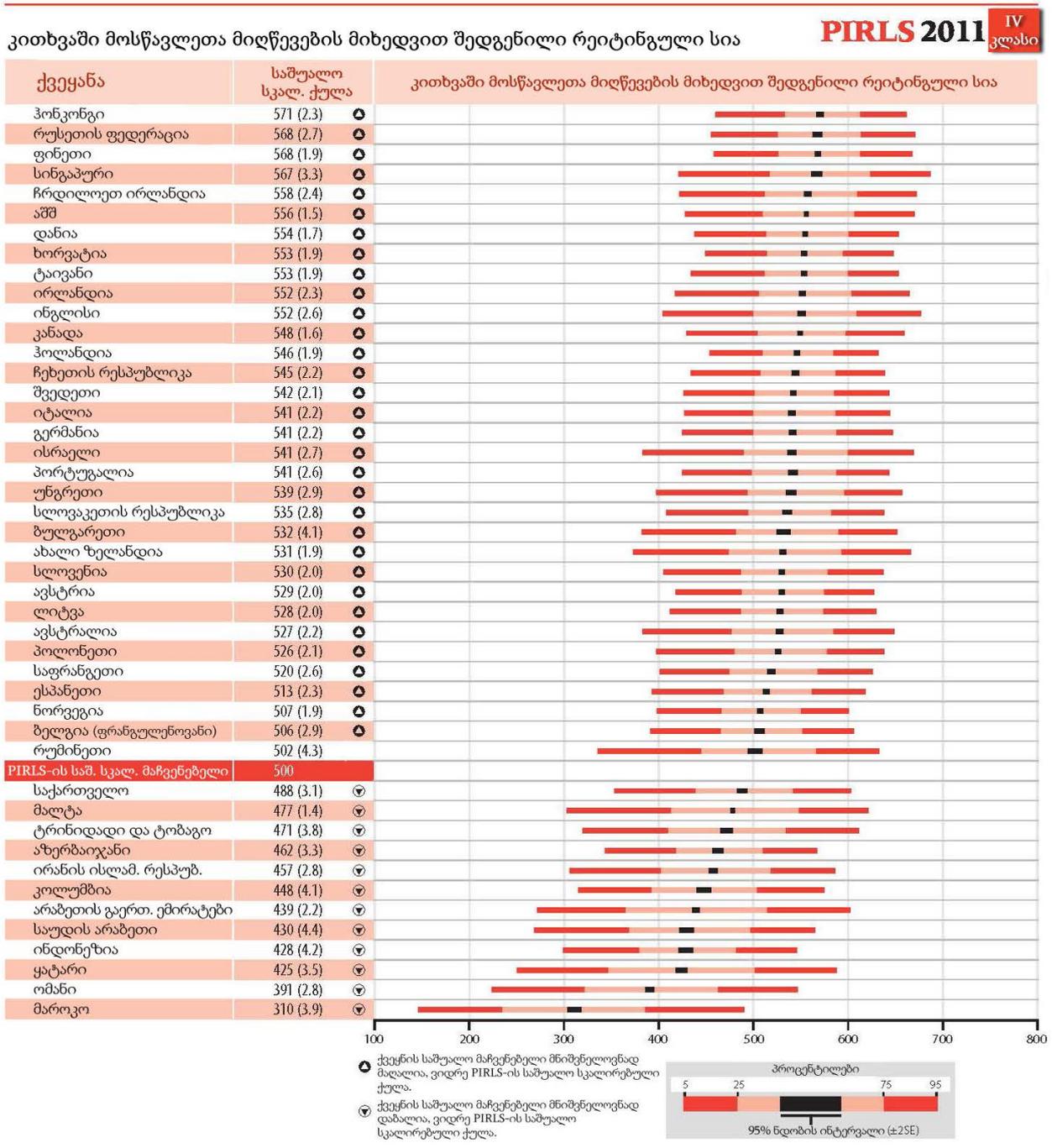
PIRLS შედარებითი, კროსკულტურული კვლევაა. იმისათვის, რომ კვლევაში მონაწილე ქვეყნების შედეგები ერთმანეთთან შედარებადი იყოს, მონაცემები ერთ, საერთო სკალაზეა განთავსებული. მოსწავლეთა მიღწევების მაჩვენებლები მოცემულია PIRLS-ის სკალაზე, რომლის დიაპაზონიც 0-1000 წარმოადგენს (მოსწავლეთა მიღწევები ძირითადად 300-დან 700 ქულამდე ვარიირებს). PIRLS სტანდარტული სკალის ცენტრალურ მნიშვნელობად აღებულია 500, სტანდარტული გადახრა კი 100-ის ტოლია. კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს პროგრესის შეფასების საშუალება რომ ჰქონდეთ, სტანდარტული სკალის ეს მაჩვენებლები უცვლელი რჩება შეფასების ყველა ციკლში. მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზისას კვლევაში გამოყენებულია IRT მეთოდოლოგია.

საუბარს ბავშვთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი ქვეყნების რეიტინგული სიით დავიწყებთ. როგორია ქართველი ბავშვების წიგნიერების დონე მსოფლიოს სხვა ქვეყნების ბავშვთა წიგნიერების დონესთან მიმართებით?

✚ ქართველ ბავშვებს PIRLS-ის საერთაშორისო სკალირებულ საშუალოზე დაბალი მიღწევები აქვთ. მათი წიგნიერების საშუალო მაჩვენებელი 488-ია, რაც სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება PIRLS-ის საშუალო მაჩვენებელს (500).

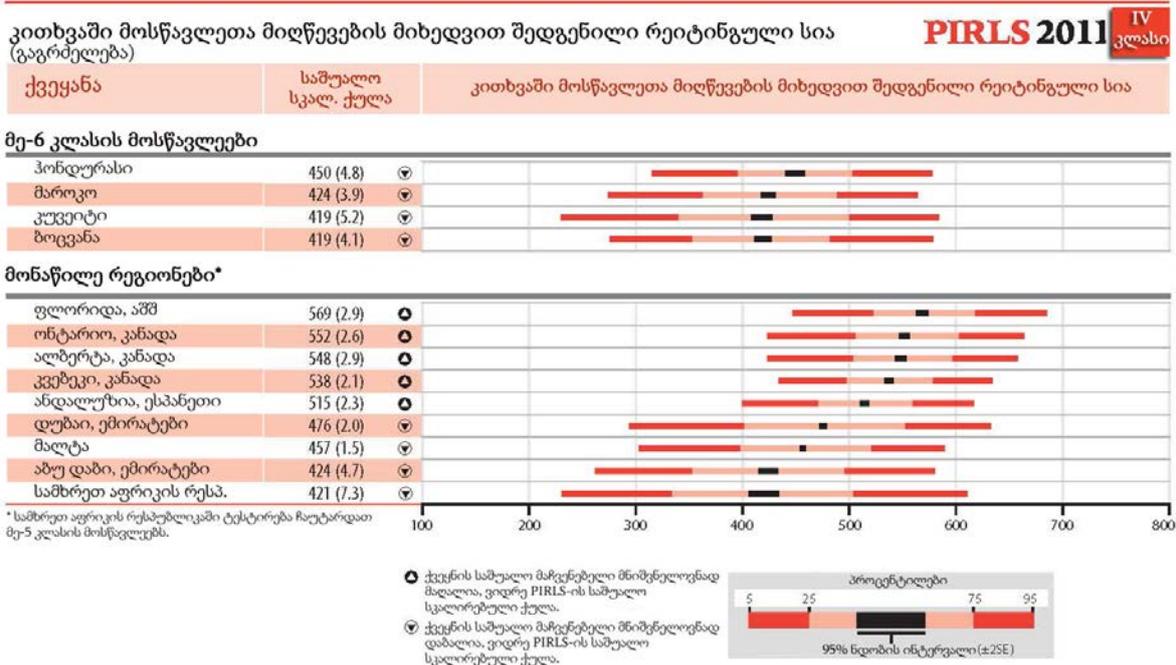
ილუსტრაციაში №4.1.1-ში მოცემულია მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი რეიტინგული სია. მასში წარმოდგენილია თითოეული მონაწილე ქვეყნის საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი, შესაბამისი სტანდარტული შეცდომა და სკალა 95%-იანი ნდობის ინტერვალით, ასევე მოსწავლეების რაჩეირება საშუალო (25-დან 75 პროცენტამდე) და ექსტრემალური მიღწევების (5 და 95 პროცენტილი) მიხედვით.

ილუსტრაცია № 4.1.1



() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

ილუსტრაცია №4.1.1 (გაგრძელება)



() ფორმალურად მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

მონაწილე 45 ქვეყნიდან საქართველო მოხვდა იმ 13 ქვეყანას შორის, რომელთაც თავიანთი შედეგი 2006 წლის შედეგებთან შედარებით გააუმჯობესეს, მაშინ როდესაც ევროპის 7-მა ქვეყანამ გააუარესა 2006 წლის მონაცემებთან შედარებით თავისი შედეგი, ხოლო ოთხი ქვეყნის შედეგი უცვლელი დარჩა. ცხრილში №4.1.1 მოცემულია იმ 13 ქვეყნის ჩამონათვალი, რომელთაც 2006 წელთან შედარებით უკეთესი შედეგი აჩვენეს⁴.

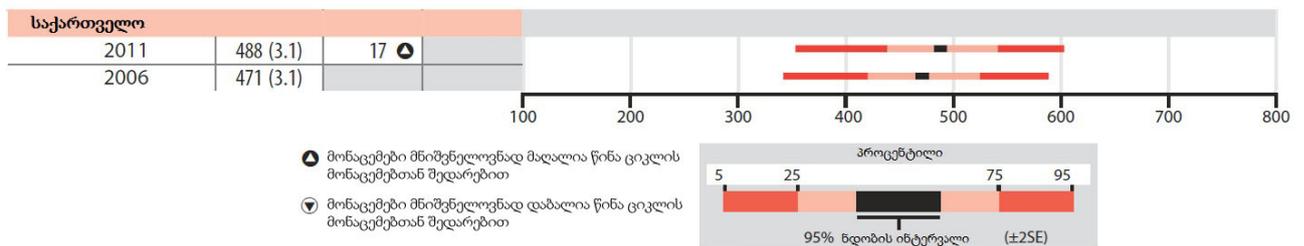
⁴ თუ მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილ რეიტინგულ სიას დავეაკვირდებით, ვნახავთ, რომ კვლევაში მონაწილე პოსტსაბჭოთა ქვეყნებთან მიმართებით ჩვენი შედეგი ასეთია: რუსეთის ფედერაციას აქვს არსებითად უკეთესი შედეგი, ის რეიტინგული სიის სათავეშია, ამერბაიჯანს კი აქვს უფრო დაბალი შედეგი (საქართველო – 488; ამერბაიჯანი – 462); 2006 წლის კვლევაში მონაწილეობდნენ: ლატვია, ლიგვა და მოლდოვეთი; სამივეს საქართველოსთან მიმართებით უკეთესი შედეგი ჰქონდა (შესაბამისად, მათი სკალარული საშუალო ქულები იყო: 541, 537, 500; საქართველო - 471).

ცხრილი №4.1.1 – ქვეყნები, რომელთაც 2006 წელთან შედარებით გააუმჯობესეს საკუთარი შედეგი.

შედეგები გააუმჯობესეს 2006 – 2011
გაივანი
დანია
ინგლისი
საქართველო
ჰონკონგი
ინდონეზია
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა
ნორვეგია
პოლონეთი
სინგაპური
სლოვენია
ტრინიდადი და ტობაგო
ამერიკის შეერთებული შტატები

როგორც აღვნიშნეთ, PIRLS 2006-თან შედარებით 2011 წელს საქართველოს შედეგები მნიშვნელოვნად – 17 ერთეულით გაუმჯობესდა, თუმცა საერთაშორისო საშუალო ქულას (PIRLS-ის სკალის ცენტრალურ მნიშვნელობას – 500) 12 ერთეულით მაინც ჩამორჩება და ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია (იხ. ილუსტრაცია №4.1.2).

ილუსტრაცია №4.1.2 - საქართველოს შედეგები 2006 და 2011 წლის კვლევაში.

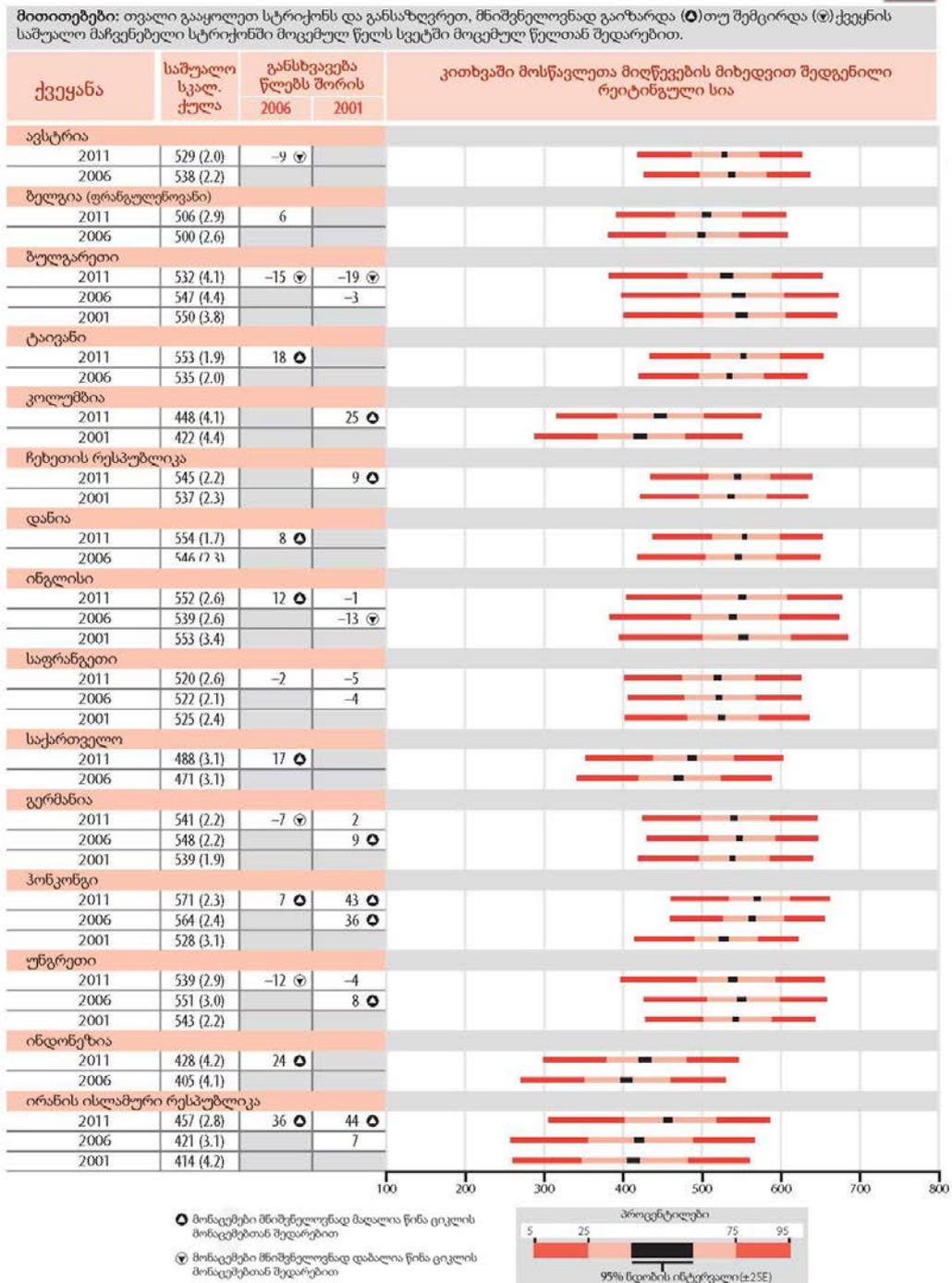


სრული სურათი, თუ როგორ შეიცვალა კვლევაში მონაწილე ქვეყნების შედეგები 2001 წლიდან 2011 წლამდე, მოცემულია ილუსტრაციაში №4.1.3.

ილუსტრაცია №4.13 - მოსწავლეთა მიღწევები PIRLS 2006-2011 წლებში

ტენდენციები კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევებში

PIRLS 2011 TV კლასი

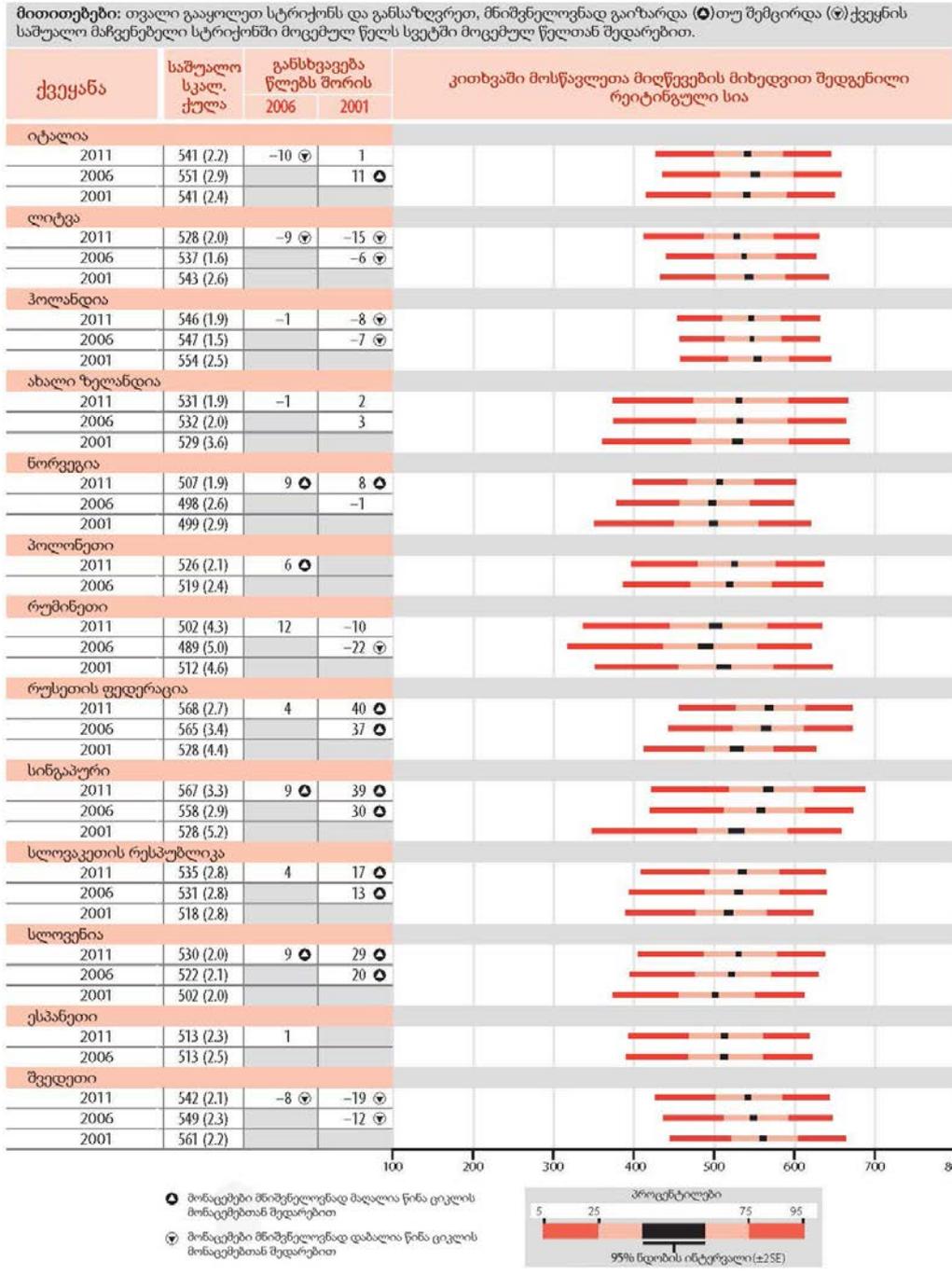


() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოს.

ილუსტრაცია №4.13 - მოსწავლეთა მიღწევები PIRLS 2006-2011 წლებში (გაგრძელება)

ტენდენციები კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევებში (გაგრძელება)

PIRLS 2011 IV კლასი



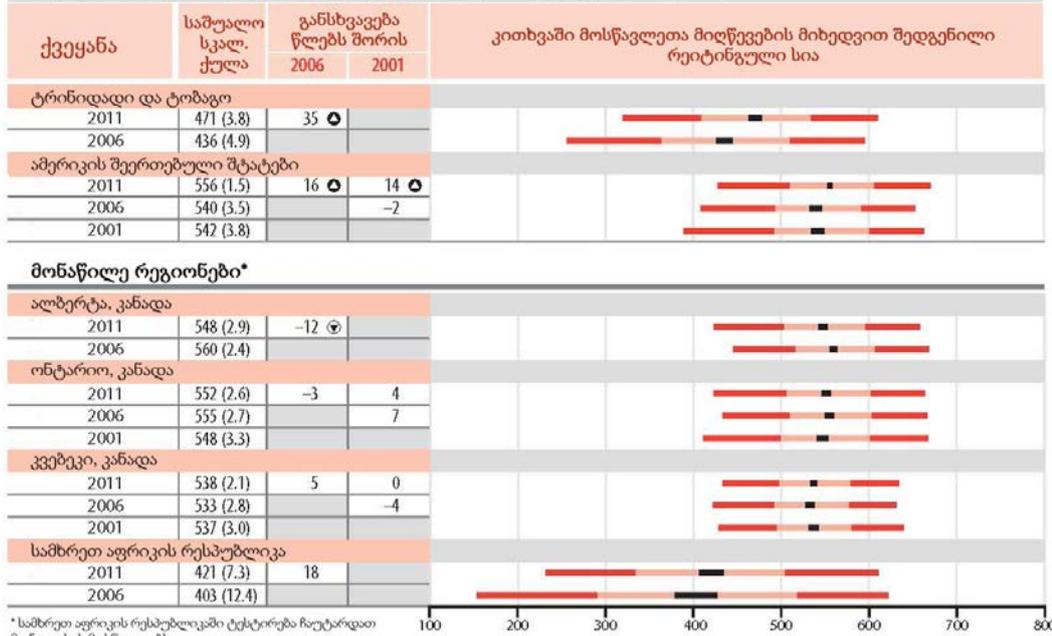
() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგერყენიოთ.

ილუსტრაცია №4.13. - მოსწავლეთა მიღწევები PIRLS 2006-2011 წლებში (გაგრძელება)

ტენდენციები კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევებში (გაგრძელება)

PIRLS 2011 IV კლასი

მითითებები: თვალი გააყოლეთ სტრიქონს და განსაზღვრეთ, მნიშვნელოვნად გაიზარდა (⬆) თუ შემცირდა (⬇) ქვეყნის საშუალო მაჩვენებელი სტრიქონში მოცემულ წელს სვეტში მოცემულ წელთან შედარებით.



* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

- ⬆ მონაცემები მნიშვნელოვნად მაღალია წინა ციკლის მონაცემებთან შედარებით
- ⬇ მონაცემები მნიშვნელოვნად დაბალია წინა ციკლის მონაცემებთან შედარებით



() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

4.2 მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრება და წაკითხვის გააზრების პროცესები

PIRLS 2001 და 2006 წლის შედეგების მიხედვით, მონაწილე ქვეყანათა უმეტესობას ჰქონდა უკეთესი შედეგი მხატვრული ან საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში. PIRLS 2011-ში მონაწილე წარმატებულ ქვეყნებს მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში, ძირითადად, მსგავსი შედეგები აქვთ, რაც კარგად ორგანიზებული, დაბალანსებული სასწავლო გეგმითა და ეფექტიანი სწავლების პროცესით შეიძლება იხსნას. ისევე როგორც 2006 წელს, ქართველი მოსწავლეები უკეთეს შედეგს აჩვენებენ მხატვრული ტექსტის გააზრებაში.

მონაწილე ზოგიერთ ქვეყანაში უკეთესად ასრულებდნენ დავალებებს, რომლებიც ინფორმაციის ამოცნობასა და უშუალო დასკვნის გამოგანას მოითხოვდა, ზოგიერთში კი იმ დავალებებს, რომლებიც ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და შეფასებას მოითხოვს. 2006 წლისაგან განსხვავებით. საქართველომ 2011 წელს უკეთესი შედეგი ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასებასთან დაკავშირებულ დავალებებში აჩვენა.

მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის გააზრება

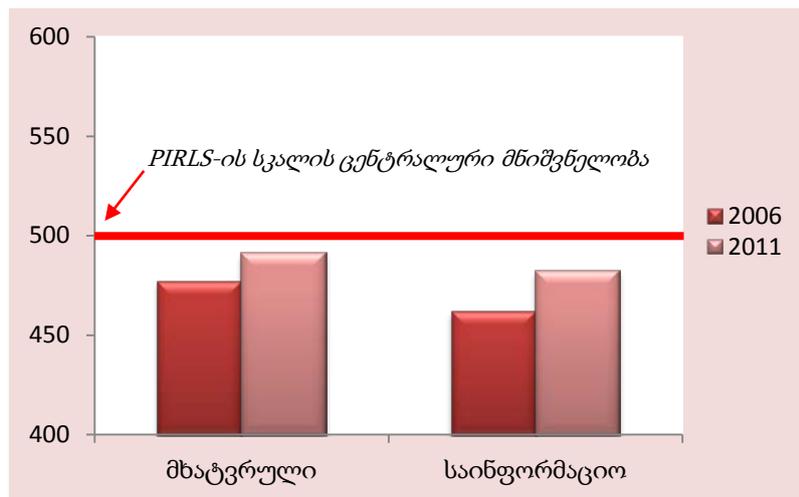
PIRLS 2011-ში მონაწილე წარმატებულ ქვეყნებს მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების კომპონენტებში, ძირითადად, მსგავსი შედეგები აქვთ, რაც, შესაძლოა, კარგად დაბალანსებულ კითხვის კურიკულუმსა და სწავლების პროგრამაზე მეტყველებდეს. თუმცა ზოგიერთ ქვეყანას აქვს უფრო მაღალი ან დაბალი მაჩვენებელი მხატვრული ან საინფორმაციო ტექსტების გააზრების კომპონენტებში, მისსავე საერთო შედეგთან მიმართებით. მაგალითად, ჰონკონგს, რუსეთის ფედერაციას, ფინეთსა და სინგაპურს (ოთხ საუკეთესო მიღწევების ქვეყანას) შორის, ჰონკონგს თავისივე საერთო შედეგთან მიმართებით აქვს არსებითად უფრო კარგი შედეგი საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში და უფრო დაბალი შედეგი მხატვრული ტექსტის გააზრებაში. ორივე შემთხვევაში განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია, ანუ მიღებული სხვაობა შერჩევის

შემთხვევითობით ვერ აიხსნება. რუსეთის ფედერაციასა და ფინეთში განსხვავება არ არის.

ისევე, როგორც 2006 წლის კვლევაში, ქართველ ბავშვებს მხატვრული ტექსტების გააზრებაში უფრო კარგი მაჩვენებლები აქვთ (სკალირებული საშუალო – 491), ვიდრე საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში (სკალირებული საშუალო – 482), თუმცა ორივე შემთხვევაში ეს შედეგები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება PIRLS-ის საერთაშორისო სკალირებულ საშუალოს.

მიუხედავად იმისა, რომ ორივე მაჩვენებელი ჩამორჩება PIRLS-ის სკალის ცენტრალურ მნიშვნელობას (500), 2006 წელთან შედარებით საქართველოს ეს მონაცემი მნიშვნელოვნად გაიზარდა. ეს განსხვავება შემდეგ ცხრილსა და ილუსტრაციაზეა გამოსახული:

ილუსტრაცია №42.1 – მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტები, PIRLS 2006-2011 წლის შედეგები.



ცხრილი №4.2.1 - მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტები, PIRLS 2006-2011 წლის შედეგები.

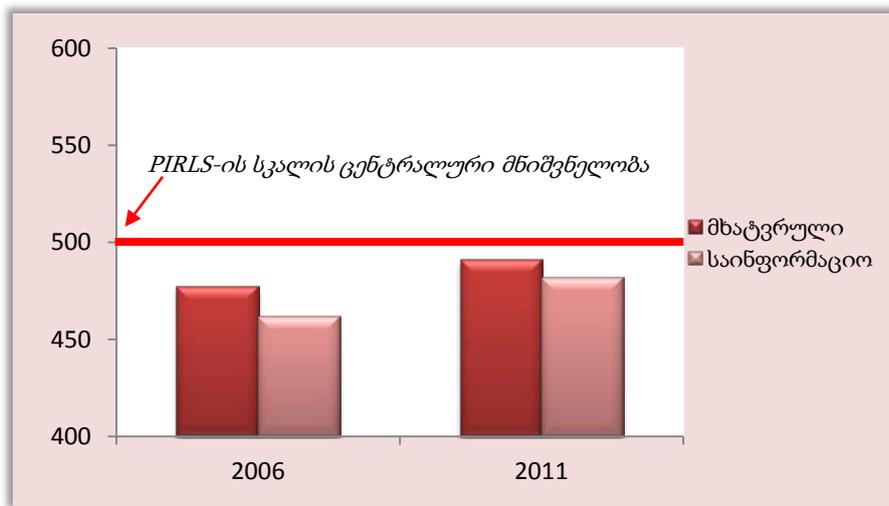
საქართველო	მხატვრული		საინფორმაციო	
	საშუალო სკალირებული ქულა	ქულათა შორის სხვაობა	საშუალო სკალირებული ქულა	ქულათა შორის სხვაობა
2011	491 (2,9)	15 ▲	482 (3,1)	20 ▲
2006	477 (3,3)		462 (3,8)	

▲ განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია

*საშუალო სკალირებული ქულის გასწვრივ მითითებულია სტანდარტული შეცდომა

გარდა იმისა, რომ მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში 2006 წელთან შედარებით შედეგები გაუმჯობესდა, 2011 წელს თავად ამ კომპონენტებს შორის განსხვავებამ მნიშვნელოვნად იკლო.

ილუსტრაცია №4.2.2 - მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტები, PIRLS 2006-2011 წლის შედეგები.



წაკითხულის გააზრების პროცესები

მიუხედავად კითხვის მიზნებს შორის განსხვავებისა, პროცესები და სტრატეგიები, რომლებსაც მკითხველი ამა თუ იმ ტექსტის კითხვის დროს იყენებს, მეგ-ნაკლებად საერთოა. წაკითხულის გააზრების პროცესები ორ სკალაზე ფასდება: 1. ინფორმაციის ამოცნობა და უშუალო დასკვნის გამოგანა და 2. ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება. რადგანაც ეს სკალები ერთმანეთისგან განსხვავებულ უნარებს ზომავს, მოსალოდნელი იყო, რომ მათ შესაფასებელ

დავალეებს სირთულის განსხვავებული ხარისხი ექნებოდა. წაკითხულის გააზრების ოთხი პროცენტის მიხედვით მონაცემთა ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ქართველ მოსწავლეებს ამჯერად მნიშვნელოვნად უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ გექსტის ინტერპრეტაციასა და ინტეგრირებასთან დაკავშირებულ დავალებებში; იმ ტიპის დავალებებში, კი რომლებიც მოითხოვს ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნას და უშუალო დასკვნის გამოტანას, შედარებით დაბალი მაჩვენებელი აქვთ. კერძოდ, საქართველოს შედეგი წაკითხულის გააზრების პროცენტის მიხედვით ასეთია:

- ინფორმაციის ამოცნობა და უშუალო დასკვნის გამოტანა – საშუალო სკალირებული ქულა 484.
- ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება – საშუალო სკალირებული ქულა 491.

2006 წლის შედეგებთან შედარებით გაუმჯობესება აქაც აღინიშნება. ინტერპრეტაციის, ინტეგრაციისა და შეფასების სკალირებული საშუალო ქულა 2011 წელს 35 ერთეულით გაუმჯობესდა. ინფორმაციის ამოცნობისა და უშუალო დასკვნის გამოტანის კომპონენტში 2006 წელთან შედარებით უმნიშვნელო განსხვავებაა, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ შედეგი 4 ერთეულით გაუმჯობესდა (იხ. ცხრილი №4.2.2; ილუსტრაცია №4.2.3).

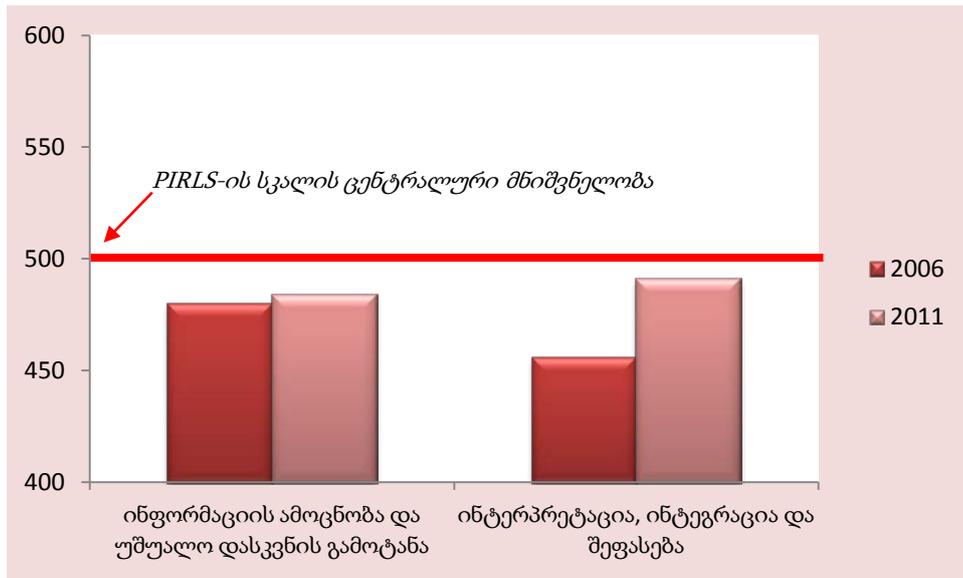
ცხრილი №4.2.2 - წაკითხულის გააზრების პროცენტები, PIRLS 2006-2011 წლის შედეგები.

საქართველო	ინფორმაციის ამოცნობა და უშუალო დასკვნის გამოტანა		ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება	
	საშუალო სკალირებული ქულა	ქულათა შორის სხვაობა	საშუალო სკალირებული ქულა	ქულათა შორის სხვაობა
2011	484 (3)	4	491 (3,1)	35 ▲
2006	480 (3,4)		456 (3,7)	

▲ განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია

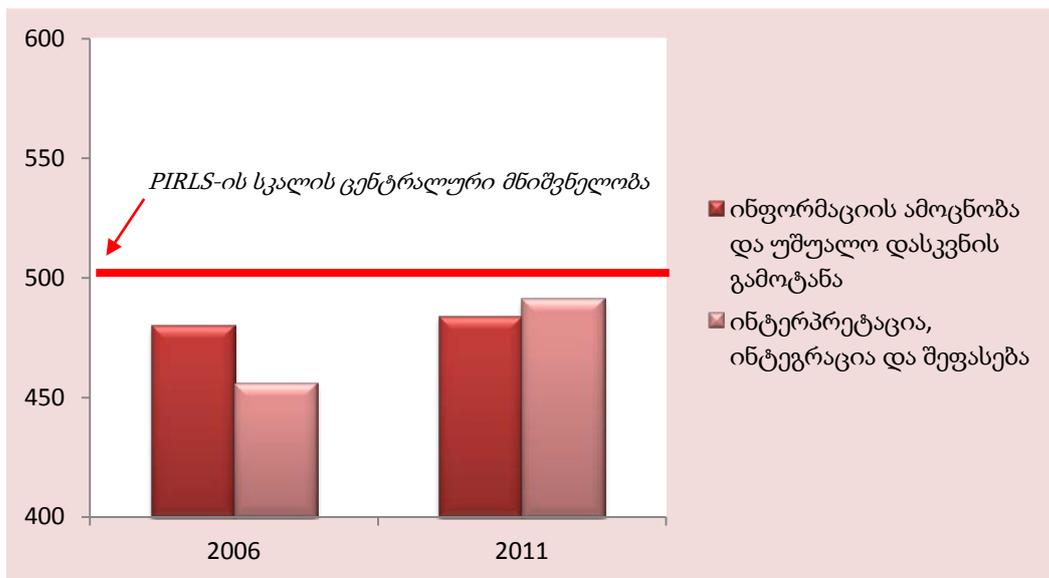
*საშუალო სკალირებული ქულის გასწვრივ მითითებულია გამოშვების სტანდარტული შეცდომა

ილუსტრაცია №4.2.3 - წაკითხვის გააზრების პროცესები, PIRLS 2006-2011 წლის შედეგები.



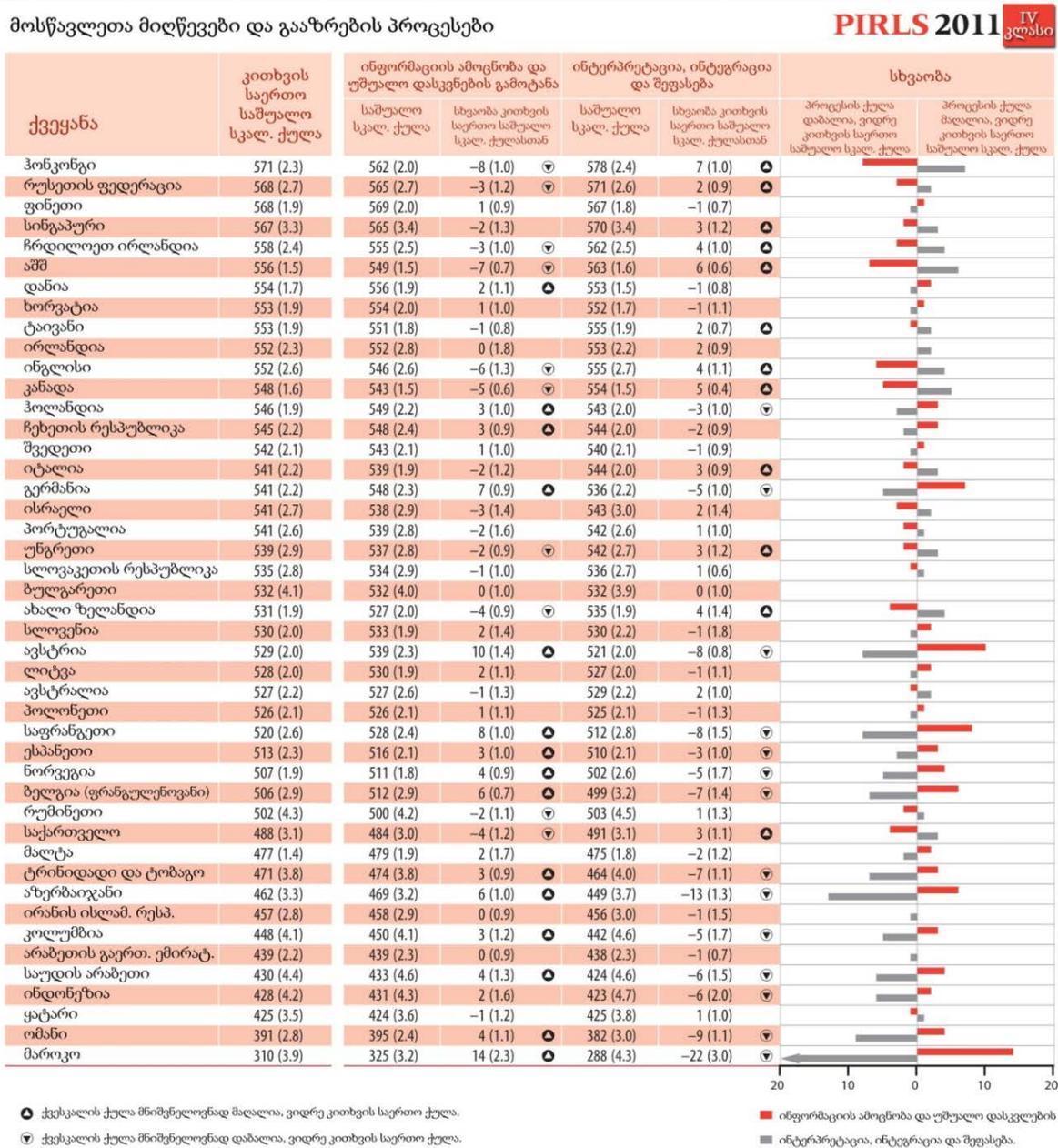
როგორც მომდევნო ილუსტრაციიდან ჩანს (ილუსტრაცია №4.2.4), 2006 წელს ინტერპრეტაციის, ინტეგრაციისა და შეფასების კომპონენტის მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად ჩამორჩებოდა ინფორმაციის ამოცნობისა და უშუალო დასკვნის გამოტანაში მიღებულ შედეგს, ხოლო 2011 წელს მათ შორის მიმართება შეიცვალა და ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასების კომპონენტის საშუალო სკალირებული ქულა 7 ერთეულით აღემატება კიდევ მეორე კომპონენტს.

ილუსტრაცია №4.2.4 - წაკითხვის გააზრების პროცესები, PIRLS 2006-2011 წლის შედეგები.



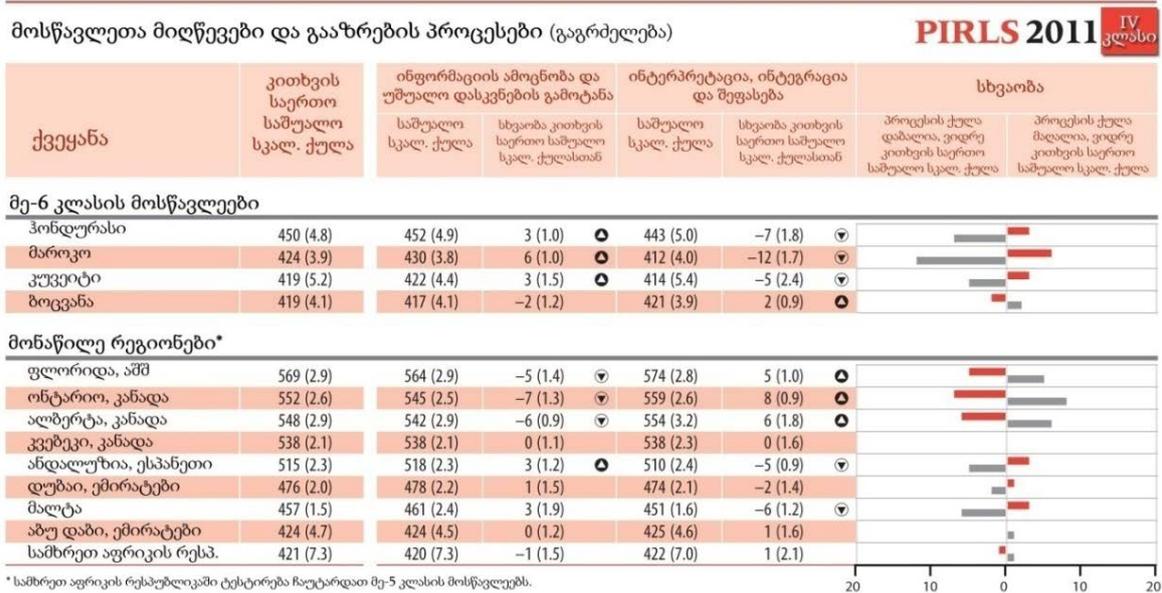
კვლევაში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მოსწავლეთა წაკითხვის გააზრების პროცესების მიხედვით მოცემულია ილუსტრაციაში №4.2.5.

ილუსტრაცია №4.2.5 - წაკითხვის გააზრების პროცესები და მოსწავლეთა მიღწევები



() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოეჩვენებოდ.

ილუსტრაცია №4.2.5 - წაკითხვის გააზრების პროცესები და მოსწავლეთა მიღწევები (გაგრძელება)



- ▲ ქვესკალის ქულა მნიშვნელოვნად მაღალია, ვიდრე კითხვის საერთო ქულა.
- ▼ ქვესკალის ქულა მნიშვნელოვნად დაბალია, ვიდრე კითხვის საერთო ქულა.

- ინფორმაციის ამოცნობა და უშუალო დასკვნების გამოტანა.
- ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

მიღწევის საერთაშორისო ღონეები



PIRLS 2011-ის მონაწილე ქვეყნების უმრავლესობაში მცირე რაოდენობამ (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 8%; საქართველო – 2%) მიაღწია PIRLS 2011 საერთაშორისო სკალის უმაღლეს საფეხურს, პროცენტულად ყველაზე დიდია ასეთი მოსწავლეების რაოდენობა სინგაპურში (24%); ასევე, რუსეთის ფედერაციაში, ჩრდილო ირლანდიაში, ფინეთში, ინგლისსა და ჰონკონგში (18-19%). აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე ქვეყანათა უმეტესობაში მოსწავლეთა 95% ფლობს საბაზო კითხვის უნარს (ძლევს მიღწევის საერთაშორისო სკალის დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილ დავალებებს). საქართველოში ასეთი მოსწავლეების რაოდენობა 86%-ია. ექვსმა ქვეყანამ გააუმჯობესა თავისი მიღწევები საერთაშორისო სკალის ყველა საფეხურისთვის, მათ შორისაა საქართველოც.

5.1. მიღწევის საერთაშორისო ღონეები და საქართველო

PIRLS-ის კვლევაში გამოყოფილია მოსწავლეთა მიღწევის 4 საფეხური:

უმაღლესი საფეხური – ≥ 625 ქულა

მაღალი საფეხური – ≥ 550 ქულა

საშუალო საფეხური – ≥ 475 ქულა

დაბალი საფეხური – ≥ 400 ქულა

როგორ განისაზღვრა საერთაშორისო მიღწევის ღონეები და რა პრინციპით დადგინდა მაღალი, საშუალო და დაბალი საფეხურების შესაბამისობა ყოველი დავალებისათვის?

მოსწავლეთა მონაცემების ანალიზთან ერთად ხდება იმ დავალებების ექსპერტული შეფასება, რომლებიც კარგად განასხვავებს სხვადასხვა მიღწევის მქონე მოსწავლეებს. განისაზღვრა, თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ და რას აკეთებენ მოსწავლეები მიღწევის უმაღლეს, მაღალ, საშუალო და საშუალოზე დაბალ საფეხურებზე. მაგალითად, არჩევითიპასუხიანი დავალება ფასდება, როგორც საერთაშორისო მიღწევის უმაღლესი საფეხურის შესაფუძვლელი, თუ 625 ქულით შეფასებულ მოსწავლეთა (*უმაღლესი საფეხური*) 65%-მა და 550 ქულით შეფასებულ მოსწავლეთა (*მაღალი საფეხური*) 50%-მა წარმატებით გაართვა თავი ამ დავალებას; ანუ გამოიყო ის დავალებები, რომლებსაც წარმატებით ასრულებდა მიღწევის კონკრეტულ ღონეზე მყოფი მოსწავლე და ვერ უძლავდებოდა მიღწევის უფრო ქვედა ღონეზე მყოფი მოსწავლე.⁵ სიცხადისათვის: მოსწავლე, რომლის მიღწევა მაღალ საფეხურს შეესაბამება, წარმატებით ართმევს თავს მაღალი, საშუალო და დაბალი საფეხურის შესაბამის დავალებებს; მოსწავლე, რომლის მიღწევა უმაღლეს საფეხურს შეესაბამება, ძლევს უმაღლესი, მაღალი, საშუალო და დაბალი საფეხურის შესაფუძვლელი დავალებებს. სწორედ ამიტომ სტატისტიკური ანალიზისას, ძირითადად, კუმულაციურ პროცენტებს ვიყენებთ.

მიღწევის საერთაშორისო ღონეების (საფეხურების) მიხედვით შედეგების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ საშუალოდ მოსწავლეთა 8%-მა დაძლია PIRLS-ის საერთაშორისო სკალის უმაღლესი საფეხური. მოზარდებს, რომელთა მიღწევა უმაღლეს საფეხურს შეესაბამება, აქვთ ინტერპრეტირებისა და არგუმენტირების, ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში მოცემული ინფორმაციის ინტეგრირების უნარი, შეუძლიათ ლიტერატურული და საინფორმაციო ტექსტების სტრუქტურული თავისებურებების აღქმა და გააზრება. PIRLS-ის საერთაშორისო სკალის მაღალი საფეხური საშუალოდ დაძლია მოსწავლეთა 44%-მა, საშუალო – 80%-მა, დაბალი კი – 95%-მა. კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში საშუალოდ მოსწავლეთა 5% არ ფლობს წაკითხვის გააზრების მინიმალურ, საბაზო უნარს.

⁵ Scale anchoring ანალიზი

ქართველ მოსწავლეთა მხოლოდ 2%-მა დაძლია PIRLS-ის საერთაშორისო სკალის უმაღლესი საფეხური, მაღალი – მოსწავლეთა 21%-მა, საშუალო – 60%-მა, დაბალი კი – 86%-მა. მოსწავლეთა 14% აღმოჩნდა მიღწევის საერთაშორისო სკალის დაბალი საფეხურის ქვემოთ. რაც იმას ნიშნავს, რომ საქართველოში მოსწავლეთა 14%-ს გაუჭირდა დაბალი საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებების შესრულებაც კი (ცხრილი №5.1.1).

ცხრილი №5.1.1 – საქართველო – მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები.

	უმაღლესი საფეხური	მაღალი საფეხური	საშუალო საფეხური	დაბალი საფეხური	დაბალ საფეხურზე ქვემოთ
საქართველო	2% (0,3)	21% (1,2)	60% (1,6)	86% (1,4)	14%
საერთაშორისო მედიანა	8%	44%	80%	95%	5%

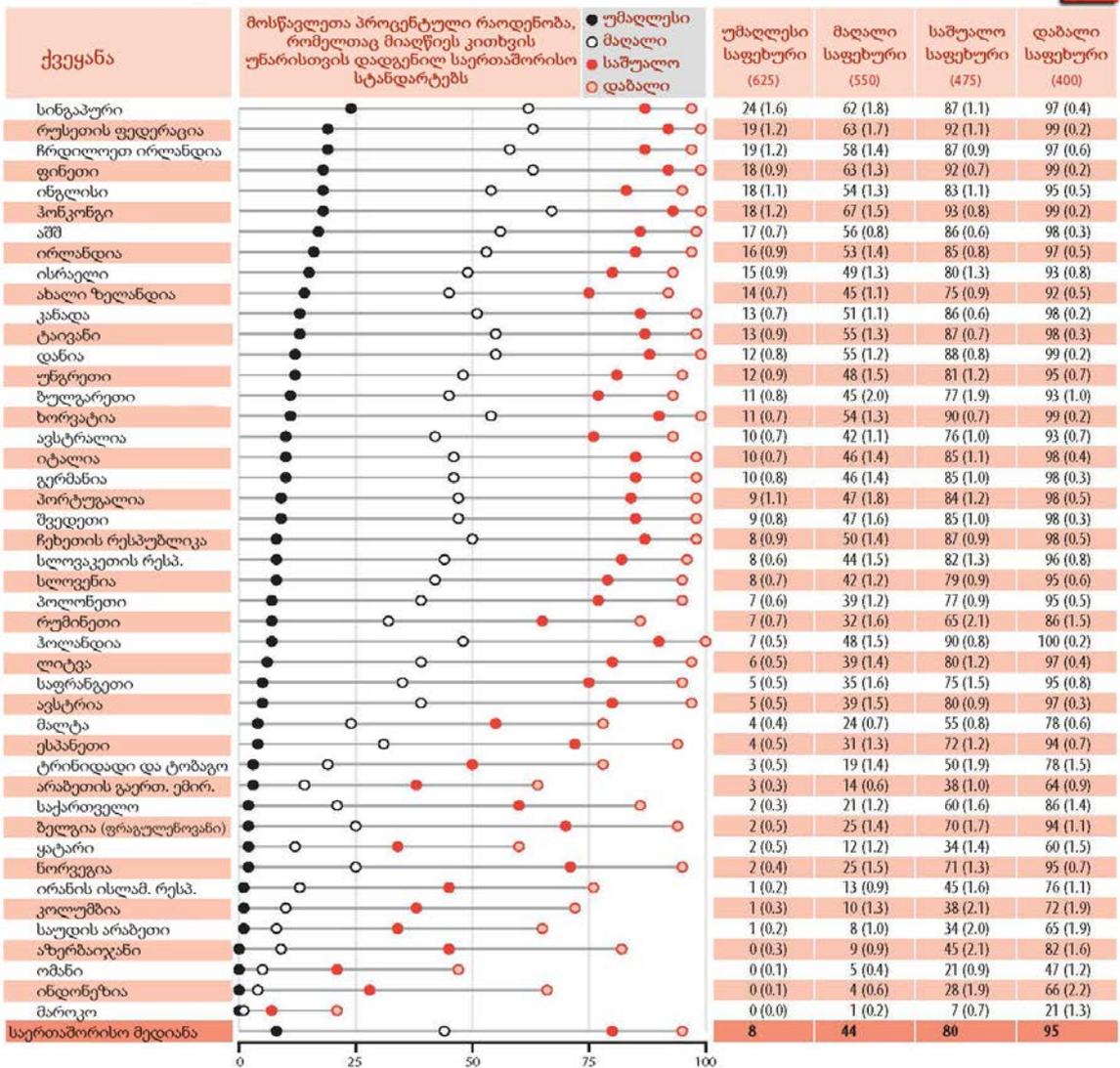
() სტანდარტული შეცდომა

ილუსტრაცია №5.1.1 ასახავს კვლევაში ჩართულ 45 ქვეყანაში მოსწავლეთა პროცენტულ გადანაწილებას მიღწევის საფეხურების მიხედვით. ილუსტრაციაში ჩანს, რომ სინგაპურის, რუსეთის ფედერაციის, ჩრდილო ირლანდიის, ფინეთის, ინგლისის, ჰონკონგისა და აშშ-ს მოსწავლეთა მნიშვნელოვანმა პროცენტმა დაძლია უმაღლესი და მაღალი საფეხურისთვის შესაბამისი დავალებები.

ილუსტრაცია №5.1.1 მიღწევის საფეხურები – კვლევაში მონაწილე ქვეყნების შედეგები

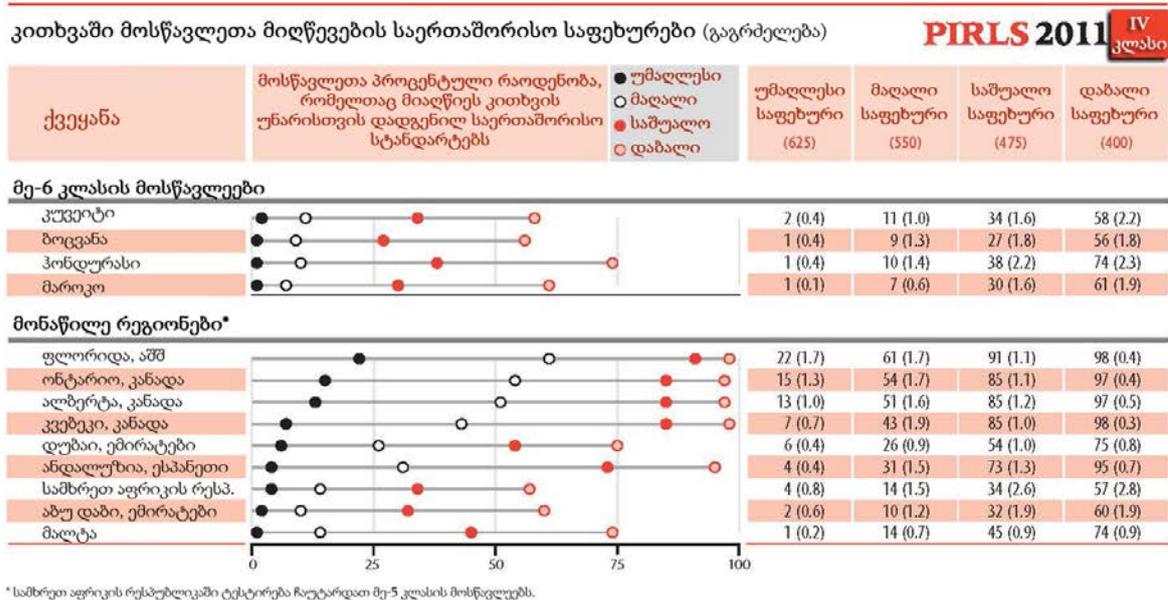
კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები

PIRLS 2011 IV კლასი



() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეგნეთ.

ილუსტრაცია №5.1.1 მიღწევის საფეხურები – კვლევაში მონაწილე ქვეყნების შედეგები (გაგრძელება)



თუ PIRLS 2006-ისა და 2011 წლების შედეგებს ერთმანეთს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ საქართველომ მიღწევის ყველა საფეხურისთვის გააუმჯობესა საკუთარი შედეგი (იხ. ცხრილი № 5.1.2)

ცხრილი №5.1.2 – საქართველოს მიღწევის საფეხურები წლების მიხედვით.

საქართველო	უმაღლესი საფეხური	მაღალი საფეხური	საშუალო საფეხური	დაბალი საფეხური	დაბალ საფეხურზე ქვემოთ
2011	2%	21%	60%	86%	14%
2006	1% ▲	15% ▲	50% ▲	82% ▲	18%

▲ განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, ყველაზე მეტად (10%-ით) გაიზარდა იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც დაძლიეს PIRLS საერთაშორისო სკალის საშუალო საფეხური, 6%-ით იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც დაძლიეს მაღალი საფეხურისთვის განკუთვნილი დავალებები. რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, 4%-ით შემცირდა იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც ვერ ძლევენ დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილ დავალებებსაც კი.

თუ დავაკვირდებით მოსწავლეთა პროცენტულ განაწილებას PIRLS საერთაშორისო სკალის საფეხურების მიხედვით, ვნახავთ, რომ კვლევაში მონაწილე პოსტსაბჭოთა ქვეყნებთან მიმართებით ჩვენი შედეგი ასეთია: რუსეთის

ფედერაციას აქვს არსებითად უკეთესი შედეგი, ხოლო ამერბაიჯანის შედეგი, რომელიც კვლევაში პირველად მონაწილეობს, ასეთია: მოსწავლეთა 18% ვერ ძლევს დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილ დავალებებს (ანალოგიური შედეგი გვქონდა ჩვენს PIRLS 2006 წლის კვლევაში); მაღალი საფეხური დაძლია 9%-მა, საშუალო 45%-მა, უმაღლესი საფეხური – 0%-მა.

ცხრილში № 5.1.3 წარმოდგენილია 2006 და 2011 წლის შედეგები მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით. ილუსტრაციაში მითითებულია, რომელმა ქვეყანამ გააუმჯობესა ან გააურესა თავისი შედეგი კვლევის წინა ციკლთან შედარებით.

ცხრილი № 5.1.3 – მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები – 2006-2011 წლის შედარებითი ანალიზი.

ქვეყანა	უმაღლესი საფეხური (625)			მაღალი საფეხური (550)			საშუალო საფეხური (475)			დაბალი საფეხური (400)		
	მოსწავლეთა %-ული რაოდ.			მოსწავლეთა %-ული რაოდ.			მოსწავლეთა %-ული რაოდ.			მოსწავლეთა %-ული რაოდ.		
	2011	2006	2001	2011	2006	2001	2011	2006	2001	2011	2006	2001
სინგაპური	24	19	12	62	58	45	87	86	76	97	97	90
რუსეთის ფედერაცია	19	19	5	63	61	39	92	90	80	99	98	96
ინგლისი	18	15	20	54	48	54	83	78	82	95	93	94
ჰონკონგი	18	15	5	67	62	39	93	92	81	99	99	97
აშშ	17	12	15	56	47	50	86	82	80	98	96	94
ახალი ზელანდია	14	13	14	45	45	45	75	76	74	92	92	90
ტაივანი	13	7		55	43		87	84		98	97	
დანია	12	11		55	52		88	85		99	97	
უნგრეთი	12	14	10	48	53	49	81	86	85	95	97	98
ბულგარეთი	11	16	17	45	52	54	77	82	83	93	95	95
იტალია	10	14	11	46	52	48	85	87	83	98	98	97
გერმანია	10	11	9	46	52	47	85	87	83	98	97	97
შვედეთი	9	11	15	47	53	59	85	88	90	98	98	98
ჩეხეთის რესპუბლიკა	8		7	50		45	87		83	98		97
სლოვაკეთის რესპუბ.	8	8	5	44	43	34	82	80	76	96	94	94
სლოვენია	8	6	3	42	37	25	79	76	67	95	94	91
პოლონეთი	7	7		39	36		77	73		95	93	
რუმინეთი	7	4	9	32	27	35	65	61	69	86	84	88
ჰოლანდია	7	6	10	48	49	54	90	91	92	100	99	99
ლიტვა	6	5	9	39	43	48	80	86	85	97	99	98
საფრანგეთი	5	5	7	35	35	37	75	76	77	95	96	95
ავსტრია	5	8		39	45		80	84		97	98	
ესპანეთი	4	5		31	31		72	72		94	94	
ტრინიდადი და ტობაგო	3	2		19	13		50	38		78	64	
საქართველო	2	1		21	15		60	50		86	82	
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	2	3		25	23		70	66		94	92	
ნორვეგია	2	2	4	25	22	28	71	67	65	95	92	88
ირანის ისლამ. რესპ.	1	1	0	13	8	7	45	30	28	76	60	56
კოლუმბია	1		0	10		5	38		27	72		61
ინდონეზია	0	0		4	2		28	19		66	54	

მონაწილე რეგიონები												
ონტარიო, კანადა	15	16	15	54	54	50	85	87	84	97	98	96
ალბერტა, კანადა	13	17		51	57		85	89		97	99	
კვებეკი, კანადა	7	6	8	43	41	43	85	83	84	98	97	98
სამხ. აფრიკის რესპ.	4	5		14	17		34	36		57	53	

* სახშირეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

- მონაცემები მნიშვნელოვნად მაღალია წინა ციკლის მონაცემებთან შედარებით
- ▼ მონაცემები მნიშვნელოვნად დაბალია წინა ციკლის მონაცემებთან შედარებით

ცხრილში ცარიელი ადგილი ნიშნავს, რომ ქვეყანა იმ წელს კვლევაში არ მონაწილეობდა.

5.2. მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები – ნიმუში⁶ და ახსნა-განმარტებები

იმისთვის, რომ შევიქმნათ ნათელი წარმოდგენა მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების შესახებ, ქვემოთ წარმოვადგენთ თითოეული საფეხურის მოკლე აღწერასა და ტესტურ დავალეებათა ტიპურ ნიმუშებს. ნიმუშები აღებულია წიგნიერების კვლევაში ჩართული ქართველ მოსწავლეთა ნამუშევრებიდან.

დაბალი საფეხური

ამ საფეხურზე მოსწავლეები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების კითხვისა და გააზრებისას ახერხებენ იმ ტესტურ კითხვებზე პასუხის გაცემას, რომლებიც, ძირითადად, არ საჭიროებს დასკვნების გამოგანას ან ტექსტის ინტერპრეტაციას. *მათ შეუძლიათ ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა, ამოცნობა და რეპროდუქცია*, განსაკუთრებით კი იმ შემთხვევაში, თუ ამოსაცნობი დეტალები ტექსტის დასაწყისშია მოცემული. ამ საფეხურზე მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ ისეთ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა, რომლებიც ტექსტზე დაყრდნობით უშუალო დასკვნის გამოგანას გულისხმობს.

ნიმუში № 1

ეს ნიმუში აღებულია მოთხრობიდან „გაფრინდი, არწივო, გაფრინდი“. დავალეება მოითხოვს ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნას, ამოცნობასა და რეპროდუქციას. ამ შეკითხვას ქართველ მოსწავლეთა 93%-მა უპასუხა სწორად (საერთაშორისო საშუალოა 89%) (იხ. ილუსტრაცია № 5.2.1).

⁶ ტექსტები თავისი ტესტური დავალეებებით იხილეთ დანართში.

ილუსტრაცია № 5.2.1

მიღწევის დაბალი საფეხური - მაგალითი 1.

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
რუსეთის ფედერაცია	99 (0.4) ⬤
ხორვატია	98 (0.7) ⬤
ჰონკონგი	97 (0.8) ⬤
იტალია	96 (0.7) ⬤
ფინეთი	96 (0.7) ⬤
ავსტრია	96 (0.7) ⬤
ჩრდილოეთ ირლანდია	96 (1.0) ⬤
ტაივანი	95 (0.8) ⬤
ჩეხეთის რესპუბლიკა	95 (1.2) ⬤
ისრაელი	95 (0.8) ⬤
გერმანია	95 (0.9) ⬤
დანია	94 (0.7) ⬤
ჰოლანდია	94 (0.8) ⬤
სლოვენია	94 (1.0) ⬤
ბულგარეთი	94 (0.9) ⬤
შვედეთი	94 (1.3) ⬤
კანადა	94 (0.6) ⬤
ლიტვა	93 (1.1) ⬤
პორტუგალია	93 (1.1) ⬤
ირლანდია	93 (0.9) ⬤
საფრანგეთი	93 (0.8) ⬤
საქართველო	93 (1.1) ⬤
სინგაპური	92 (0.9) ⬤
აზერბაიჯანი	92 (1.1) ⬤
უნგრეთი	91 (1.0) ⬤
ავსტრალია	91 (1.0) ⬤
ინგლისი	91 (1.1) ⬤
ახალი ზელანდია	91 (1.0) ⬤
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	90 (1.2) ⬤
ნორვეგია	90 (1.5) ⬤
პოლონეთი	90 (1.1) ⬤
აშშ	90 (0.8) ⬤
საერთაშორისო საშუალო	89 (0.2)
რუმინეთი	88 (1.5) ⬇
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	87 (1.5) ⬇
ესპანეთი	86 (1.1) ⬇
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	85 (1.4) ⬇
მალტა	84 (1.3) ⬇
ინდონეზია	82 (1.6) ⬇
კოლუმბია	81 (2.0) ⬇
ტრინიდადი და ტობაგო	81 (1.7) ⬇
არაბეთის გაერთ. ემირატები	74 (0.9) ⬇
საუდის არაბეთი	73 (1.7) ⬇
ომანი	72 (1.3) ⬇
ყატარი	71 (1.7) ⬇
მაროკო	52 (1.8) ⬇

მიზანი: კითხვის გამოცდილება
 პროცესი: ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა.
 აღწერა: ტექსტის დასაწყისში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა.

1. რის საძებნელად წავიდა გლეხი მოთხრობის დასაწყისში?

- ა ხბოს
- ბ მწყემსების
- გ ცივაბო კლდის
- დ არწივის მართვის

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
ჰონდურასი	81 (2.2) ⬇
მაროკო	75 (2.5) ⬇
კუვეიტი	64 (1.9) ⬇
ბოცვანა	57 (2.2) ⬇

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ონტარიო, კანადა	94 (1.1) ⬤
კვებეკი, კანადა	92 (1.0) ⬤
ალბერტა, კანადა	92 (1.4) ⬤
ფლორიდა, აშშ	91 (1.4) ⬤
ანდალუზია, ესპანეთი	87 (1.6) ⬤
მალტა	84 (1.3) ⬇
დუბაი, ემირატები	81 (1.0) ⬇
აბუ დაბი, ემირატები	71 (2.0) ⬇
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	65 (3.0) ⬇

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

⬤ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
 ⬇ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგვეჩვენოს.

საშუალო საფეხური

ამ საფეხურზე მოსწავლეები ამჟღავნებენ მეტ გაწაფულობას განსაკუთრებით მხატვრული მოთხრობების კითხვისა და გააზრებისას. მათ შეუძლიათ სიუჟეტის გაგება, გარკვეული დასკვნების გამოგანა და ტექსტის ნაწილებს შორის მიმართებების დანახვა. გარდა ამისა, მათ შეუძლიათ საინფორმაციო ტექსტის ქვესათაურებისა და ილუსტრაციების გამოყენება შესაბამისი ინფორმაციის მოძიების მიზნით და ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში მოცემული ინფორმაციის შეჯერება. მიღწევის ამ საფეხურზე მოსწავლეს მიზემ-შედეგობრივი კავშირის დანახვა შეუძლია არა მხოლოდ ერთი ან ორი წინადადების ფარგლებში, არამედ ის ხედავს კავშირს ტექსტის ორ მონაკვეთში წარმოდგენილ ფაქტებსა და მოვლენებს შორის.

ნიმუში №2

ეს ნიმუში ამოღებულია მოთხრობიდან „მგრის ნამცხვარი“. დავალება მოითხოვს, მოთხრობის დასაწყისზე დაყრდნობით, პერსონაჟის რეაქციის შესახებ დასკვნის გამოგანას. ამ შეკითხვაზე ქართველ მოსწავლეთა 79%-მა გასცა სწორი პასუხი, საერთაშორისო საშუალო კი 70%-ს გაუგოლდა (იხ. ილუსტრაცია №5.2.2).

ნიმუში №3

ეს მაგალითი ამოღებულია ბუკლეტიდან „გაერთე ქალაქგარეთ“. მოცემულ დავალებაში მოსწავლეებს ბუკლეტის მთავარი სათქმელის იდენტიფიცირება მოეთხოვებათ. ქართველი მოსწავლეების 73%-მა ამ შეკითხვას სწორად უპასუხა. ეს შედეგი მცირედით ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე, რომელიც 76%-ის ტოლია (იხ. ილუსტრაცია №5.2.3).

მიღწევის საშუალო საფეხური - მაგალითი 2.

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
სინგაპური	87 (1.1) ▲
ირლანდია	86 (1.4) ▲
დანია	84 (1.2) ▲
შვედეთი	84 (1.4) ▲
კანადა	83 (1.0) ▲
აშშ	83 (0.9) ▲
ტაივანი	82 (1.5) ▲
ჩრდილოეთ ირლანდია	81 (1.8) ▲
ჰონკონგი	81 (1.4) ▲
პორტუგალია	80 (1.9) ▲
ახალი ზელანდია	79 (1.4) ▲
საქართველო	79 (1.6) ▲
ჩეხეთის რესპუბლიკა	79 (2.2) ▲
ხორვატია	78 (1.5) ▲
ჰოლანდია	78 (1.5) ▲
ავსტრალია	77 (1.9) ▲
რუსეთის ფედერაცია	77 (1.7) ▲
პოლონეთი	76 (1.6) ▲
ისრაელი	76 (1.5) ▲
გერმანია	75 (1.6) ▲
ფინეთი	75 (1.9) ▲
იტალია	74 (1.7) ▲
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	74 (1.6) ▲
სლოვენია	74 (1.9) ▲
ინგლისი	73 (1.8) ▲
საფრანგეთი	72 (1.6) ▲
აზერბაიჯანი	71 (2.0) ▲
უნგრეთი	71 (1.9) ▲
საერთაშორისო საშუალო	70 (0.3)
ავსტრია	69 (1.7) ▼
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	68 (1.9) ▼
ესპანეთი	68 (1.6) ▼
ლიტვა	65 (2.0) ▼
ბულგარეთი	64 (2.3) ▼
რუმინეთი	63 (2.2) ▼
ნორვეგია	63 (2.4) ▼
ტრინიდადი და ტობაგო	62 (2.4) ▼
მალტა	59 (1.8) ▼
კოლუმბია	59 (2.4) ▼
საუდის არაბეთი	56 (2.2) ▼
ყაზახი	52 (1.9) ▼
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	52 (1.9) ▼
არაბეთის გაერთ. ემირატები	51 (1.3) ▼
ინდონეზია	45 (2.0) ▼
ომანი	43 (1.5) ▼
მაროკო	42 (1.5) ▼

მიზანი: კითხვის გამოცდილება
 პროცესი: უშუალო დასკვნების გამოტანა.
 აღწერა: კონკრეტულ სიტუაციაში პერსონაჟის ქცევასთან დაკავშირებით ტექსტიდან უშუალოდ გამომდინარე დასკვნების გამოტანა.

2. მოთხრობის დასაწყისში რატომ ფიქრობდა დავითი, რომ ალექსანდრე მისი მტერი იყო?

დავითი ფიქრობდა, რომ ალექსანდრე მისი მტერი იყო. რადგან ალექსანდრემ ის თავის წყევლობებში არ დაჰყავდა. მისი საყვირის მიგობაში ყი დაჰყავდა.

ნიმუშად წარმოდგენილია პასუხის ტიპი, რომელიც ფასდებოდა 1 ქულით (მაქს. ქულა 1).

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
მაროკო	74 (1.8)
ჰონდურასი	52 (3.0) ▼
კუვეიტი	51 (2.3) ▼
ბოცვანა	29 (2.1) ▼

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ფლორიდა, აშშ	87 (1.5) ▲
ონტარიო, კანადა	83 (1.7) ▲
ალბერტა, კანადა	82 (1.7) ▲
კვებეკი, კანადა	81 (1.9) ▲
ანდალუზია, ესპანეთი	70 (2.0)
დუბაი, ემირატები	60 (1.5) ▼
აბუ დაბი, ემირატები	47 (2.4) ▼
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	43 (2.7) ▼
მალტა	41 (1.7) ▼

▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
 ▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეგნეთ.

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
ტაივანი	92 (1.1) ▲
რუსეთის ფედერაცია	91 (0.9) ▲
ჰოლანდია	91 (1.0) ▲
ჰონკონგი	91 (1.0) ▲
ხორვატია	90 (1.2) ▲
დანია	90 (1.2) ▲
ფინეთი	89 (1.2) ▲
აშშ	87 (0.7) ▲
გერმანია	87 (1.4) ▲
სინგაპური	86 (1.1) ▲
პორტუგალია	85 (1.6) ▲
ინგლისი	84 (1.7) ▲
ჩრდილოეთ ირლანდია	84 (1.7) ▲
ავსტრალია	84 (1.6) ▲
ლიტვა	83 (1.4) ▲
ირლანდია	83 (1.5) ▲
შვედეთი	83 (1.9) ▲
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	83 (1.4) ▲
კანადა	82 (0.8) ▲
ბულგარეთი	81 (1.6) ▲
ავსტრია	80 (1.4) ▲
ახალი ზელანდია	80 (1.6) ▲
ისრაელი	80 (1.5) ▲
საერთაშორისო საშუალო	76 (0.3)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	76 (1.9)
პოლონეთი	76 (1.5)
ესპანეთი	75 (1.8)
იტალია	75 (1.8)
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	75 (2.1)
საფრანგეთი	73 (1.9)
საქართველო	73 (2.3)
აზერბაიჯანი	72 (2.5)
მალტა	71 (1.8) ▼
ჩეხეთის რესპუბლიკა	71 (2.2) ▼
ნორვეგია	71 (2.3) ▼
რუმინეთი	69 (2.0) ▼
სლოვენია	69 (2.2) ▼
უნგრეთი	68 (1.9) ▼
ტრინიდადი და ტობაგო	64 (2.1) ▼
ინდონეზია	60 (2.1) ▼
არაბეთის გაერთ. ემირატები	58 (1.3) ▼
ყატარი	58 (3.2) ▼
კოლუმბია	57 (2.0) ▼
ომანი	49 (1.5) ▼
საუდის არაბეთი	48 (2.4) ▼
მაროკო	47 (1.9) ▼

მიზანი: ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება.
 პროცესი: უშუალო დასკვნების გამოტანა.
 აღწერა: ბროშურაში წარმოდგენილი ძირითადი ინფორმაციის პოვნა.

1. რა არის ის მთავარი ინფორმაცია, რომელსაც შენ ტექსტის ეს ნაწილი გაწვდის ლაშქრობის შესახებ?

- Ⓐ ლაშქრობა ძვირი ჯდება და სახიფათოა.
- Ⓑ ლაშქრობა ცხოველების ნახვის საუკეთესო საშუალებაა.
- ლაშქრობა გამაჯანსაღებელი და გამახალისებელია.
- Ⓓ ლაშქრობაში წასვლა მხოლოდ სპეციალისტებს შეუძლიათ.

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
მაროკო	63 (1.5) ▼
კუვეიტი	59 (2.7) ▼
ჰონდურასი	55 (2.8) ▼
ბოცვანა	52 (2.0) ▼

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ფლორიდა, აშშ	89 (1.4) ▲
ალბერტა, კანადა	83 (1.9) ▲
ონტარიო, კანადა	82 (1.4) ▲
კვებეკი, კანადა	79 (1.8)
მალტა	78 (1.4)
ანდალუზია, ესპანეთი	75 (1.5)
დუბაი, ემირატები	67 (1.6) ▼
აბუ დაბი, ემირატები	56 (2.3) ▼
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	54 (3.2) ▼

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

- ▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
- ▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენეთ.

მაღალი საფეხური

ამ საფეხურზე მყოფი მოსწავლეები კარგი მკითხველები არიან. მხატვრული მოთხრობებიდან მათ შეუძლიათ ამოიღონ ტექსტში გაბნეული მნიშვნელოვანი დეტალები. ამ საფეხურზე მოსწავლეებს უკვე განვითარებული აქვთ ასაკისათვის შესაბამისი არგუმენტირების უნარი (შეუძლიათ, ტექსტიდან მოიყვანონ დასკვნების შესაბამისი არგუმენტები). საინფორმაციო ტექსტების გააზრებისას კი მოსწავლეებს შეუძლიათ ტექსტის დანიშნულების განსაზღვრა, ვარაუდისა და ფაქტის ერთმანეთისგან გარჩევა, ტექსტიდან გამომდინარე აზრის დასაბუთება. შეუძლიათ, გამოიყენონ საინფორმაციო ტექსტის ორგანიზებისათვის დამახასიათებელი ნიშნები მიმართებების დასამყარებლად და დასკვნების გამოსაგანად.

მოსწავლეები როგორც მხატვრულ, ისე საინფორმაციო ტექსტებში ახერხებენ ტექსტის სხვადასხვა მონაკვეთს შორის კავშირის დანახვას და ამის საფუძველზე დასკვნის გამოგანას; აგრეთვე, ტექსტის ინტერპრეტაციას საკუთარი ცოდნისა და გამოცდილების მოშველიებით. მიღწევის ამ დონეზე მოსწავლეები სწვდებიან ტექსტის ძირითად აზრს, იდეას, ტექსტის ზოგიერთ მხატვრულ ელემენტს და ახდენენ ტექსტში გადმოცემული იდეებისა და ინფორმაციის ინტეგრირებას.

ნიმუში №4

ეს ნიმუში აღებულია მოთხრობიდან „მგრის ნამცხვარი“. მოცემულ დავალებაში მოსწავლეს ტექსტში წარმოდგენილი ინფორმაციის ინტეგრირება და პერსონაჟის განზრახვის შესახებ დასკვნის გამოგანა მოეთხოვება. ამ შეკითხვას საქართველოში მოსწავლეთა 50%-მა გასცა სწორი პასუხი (საერთაშორისო საშუალოც 50%-ია) (იხ. ილუსტრაცია №5.2.4).

ნიმუში №5

ამ ნიმუშში წარმოდგენილი დავალება აღებულია მოთხრობიდან „გაფრინდი, არწივო, გაფრინდი“. დავალება მოსწავლეებს მოთხრობაში ამომავალი მზის მნიშვნელობის შეფასებას სთხოვს. მოცემულ შეკითხვას ქართველი მოსწავლეების 58%-მა გასცა სწორი პასუხი, რაც საერთაშორისო საშუალოს (57%) მცირედით აღემატება (იხ. ილუსტრაცია №5.2.5).

ნიმუში № 6

ეს ნიმუში აღებულია საინფორმაციო ტექსტიდან „გაერთე ქალაქგარეთ“. ამ დავალებაში მოსწავლეებს სთხოვენ, დაასახელონ ორი რამ, რისი გაგებაც მარშრუტების ცხრილის დახმარებითაა შესაძლებელი. მოსწავლეები მარშრუტების ცხრილში მოცემული ინფორმაციის გამოყენების მხოლოდ ერთი გზის დაწერის შემთხვევაში 1 ქულას იღებდნენ. საერთაშორისო საშუალოს მიხედვით, მოსწავლეთა 59%-მა მოცემულ დავალებაში ორიდან ერთი ქულა მაინც მიიღო. მსგავსი შედეგი ქართველი მოსწავლეების 43%-მა აჩვენა (იხ. ილუსტრაცია № 5.2.6).

ნიმუში № 7

ამ მაგალითში წარმოდგენილია არჩევითპასუხიანი დავალება საინფორმაციო ტექსტიდან „უმარმაზარი კბილის საიდუმლო“. მოსწავლეებს ე.წ. უშუალო დასკვნის გამოგანა მოეთხოვებათ. მიღწევის საშუალო საფეხურის დავალებისაგან (ნიმუში № 3) განსხვავებით, მოსწავლეებმა, რომლებმაც ამ შეკითხვას სწორად უპასუხეს, აჩვენეს, რომ შეუძლიათ დასკვნის გამოგანა საკმაოდ რთულ ტექსტში მოცემული მტკიცებებიდან. ამ დავალებაზე ქართველი მოსწავლეების 51%-მა გასცა სწორი პასუხი, საერთაშორისო საშუალო კი 58%-ს გაუგოლდა (იხ. ილუსტრაცია № 5.2.7).

მიღწევის მაღალი საფეხური - მაგალითი 4.

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.	
რუსეთის ფედერაცია	75 (1.8)	⬤
ჰონკონგი	73 (1.6)	⬤
ფინეთი	71 (1.9)	⬤
ტაივანი	69 (1.7)	⬤
გერმანია	64 (1.8)	⬤
აშშ	63 (1.2)	⬤
შვედეთი	63 (1.9)	⬤
იტალია	62 (2.0)	⬤
ჩრდილოეთ ირლანდია	62 (2.4)	⬤
უნგრეთი	62 (1.8)	⬤
პოლონეთი	62 (1.9)	⬤
ხორვატია	61 (1.7)	⬤
კანადა	61 (1.4)	⬤
ირლანდია	61 (2.1)	⬤
დანია	60 (1.8)	⬤
ჰოლანდია	59 (1.6)	⬤
ინგლისი	59 (1.8)	⬤
პორტუგალია	58 (2.1)	⬤
ისრაელი	58 (1.9)	⬤
ბულგარეთი	57 (2.3)	⬤
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	57 (2.0)	⬤
სინგაპური	57 (1.6)	⬤
სლოვენია	56 (2.0)	⬤
ახალი ზელანდია	56 (1.8)	⬤
ჩეხეთის რესპუბლიკა	56 (2.5)	⬤
ესპანეთი	55 (2.0)	⬤
ავსტრალია	53 (2.1)	
რუმინეთი	52 (2.5)	
საქართველო	50 (2.0)	
საერთაშორისო საშუალო	50 (0.3)	
ავსტრია	49 (2.0)	
ლიტვა	47 (2.2)	
საფრანგეთი	46 (2.4)	
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	46 (2.1)	
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	45 (1.6)	⬇
ნორვეგია	43 (2.0)	⬇
აზერბაიჯანი	36 (2.4)	⬇
ტრინიდადი და ტობაგო	31 (2.1)	⬇
მალტა	29 (1.6)	⬇
ყატარი	25 (1.7)	⬇
კოლუმბია	25 (2.2)	⬇
არაბეთის გაერთ. ემირატები	22 (1.0)	⬇
საუდის არაბეთი	15 (2.2)	⬇
ინდონეზია	12 (1.3)	⬇
ომანი	10 (0.8)	⬇
მაროკო	4 (0.6)	⬇

მიზანი: კითხვის გამოცდილება
 პროცესი: აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ინტეგრირება.
 აღწერა: მტკიცებულებების ინტეგრირების/შეჯერების საფუძველზე პერსონაჟის განზრახვის გაგება.

14. იმის მიხედვით, რაც წაკითხე, ახსენი, რატომ გააკეთა სინამდვილეში დავითის მამამ „მტრის ნამცხვარი“?

იმიტომ, რომ მათ ერთად გაიქცა ერთადერთი ცხოველი და სამეგობრობა დაიწყო.

ნიმუშად წარმოდგენილია პასუხის ტიპი, რომელიც ფასდებოდა 1 ქულით (მაქს. ქულა 1).

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
ჰონდურასი	27 (2.3) ⬇
კუვეიტი	20 (1.7) ⬇
მაროკო	19 (1.4) ⬇
ბოცვანა	16 (1.7) ⬇

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ფლორიდა, აშშ	67 (2.3) ⬤
ალბერტა, კანადა	66 (2.1) ⬤
ონტარიო, კანადა	62 (2.4) ⬤
ანდალუზია, ესპანეთი	52 (2.0)
კვებეკი, კანადა	51 (2.0)
დუბაი, ემირატები	33 (2.1) ⬇
მალტა	28 (1.7) ⬇
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	28 (2.6) ⬇
აბუ დაბი, ემირატები	18 (1.9) ⬇

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდა მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

⬤ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
 ⬇ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენეთ.

ილუსტრაცია № 5.2.5

მიღწევის მაღალი საფეხური - მაგალითი 5.

PIRLS 2011 IV კლასი

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
რუსეთის ფედერაცია	79 (2.3) ⬆
პორტუგალია	77 (2.0) ⬆
ფინეთი	74 (1.8) ⬆
აშშ	73 (1.1) ⬆
ირლანდია	72 (2.1) ⬆
ჩრდილოეთ ირლანდია	72 (1.8) ⬆
შვედეთი	71 (2.1) ⬆
ჰონკონგი	68 (2.0) ⬆
იტალია	68 (1.8) ⬆
ლიტვა	67 (2.1) ⬆
უნგრეთი	66 (2.0) ⬆
ინგლისი	66 (2.2) ⬆
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	66 (1.8) ⬆
ისრაელი	65 (2.0) ⬆
ბულგარეთი	65 (2.4) ⬆
რუმინეთი	65 (2.2) ⬆
ჩეხეთის რესპუბლიკა	65 (2.1) ⬆
დანია	65 (1.7) ⬆
სინგაპური	64 (1.7) ⬆
პოლონეთი	63 (1.8) ⬆
ჰოლანდია	63 (1.8) ⬆
კანადა	63 (1.2) ⬆
აზერბაიჯანი	62 (2.2) ⬆
ავსტრალია	62 (1.7) ⬆
სლოვენია	62 (2.1) ⬆
ახალი ზელანდია	60 (1.8)
ხორვატია	58 (1.8)
საქართველო	58 (2.3)
ესპანეთი	57 (1.7)
საერთაშორისო საშუალო	57 (0.3)
გერმანია	55 (1.8)
საფრანგეთი	54 (1.7)
ავსტრია	53 (1.9) ⬇
მალტა	53 (2.2)
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	51 (2.7) ⬇
ტრინიდადი და ტობაგო	51 (2.1) ⬇
არაბეთის გაერთ. ემირატები	44 (1.4) ⬇
ტაივანი	44 (1.9) ⬇
კოლუმბია	37 (2.4) ⬇
ინდონეზია	34 (2.6) ⬇
ყატარი	34 (2.0) ⬇
ნორვეგია	33 (3.0) ⬇
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	29 (1.5) ⬇
საუდის არაბეთი	25 (1.7) ⬇
მაროკო	23 (1.5) ⬇
ომანი	23 (1.1) ⬇

მიზანი: კითხვის გამოცდილება
 პროცესი: ტექსტის ენის შეფასება და მხატვრული ხერხების გააზრება.
 აღწერა: მოვლენის მნიშვნელოვნების შეფასება.

11. რა მნიშვნელობა აქვს მინიჭებული ამომავალ მზეს ამ მოთხრობაში?

- Ⓐ მან ფრენის ინსტინქტი გაუღვიძა არწივს.
- Ⓑ ის ზეცაში მეფობდა.
- Ⓒ არწივის ბუმბულს ათბობდა.
- Ⓓ ის მთის ბილიკებს ანათებდა.



ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
ჰონდურასი	43 (2.4) ⬇
კუვეიტი	37 (1.6) ⬇
ბოცვანა	37 (1.8) ⬇
მაროკო	29 (2.1) ⬇

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ფლორიდა, აშშ	78 (2.2) ⬆
ალბერტა, კანადა	70 (1.9) ⬆
ონტარიო, კანადა	65 (2.4) ⬆
ანდალუზია, ესპანეთი	57 (2.1)
კვებეკი, კანადა	56 (1.9)
დუბაი, ემირატები	51 (1.6) ⬇
მალტა	48 (1.9) ⬇
აბუ დაბი, ემირატები	43 (2.5) ⬇
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	41 (2.4) ⬇

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

⬆ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
 ⬇ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენეთ.

ილუსტრაცია № 5.2.6

მიღწევის მაღალი საფეხური - მაგალითი 6.

PIRLS 2011 IV კლასი

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მინიმუმ 1 ქულა) %-ული მაჩვ.
დანია	86 (1.1) ▲
აშშ	83 (0.9) ▲
ინგლისი	83 (1.6) ▲
ჩრდილოეთ ირლანდია	82 (1.6) ▲
ჰოლანდია	81 (1.7) ▲
პორტუგალია	79 (1.8) ▲
ჰონკონგი	78 (2.0) ▲
კანადა	75 (1.4) ▲
ტაივანი	74 (1.5) ▲
ირლანდია	73 (2.0) ▲
ახალი ზელანდია	73 (1.4) ▲
ნორვეგია	72 (2.2) ▲
რუსეთის ფედერაცია	71 (1.9) ▲
ჩეხეთის რესპუბლიკა	71 (2.0) ▲
სინგაპური	70 (1.7) ▲
ოსრაელი	70 (1.9) ▲
გერმანია	69 (1.7) ▲
შვედეთი	68 (2.1) ▲
ფინეთი	66 (1.9) ▲
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	66 (1.7) ▲
ლიტვა	64 (2.2) ▲
პოლონეთი	64 (2.1) ▲
იტალია	63 (2.0) ▲
ავსტრალია	62 (2.0) ▲
სლოვენია	62 (2.2) ▲
უნგრეთი	62 (1.6) ▲
საფრანგეთი	61 (1.9) ▲
საერთაშორისო საშუალო	59 (0.3)
ესპანეთი	59 (1.6) ▼
მალტა	58 (2.1) ▼
ავსტრია	54 (1.8) ▼
ბულგარეთი	52 (2.5) ▼
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	51 (2.4) ▼
ტრინიდადი და ტობაგო	49 (2.4) ▼
ხორვატია	49 (1.6) ▼
რუმინეთი	47 (2.6) ▼
საქართველო	43 (2.2) ▼
არაბეთის გაერთ. ემირატები	43 (1.3) ▼
საუდის არაბეთი	43 (2.6) ▼
ყატარი	41 (1.8) ▼
ინდონეზია	33 (2.1) ▼
ომანი	32 (1.6) ▼
აზერბაიჯანი	30 (2.3) ▼
კოლუმბია	27 (2.2) ▼
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	17 (1.3) ▼
მაროკო	14 (1.2) ▼

მიზანი: ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება.
 პროცესი: ტექსტის ენის შეფასება და მხატვრული ხერხების გააზრება.
 აღწერა: ცხრილში წარმოდგენილი ინფორმაციის გამოყენება.

11. რა არის ის ორი რამ, რასაც მარშრუტების ცხრილის დახმარებით გაიგებ?

① *ზუსტების ყოველზე მისწვლილობა 3 საათის საჭირო.*

①

ნიმუშად წარმოდგენილია პასუხის ტიპი, რომელიც ფასდებოდა 1 ქულით (მაქს. ქულა 2).

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მინ. 1 ქულა) %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
ბოცვანა	49 (1.9) ▼
კუვეიტი	43 (2.7) ▼
ჰონდურასი	39 (2.5) ▼
მაროკო	34 (2.0) ▼

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მინ. 1 ქულა) %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ფლორიდა, აშშ	87 (1.6) ▲
ონტარიო, კანადა	81 (1.7) ▲
ალბერტა, კანადა	79 (2.0) ▲
ანდალუზია, ესპანეთი	62 (1.9) ▼
კვებეკი, კანადა	59 (2.5) ▼
დუბაი, ემირატები	48 (2.1) ▼
აბუ დაბი, ემირატები	42 (2.1) ▼
მალტა	23 (1.5) ▼
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	--

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

- ▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
- ▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.	
ჰონკონგი	80 (1.7)	⊕
ტაივანი	79 (1.6)	⊕
სინგაპური	75 (1.5)	⊕
იტალია	74 (1.4)	⊕
ფინეთი	73 (1.8)	⊕
რუსეთის ფედერაცია	72 (1.4)	⊕
შვედეთი	69 (1.9)	⊕
პორტუგალია	67 (2.0)	⊕
ჩეხეთის რესპუბლიკა	66 (2.2)	⊕
ირლანდია	66 (2.3)	⊕
სლოვენია	65 (2.1)	⊕
ინგლისი	64 (2.1)	⊕
ჩრდილოეთ ირლანდია	64 (2.3)	⊕
ლიტვა	64 (1.9)	⊕
ისრაელი	63 (1.9)	⊕
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	63 (1.8)	⊕
საფრანგეთი	63 (1.6)	⊕
ხორვატია	63 (1.7)	⊕
უნგრეთი	62 (1.5)	⊕
ესპანეთი	61 (2.0)	
გერმანია	61 (1.9)	
აშშ	61 (1.2)	⊕
ავსტრია	61 (2.0)	
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	60 (2.1)	
კანადა	60 (1.4)	
ბულგარეთი	58 (1.9)	
დანია	58 (2.0)	
საერთაშორისო საშუალო	58 (0.3)	
რუმინეთი	56 (2.3)	
ავსტრალია	55 (1.9)	
ჰოლანდია	55 (2.0)	
აზერბაიჯანი	54 (2.7)	
ნორვეგია	52 (2.5)	⊖
ახალი ზელანდია	52 (1.6)	⊖
მალტა	52 (1.8)	⊖
პოლონეთი	51 (1.8)	⊖
საქართველო	51 (2.1)	⊖
ტრინიდადი და ტობაგო	47 (1.8)	⊖
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	46 (1.8)	⊖
არაბეთის გაერთ. ემირატები	46 (1.2)	⊖
ყატარი	43 (2.4)	⊖
საუდის არაბეთი	42 (2.4)	⊖
კოლუმბია	36 (2.4)	⊖
ინდონეზია	35 (2.1)	⊖
ომანი	31 (1.6)	⊖
მაროკო	26 (1.5)	⊖

მიზანი: ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება.
 პროცესი: უშუალო დასკვნების გამოტანა.
 აღწერა: მოცემული მსჯელობებიდან მეცნიერის განზრახვის ამოცნობა.

9. რატომ წაიღო გიდეონ მენტელმა კბილი მუზეუმში?

Ⓐ რათა ეკითხა, მუზეუმს ხომ არ ეკუთვნოდა ეს ნამარხი.
 Ⓑ რათა დაემტკიცებინა, რომ ის ნამარხების სპეციალისტი იყო.
 ● რათა გაეგო, რას ფიქრობდნენ მეცნიერები მისი იდეის შესახებ.
 Ⓓ რათა მუზეუმში ეს კბილი სხვა კბილებისათვის შეედარებინა.

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
ბოცვანა	51 (1.8) ⊖
კუვიტი	43 (2.5) ⊖
ჰონდურასი	43 (2.6) ⊖
მაროკო	38 (1.6) ⊖

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ფლორიდა, აშშ	64 (2.5) ⊕
ანდალუზია, ესპანეთი	64 (2.0) ⊕
კვებეკი, კანადა	63 (2.1) ⊕
ონტარიო, კანადა	59 (2.4)
ალბერტა, კანადა	54 (2.1)
დუბაი, ემირატები	54 (2.0) ⊖
აზუ დაბი, ემირატები	43 (2.0) ⊖
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	41 (2.3) ⊖
მალტა	41 (1.9) ⊖

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

⊕ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
 ⊖ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგვეჩვენოს.

უმაღლესი საფეხური

ამ საფეხურზე როგორც მხატვრული, ისე საინფორმაციო ტექსტების კითხვისას და გააზრებისას მოსწავლეებს შეუძლიათ მთელ ტექსტში მოცემული სხვადასხვა ინფორმაციის გააზრება, ტექსტის მონაკვეთებს შორის ლოგიკური კავშირის დანახვა, ტექსტის მთლიანობაში აღქმა, წაკითხული ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ტექსტის მათორგანიზებელი ნიშნების ეფექტურად გამოყენება; ასევე, ტექსტში მოცემული ინფორმაციის საკუთარ ცოდნასთან, გამოცდილებასთან შეჯერება.

ნიმუში № 8

მოცემულ ნიმუშში წარმოდგენილია დავალება მოთხრობიდან „გაფრინდი, არწივო, გაფრინდი“. მოსწავლეებს მოეთხოვებათ პერსონაჟის ქცევის ინტერპრეტირება, რაც გულისხმობს მისი ერთ-ერთი თვისების დასახელებასა და ამ დახასიათების ტექსტიდან მოყვანილი მაგალითით გამყარებას. ინფორმაციის ორივე ნაწილის მოწოდება მოსწავლეებს საკმაოდ გაუჭირდათ, საერთაშორისო საშუალო 29% გახლავთ. საქართველოში სწორი პასუხი მოსწავლეთა 24%-მა გასცა (იხ. ილუსტრაცია № 5.2.8).

ნიმუში № 9

ეს ნიმუში აღებულია საინფორმაციო ტექსტიდან „უმარმაზარი კბილის საიდუმლო“. მოსწავლეს მოეთხოვება ცხრილის დასრულება, რომელშიც წარსულში და დღესდღეობით აქტუალური მეცნიერული შეხედულებებია შედარებული. ეს დავალებაც საკმაოდ რთული აღმოჩნდა. მას სწორი პასუხი ქართველი მოსწავლეების მხოლოდ 17%-მა გასცა მაშინ, როცა საერთაშორისო საშუალო თითქმის ორჯერ მაღალი, 32%, დაფიქსირდა (იხ. ილუსტრაცია № 5.2.9).

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მაქს. ქულის) %-ული მაჩვ.	
ჰონკონგი	59 (2.2)	⬤
ტაივანი	55 (2.2)	⬤
ისრაელი	50 (2.2)	⬤
რუსეთის ფედერაცია	50 (2.7)	⬤
სინგაპური	48 (1.9)	⬤
ირლანდია	46 (2.1)	⬤
ხორვატია	45 (1.8)	⬤
იტალია	45 (2.4)	⬤
ინგლისი	44 (1.9)	⬤
ავსტრია	44 (2.1)	⬤
ჩრდილოეთ ირლანდია	43 (2.3)	⬤
ჩეხეთის რესპუბლიკა	42 (2.2)	⬤
აშშ	42 (1.2)	⬤
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	41 (1.9)	⬤
შვედეთი	40 (2.1)	⬤
ბულგარეთი	39 (2.2)	⬤
პორტუგალია	38 (2.1)	⬤
კანადა	38 (1.4)	⬤
ლიტვა	38 (1.9)	⬤
ფინეთი	38 (2.0)	⬤
დანია	37 (1.6)	⬤
უნგრეთი	35 (1.9)	⬤
საერთაშორისო საშუალო	29 (0.3)	
პოლონეთი	28 (1.8)	
ავსტრალია	25 (1.8)	⬇
რუმინეთი	25 (2.0)	⬇
საქართველო	24 (1.7)	⬇
ახალი ზელანდია	23 (1.6)	⬇
ესპანეთი	21 (1.5)	⬇
ჰოლანდია	20 (1.5)	⬇
კოლუმბია	19 (1.7)	⬇
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	19 (1.6)	⬇
მალტა	18 (1.1)	⬇
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	18 (1.2)	⬇
ტრინიდადი და ტობაგო	18 (1.4)	⬇
საფრანგეთი	17 (1.0)	⬇
ნორვეგია	15 (1.5)	⬇
გერმანია	14 (1.2)	⬇
არაბეთის გაერთ. ემირატები	14 (0.8)	⬇
სლოვენია	13 (1.5)	⬇
ყატარი	12 (1.5)	⬇
ომანი	7 (0.9)	⬇
აზერბაიჯანი	7 (1.5)	⬇
საუდის არაბეთი	4 (0.8)	⬇
ინდონეზია	3 (0.6)	⬇
მაროკო	1 (0.3)	⬇

მიზანი: კითხვის გამოცდილება

პროცესი: აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ინტეგრირება.

აღწერა: პერსონაჟის ქცევის ინტერპრეტაცია მისი მახასიათებელი თვისების აღწერითა და მაგალითის მოყვანით.

12. გლეხის მეგობრის ქცევა გვიჩვენებს, როგორი კაცი იყო იგი. ჩამოაყალიბე, როგორი ადამიანი იყო ის და მისი რომელი საქციელი ადასტურებს შენს აზრს.

გლეხის მეგობარი იყო ჯიუცი. რაღაცნაირად დასაჯდა რა ჯიუცი იყო იგი. რაღაცნაირად დასაჯდა რა ჯიუცი იყო იგი.



ნიმუშად წარმოდგენილია პასუხის ტიპი, რომელიც ფასდებოდა 2 ქულით (მაქს. ქულა 2).

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მაქს. ქულის) %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
ჰონდურასი	13 (1.7) ⬇
კუვეიტი	11 (1.4) ⬇
მაროკო	8 (1.0) ⬇
ბოცვანა	7 (1.2) ⬇

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მაქს. ქულის) %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ონტარიო, კანადა	47 (2.3) ⬤
ფლორიდა, აშშ	42 (1.7) ⬤
ალბერტა, კანადა	34 (2.1) ⬤
კვებეკი, კანადა	31 (1.8)
ანდალუზია, ესპანეთი	30 (2.1)
დუბაი, ემირატები	20 (1.4) ⬇
მალტა	17 (1.2) ⬇
აბუ დაბი, ემირატები	12 (1.5) ⬇
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	11 (1.5) ⬇

*სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

⬤ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
 ⬇ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგვეჩვენოს.

ილუსტრაცია № 5.2.9

მიღწევის უმაღლესი საფეხური - მაგალითი 9.

PIRLS 2011 IV კლასი

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მაქს. ქულის) %-ული მაჩვ.	
ჰონკონგი	62 (2.3)	●
სინგაპური	57 (1.7)	●
ტაივანი	53 (1.8)	●
ფინეთი	48 (1.9)	●
რუსეთის ფედერაცია	47 (2.1)	●
ინგლისი	46 (2.2)	●
შვედეთი	44 (2.4)	●
ჩრდილოეთ ირლანდია	44 (2.6)	●
დანია	44 (1.8)	●
აშშ	44 (1.3)	●
ირლანდია	44 (2.2)	●
ხორვატია	42 (1.7)	●
პორტუგალია	42 (2.2)	●
კანადა	42 (1.4)	●
ჰოლანდია	42 (2.1)	●
უნგრეთი	41 (1.8)	●
ახალი ზელანდია	40 (1.6)	●
იტალია	40 (1.9)	●
ავსტრალია	40 (2.0)	●
ჩეხეთის რესპუბლიკა	39 (2.1)	●
გერმანია	38 (1.7)	●
ბულგარეთი	37 (2.2)	●
ისრაელი	36 (2.1)	●
სლოვენია	33 (1.8)	●
ლიტვა	32 (1.8)	●
საერთაშორისო საშუალო	32 (0.3)	
ავსტრალია	31 (2.0)	
საფრანგეთი	31 (1.8)	
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	30 (1.7)	
ბელგია (ფრანგულენოვანი)	29 (2.8)	
რუმინეთი	27 (2.1)	▼
პოლონეთი	26 (1.8)	▼
ესპანეთი	26 (1.6)	▼
ნორვეგია	23 (2.0)	▼
მალტა	22 (1.4)	▼
საქართველო	17 (1.6)	▼
ყატარი	15 (1.4)	▼
არაბეთის გაერთ. ამირატები	14 (0.7)	▼
ტრინიდადი და ტობაგო	13 (1.5)	▼
საუდის არაბეთი	10 (1.6)	▼
ომანი	8 (0.9)	▼
ინდონეზია	7 (1.1)	▼
ირანის ისლამ. რესპუბლიკა	7 (0.8)	▼
აზერბაიჯანი	6 (1.4)	▼
კოლუმბია	6 (1.0)	▼
მაროკო	2 (0.5)	▼

მიზანი: ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება.
 პროცესი: იდეებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ინტეგრაცია.
 აღწერა: სამი განსხვავების აღმოსაჩენად ტექსტის და ვიზუალური ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ინტეგრაცია.

13. გვიანდელმა აღმოჩენებმა დაადასტურა, რომ გიდეონ მენტელი იგუანოდონის გარეგნობასთან დაკავშირებით ცდებოდა. შეაჯვებ ცხრილში ცარიელი ადგილები.

როგორ გამოიყურებოდა იგუანოდონი გიდეონ მენტელის აზრით	როგორ გამოიყურებოდა იგუანოდონი თანამედროვე მეცნიერთა აზრით
იგუანოდონი ოთხ ფეხზე დადიოდა.	იგუანოდონი ორ ფეხზე დადიოდა.
იგუანოდონს ჰქონდა რქა ცხვირზე.	იგუანოდონს ჰქონდა წანაზარდი ცერა თითზე.
იგუანოდონის სიმაღლე 30 მეტრი იყო.	იგუანოდონის სიმაღლე 9 მეტრი იყო.

ნიმუშად წარმოდგენილია პასუხის ტიპი, რომელიც ფასდებოდა 3 ქულით (მაქს. ქულა 3).

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მაქს. ქულის) %-ული მაჩვ.
მე-6 კლასის მოსწავლეები	
ბოცვანა	11 (1.4) ▼
მაროკო	7 (0.8) ▼
კუვეიტი	7 (0.9) ▼
ჰონდურასი	6 (1.5) ▼

ქვეყანა	სწორი პასუხების (მაქს. ქულის) %-ული მაჩვ.
მონაწილე რეგიონები*	
ფლორიდა, აშშ	47 (2.2) ●
კვებეკი, კანადა	42 (1.9) ●
ონტარიო, კანადა	42 (2.3) ●
ალბერტა, კანადა	40 (1.9) ●
ანდალუზია, ესპანეთი	25 (1.8) ▼
დუბაი, ემირატები	22 (1.4) ▼
მალტა	14 (1.2) ▼
აბუ დაბი, ემირატები	12 (1.4) ▼
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	10 (1.3) ▼

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

● პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
 ▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია.

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრეგულების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენეთ.

5.3 კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზი სქესის მიხედვით

PIRLS 2011-ში, ისევე, როგორც PIRLS 2001-სა და 2006-ში, გოგონებს კითხვაში მნიშვნელოვნად უკეთესი შედეგი აქვთ, ვიდრე ბიჭებს. PIRLS 2011-ის მიხედვით გოგონების უპირატესობის ტენდენცია დაფიქსირდა თითქმის ყველა მონაწილე ქვეყანაში, მათ შორის საქართველოშიც.

ანალოგიური შედეგები მიღებულია სხვა კვლევებშიც. აშშ-ში ჩატარებული ერთ-ერთი კვლევა ცხადყოფს, რომ გოგონებს კითხვაში უკეთესი შედეგი აქვთ დაწყებული საბავშვო ბაღიდან მე-8 კლასის ჩათვლით (Robinson & Lubienenski, 2011). PISA 2009-ის შედეგების მიხედვით, 15 წლის გოგონების კითხვის უნარის მაჩვენებელი ასევე აღემატება იმავე ასაკის ბიჭების შესაბამის მაჩვენებელს (OECD, 2010). PIRLS 2011-ის მიხედვით, გოგონების მიღწევებს შეესაბამება საერთაშორისო საშუალო სკალირებული ქულა 520, ბიჭებისას – 504. მხოლოდ ხუთ ქვეყანაში არ არის მნიშვნელოვანი სხვაობა გოგონებისა და ბიჭების შედეგებს შორის. ეს ქვეყნებია: კოლუმბია, იგალია, საფრანგეთი, ესპანეთი და ისრაელი. ყველაზე დიდი განსხვავება გოგონებსა და ბიჭებს შორის კი არაბულ ქვეყნებში დაფიქსირდა. PIRLS 2006-ის მონაცემების მიხედვით, ბიჭებს საშუალო სკალირებულ ქულაზე დაბალი შედეგი ჰქონდათ, გოგონებს კი – მაღალი. PIRLS 2011-ის შედეგების მიხედვით, გოგონებსაც და ბიჭებსაც საშუალო სკალირებულ ქულაზე მაღალი შედეგი აქვთ.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, PIRLS 2011-ის მონაცემებით, მიღწევების მიხედვით გოგონების უპირატესობის ტენდენცია დაფიქსირდა თითქმის ყველა მონაწილე ქვეყანაში; იგივე შედეგია საქართველოშიც.

საქართველო. ტესტში გოგონების საშუალო სტანდარტიზებული ქულაა 499.15 (SE=0.51), ბიჭებისა კი – 477.3 (SE=0.52), საშუალოთა შორის განსხვავების შეფასება t კრიტერიუმით ცხადყოფს, რომ საშუალოთა შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითია ($p < 0.0001$).

გოგონების და ბიჭების მიღწევების შედარებითი ანალიზი წარმოდგენილია ილუსტრაციაზე № 5.3.1

ილუსტრაცია №5.3.1 – საქართველო – 2006-2011 წლის შედეგები მოსწავლეთა სქესის მიხედვით.



როგორც ვხედავთ, 2011 წელს მონაცემები მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა, თუმცა გოგონების მიღწევები ბიჭებთან შედარებით უფრო მეტად იმატებს (გოგონები – 19; ბიჭები – 14). ცხრილში №5.3.1 წარმოდგენილია ქართველი ბავშვების მიღწევები სქესის მიხედვით 2006-2011 წლებში, შედარებისთვის მოცემულია საერთაშორისო მონაცემები თითოეული წლისათვის.

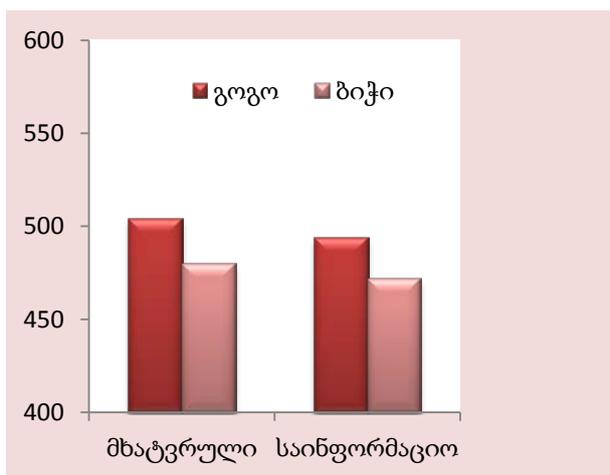
ცხრილი №5.3.1 – საქართველო – წაკითხულის გააზრების საშუალო სკალირებული მაჩვენებლები მოსწავლეთა სქესის მიხედვით

		გოგონა		ბიჭი		გოგონებისა და ბიჭების საშუალო ქულებს შორის სხვაობა
		პროცენტული მაჩვენებელი	საშუალო სკალ. ქულა	პროცენტული მაჩვენებელი	საშუალო სკალ. ქულა	
2006	საქართველო	48%	480	52%	463	17
	საერთ. საშ.	49%	509	51%	492	17
2011	საქართველო	48%	499	52%	477	22
	საერთ. საშ.	49%	520	51%	504	16

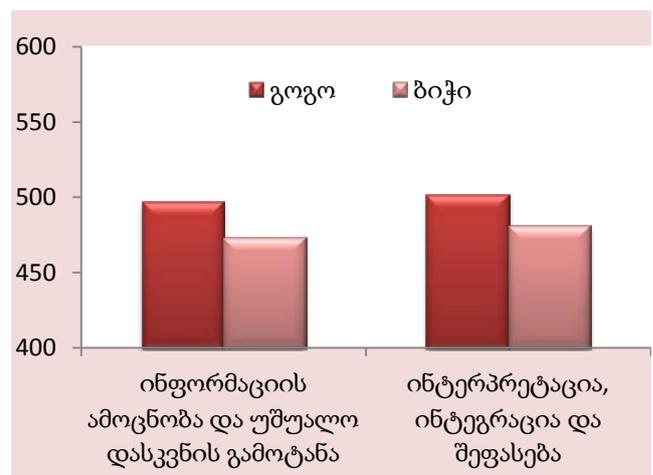
მხატვრული, ასევე საინფორმაციო ტექსტების გააზრების კომპონენტში გოგონებს უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ, ვიდრე ბიჭებს: საშუალო სკალირებული ქულა გოგონებისთვის 504-ია (SE=0.54), ხოლო ბიჭებისთვის 479.77 (SE=0.54), საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში გოგონების საშუალო სკალირებული მაჩვენებელია 493.74 (SE=0.51), ბიჭების კი 472.15 (SE=0.51). საშუალოთა შორის განსხვავების შეფასება t კრიტერიუმით ცხადყოფს, რომ საშუალოთა შორის სხვაობა ორივე შემთხვევაში არსებითია ($p < 0.0001$).

წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით შედარებითი ანალიზი გვიჩვენებს, რომ გოგონებს უფრო მაღალი მაჩვენებლები აქვთ ორივე სკალაზე: (1) დავალეებში, რომლებიც მოითხოვს ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნას და უშუალო დასკვნის გამოგანას (გოგონების საშუალო სკალირებული ქულაა – 496.56 (SE=0.51), ბიჭებისა კი – 472.58 (SE=0.51); (2). დავალეებში, რომლებიც მოითხოვს ტექსტში მოცემული ინფორმაციის ინტერპრეტაციასა და ცოდნასთან ინტეგრირებას (გოგონების ქულაა – 501.98 (SE=0.53); ბიჭების კი – 480.91 (SE=0.53). საშუალოთა შორის განსხვავების შეფასება t კრიტერიუმით ცხადყოფს, რომ საშუალოთა შორის სხვაობა ორივე შემთხვევაში არსებითია ($p < 0.0001$).

ილუსტრაცია N5.3.2 – საინფორმაციო და მხატვრული ტექსტების გააზრება - ანალიზი მოსწავლეთა სქესის მიხედვით



ილუსტრაცია N5.3.3 – წაკითხულის გააზრების პროცესების ანალიზი მოსწავლეთა სქესის მიხედვით.

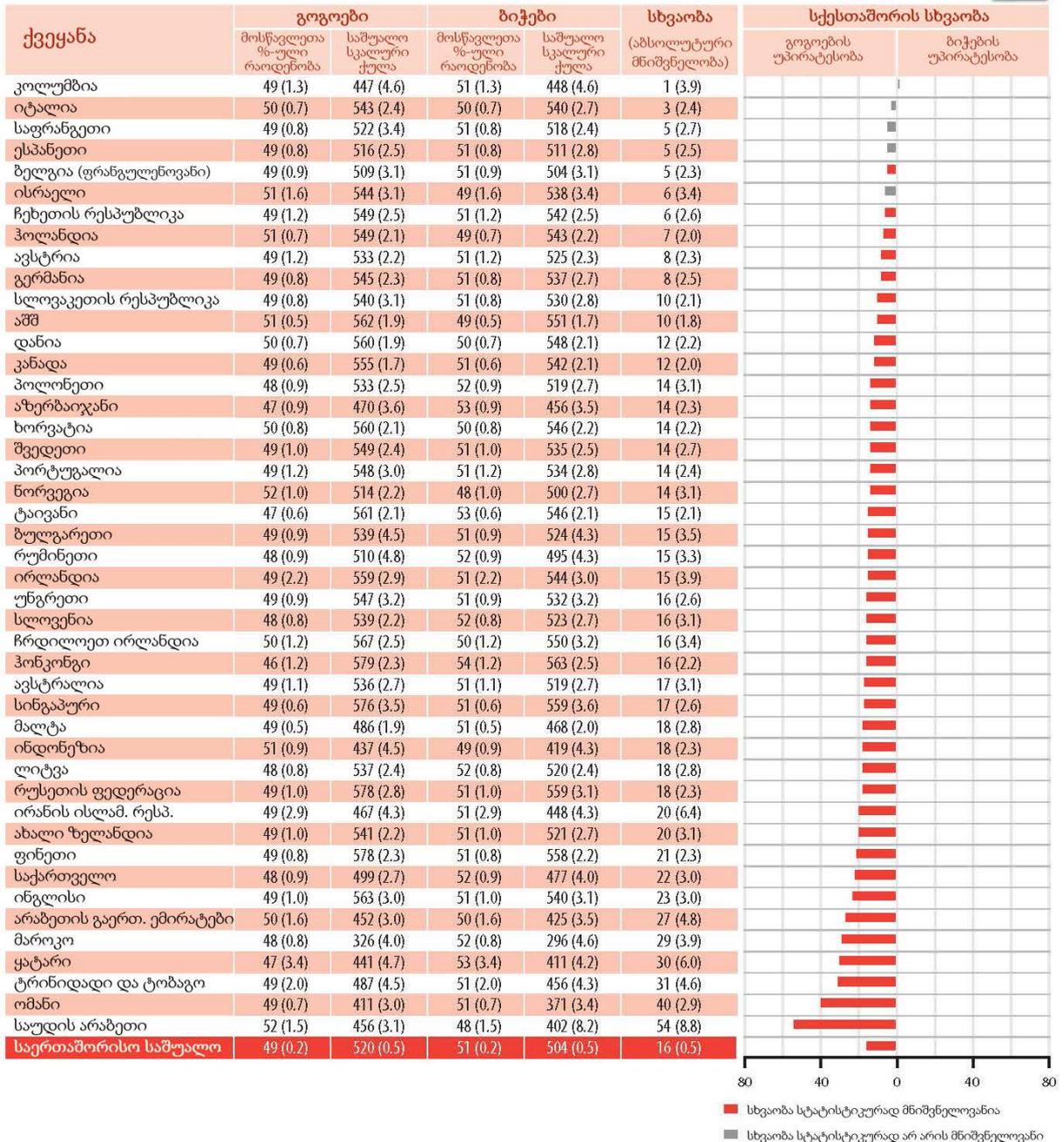


სქესის მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზის საერთო სურათი კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მიხედვით წარმოდგენილია თანდართულ ილუსტრაციაზე.

ილუსტრაცია №5.3.4 – წაკითხულის გააზრება – კვლევაში მონაწილე ქვეყნების ანალიზი მოსწავლეთა სქესის მიხედვით.

კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევები სქესის მიხედვით

PIRLS 2011 IV კლასი



() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

ილუსტრაცია №5.34 – წაკითხვის გააზრება – კვლევაში მონაწილე ქვეყნების ანალიზი მოსწავლეთა სქესის მიხედვით (გაგრძელება).

კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევები სქესის მიხედვით (გაგრძელება)

PIRLS 2011 IV კლასი

ქვეყანა	გოგონები		ბიჭები		სხვაობა (აბსოლუტური მნიშვნელობა)	სქესთაშორის სხვაობა	
	მოსწავლეთა %-ული რაოდენობა	საშუალო სკალური ქულა	მოსწავლეთა %-ული რაოდენობა	საშუალო სკალური ქულა		გოგონების უპირატესობა	ბიჭების უპირატესობა

მე-6 კლასის მოსწავლეები

ჰონდურასი	51 (1.2)	455 (5.5)	49 (1.2)	444 (5.0)	12 (4.2)	
ბოცვანა	51 (0.8)	432 (4.2)	49 (0.8)	405 (4.8)	28 (3.4)	
მაროკო	48 (0.7)	443 (3.8)	52 (0.7)	408 (4.5)	35 (3.5)	
კუვეიტი	54 (1.9)	443 (6.4)	46 (1.9)	391 (7.3)	53 (9.3)	

მონაწილე რეგიონები*

ანდალუზია, ესპანეთი	50 (0.9)	519 (2.4)	50 (0.9)	511 (2.8)	8 (2.6)	
ალბერტა, კანადა	48 (0.9)	553 (3.1)	52 (0.9)	543 (3.1)	10 (2.2)	
ონტარიო, კანადა	49 (1.1)	558 (3.3)	51 (1.1)	546 (2.8)	13 (3.4)	
დუბაი, ემირატები	47 (2.3)	483 (3.9)	53 (2.3)	470 (3.5)	13 (6.3)	
კვებეკი, კანადა	50 (1.0)	544 (2.6)	50 (1.0)	531 (2.4)	14 (2.5)	
ფლორიდა, აშშ	51 (0.9)	576 (3.4)	49 (0.9)	561 (3.0)	15 (2.9)	
მალტა	49 (0.5)	470 (2.0)	51 (0.5)	445 (2.2)	25 (3.0)	
სამხრეთ აფრიკის რესპ.	49 (1.3)	434 (7.7)	51 (1.3)	408 (8.7)	26 (7.7)	
აზუ დაბი, ემირატები	50 (2.9)	442 (5.5)	50 (2.9)	406 (6.3)	36 (8.0)	

* სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში ტესტირება ჩატარდათ მე-5 კლასის მოსწავლეებს.

80 40 0 40 80

■ სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია
■ სხვაობა სტატისტიკურად არ არის მნიშვნელოვანი

() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.



საქართველო

საერთაშორისო კვლევების ფარგლებში მონაწილე ქვეყნებს საშუალება აქვთ, მათთვის საინტერესო ფაქტორების მიხედვით გაანალიზონ კვლევის შედეგები. თავებში 6-8 ჩვენ წარმოგიდგინთ მოსწავლეთა მიღწევების შედარებით ანალიზს რეგიონებისა და სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით (სოფელი, ქალაქი), ასევე, მოგაწვდით საჯარო და კერძო სკოლების მიღწევების შედარებით ანალიზსაც.

მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით, საუკეთესო შედეგი საქართველოში თბილისელ მოსწავლეებს აქვთ. მათი მიღწევების საშუალო მაჩვენებელი აღემატება საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელს; რეგიონებს შორის საუკეთესო შედეგი იმერეთის რეგიონს აქვს. მიუხედავად, კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა სიმცირასა, უნდა აღინიშნოს, რომ საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვთ აფხაზეთიდან დევნილ მოსწავლეებსაც.

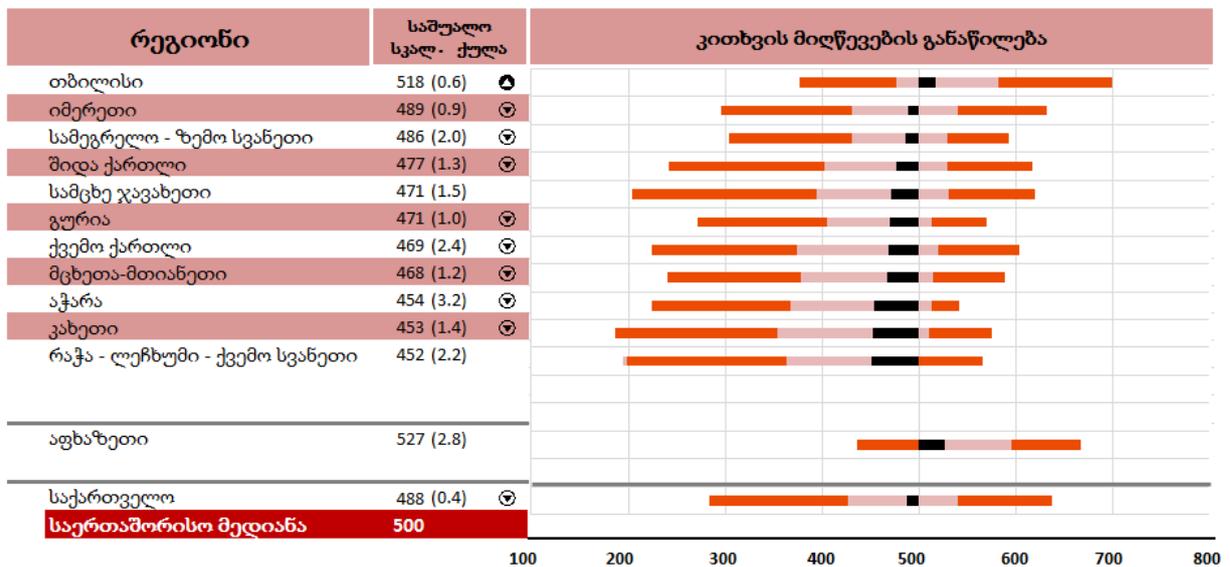
6.1. მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შეღებნილი რეიტინგული სია

მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შეღებნილი საქართველოს რეგიონების რეიტინგული სია (საშუალო – 500, სტანდარტული გადახრა – 100) მოცემულია ილუსტრაციაზე N6.1.1. მონაცემების ინტერპრეტაციისთვის მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ რეგიონებიდან კვლევაში ჩართული მოსწავლეების რაოდენობა.

ისევე, როგორც 2006 წელს, 2011 წლის კვლევაშიც თბილისის სკოლების მოსწავლეებს ყველაზე მაღალი მიღწევები აქვთ: კითხვის (წაკითხულის გააზრების) საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი 518.05-ია, მედიანა – 523.37, სტანდარტული შეცდომა (SE) – 0.58. თბილისში მცხოვრები მოსწავლეების კითხვაში მიღწევების საშუალო მაჩვენებელი აღემატება PIRLS საერთაშორისო სკალის საშუალო მაჩვენებელს და ეს განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია ($p < 0.001$). თუ კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შეღებნილ რეიტინგულ სიას დავაკვირდებით (გვ. 37), თბილისელი მოსწავლეების შედეგი დაახლოებით ისეთია, როგორც მოგიერთი ევროპული ქვეყნის შედეგი (მაგალითად, საფრანგეთი – საშუალო მაჩვენებელი 520; ესპანეთი – 513; ნორვეგია – 507).

საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი არ აქვს არც ერთ რეგიონს. თუ არ ჩავთვლით აფხაზეთს. თუმცა მისი შედეგი, ცხადია, არ გამოდგება აფხაზეთის რეგიონის დასახასიათებლად; აქ გაერთიანებულია ის სკოლები, რომლებიც ექვემდებარება აფხაზეთის განათლების სამინისტროს და სადაც, ძირითადად, იძულებით გადაადგილებული მოსწავლეები სწავლობენ. აფხაზეთიდან დევნილთა სკოლები, ძირითადად, ზუგდიდის რაიონშია. კვლევაში შერჩეული ორი სკოლიდან, ერთი გალის რაიონშია, მეორე კი – ზუგდიდში. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ აფხაზეთის რეგიონისთვის შერჩევის მოცულობა მცირეა და შეადგენს 16 მოსწავლეს. ამ რეგიონისთვის კითხვის საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი 527.10-ია, მედიანა – 533.19, სტანდარტული შეცდომა (SE) – 2.83. თავისთავად ეს შედეგი სამი სტანდარტული შეცდომის დიაპაზონშიც კი ($527.10 \pm 3(SE)$) აღემატება თბილისის შედეგს.

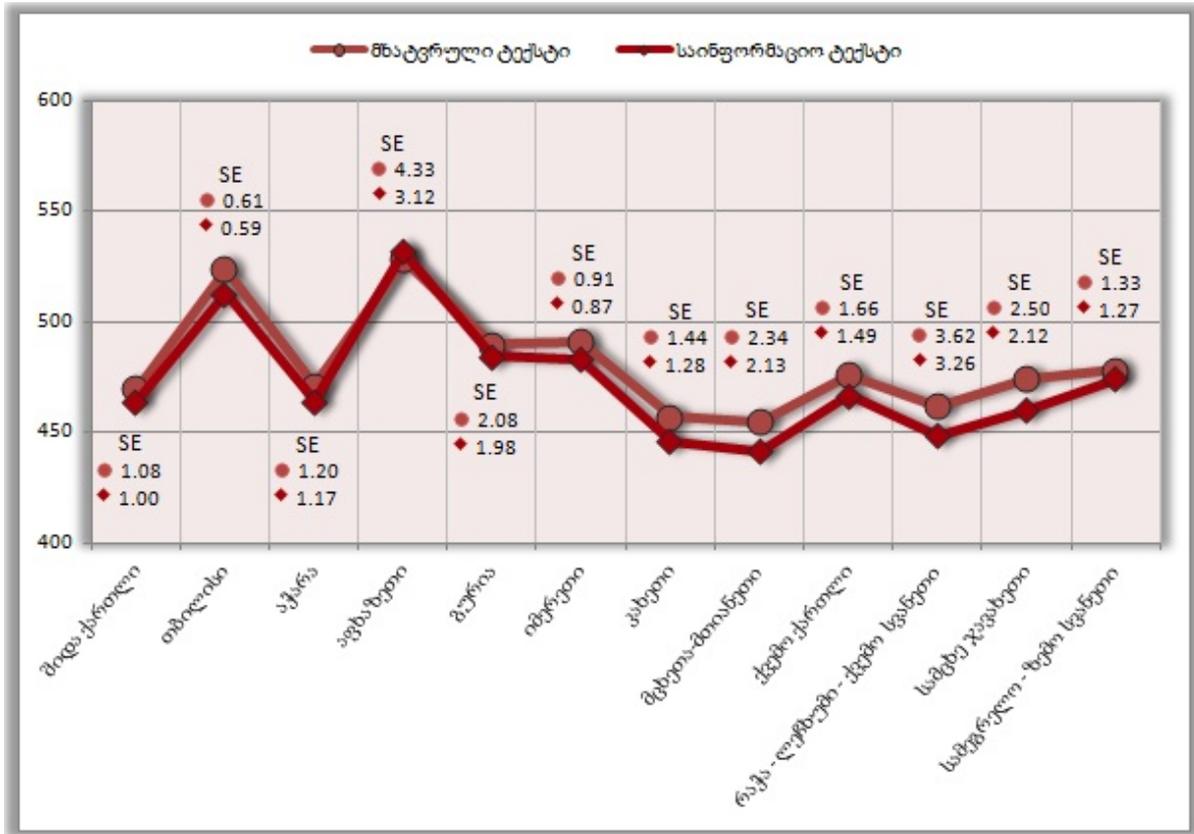
ილუსტრაცია №6.1.1 – საქართველოს რეგიონები – მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი რეიტინგული სია



ანალოგიური ვითარებაა მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში. თბილისელ მოსწავლეებს აქვთ საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი შედეგი ორივე კომპონენტში (523.69, SE=0.61; 512.77, SE=0.59). 2006 წლის შედეგების მიხედვით, საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში საშუალოზე **სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად მაღალი მაჩვენებელი** არ ჰქონდა არც ერთ რეგიონს, მათ შორის, არც თბილისს. ამ თვალსაზრისით, თბილისელმა მოსწავლეებმა თავიანთი შედეგი გააუმჯობესეს. რეგიონებს შორის საუკეთესო მაჩვენებელი აქვს იმერეთს (*მხატვრული ტექსტის გააზრება* – 491.07, SE=0.91; *საინფორმაციო ტექსტის გააზრება* – 482.81, SE=0.87); შედარებით მაღალი მაჩვენებელია გურიაშიც (*მხატვრული ტექსტის გააზრება* – 489.63, SE=2.08; *საინფორმაციო ტექსტის გააზრება* – 484.36, SE=1.98) ⁷.

⁷ ზოგიერთ რეგიონში სტანდარტული შეცდომა მაღალია, რაც სავარაუდოდ შერჩევის მცირე მოცულობითაა განპირობებული (მაგალითად, მხატვრული ტექსტის გააზრების შეფასება: აფხაზეთის რეგიონისთვის სტანდარტული შეცდომა SE=4.33; რაჭა-ლეჩხუმი SE=3.62). ზოგიერთ რეგიონში მოსწავლეთა მიღწევების შესახებ მყარი დასკვნების გაკეთების ნაცვლად, შეიძლება გენდენციების შესახებ ვიმსჯელოთ.

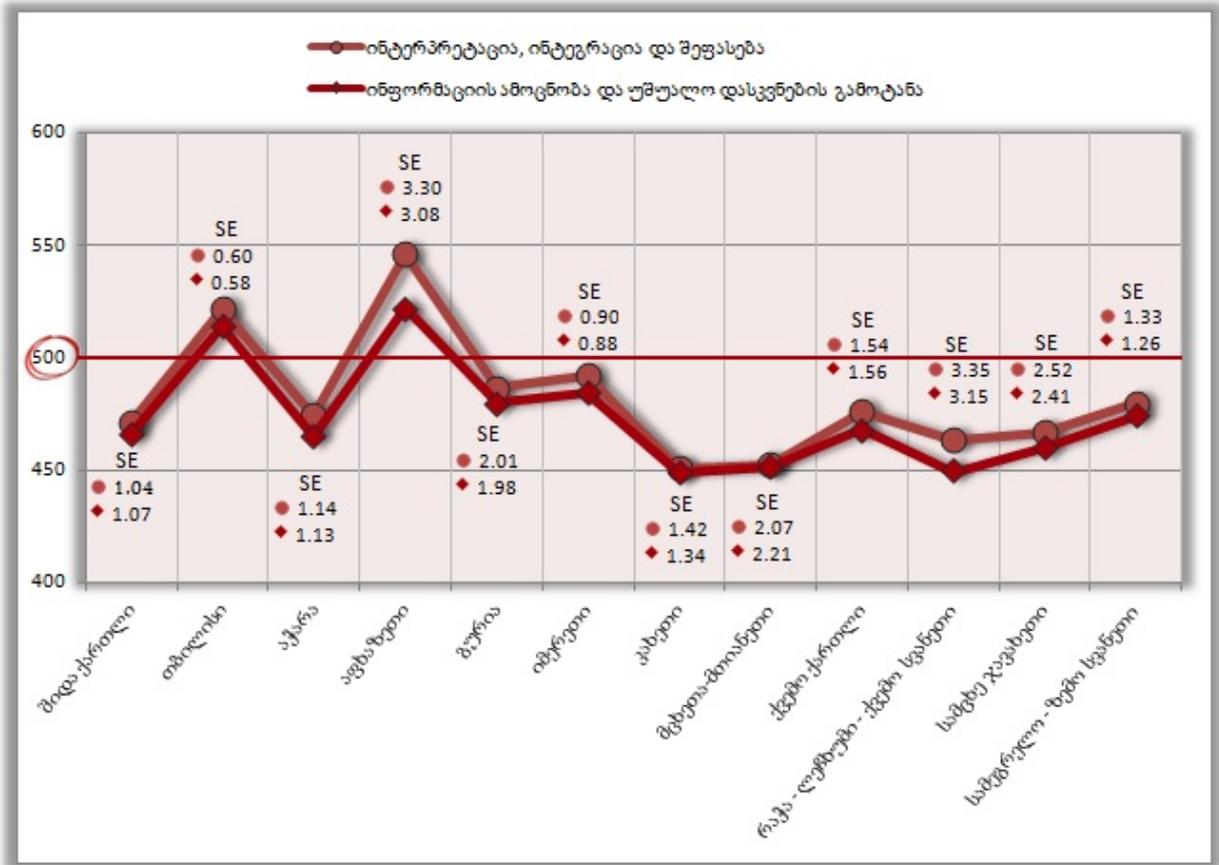
ილუსტრაცია №6.12 – საქართველოს რეგიონების შედეგები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით.



წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით მონაცემთა ანალიზი გვიჩვენებს, რომ თბილისელ მოსწავლეებს საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვთ იმ ტიპის დავალებებში, რომლებიც მოითხოვს ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნას და უშუალო დასკვნის გამოგანას (514.09, SE=0.58), ასევე, ტექსტის ინტერპრეტაციასა და ინტეგრირებასთან დაკავშირებულ დავალებებში (521.8, SE=0.6). უფრო მაღალი შედეგი აქვს აფხაზეთის რეგიონს: ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა და უშუალო დასკვნის გამოგანა – 522.03, SE=3.08; ტექსტის ინტერპრეტაცია და ინტეგრირება – 546.28, SE=3.3.

დანარჩენ რეგიონებს შორის წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით იმერეთი ლიდერობს (ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა და უშუალო დასკვნის გამოგანა – 484.44, SE=0.88; ტექსტის ინტერპრეტაცია და ინტეგრირება – 492.44, SE=0.90); თუმცა იმერეთის მაჩვენებელი ჩამორჩება PIRLS საერთაშორისო სკალის საშუალო მაჩვენებელს.

ილუსტრაცია №6.13 – საქართველოს რეგიონების შედეგები წაკითხვის გააზრების პროცესების მიხედვით.



6.2. მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები და საქართველოს რეგიონები

უმაღლესი საფეხური. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, საშუალოდ საქართველოს მოსწავლეთა 2%-მა მიაღწია PIRLS-ის მიღწევის საერთაშორისო სკალის უმაღლეს საფეხურს. ამ საფეხურზე უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვს თბილისს (3.2%).

მაღალი საფეხური. საქართველოს მოსწავლეთა საშუალოდ 21%-მა დაძლია მიღწევის საერთაშორისო სკალის მაღალი საფეხური. ამ საფეხურზე უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ თბილისსა (30.5%) და აფხაზეთს (21,4%).

კრიტიკულად მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც არ აქვთ განვითარებული კითხვის მინიმალური, საბაზო უნარები, ანუ ვერ ძლევენ საერთაშორისო სკალის დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილ დავალებებსაც.

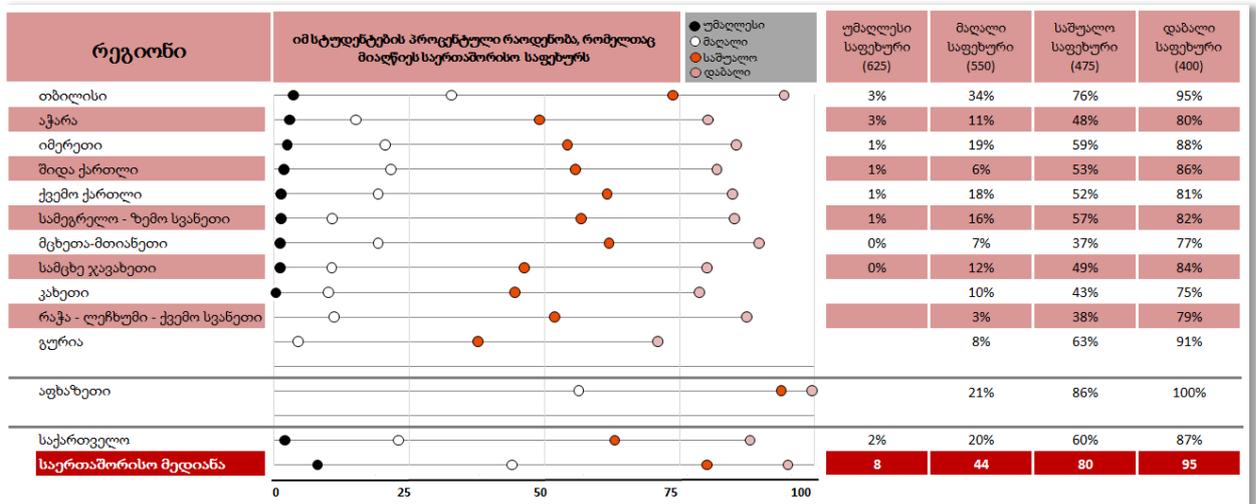
დაბალი საფეხურისთვის გიპური დავალებების დაძლევა ვერ მოახერხა ზოგიერთი რეგიონის მოსწავლეთა საკმაოდ მნიშვნელოვანმა პროცენტმა (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელია - 14%). იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც ასაკისთვის შესაბამისი კითხვის საბაზისო უნარებიც კი არ აქვთ განვითარებული, რეგიონების მიხედვით ამგვარადაა განაწილებული:

- კახეთი – 24.6%;
- მცხეთა-მთიანეთი – 23.2%;
- რაჭა-ლეჩხუმი-ქვემო სვანეთი – 21.1%;
- აჭარა – 20.4%;
- სამეგრელო-ზემო სვანეთი – 18.4%;
- ქვემო ქართლი – 18.9%;
- სამცხე-ჯავახეთი – 15.7%;
- შიდა ქართლი – 14.4%.

იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც ვერ დაძლიეს დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილი დავალებები, ყველაზე მცირეა თბილისში და შეადგენს 5.1%-ს; ასეთი შედეგი აქვს კვლევაში ჩართულ რამდენიმე ევროპულ ქვეყანას – ინგლისს, პოლონეთსა და სლოვენიას. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში მონაწილე იძულებით გადაადგილებულ მოსწავლეთა აბსოლუტურმა უმრავლესობამ დაძლია მიღწევის დაბალი საფეხური.

ილუსტრაციაში №6.2.1 მოცემულია, თუ როგორ გადანაწილდა მიღწევის საფეხურებზე მოსწავლეთა პროცენტული რაოდენობა რეგიონების მიხედვით.

ილუსტრაცია №6.2.1 – საქართველოს რეგიონები – მიღწევის საფეხურები



მოსწავლეთა მიღწევები და საქართველოს სკოლები



საქართველოში არსებითად ჭარბობს იმ სკოლათა რაოდენობა, რომელთა საშუალო მიღწევაც საერთაშორისო სკალირებულ საშუალოზე დაბალია. საშუალოზე მაღალი მაჩვენებლით პროცენტულად ყველაზე მეტი სკოლა არის თბილისში, იმერეთში, ქვემო ქართლსა და სამეგრელო-ზემო-სვანეთში.

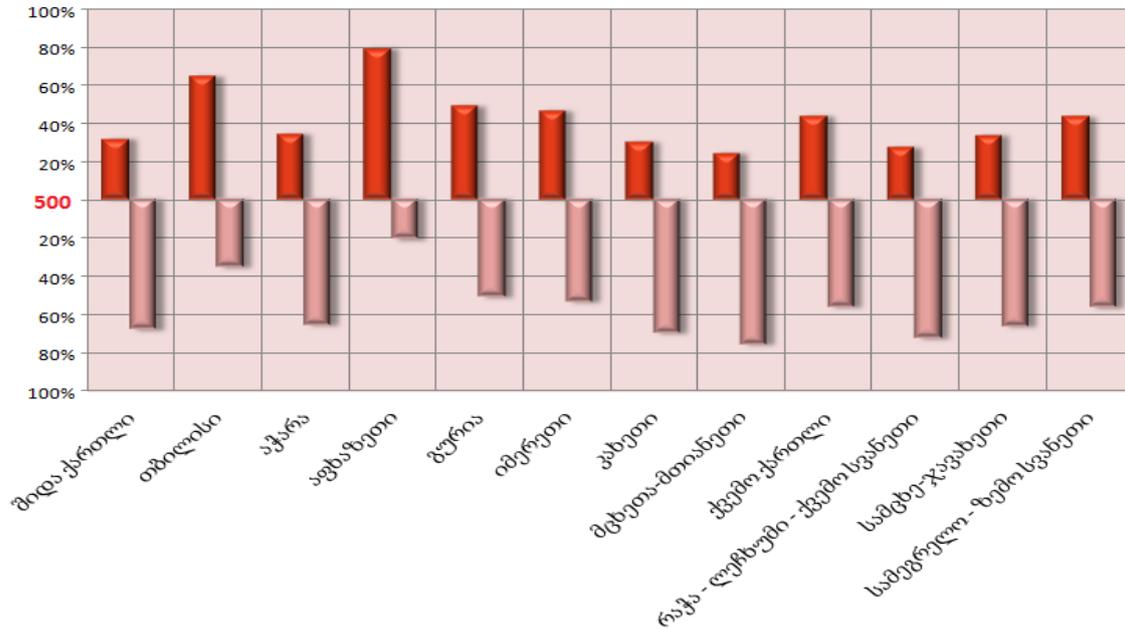
საქართველოს 173 სკოლიდან 37 სკოლას ჰყავს 25% ან მეტი მოსწავლე საერთაშორისო მიღწევის სკალის დაბალ საფეხურზე ქვემოთ.

7.1. PIRLS სკალის საშუალო მაჩვენებელი და საქართველოს სკოლები

PIRLS საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს კვლევაში მონაწილე საქართველოს სკოლების 47.1%-ს, 52.9%-ს კი საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი აქვს.

თანდართული გრაფიკი ასახავს რეგიონების მიხედვით სკოლათა პროცენტულ რაოდენობას, რომელთაც აქვთ PIRLS საერთაშორისო სკალის საშუალო მაჩვენებელზე მაღალი ან დაბალი შედეგი.

ილუსტრაცია №7.1.1 – სკოლების პროცენტული რაოდენობა, რომელთა მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი აღემატება ან ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელს.



7.2. მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები და საქართველოს სკოლები

უმაღლესი საფეხური. კვლევაში მონაწილე 31 სკოლაში მოსწავლეთა 2%-მა ან მეტმა მიაღწია PIRLS საერთაშორისო მიღწევის სკალის უმაღლეს საფეხურს, მათ შორის 5 სკოლაში ასეთი მოსწავლეების რაოდენობა 10%-ზე მეტია.

PIRLS საერთაშორისო მიღწევის სკალის უმაღლესი საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებები ვერ დაძლია კვლევაში მონაწილე საქართველოს 173 სკოლიდან 132 სკოლის ვერც ერთმა მოსწავლემ.

2006-2011 წლების შედარებითი ანალიზი ცხადყოფს, რომ გაიზარდა იმ სკოლების რაოდენობა, რომელთაც ჰყავთ ერთი ან მეტი მოსწავლე მიღწევის უმაღლეს საფეხურზე. ასეთი სკოლების რაოდენობა 2006 წელს დაახლოებით 20%-ს, 2011 წლის კვლევს მონაცემების მიხედვით კი – 24%-ს შეადგენს.

მაღალი საფეხური. PIRLS-ის მიღწევის საერთაშორისო სკალის მაღალი საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებები დაძლია:

- 58 სკოლაში მოსწავლეთა 21%-მა და მეტმა;

- 36 სკოლაში მოსწავლეთა 30%-მა და მეტმა;
- 18 სკოლაში მოსწავლეთა 40%-მა და მეტმა.

PIRLS-ის მიღწევის სკალის მაღალი საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებები ვერ დაძლია 30 სკოლის ვერც ერთმა მოსწავლემ, ანუ კვლევაში მონაწილე სკოლათა 17.34%-ში მოსწავლეები მხოლოდ საშუალო ან დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილ დავალებებს ძლევენ. 2006 წლის ანალოგიური მაჩვენებელი დაახლოებით 27%-ს შეადგენს.

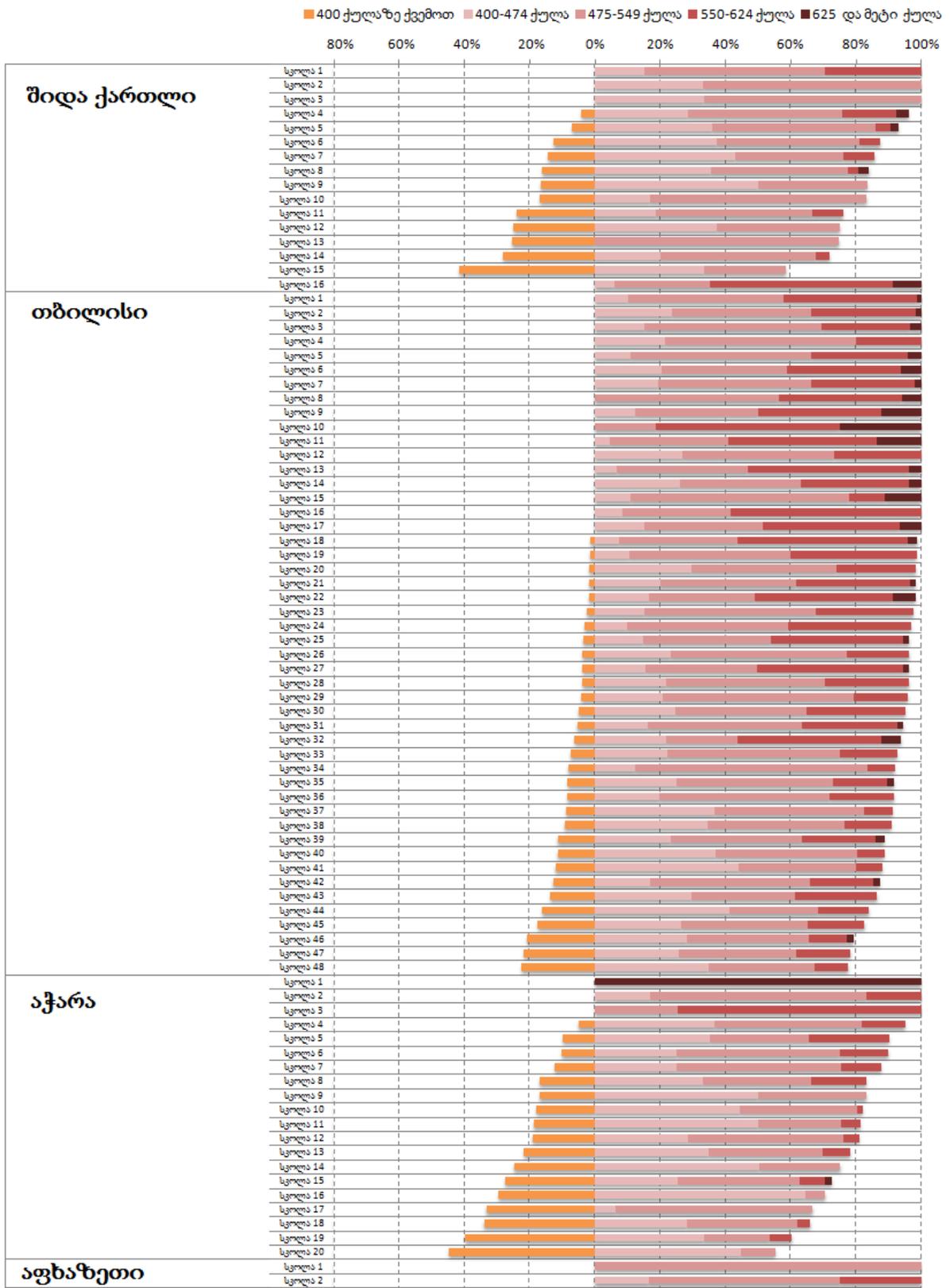
საშუალო საფეხური. PIRLS მიღწევის სკალის საშუალო საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებები ვერ დაძლია კვლევაში მონაწილე 173 სკოლიდან 3 სკოლის ვერც ერთმა მოსწავლემ.

დაბალი საფეხური. PIRLS-ის მიღწევის სკალის დაბალ საფეხურზე არც ერთი მოსწავლე არ ჰყავს 8 სკოლას. ამ სკოლების ყველა მოსწავლე საშუალო, მაღალ ან უმაღლეს საფეხურზეა.

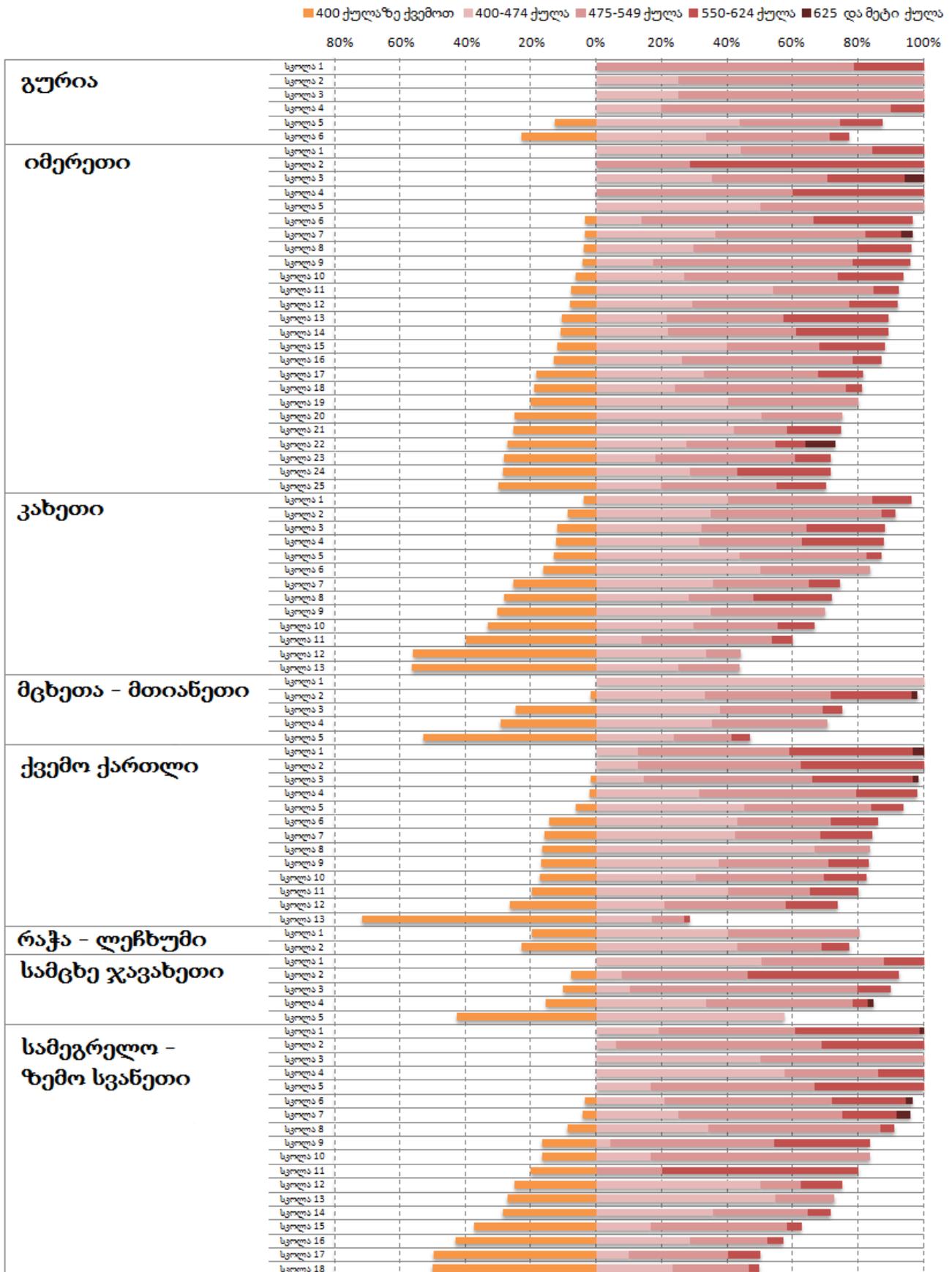
დაბალ საფეხურზე ქვემოთ. განსაკუთრებით შემამოთხებელია ის ფაქტი, რომ საქართველოს 173 სკოლიდან 33 სკოლას ჰყავს 25% ან მეტი მოსწავლე საერთაშორისო მიღწევის სკალის დაბალ საფეხურზე ქვემოთ. ერთ-ერთ სკოლაში ასეთი ბავშვების რაოდენობა 71.6%-ს შეადგენს.

თანდართული ილუსტრაცია ასახავს რეგიონების მიხედვით კვლევაში ჩართული სკოლების მიღწევებს. სკოლების შედეგები წარმოდგენილია მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით. ილუსტრაცია მარცხენა მხარეს წარმოდგენილია თითოეულ სკოლაში იმ მოსწავლეთა პროცენტული რაოდენობა, რომელთაც ვერ დაძლიეს მიღწევის დაბალი საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებები. ხოლო მარჯვენა მხარეს – სკოლებში იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც დაძლიეს მიღწევის საერთაშორისო სკალის დაბალი, საშუალო, მაღალი და უმაღლესი საფეხურები. კვლევის ეთიკის პრინციპებიდან გამომდინარე, სკოლების მიღწევების შესახებ ინფორმაცია კონფიდენციალურია და, შესაბამისად, ილუსტრაციაზე მითითებული არ არის.

ილუსტრაცია №7.2.1 – მიღწევის საფეხურები და საქართველოს სკოლები.



ილუსტრაცია №7.2.1 – მიღწევის საფეხურები და საქართველოს სკოლები (გაგრძელება).





ისევე როგორც PIRLS 2006 წლის კვლევაში, PIRLS 2011-შიც კითხვაში მიღწევებით სოფლის მოსწავლეები არსებითად ჩამორჩებიან ქალაქში მცხოვრებ მათ თანატოლებს; სხვაობა 34 ქულას შეადგენს. ქალაქის მოსწავლეებს მნიშვნელოვანი უპირატესობა აქვთ საინფორმაციო და მხატვრული ტექსტების გააზრებაში, ასევე წაკითხულის გააზრების ყველა კომპონენტში.

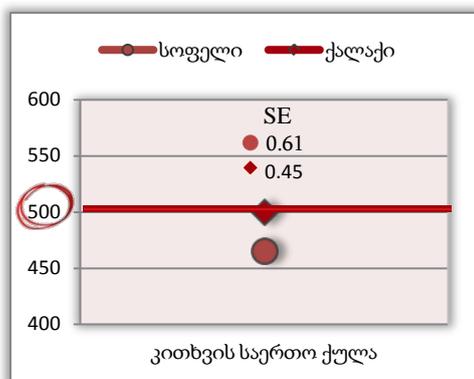
ქალაქისა და სოფლის მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზი აჩენს კითხვას საქართველოში განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის თაობაზე.

განსაკუთრებით საინტერესო აღმოჩნდა მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით სოფლისა და ქალაქის სკოლების შედარებითი ანალიზის შედეგები.

კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა 79.1% სწავლობს ქალაქის სკოლაში, 20.9% კი – სოფლის სკოლაში. მათი მიღწევების შედარებითი ანალიზი ცხადყოფს, რომ ქალაქში მცხოვრებ მოსწავლეებს აქვთ მნიშვნელოვნად უფრო მაღალი შედეგი, ვიდრე სოფელში მცხოვრებ მოსწავლეებს. ქალაქში მცხოვრები ბავშვების მიღწევების საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი 499.83-ია (SE=0.45), სოფელში მცხოვრები ბავშვების მიღწევები კი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება PIRLS-ის საშუალო მაჩვენებელს და შეადგენს 465.57-ს (SE=0.61). საშუალოთა შორის განსხვავების შეფასება t კრიტერიუმით ცხადყოფს, რომ საშუალოთა შორის სხვაობა (იგულისხმება ქალაქისა და სოფლის მოსწავლეთა მიღწევების შედარება; ასევე, საერთაშორისო საშუალოსთან სოფლის მოსწავლეთა მიღწევების

შედარება) სტატისტიკურად არსებითია ($p < 0.0001$), ანუ მიღებული სხვაობა შერჩევის შემთხვევითობით ვერ აიხსნება. შედარებითი ანალიზი წარმოდგენილია ილუსტრაციაზე № 8.1.

ილუსტრაცია № 8.1 – სოფლისა და ქალაქის მოსწავლეთა მიღწევები

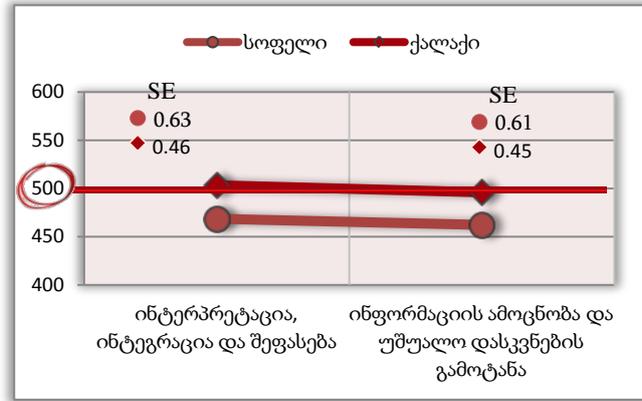
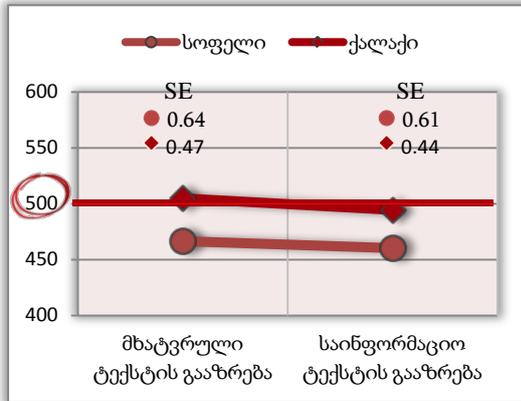


ქალაქში მცხოვრებ მოსწავლეებს უპირატესობა აქვთ როგორც მხატვრული, ისევე საინფორმაციო ტექსტების გააზრების კომპონენტში (იხ. ილუსტრაცია № 8.2). საშუალოთა შორის სხვაობა ორივე შემთხვევაში სტატისტიკურად არსებითია. მხატვრული ტექსტების გააზრებაში კითხვის საშუალო სკალირებული ქულა ქალაქისთვის 504.89-ია ($SE=0.47$), ხოლო სოფლისთვის 466.52 ($SE=0.64$), საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში ქალაქის საშუალო სკალირებული მაჩვენებელია 494.55 ($SE=0.44$), სოფლის კი 460.29 ($SE=0.61$). საშუალოთა შორის განსხვავების შეფასება t კრიტერიუმით ცხადყოფს, რომ საშუალოთა შორის სხვაობა ორივე შემთხვევაში სტატისტიკურად არსებითია ($p < 0.0001$).

ანალოგიური შედეგია წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევების შემთხვევაშიც (იხ. ილუსტრაცია № 8.3). ინტერპრეტაციის, ინტეგრაციისა და შეფასების სკალაზე ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეების საშუალო სკალირებული მაჩვენებელია 503.31 ($SE=0.46$), ხოლო სოფელში მცხოვრები მოსწავლეების 468.36 ($SE=0.63$), ინფორმაციის ამოცნობისა და უშუალო დასკვნების გამოტანის კომპონენტის სკალაზე ქალაქის საშუალო სკალირებული მაჩვენებელია 495.98 ($SE=0.45$), სოფლის 462.17 ($SE=0.61$). საშუალოთა შორის სხვაობა ორივე შემთხვევაში სტატისტიკურად არსებითია ($p < 0.0001$).

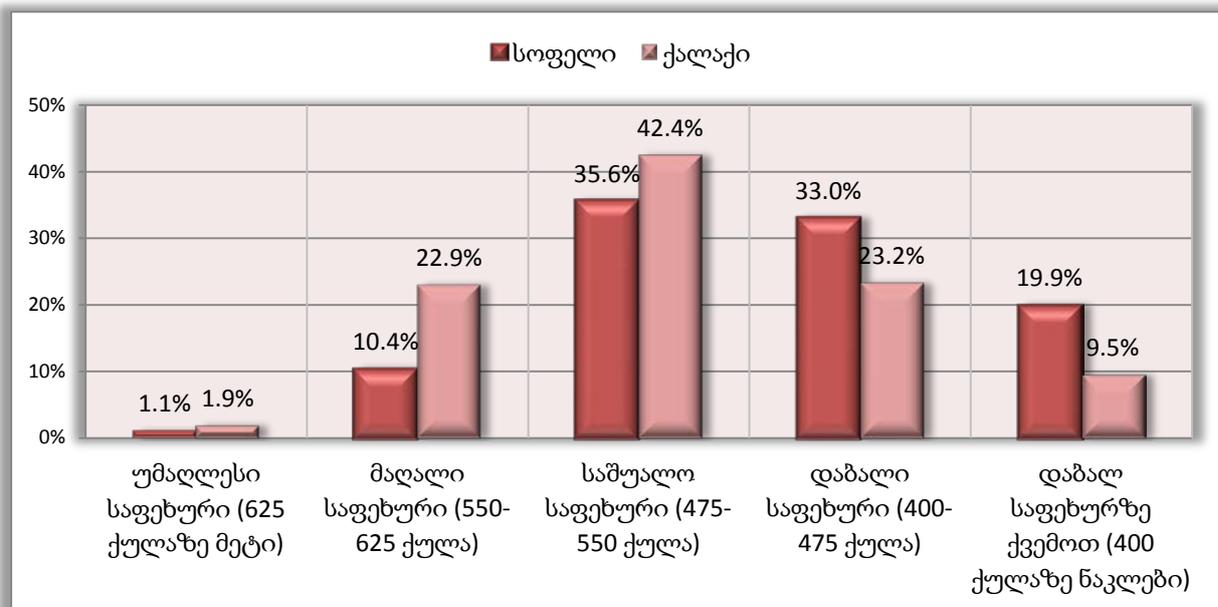
ილუსტრაცია №8.2 – სოფელი, ქალაქი – მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრება

ილუსტრაცია №8.3 – სოფელი, ქალაქი – წაკითხვის გააზრების პროცესები



ქალაქსა და სოფელში მცხოვრები ბავშვების მიღწევების შედარებითი ანალიზი მიღწევის საერთაშორისო სკალის მიხედვით. 2006 წლის მონაცემების მიხედვით, ქალაქში მცხოვრებ მოსწავლეთა 12% აღმოჩნდა მიღწევის საერთაშორისო სკალის დაბალი საფეხურის ქვემოთ. სოფელში მცხოვრებ მოსწავლეთა ანალოგიური მაჩვენებელი კი 25.5%-ია. 2011 წელს შეიმჩნევა გაუმჯობესების ტენდენცია (იხ. ილუსტრაცია №8.4).

ილუსტრაცია №8.4 – სოფელი, ქალაქი – მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები



ეს შედეგი ნამდვილად იძლევა დაფიქრების საბაბს საქართველოში სოფლად მცხოვრები მოსწავლეების საგანმანათლებლო პერსპექტივების შესახებ, როგორც ამ ეტაპზე, ისე სამომავლოდ. განსაკუთრებით მაშინ, თუ ამ თვალსაზრისით, კვლევაში მონაწილე მაღალი მიღწევების ქვეყნების შედეგებს შევხედავთ. მაგალითად, ფინეთში სოფლისა და ქალაქის მოსწავლეთა მიღწევებს შორის სხვაობა 8 ქულას შეადგენს. საქართველოს შედეგთან შედარებით სოფლისა და ქალაქის მოსწავლეთა მიღწევებს შორის უფრო დიდი სხვაობა მაროკოშია – სხვაობა 52.5-ს შეადგენს (მაროკოს საშუალო მიღწევა 310-ია და მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი რეგინგული სიის ბოლო ადგილს იკავებს).

მოსწავლეთა მიღწევები საჯარო და კერძო სკოლებში

თავი



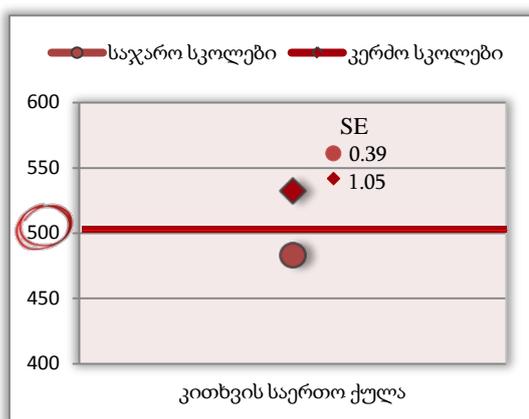
კითხვაში მიღწევებით საჯარო სკოლის მოსწავლეები არსებითად ჩამორჩებიან მათ თანაგოლებს, რომლებიც კერძო სკოლებში სწავლობენ; სხვაობა 60 ქულას შეადგენს. ეს განსხვავება სტატისტიკურად უფრო არსებითია, ვიდრე სოფლისა და ქალაქის სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებს შორის განსხვავება. კერძო სკოლის მოსწავლეებს მნიშვნელოვანი უპირატესობა აქვთ საინფორმაციო და მხაგრული ტექსტების გააზრებაში, ასევე წაკითხულის გააზრების ყველა კომპონენტში. საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზიც გამოკვეთს საქართველოში განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის პრობლემას.

შედარებითი ანალიზი

კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა 91.4% სწავლობს საჯარო სკოლაში, 8.6% კი – კერძო სკოლაში. მათი მიღწევების შედარებითი ანალიზი ცხადყოფს, რომ მოსწავლეებს, რომლებიც კერძო სკოლებში დადიან, აქვთ მნიშვნელოვნად მაღალი შედეგი, ვიდრე – საჯარო სკოლების მოსწავლეებს. კითხვის საშუალო სკალირებული ქულა საჯარო სკოლისთვის 482.97-ია (SE=0.39), ხოლო კერძო სკოლისთვის 542.81 (SE=1.02). საშუალოთა შორის განსხვავების შეფასება t კრიტერიუმით ცხადყოფს, რომ საშუალოთა შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითია ($p < 0.0001$).

უნდა აღინიშნოს, რომ კერძო სკოლაში მოსწავლეთა მიღწევები PIRLS საერთაშორისო სკალის საშუალო მაჩვენებელზე (500) მნიშვნელოვნად მაღალია. კითხვის საშუალო სკალირებული ქულა კერძო სკოლისთვის (542.81) მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილ რეგიონულ სიაში მე-16 ადგილს შეესაბამება (საქართველო ამ სიაში 34-ე ადგილზეა). კერძო სკოლების მოსწავლეთა შედეგი უტოლდება შედეგის მაჩვენებელს და ხვდება ისეთი ქვეყნების რიგში, როგორებიცაა: ჩეხეთის რესპუბლიკა, გერმანია, ისრაელი, პორტუგალია. თუ ამ ქვეყნების კერძო სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებს შევადარებთ, საქართველოში კერძო სკოლების მიღწევებს, განსხვავებულ სურათს მივიღებთ. მაგალითად, პორტუგალიაში კერძო სკოლის მოსწავლეთა მიღწევები დაახლოებით 32 ერთეულით აღემატება საჯარო სკოლის მოსწავლეთა მიღწევებს. ამ მონაცემებიდან ჩანს, რომ სხვაობა კერძო და საჯარო სკოლებს შორის არც ისე დრამატულია, როგორც საქართველოს შემთხვევაში. ამასთან, პორტუგალიის კერძო სკოლების მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა (569,8) არსებითად აღემატება საქართველოს კერძო სკოლების მოსწავლეთა საშუალო მიღწევას (542,81). თუ სხვა ევროპული ქვეყნების შედეგებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ საჯარო და კერძო სკოლების მიღწევებს შორის სხვაობა კიდევ უფრო მცირეა: მაგალითად, ესპანეთში სხვაობა შეადგენს 19-ს, იტალიაში - 7-ს. დანიაში კი კერძო და საჯარო სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებს შორის სხვაობა 0,06-ია.

ილუსტრაცია №9.1 – საჯარო და კერძო სკოლები – კითხვის საშუალო მაჩვენებელი



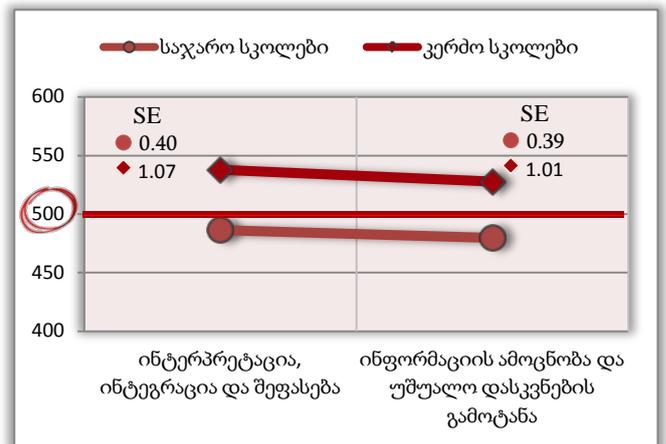
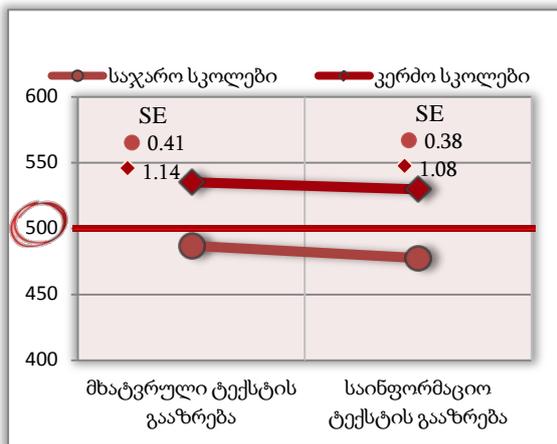
კერძო სკოლებს უპირატესობა აქვთ როგორც მხატვრული, ისევე საინფორმაციო ტექსტის გააზრების კომპონენტში. საშუალოთა შორის სხვაობა ორივე შემთხვევაში სტატისტიკურად არსებითია. მხატვრული ტექსტების გააზრებაში კითხვის საშუალო სკალირებული ქულა კერძო სკოლისთვის 546,13-ია

(SE=1.09), ხოლო საჯარო სკოლისთვის 486.68 (SE=0.41), საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში კერძო სკოლების საშუალო სკალირებული მაჩვენებელია 540.99 (SE=1.01), საჯარო სკოლების კი – 477.42 (SE=0.38). საშუალოთა შორის განსხვავების შეფასება t კრიტერიუმით ცხადყოფს, რომ საშუალოთა შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითია, ანუ მიღებული სხვაობა შერჩევის შემთხვევითობით ვერ აიხსნება ($p < 0.0001$).

ანალოგიური შედეგია წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზისას. ინტერპრეტაციის, ინტეგრაციისა და შეფასების სკალაზე კერძო სკოლების საშუალო სკალირებული მაჩვენებელია 547.78 (SE=1.04), ხოლო საჯარო სკოლებისა – 485.99 (SE=0.39), ინფორმაციის ამოცნობისა და უშუალო დასკვნების გამოგანის სკალაზე კერძო სკოლების საშუალო სკალირებული მაჩვენებელია 537.80 (SE=0.97), საჯარო სკოლებისა კი – 479.40 (SE=0.38). საშუალოთა შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითია ($p < 0.0001$).

ილუსტრაცია №9.2 – კერძო და სახელმწიფო სკოლები – მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრება

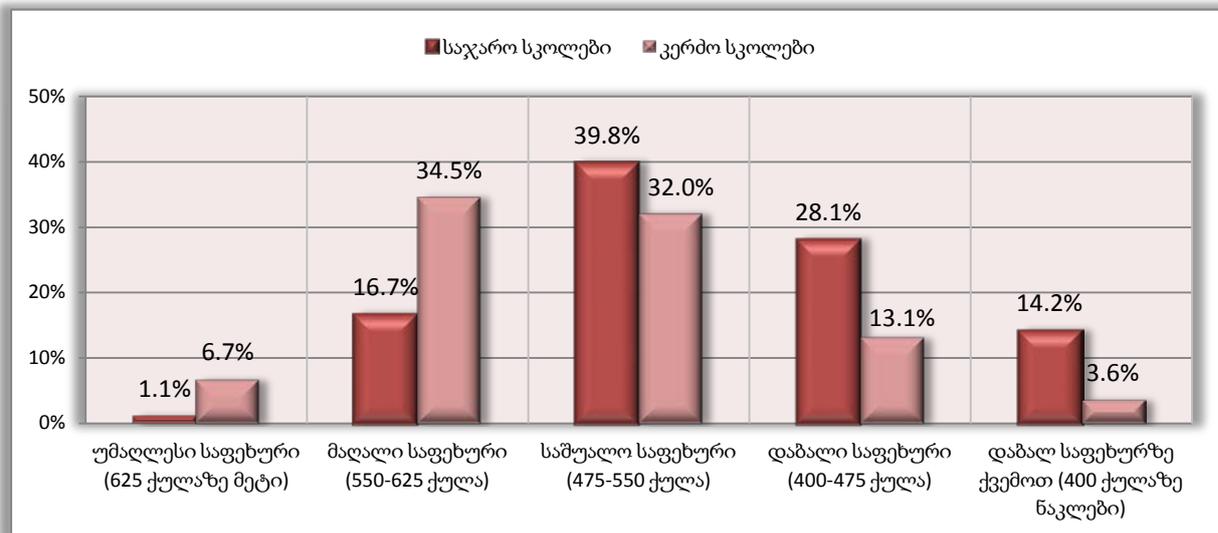
ილუსტრაცია №9.3 – კერძო და სახელმწიფო სკოლები – წაკითხულის გააზრების პროცესები



მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზი PIRLS საერთაშორისო მიღწევის საფეხურების მიხედვით, ცხადყოფს, რომ კერძო სკოლებში არსებითად მეტია იმ

მოსწავლეების რაოდენობა, რომელთაც დაძლიეს მიღწევის მაღალი და უმაღლესი საფეხურები (იხ. ილუსტრაცია N9.4).

ილუსტრაცია №9.4 – საჯარო და კერძო სკოლები – მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები



თავებში 4-9 ძირითადად წარმოგიდგინეთ მოსწავლეთა მიღწევების შესახებ ინფორმაცია. მომდევნო თავებში კი დეტალურად განვიხილავთ იმ ფაქტორებს, რომლებიც ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე.

ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს
მოსწავლეთა წიგნიერებაზე

ეროვნული და საზოგადოებრივი
კონტექსტი



PIRLS 2011 ცხადყოფს, რომ მოსწავლეთა მიღწევებზე გავლენას ახდენს როგორც ქვეყნის კეთილდღეობის ხარისხი, დემოგრაფიული მახასიათებლები და რესურსები, ასევე, სკოლამდელი აღზრდის პოლიტიკა. დადასტურდა კავშირი მოსწავლეთა ეკონომიკურ მდგომარეობასა და მიღწევებს შორის.

- *ადამიანის განვითარების ინდექსი (HDI – ქვეყანაში კეთილდღეობის ხარისხის მაჩვენებელი)*
- *GDP – მთლიანი შიდა პროდუქტი*
- *ქვეყნის საგანმანათლებლო პოლიტიკა, მიმდინარე რეფორმები*
- *დაწყებით სკოლასთან დაკავშირებული სპეციალური საგანმანათლებლო პოლიტიკა*
- *სკოლამდელი აღზრდის პოლიტიკა*

ქვეყნისა და საზოგადოების შიგნით ბავშვის წიგნიერების განვითარებაში დიდი წვლილი შეაქვს კულტურულ, სოციალურ, პოლიტიკურ და ეკონომიკურ ფაქტორებს. ქვეყნის წარმატება განათლებასა და წიგნიერი ადამიანების აღზრდაში დიდწილადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ რა მნიშვნელობა ენიჭება წიგნიერებას საზოგადოებაში.

ის, თუ რამდენად აფასებენ ქვეყანაში წიგნიერებასა და მასთან დაკავშირებულ აქტივობებს, მოქმედებს შესაბამისი გარემოს ჩამოყალიბებისთვის

აუცილებელი დროისა და რესურსების გამოყოფაზე. წიგნიერების პრიორიტეტულობის შესახებ გადაწყვეტილებაზე მეგავლენას ახდენს ადამიანების გამოცდილება და რწმენა წიგნიერების როლის შესახებ სკოლასა და სკოლის გარეთ წარმატებულობაში (Street, 2001).

კითხვის სწავლების პრიორიტეტულობასთან დაკავშირებული პოლიტიკის ეროვნულ და ლოკალურ დონეზე ხელშეწყობისთვის არ არის აუცილებელი დიდი რაოდენობის ეკონომიკური რესურსის დახარჯვა. ქვეყანაში სკოლებსა და, ზოგადად, საზოგადოებას შეუძლიათ ისეთი გარემო ჩამოაყალიბონ, რომელშიც კითხვას აფასებენ (Tse & Loh, 2007).

დემოგრაფიული მახასიათებლები და რესურსები. ქვეყანაში არსებულმა ეკონომიკურმა მდგომარეობამ შეიძლება დიდი გავლენა მოახდინოს წიგნიერების დონეზე და საჭირო რესურსების ხელმისაწვდომობაზე. დიდი რაოდენობის ეკონომიკური რესურსი უზრუნველყოფს უკეთესი საგანმანათლებლო პირობებისა და კარგად მომზადებული მასწავლებლების არსებობას, აგრეთვე, ინვესტიციების ჩაღებას წიგნიერების განვითარებაში, რაც გულისხმობს: საზოგადოებრივი პროგრამების დანერგვას, საზოგადოებრივი და სკოლის ბიბლიოთეკების, საკლასო ოთახებისა და ოჯახების ბეჭდური მასალებითა და ტექნოლოგიებით უზრუნველყოფას (Neuman, 1999).

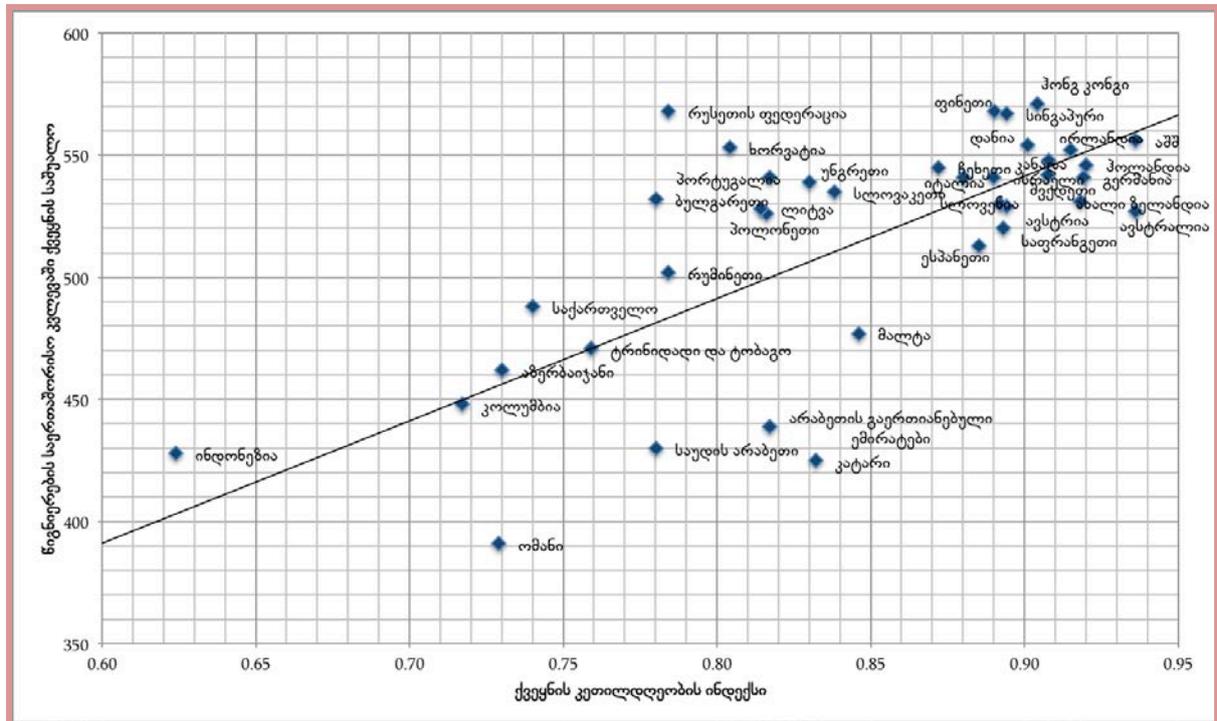
ზოგადად, ქვეყნები, რომელთა პოპულაცია დიდი და მრავალფეროვანია და რომელთაც მცირე რაოდენობის სასწავლო მასალა აქვთ და მცირე ადამიანური რესურსი ჰყავთ, უფრო მეტ სირთულეს აწყდებიან (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007; Gradstein & Schiff, 2006; Kirsch, Braun, Yamamoto & Sum, 2007; Taylor & Vinjevold, 2006; Trong, 2009). განათლებაზე, როგორც ეროვნულ, ისე ადგილობრივ დონეზე, გავლენას ახდენს მოსახლეობის მიერ გამოყენებული ენების რაოდენობა, ზრდადასრულებულთა წიგნიერების დონე და სხვა სოციალური თუ ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული დემოგრაფიული მახასიათებლები.

წიგნიერების კვლევაში მაღალი შედეგებით გამორჩეული ქვეყნები კეთილდღეობის მაღალი დონის მქონე ქვეყნებია. თუ კეთილდღეობის საზომად გაერთიანებულ ერების განვითარების პროგრამის ქვეყნის კეთილდღეობის საზომს

გამოვიყენებთ⁸ და წიგნიერების შედეგებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ წიგნიერების კვლევაში 500 ქულაზე მაღალ შედეგებს მეტწილად მაღალი კეთილდღეობის მაჩვენებლის მქონე (0.80-0.95) ქვეყნები აჩვენებენ. კვლევაში მონაწილე ქვეყნები: ნორვეგია, ავსტრალია, ჰოლანდია, აშშ და ახალი ზელანდია, 2011 წლის მონაცემებით, HDI-ინდექსის მიხედვით შედგენილი რეგინგული სიის სათავეში არიან (HDI მაჩვენებლები 0.943-0,908), ამ ქვეყნებს მოსწავლეთა წიგნიერების მაღალი მაჩვენებლები აქვთ. უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში მონაწილე ყველა ქვეყანას, რომლებსაც HDI-ინდექსის მიხედვით განვითარების უმაღლესი დონის მაჩვენებლები აქვთ (გერმანია, შვედეთი, ახალი ზელანდია, ჰონკონგი, დანია, ისრაელი, სლოვენია, ფინეთი, ესპანეთი და სხვ; HDI – 0,87 და მეტი)⁹. საშუალოზე მაღალი მიღწევები აქვთ წიგნიერების კვლევაში. აქ გამოჩნდის აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნები და არაბეთის ნახევარკუნძულის ქვეყნები აჩვენებენ. მაგალითისთვის, კატარის კეთილდღეობის ხარისხი ლიგვის ამავე მაჩვენებელზე მაღალია, მაგრამ ლიგვის (528) შედეგი წიგნიერების კვლევაში მნიშვნელოვნად მაღალია კატარის შედეგზე (425). მეორეს მხრივ, ბულგარეთის ქვეყნის კეთილდღეობის მაჩვენებელი (0.78) მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საფრანგეთისას (0.89), მაგრამ ბულგარეთის შედეგი წიგნიერების კვლევაში 12 ერთეულით მაღალია საფრანგეთის შედეგზე. ზოგადად, აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნების უდიდესი ნაწილის წიგნიერების შედეგი მნიშვნელოვნად მაღალია მათ ქვეყნის კეთილდღეობით პროგნოზირებად შედეგზე. ასეთი განსხვავების ასახსნელად მკვლევართა ნაწილი ქვეყნებში კითხვისა და, ზოგადად, სწავლისადმი დამოკიდებულებას უკავშირებენ. მაგალითისთვის, სამხრეთ აღმოსავლეთ აზიის ქვეყნების განსაკუთრებით მაღალ შედეგებს „აზიური ღირებულებებით და განათლებისადმი კონფუციანური დამოკიდებულებით ხსნიან“ (Green et al, 1999). ილუსტრაციაში № 10.1 მოცემულია ქვეყნის კეთილდღეობის ინდექსის მიმართება წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მისავე შედეგებთან.

⁹ საქართველოში კეთილდღეობის მაჩვენებელი (HDI-ინდექსი) შეადგენს 0,733-ს (75-ე ადგილი რეგინგულ სიაში).

ილუსტრაცია № 10.1 – ქვეყნის კეთილდღეობის ინდექსის მიმართება წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში ქვეყნის შედეგებთან.

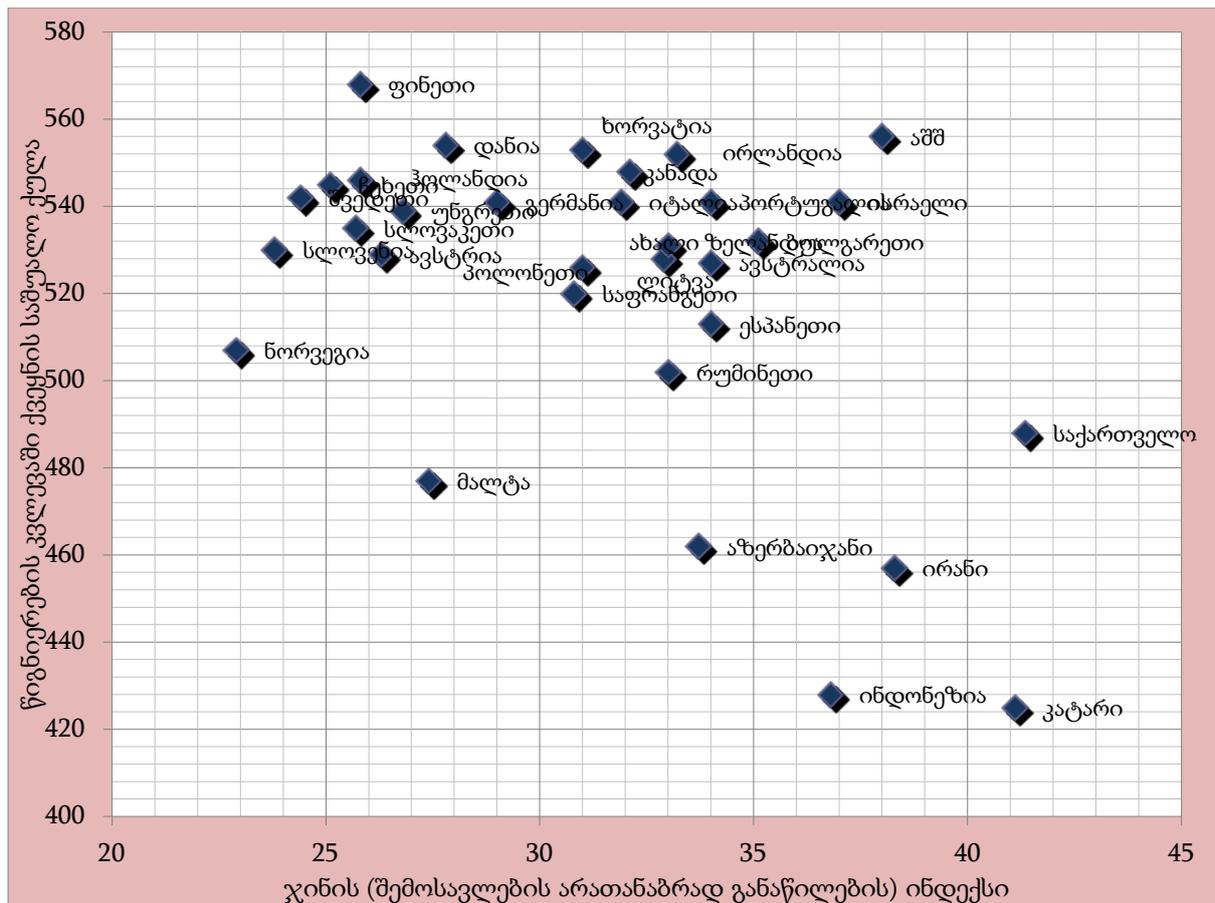


წყარო: შედგენილია გაერთიანებული ერების განვითარებული ერების განვითარების პროგრამის და წიგნიერების კვლევის შედეგების გამოყენებით. იხილეთ: United Nations Development Program; International Human Development Indicators 2011; HDI value <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/default.html>

ქვეყნის კეთილდღეობასთან ერთად გასათვალისწინებელია ისიც, თუ რამდენად მაღალია საზოგადოებაში სოციალური უთანასწორობის მაჩვენებელი. როგორც წიგნიერების კვლევის შედეგები გვიჩვენებს, მოსწავლეთა მიღწევები განსხვავდება ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური მაჩვენებლების მიხედვით. მაგრამ გამომდინარე ქვეყნის მიერ გატარებული საგანმანათლებლო პოლიტიკიდან, სოციალური უთანასწორობა, შესაძლებელია, ნაკლებად აისახოს განათლების შედეგებზე. როგორც ქვემოთ მოცემული ილუსტრაციიდან (№ 10.2) ჩანს, ქვეყანაში შემოსავლების უთანასწორობის მიხედვით განსხვავებული მაჩვენებლების მქონე ქვეყნები თანაბარ შედეგებს აჩვენებენ წიგნიერების კვლევაში. მაგალითად, ბულგარეთსა და ლიგვაში მაღალია წილი იმ სკოლებისა, სადაც მოსწავლეების 25%-ზე მეტი ხელმოკლე ოჯახებიდან მოდის (42% ბულგარეთში და 38% ლიგვაში). ამ ქვეყნებში ასევე მაღალია ჯინის ინდექსიც (35 ბულგარეთში და 33 ლიგვაში),

მაგრამ ამ ქვეყნების შედეგები მნიშვნელოვნად მაღალია ისეთი ქვეყნების მაჩვენებლებზე, როგორებიცაა, ნორვეგია და მალტა, სადაც დაბალია ჯინის მაჩვენებელიც (23 და 27) და სკოლებში ხელმოკლე მოსწავლეების წილიც (3% და 10%).

ილუსტრაცია № 10.2 – ჯინის (შემოსავლების არათანაბრად განაწილების) ინდექსის მიმართება პირლის შედეგებთან



წყარო: მომზადებულია ევროსტატის, ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციისა და მსოფლიო ბანკის მონაცემთა ბანკის მონაცემების გამოყენებით. იხილეთ:

<http://www.oecd.org/els/soc/societyataglance2011-oecd-social-indicators.htm>;
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_di12; <http://databank.worldbank.org/data>
 ილუსტრაცია № 10.2; 10.3-ში წარმოდგენილი ინფორმაცია მომზადებულია ნათია ანდლუაძის მიერ.

ქვეყნებს შორის შედეგებში განსხვავებს ხშირად განათლების სფეროში სახელწმიფოს როლით ხსნიან, კერძო, ქვეყნებში განხორციელებული რეფორმების შინაარსითა და განათლების სფეროს პრიორიტეტულობით (Mourshed et at, 2010). ქვეყანაში სახელმწიფო დონებზე განათლების პრიორიტეტულობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინდიკატორი განათლებაზე გაწეული სახელწმიფო ხარჯია. როგორც ცხრილიდან № 10.1 ვხედავთ, ყველაზე მაღალი შედეგების მქონე ქვეყნებს

შორის განათლებამზე ხარჯები მაღალია მთლიან შიდა პროდუქტთან (აშშ (5.5), ფინეთი (6.3), დანია (8.1), კანადა (4.9), ჰოლანდია (5.5), ირლანდია (5.0)) ან სახელმწიფო ბიუჯეტებში (ჰონგ კონგი (23%), სინგაპური (22%)).

ცხრილი №10.1 – წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში ქვეყნის საშუალო შედეგები და სახელმწიფოს მიერ განათლებამზე გაწეული ხარჯები მთლიან შიდა პროდუქტთან და სახელმწიფო ბიუჯეტთან მიმართებაში.

ქვეყანა	წიგნიერების კვლევის შედეგები	სახელმწიფო ხარჯები განათლებაზე (%მშპ)*	განათლების წილი სახელმწიფო ბიუჯეტში*
ჰონგკონგი	571	3.9	23.1
ფინეთი	568	6.3	12.4
რუსეთის ფედერაცია	568	3.9	11.9
სინგაპური	567	2.9	21.9
აშშ	556	5.5	13.9
დანია	554	8.1	15.3
ირლანდია	552	5.0	13.6
კანადა	548	4.9	12.3
ჰოლანდია	546	5.5	11.9
ჩეხეთი	545	4.3	9.8
შვედეთი	542	6.9	12.9
გერმანია	541	4.5	10.2
ისრაელი	541	6.0	13.3
იტალია	541	4.5	9.3
პორტუგალია	541	5.3	11.3
უნგრეთი	539	5.3	10.4
ბულგარეთი	532	4.1	11.3
ახალი ზელანდია	531	6.1	17.3
სლოვენია	530	5.5	12.2
ავსტრია	529	5.4	11.1
ლიტვა	528	5.0	13.7
ავსტრალია	527	4.6	14.2
პოლონეთი	526	5.2	11.9
საფრანგეთი	520	5.7	10.6
ესპანეთი	513	4.5	11.1
ნორვეგია	507	6.8	16.2
რუმინეთი	502	3.9	10.8
საქართველო	488	2.9	8.2
მალტა	477	6.1	13.6
აზერბაიჯანი	462	2.7	12.4
კოლუმბია	448	4.1	13.2
საუდის არაბეთი	430	6.0	19.9
ინდონეზია	428	3.3	16.7
ყატარი	425	2.4	7.1
ომანი	391	3.9	27.7
მაროკო	310	5.5	25.9

წყარო: ცხრილი მომზადებულია მსოფლიო ბანკის მონაცემთა ბანკიდან ამოღებული მონაცემების გამოყენებით. იხილეთ: <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>
 * მითითებულია 2005-2009 წლებში თითოეული ქვეყნის საშუალო მაჩვენებელი.

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის მონაცემებით, რაც უფრო ნაკლები მოსწავლეა სკოლაში ეკონომიურად ხელმოკლე ოჯახიდან, მით უფრო მაღალია წიგნიერების მაჩვენებელი. საქართველოში მოსწავლეთა 43% სწავლობს სკოლებში, სადაც 25% ან მეტი ეკონომიკურად ხელმოკლე ოჯახებიდანაა¹⁰ (საერთაშორისო საშუალოა 30%). ცხრილში № 10.2. შედარებისთვის წარმოდგენილია სკოლებში მოსწავლეთა ეკონომიკური მდგომარეობისა და მათი მიღწევების ურთიერთმიმართება. შედარებისთვის მოცემულია საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები და, ასევე, რამდენიმე ქვეყნის მონაცემი.

ცხრილი № 10.2 – მოსწავლეთა ეკონომიკური სტატუსი და მიღწევები.

	უფრო შეძლებული - სკოლები, რომლებშიც მოსწავლეთა 25%-ზე მეტი ეკონომიკურად ძლიერი ოჯახებიდანაა და 25%-ზე ნაკლები ეკონომიკურად ხელმოკლე ოჯახებიდან		ძირითადად საშუალო შეძლების ოჯახებიდან		უფრო ხელმოკლე - სკოლები, რომლებშიც მოსწავლეთა 25%-ზე მეტი ეკონომიკურად ხელმოკლე ოჯახებიდანაა და 25%-ზე ნაკლები ეკონომიკურად ძლიერი ოჯახებიდან	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	16% (3,0)	496 (8,8)	41% (4,3)	494 (5,9)	43% (1)	480 (4,5)
საერთ. საშ.	35% (0,5)	530 (0,9)	35% (0,6)	515 (0,8)	30% (0,5)	490 (1,0)
რუსეთი	58% (3,2)	576(4,0)	29% (3,3)	562 (4,8)	13% (2,1)	549 (8,5)
ფინეთი	43% (4,2)	576(2,4)	47% (4,3)	567 (2,7)	10% (2,6)	541 (4,0)
ლიტვა	19% (3,3)	552(5,8)	43% (4,6)	529 (3,3)	38% (3,5)	518 (3,1)

() სტანდარტული შეცდომა

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა მშობლების დასაქმების მაჩვენებელი დაბალია (უმუშევარ მშობელთა რაოდენობა – მამა: 21%, დედა: 42%). ამასთან, იმ ბავშვების მიღწევები, რომელთა მშობლებიც სრულ ანაზღაურებად განაკვეთზე მუშაობენ, გაცილებით უფრო მაღალია, ვიდრე იმ ბავშვების, რომელთა მშობლებიც არასრულ ანაზღაურებად განაკვეთზე მუშაობენ ან უმუშევრები არიან. მაგალითად, მამის დასაქმებულობის შესაბამისად მოსწავლის საშუალო მიღწევები ასეთია: 505.86 (SE=1.6); 491.63 (SE=2.9); 474.27 (SE=2.5).

¹⁰ წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში ჩართული სკოლების დირექტორთა მონაცემები.

თანდართულ ცხრილში წარმოდგენილია მშობლების დასაქმებასა და შვილის მიღწევას შორის კავშირი.

ცხრილი № 103 – მოსწავლეთა ეკონომიკური სტატუსი და მიღწევები.

მშობლების დასაქმება	შვილის მიღწევა	(SE)
ორივე მშობელი მუშაობს	510	0.8
ერთი მშობელი მაინც მუშაობს	493.5	0.6
არც ერთი მშობელი არ მუშაობს	458.7	0.98

განათლების სისტემის სტრუქტურა. ჩვეულებრივ, იმან, თუ როგორ ხდება საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემუშავება და დანერგვა, დიდი გავლენა შეიძლება იქონიოს სკოლების მუშაობაზე. კვლევაში მონაწილე ზოგიერთ ქვეყანას ცენტრალიზებული განათლების სისტემა აქვს, სადაც გადაწყვეტილებები ეროვნულ ან რეგიონულ დონეზე მიიღება და შედარებით ერთგვაროვანი კურიკულუმით, წიგნებითა და ზოგადი პოლიტიკით ხასიათდება. ამის საპირისპიროდ, არსებობს დეცენტრალიზებული განათლების სისტემის მქონე ქვეყნები, სადაც გადაწყვეტილებათა უმეტესობა ადგილობრივ და სკოლის დონეზე მიიღება. ამ შემთხვევაში სკოლები თვითონ განსაზღვრავენ სამოქმედო გეგმასა და სწავლების მეთოდებს. PIRLS 2011-ში მონაწილე ქვეყნების განათლების სისტემები განსხვავდება ცენტრალიზაციის მიხედვით ძალიან ცენტრალიზებულიდან (ავსტრია, ჰონდურასი, ირანი) – დეცენტრალიზებულამდე (ახალი ზელანდია, ესპანეთი, შვედეთი). სწავლების საფეხურებიც, რომლებსაც მოსწავლეები გადიან, ასევე, განსხვავდება ქვეყნების მიხედვით (Kennedy, Mullis, Martin & Trong, 2007). მეოთხე კლასის მოსწავლეების კითხვის მიღწევების კვლევისას, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვის სკოლაში შესვლისა და კითხვის ფორმალური სწავლების დაწყების ასაკი, რადგან, ქვეყნებში, რომლებშიც ბავშვები აღრეულ ასაკში შედიან სკოლაში, კითხვის სწავლებას პირველივე კლასში არ იწყებენ. PIRLS 2011-ის მონაწილე ქვეყნების სკოლების უმეტესობას აქვს დანერგილი სკოლაში მშობლების ჩართულობის ფორმალური პრაქტიკა.

კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმეტესობაში თითქმის ყველა ბავშვი იღებს სკოლამდელ განათლებას, ხოლო 8 ქვეყანაში სკოლამდელი განათლება სავალდებულოა. ეს ქვეყნებია: დანია, ჰოლანდია, ისრაელი, უნგრეთი, ბულგარეთი,

ავსტრია, პოლონეთი, კოლუმბია. კოლუმბიის გარდა, ამ ქვეყნებს PIRLS 2011-ის მონაცემების მიხედვით, საშუალოზე მაღალი მიღწევები აქვთ.

მონაწილე ქვეყნების უმეტესობას აქვს სკოლამდელი განათლების ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელშიც **ასაკის შესაბამისად**, საბავშვო ბაღებში ყურადღება გამახვილებულია მეტყველების, კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების გამომუშავებაზე, ეს სკოლისათვის მზაობის ფორმირებას უწყობს ხელს. სკოლისთვის უფრო მომზადებული მოსწავლეების არსებობა წიგნიერებისათვის კრიტიკული მნიშვნელობის მქონე საკითხია. სკოლამდელ განათლებასა და წიგნიერების მაღალ დონეს შორის კავშირი PIRLS 2011-ითაც დადასტურდა.

კითხვის კურიკულუმი დაწყებით კლასებში. სასწავლო გეგმის შედგენა სხვადასხვა ფორმითაა შესაძლებელი. უმაღლეს დონეზე, გარკვეული დეტალები შეიძლება მთავრობამ დაამტკიცოს. შემდგომ სასწავლო გეგმა უკვე სკოლების მიერ შემუშავდება. პოლიტიკა შეიძლება ეხებოდეს როგორც კითხვის ფორმალური სწავლების დაწყების დროს, ისე სასწავლო მასალებსა და მეთოდებს.

კითხვის უნარების განვითარებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სასწავლო გეგმის ისეთი ასპექტები, როგორებიცაა: მიღწევის სტანდარტები კითხვაში, სასკოლო და საკლასო ბიბლიოთეკების რაოდენობა, სწავლებისთვის განკუთვნილი დრო, მეთოდები და მასალები, განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირების გზები. მრავალი კვლევა, მათ შორის IEA-ს მონაცემები (Kennedy, Mullis, Martin & Trong, 2007; Mullis, Martin, Kennedy, Foy, 2007), ადასტურებს, რომ აკადემიური მიღწევა მჭიდრო კავშირშია ზუსტად განსაზღვრულ სასწავლო გეგმასთან (ეს მონაცემები დეტალურად იქნება განხილული მომდევნო თავებში).

PIRLS 2011-ის მონაწილე ქვეყნებიდან მხოლოდ 7 ქვეყანაში არის სასწავლო გეგმაში გამოყოფილი კითხვა, როგორც სასწავლო გეგმის ცალკე სფერო. ესენია: საფრანგეთი, უნგრეთი, ჰოლანდია, ჩრდ. ირლანდია, რუსეთი, შვედეთი და აშშ. დანარჩენ ქვეყნებში, როგორც წესი, კითხვა მშობლიური ენის სასწავლო გეგმის ნაწილია, რომელშიც ყურადღება ასევე გამახვილებულია წერისა და კომუნიკაციის სხვა უნარ-ჩვევების განვითარებაზე. მაგალითად, ფინეთში საბავშვო განათლების ყველა დონეზე ეროვნული სასწავლო გეგმა მოიცავს კითხვის სწავლების გზამკვლევს (გაიდლაინებს) სათაურით „მშობლიური ენა და ლიტერატურა“.

მშობლიური ენისა და ლიგერატურის ეროვნული სასწავლო გეგმა მოიცავს მისაღწევი მიზნების (*კარგი შესრულების*) აღწერილობას მე-2 და მე-5 კლასის ბოლოს, ასევე, შეფასების კრიტერიუმებს, რომლებიც გამოიყენება სასწავლო წლის ბოლოს. მუნიციპალიტეტები მუშაობენ სკოლებთან ერთად, რათა მათ ეროვნული სასწავლო გეგმის საფუძველზე შექმნან საკუთარი, უფრო დეტალური სასკოლო სასწავლო გეგმა. ამგვარად, საერთო ძირითადი *კურიკულუმი* ღიაა ადგილობრივი ადაპტირებისთვის. ლიგვის ეროვნულ სასწავლო გეგმაშიც სწავლების დაწყებით საფეხურზე კითხვის სწავლება ინტეგრირებულია მშობლიური ენის სწავლებასთან. ლიგვის სასწავლო გეგმის თანახმად, დაწყებითი სკოლისთვის ენის სწავლების ძირითადი მიზნები უკავშირდება შემდეგს:

- მოსწავლეებისთვის დახმარების გაწევა, რათა შეიძინონ კითხვის საბაზო უნარი და განვიითარონ ტექსტის შექმნისა და გაგების ელემენტარული უნარ-ჩვევები;
- პერსპექტივების შექმნა, რათა მოსწავლეებმა შეიძინონ და გააფართოვონ ინტელექტუალური უნარები, ისევე, როგორც ემოციური, მორალური, სოციალური და კულტურული გამოცდილება.

ლიგვაში კულტურული ტრადიციების შენახვა და ხელშეწყობა მკვეთრად აქცენტირებულია განათლების ყველა დონეზე.

საქართველოშიც კითხვის უნარის განვითარება მშობლიური ენის სასწავლო გეგმაშია ინტეგრირებული. თუმცა, 2006 წლის შემდეგ სასწავლო გეგმაში ყურადღება მნიშვნელოვნად გამახვილდა წაკითხვის გააზრების უნარზე. ამასთან, გამოიყენა მეთოდური სახელმძღვანელოები პედაგოგებისათვის, დაწყებითი კლასების ისეთი ახალი სახელმძღვანელოც, სადაც გათვალისწინებულია PIRLS 2006 წლის შედეგები და ასევე, კითხვის სწავლების თანმედროვე მიდგომები და პრაქტიკა. განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია მასწავლებელთა სერტიფიცირების პროცესის დაწყება. სასერტიფიკაციო გამოცდების მეთოდურ ნაწილში დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს მოეთხოვებათ კითხვის სწავლების სტრატეგიების ცოდნა.

ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს
მოსწავლეთა წიგნიერებაზე

ოჯახური ფაქტორები



PIRLS-2011 კიდევ ერთხელ ადასტურებს საყოველთაოდ ცნობილ მოსაზრებას იმის თაობაზე, რომ მოზარდები, რომელთა წიგნიერების განვითარებას ოჯახში ხელს უწყობენ, კარგი მკითხველები არიან. კითხვაში უფრო მაღალი მიღწევები აქვთ იმ მოზარდებს, რომელთა ოჯახებში წიგნის კითხვა მკვიდრი ტრადიციაა, რომელთა მშობლებიც ცდილობენ, ბავშვები ადრეული ასაკიდანვე ჩააბან წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში (მაგალითად, სვადასხვა სახის სახალისო თამაშები ასოებისა და სიტყვების გამოყენებით, მცირე მოცულობის წიგნის კითხვა და წაკითხულზე საუბარი და ა.შ). ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი მნიშვნელოვნად აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე. ამასთან, ბავშვები, რომლებიც დადიოდნენ სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებაში, წიგნიერების უფრო მაღალ დონეს აჩვენებენ.

კითხვის სწავლება რთული პროცესია, რომელიც დიდ დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს. მშობლები ბავშვების პირველი, და, შესაძლოა, ყველაზე მნიშვნელოვანი კითხვის მასწავლებლები არიან. შესაბამისად, ბავშვობიდანვე მათ ხელშია, თუ როგორი დამოკიდებულება ექნება ბავშვს კითხვისადმი. ბავშვები ხომ ჯერ სწავლობენ კითხვას და შემდეგ კითხულობენ იმისათვის, რომ ისწავლონ. ოჯახის კონკრეტულმა მახასიათებლებმა შეიძლება, ისეთი კლიმატი შექმნას, რომელიც ხელს შეუწყობს კითხვის მიმართ ბავშვის ინტერესის გაღვივებასა და კითხვის უნარის განვითარებას.

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა შეისწავლის ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსთან დაკავშირებული ფაქტორების გეგავლენას მოსწავლის მიღწევებზე. ეს ფაქტორებია:

- მშობლების განათლება
- ოჯახის რესურსები: ზოგადად, წიგნების რაოდენობა, საბავშვო წიგნების რაოდენობა, კომპიუტერი
- მშობლების დასაქმება და პროფესია
- ეკონომიკური მდგომარეობა
- მშობლების ენა და წარმომავლობა
- მშობლების ჩართულობის ხარისხი ბავშვის სკოლამდელ განათლებასა და წიგნიერებაში
- მშობლების დამოკიდებულება კითხვისადმი და კითხვის ინტენსივობა

ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსის ინდექსის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია მშობლების განათლების დონე. ამ მხრივ საქართველოს საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს. უმაღლესი განათლების მქონე მშობელი ჰყავს კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა 31%-ს (საერთაშორისო საშუალო), საქართველოში კი ასეთი მოსწავლეების რაოდენობა 36%-ია. მშობელთა განათლების პროცენტული მაჩვენებლით, საქართველო უსწრებს მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით მაღალი შედეგების მქონე რამდენიმე ქვეყნას (ჰონკონგი – 18%, ტაივანი – 23%, გერმანია – 28% და სხვა).

არაერთი კვლევა მიუთითებს მოსწავლის მიღწევასა და ოჯახის სოცალურ-ეკონომიკური სტატუსის შესაბამის ინდიკატორებს (მშობლების განათლებასა და საქმიანობას) შორის პოზიტიური კავშირის არსებობაზე (Bradley & Corwyn, 2002; Haveman & Wolfe, 1995; Willms, 2006). PIRLS 2006-ის მიხედვითაც, მშობელთა განათლების დონე სარწმუნოდ დადებით კავშირშია კითხვის მიღწევის მაჩვენებელთან. კერძოდ, იმ მოსწავლეების მიღწევის მაჩვენებელი, რომელთა ერთ-ერთ მშობელს მაინც უმაღლესი განათლება აქვს მიღებული, ერთი სტანდარტული გადახრით მაღალია იმ მოსწავლეების მიღწევებზე, რომელთა

მშობლებსაც არასრული საშუალო განათლება აქვთ. იგივე ტენდენცია შენარჩუნებულია 2011 წლის კვლევაშიც.

თანდართულ ცხრილში წარმოდგენილი საქართველოში მშობლის განათლებას და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის კავშირი.

ცხრილი № 11.1 – მშობელთა განათლების უმაღლესი საფეხური და მოსწავლეთა მიღწევები.

მშობლის განათლება	მამა	ბავშვის მიღწევა	დედა	ბავშვის მიღწევა
არ უვლია სკოლაში	.3	417	.3	413
ზოგადი განათლების დაწყებითი საფეხური (4 კლასი)	.1	363	.1	433
ზოგადი განათლების საბაზო საფეხური (9 კლასი)	3.8	440	6.2	440
სრული ზოგადი განათლების საფეხური (10-11 კლასი) / პროფესიული სასწავლებელი (9 კლასის ბაზაზე არსებული, მაგ. კოლეჯი, პროფტექნიკუმი)	26.2	472	22.1	470
პროფესიული სასწავლებელი (10-11 კლასის ბაზაზე არსებული, მაგ. კოლეჯი, პროფტექნიკუმი)	13.3	483	14.8	483
უმაღლესი პროფესიული სასწავლებელი	20.0	503	18.4	501
უმაღლესი განათლების პირველი საფეხური (4 წლიანი განათლება, ბაკალავრიატი)	19.7	523	19.3	519
უმაღლესი განათლების შემდგომი საფეხურები (მაგისტრატურა, მაგისტრატურასთან გათანაბრებული 5 წლიანი განათლება 2005 წლამდე ან სამეცნიერო ხარისხი, მაგ., კანდიდატი, დოქტორი)	14.4	533	16.6	529
ამ ჩამონათვალში არ არის	2.2	490	2.1	490

გარდა მშობლის განათლებისა, ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი რამდენიმე სხვა ფაქტორითაც ფასდება. შეფასება რამდენიმე შეკითხვაზე პასუხების შეჯამებით ხდება. შეკითხვები აღებულია როგორც მშობლის, ისევე მოსწავლის კითხვარიდან. შეკითხვები ეხება: სახლში წიგნების რაოდენობას, მათ შორის, საბავშვო წიგნების რაოდენობას, სწავლის ხელშემწყობ პირობებს (ცალკე ოთახი, ინტერნეტი და სხვ.), მშობლის განათლების აკადემიურ ხარისხსა და მის დასაქმებას. ამ ფაქტორების გათვალისწინებით, ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსის ინდექსი შეფასდა სკალაზე – მაღალი, საშუალო და დაბალი. საქართველოს მონაცემების მიხედვით, ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსის მაღალი ინდექსი ქართველი მოსწავლეების მხოლოდ 12%-ს აქვს, საშუალო – 80%-ს, დაბალი კი – 8%-ს. თითოეული კატეგორიისთვის მოსწავლეთა მიღწევების საშუალო სკალირებული ქულა და შედარებისთვის შესაბამისი საერთაშორისო

მონაცემები წარმოდგენილია ცხრილში №11.2. როგორც ცხრილიდან ჩანს, მოსწავლეთა მიღწევები საგანმანათლებლო რესურსის ზრდის შესაბამისად მაგულობს, იგივე ტენდენცია ფიქსირდება საერთაშორისო საშუალოს შემთხვევაშიც.

ცხრილი №11.2 – ოჯახის საგანმანათლებლო ინდექსის მოსწავლეთა მიღწევებთან მიმართება

	მაღალი ინდექსი		საშუალო ინდექსი		დაბალი ინდექსი	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	12%	535 (4)	80%	488 (2.9)	8%	441 (8)
საერთაშორისო საშუალო	18%	571 (0.7)	73%	510 (0.4)	9%	448 (1.4)

() სტანდარტული შეცდომა

ოჯახური გარემოს მნიშვნელოვან მახასიათებელს საკითხავი მასალისა და საგანმანათლებლო რესურსების ხელმისაწვდომობა წარმოადგენს. კვლევების მიხედვით, სახლში სხვადასხვა ტიპის ბეჭდური მასალის (წიგნები, ჟურნალები და სხვა) არსებობა მჭიდრო კავშირშია კითხვასთან დაკავშირებულ მიღწევებთან (Purves & Elley, 1994). ამასთან, ბავშვები, რომელთაც სახლში ნაკლები კონტაქტი აქვთ წიგნებთან, რომელთაც მშობლები იშვიათად უკითხავენ და რომელთა მშობლებიც ნაკლებად არიან ჩართული შვილების სწავლების პროცესში, კითხვაში უფრო დაბალი მიღწევებით ხასიათდებიან (Aikens & Barbarin, 2008; Darling & Westberg, 2004; Senechal & LeFevre, 2002).

PIRLS-ის კვლევა ცხადყოფს, რომ მნიშვნელოვანი კავშირია ოჯახში წიგნების რაოდენობასა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის. საქართველოში მშობელთა 35% აღნიშნავს, რომ ოჯახში 100 წიგნზე მეტი აქვს (საერთაშორისო საშუალო 27%), ხოლო საბავშვო წიგნების რაოდენობა – 25-ზე მეტი ქართველი ბავშვების 38%-ს აქვს (საერთაშორისო საშუალო 59%).

მშობლების დამოკიდებულება კითხვისადმი. მომარდთა უმეტესობისთვის სახლი ერთგვარ მოდელს წარმოადგენს, რომლის ზეგავლენითაც ისინი კითხვასთან დაკავშირებულ ჩვევებს ითვისებენ. ის, თუ რამდენად ხშირად კითხულობენ და საუბრობენ წაკითხულის შესახებ მშობლები, გავლენას ახდენს მოსწავლის კითხვის მიმართ დამოკიდებულებაზე. მშობლების ჩართულობა

წიგნიერებასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა აქტივობაში ბავშვებს კითხვის მიმართ დადებით დამოკიდებულებებს უყალიბებს (Sonnenschein & Munsterman, 2002). მშობლები და ოჯახის სხვა წევრები, საკუთარ რწმენასა და დამოკიდებულებებზე დაყრდნობით, ასწავლიან ბავშვებს კითხვასა და წაკითხვის დაფასებას (Baker & Scher, 2002). ბავშვები, რომელთაც მშობლები უნერგავენ, რომ კითხვა ღირებული და მნიშვნელოვანი აქტივობაა, უფრო მოტივირებულები არიან და კითხვისაგან სიამოვნებას იღებენ.

PIRLS 2011 წლის მონაცემების მიხედვით, მშობლების პირადი დამოკიდებულება კითხვისადმი და კითხვის ჩვევები მნიშვნელოვან ფაქტორებს წარმოადგენს ბავშვის კითხვის უნარის განვითარებისთვის. ზოგადად, იმ მოსწავლეებს, ვისი მშობლებიც კარგი მკითხველები არიან, მნიშვნელოვნად უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ კითხვაში.

მშობლის კითხვისადმი დამოკიდებულების ინდექსი (უყვარს კითხვა) შვიდ შეკითხვაზე პასუხების შეჯამებით განისაზღვრება. საქართველოში მოსწავლეთა 27%-ის მშობელს უყვარს კითხვა, 67%-ს ნაწილობრივ, ხოლო 5%-ს არ უყვარს კითხვა. მშობლის კითხვისადმი დამოკიდებულების მიმართება წარმოდგენილია ცხრილში № 11.3.

ცხრილი № 11.3 – მშობლის კითხვისადმი დამოკიდებულების ინდექსის მიმართება მოსწავლეთა მიღწევებთან

	კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების მაღალი ინდექსი		კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების საშუალო ინდექსი		კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების დაბალი ინდექსი	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	27%	512 (4)	67%	482 (2.9)	5%	453 (7,5)
საერთაშორისო საშუალო	32%	535 (0,5)	57%	507 (0,5)	11%	487 (0,9)

() სტანდარტული შეცდომა

ცხრილიდან ჩანს, რომ იმ მოსწავლეებს, ვისი მშობლებიც კარგი მკითხველები არიან (უყვართ კითხვა), მნიშვნელოვნად უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ კითხვაში. ეს გენდენცია მკვეთრადაა გამოხატული როგორც საერთაშორისო მონაცემების, ისევე საქართველოს შემთხვევაშიც. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ქართველი მშობლების კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების მაღალი ინდექსის საშუალო მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელთან

შედარებით ნაკლებია. აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით საუკეთესო შედეგების მქონე ზოგიერთი ქვეყნის კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების მაღალი ინდექსის (უყვარს კითხვა) საშუალო მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საქართველოს შესაბამის შედეგს. საილუსტრაციოდ შეიძლება მოვიყვანოთ ჰონკონგის მაგალითი, სადაც მშობელთა მხოლოდ 14% აქვს კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების მაღალი ინდექსი (რუსეთის ფედერაცია – 23%), თუმცა კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების საშუალო ინდექსის შესაბამისი პროცენტული მაჩვენებელი ჰონკონგში მაღალია და შეადგენს 72%-ს. ხოლო იმ მშობელთა რაოდენობა, რომელთაც კითხვა არ უყვართ, ჰონკონგსა და რუსეთში აღემატება საქართველოს შესაბამის მონაცემს. ჰონკონგში ასეთი მშობლების რაოდენობა 14%-ია, თუმცა მათი შვილების საშუალო მიღწევა PIRLS სკალის საშუალო მაჩვენებელზე გაცილებით მაღალია და 566-ს შეადგენს. ანალოგიური ტენდენციაა რუსეთის ფედერაციაშიც, რაც სკოლაში სწავლისა და სწავლების კარგად ორგანიზებული სისტემით შეიძლება აიხსნას.

კვლევები ადასტურებს, რომ ბავშვის განვითარების ყველა ეტაპზე მშობლის ჩართულობასა და ბავშვის წიგნიერებაზე ზრუნვას არსებითი როლი ენიჭება, განსაკუთრებით კი, ბავშვის განვითარების ადრეულ ეტაპზე. მშობლების ჩართულობას ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს მოსწავლის კითხვის უნარის განვითარებაზე (Levy, Gong, Hessels, Evans & Jared, 2006; Senechal & Lefevre, 2002). ადრეულ ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ყველაზე მნიშვნელოვან აქტივობას, მშობლის მიერ ხმამაღლა წაკითხვა წარმოადგენს (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2008; Hart & Risley, 2003; Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine, Tarullo, Raikes & Rodriguez, 2006). ამ დროს ბავშვები სწავლობენ, რომ დაბეჭდილი ტექსტი შინაარსს აგარებს და კითხვის შესაძლებლობა ღირებული და ფასეული უნარია. ერთობლივად კითხვასა და ბიბლიოთეკაში სიარულს, ბავშვების წახალისებას, წაიკითხონ დამოუკიდებლად, თავისი წვლილი შეაქვს წიგნიერების მაღალი დონის მიღწევაში.

PIRLS 2011-ის შედეგები ცხადყოფს, რომ ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები პოზიტიურად აისახება მოსწავლეთა

მიღწევებზე. პირველ რიგში, უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველო ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული აღრეული აქტივობების სიხშირის მიხედვით შედგენილი რეიტინგული სიის პირველ ხუთეულშია. მას მხოლოდ რუსეთის ფედერაცია, ჩრდილო ირლანდია და ახალი ზელანდია უსწრებენ, საქართველოსა და ავსტრალიას კი ერთნაირი შედეგი აქვთ. კერძოდ, საქართველოში მშობელთა 52%-ს აქვს ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აღრეულ აქტივობებში ჩართულობის მაღალი მაჩვენებელი, შედარებისთვის, შესაბამისი საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი 37%-ია.

ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული აღრეული აქტივობების მიმართება მოსწავლეთა მიღწევებთან წარმოდგენილია ცხრილში №11.4.

ცხრილი №11.4 – ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული აღრეული აქტივობების მიმართება მოსწავლეთა მიღწევებთან.

	წიგნიერებასთან დაკავშირებული აღრეული აქტივობები					
	ხშირად		მოგვჯერ		არასოდეს ან თითქმის არასოდეს	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	52%	498 (4)	47%	479 (4.0)	1%	-
საერთაშორისო საშუალო	37%	529 (0,5)	60%	506 (0,5)	3%	430 (2,1)

() სტანდარტული შეცდომა

ცხრილიდან ჩანს, რომ PIRLS 2011-ის შედეგების მიხედვით, სკოლამდელ ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებული აღრეული აქტივობები მნიშვნელოვან კავშირშია მოსწავლეთა კითხვის უნარის განვითარებასთან. თუმცა, თუ ცალკეული ქვეყნის მონაცემებს გავაანალიზებთ ამ კონტექსტში, ვნახავთ, რომ არსებობს გამონაკლისებიც; მაგალითად, მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი რეიტინგული სიის ლიდერს – ჰონკონგს და ასევე ტაივანს (მე-9 ადგილი რეიტინგულ სიაში), თუ შევაფასებთ, მშობელთა მცირე რაოდენობას აქვს (12-14%) წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აღრეულ აქტივობებში ჩართულობის მაღალი მაჩვენებელი. ამასთან, იმ მშობლების შვილებს, რომლებიც არასოდეს ან თითქმის არასოდეს იყვნენ ჩართულები აღრეულ აქტივობებში, PIRLS სკალის საშუალოზე მაღალი შედეგი აქვთ (საშუალო სკალირებული ქულა: ჰონკონგი – 560, ტაივანი – 526). რაც კიდევ ერთხელ ამყარებს ჩვენ მიერ ზემოთ გამოთქმულ მოსაზრებას იმის თაობაზე, რომ ამ ქვეყნებში სკოლას აქვს აღებული მოსწავლეთა

წიგნიერების ხელშეწყობის ძირითადი ფუნქცია (სკოლის საგანმანათლებლო რესურსი, მასწავლებელთა კვალიფიკაცია და სხვა).

სკოლამდელი განათლება. სკოლამდელი განათლება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს დაწყებითი სკოლისთვის ბავშვების მზაობის ფორმირებაში. PIRLS 2006-შიც დადებითი კავშირი დაფიქსირდა მეოთხე კლასის მოსწავლეების მიერ სკოლამდელი განათლების მიღებასა და კითხვაში მიღწევებს შორის. აშშ-სა და ინგლისის ბოლოდროინდელი ლონგიტიუდი, გრძელვადიანი ანალიზის მიხედვით, სკოლამდელი განათლების ხანგრძლივობა პოზიტიურად უკავშირდება აკადემიურ მოსწრებას სკოლაში (Trucker-Drob, 2012; Sammons et al., 2002). ამასთან, არსებობს კიდევ არაერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომ უნდა ჩაღოს სახელმწიფომ ინვესტიცია სკოლამდელ განათლებაში; მაგალითად, სკოლამდელი განათლება ბავშვებს ეხმარება არახელსაყრელი პირობებისა და თაობიდან თაობაზე გარდამავალი სიღარიბის დაძლევისა და მიღწევის დონის გაუმჯობესებაში (Economist Intelligence Unit, 2012).

სკოლამდელი განათლების ხელშეწყობის მხრივ კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მდგომარეობა ერთმანეთისგან განსხვავებულია. მაგალითად, ავსტრიაში, უნგრეთსა და ჰოლანდიაში სკოლამდელი განათლების მიღება სავალდებულოა. ავსტრალიაში, ხორვატიასა და სინგაპურში არ არის სავალდებულო. მიუხედავად ამისა, ამ სამ ქვეყანაში სკოლამდელ განათლებაში ბავშვების 100 პროცენტის ჩართულობა ფიქსირდება. აღსანიშნავია, რომ მრავალი ქვეყანა უკვე მუშაობს იმაზე, რომ სკოლამდელი განათლება რაც შეიძლება მეტმა ბავშვმა მიიღოს. ზოგიერთ ქვეყანაში მოქმედებს დაწყებით სკოლაში შედარებით მომრდილი ბავშვების მიღების სასკოლო პოლიტიკა (მაგ. 7 წელია განსაზღვრული ფინეთში, ლიგვასა და შვედეთში), რაც ბავშვებს სკოლამდელი განათლების უფრო ხანგრძლივი დროით მიღების საშუალებას აძლევს.

PIRLS 2006-ის მიხედვით, საშუალოდ, მეოთხე კლასის მოსწავლეთა 42%-ს მიღებული ჰქონდა სულ მცირე სამწლიანი სკოლამდელი განათლება, ხოლო 36%-ს სულ მცირე ერთწლიანი. მათ მიღწევის უფრო მაღალი მაჩვენებლები ჰქონდათ, ვიდრე დანარჩენ 11%-ს, რომელთაც ჰქონდათ ერთწლიანი, ან უფრო ნაკლები სკოლამდელი განათლება (519, 513, 493, შესაბამისად).

საყურადღებოა ის, რომ ბავშვებმა, რომლებსაც საერთოდ არ უვლიათ ბაღში, ყველაზე დაბალი შედეგები აჩვენეს. მაგალითად, უნგრეთში კვლევის მონაწილე ქვეყნებს შორის ყველაზე მეტი მოსწავლე იღებს 3 წლიან ან უფრო ხანგრძლივ სკოლამდელ განათლებას. უნგრელ მეოთხეკლასელთა 86%-მა, რომლებიც 3 წელი ან მეტი დადიოდნენ ბაღში, კითხვაში მაღალი მიღწევები აჩვენეს (საშუალო სკალირებული ქულა 580) მათთან შედარებით ვინც, 3 წელზე ნაკლები პერიოდი იყო ბაღში. სინგაპურშიც მოსწავლეებმა, რომლებიც 3 წელი ან მეტი დადიოდნენ ბაღში (64%), უფრო მაღალი შედეგი აჩვენეს, ვიდრე დანარჩენებმა.

აქვე აღსანიშნავია, რომ ამერბაიჯანში (64%), საუდის არაბეთსა (52%) და ბოცვანაში (55%) მოსწავლეთა უმეტესობას სკოლამდელი განათლება მიღებული არ აქვს.

PIRIS 2011 წლის მონაცემებით ქართველი ბავშვების დაახლოებით 83%-ს მიღებული აქვს სკოლამდელი განათლება. მათი მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი შეადგენს 497.06 (SE=1.11). იმ მოსწავლეთა მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი, რომლებიც არ დადიოდნენ ბაღში, შეადგენს 473.51 (SE=2.76). მოსწავლეთა მიღწევებს შორის სხვაობა არსებითია.

ცხრილში №11.5 აღწერილია სკოლამდელი განათლების ხანგრძლივობის მიმართება მოსწავლეთა მიღწევებთან საქართველოს შემთხვევაში, ასევე, წარმოდგენილია საერთაშორისო საშუალო მონაცემები შედარებისათვის.

ცხრილი №11.5 – სკოლამდელი განათლების მიმართება მოსწავლეთა მიღწევებთან

	3 წელი და მეტი		3 წელზე ნაკლები, მაგრამ 1 წელზე მეტი		1 წელზე ნაკლები		არ დადიოდა	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა
საქართველო	42%	495 (3,3)	29%	495 (3,9)	7%	493 (5,8)	22%	471(4,5)
საერთაშორისო საშუალო.	42%	509 (0,5)	36%	513 (0,5)	11%	493 (1,1)	11	475(1.5)

() სტანდარტული შეცდომა

იმის გათვალისწინებით, რომ ბევრ ქვეყანაში დაწყებითი სკოლის მოსწავლეებს მიღებული აქვთ სკოლამდელი განათლება, ამასთან, ბევრი მშობელი

საკმაოდ დიდ ყურადღებას აქცევს ბავშვისთვის კითხვის სწავლებას, გასაკვირი არაა, რომ ბავშვების მნიშვნელოვანი ნაწილი სკოლაში სწავლას გარკვეულ დონეზე უკვე განვითარებული კითხვის უნარით იწყებენ.

PIRLS 2006-ში აღრეულ ასაკში განვითარებულ კითხვის უნარსა და მეოთხე კლასში კითხვაში მიღწევის დონეს შორის პოზიტიური კავშირი დაფიქსირდა. იგივე ტენდენციაა PIRLS 2011-შიც.

ოჯახის მხარდაჭერა კითხვის უნარის განვითარებას სხვადასხვა ფორმით უწყობს ხელს. პირველ რიგში, ამისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია მშობლების ან მზრუნველების ჩართულობა სკოლასთან დაკავშირებულ პროცესებში (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2002; Wells, 1985). კვლევამ დაადასტურა, რომ მოსწავლეები, რომელთა მშობლებიც ჩართულები არიან სასწავლო პროცესში, უფრო მაღალი აკადემიური მიღწევით ხასიათდებიან, ვიდრე ისინი, ვისი მშობლებიც ამ კუთხით ინტერესს არ იჩენენ (Jeynes, 2005). აგრეთვე, ბავშვები, რომლებიც საშინაო დავალებებსა და საკითხავ მასალას მშობლებთან, ან მზრუნველებთან ერთად განიხილავენ, უფრო მაღალ შედეგებს აჩვენებენ, ვიდრე ისინი, ვინც ამას მოკლებულია (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003).

ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე

სასკოლო რესურსები კითხვის სწავლების ხელშეწყობად



წარმატებულ სკოლებს უკეთესი რესურსები აქვთ და იქ კარგი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ბავშვები სწავლობენ. PIRLS 2011-ის მიხედვით, რაც უფრო ნაკლები მოსწავლეა სკოლაში ეკონომიკურად ხელმოკლე ოჯახიდან, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა მიღწევები. ეს გენდენცია ვლინდება საქართველოშიც. რაც უფრო მეტი რესურსი აქვს სკოლას, მით უფრო მაღალია მოსწავლეების მიღწევის დონე. ამასთან, ურბანიზებულ დასახლებულ პუნქტებში მოსწავლეთა მიღწევები უფრო მაღალია.

მოსწავლეებს, რომელთაც სკოლაში შესვლისას განვითარებული აქვთ კითხვის ელემენტარული უნარები, PIRLS 2011-ის მიხედვით აქვთ მიღწევის უფრო მაღალი მაჩვენებელი.

მიუხედავად იმისა, რომ ოჯახური გარემო კითხვის უნარის განვითარების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ხელშემწყობ ფაქტორს წარმოადგენს, ბავშვების უმეტესობისთვის სკოლა ფორმალური სწავლისა და განათლების მიღების მთავარ ადგილად რჩება. წიგნიერების განვითარებაზე, პირდაპირ თუ ირიბად, სკოლის მრავალი ფაქტორი ახდენს გავლენას. შესაბამისად, წიგნიერების კვლევაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მათ შესწავლას. ეს ფაქტორებია:

- სკოლის მდებარეობა;
- სკოლის როლი კითხვის სწავლების გეგმის შემუშავებაში;
- კითხვისათვის განკუთვნილი სასწავლო დრო;

- კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემების სკოლის მიერ შერჩეული დაძლევის გზები და საშუალებები;
- მასწავლებელთა მომზადება კითხვის სწავლებისათვის;
- კითხვის სწავლებისათვის სხვადასხვა მასალისა და რესურსის გამოყენების ხარისხი;
- კითხვის უნარის გაუმჯობესებისათვის დაგეგმილი საკლასო და კლასგარეშე აქტივობების მრავალფეროვნება;
- მასწავლებლების მიერ შემუშავებული კითხვის უნარის შეფასების კრიტერიუმები;
- სასკოლო გარემო და სკოლის რესურსები;
- სკოლისა და ოჯახის თანამშრომლობის ხარისხი.

ძლიერი ეკონომიკური გარემოს არსებობა დიდი ალბათობით უწყობს ხელს საზოგადოებაში წიგნიერებისა და აკადემიური მიღწევის მნიშვნელობის ზრდას. ეკონომიკური სიღუბის პირობებში სკოლებს უჭირთ სწავლისთვის ხელშემწყობი გარემოს შექმნა. კვლევებმა დაადასტურა, რომ რაც უფრო მეტი რესურსი აქვს სკოლას, მით უფრო მაღალია მოსწავლეების მიღწევის დონე. თუმცა, სასკოლო რესურსებსა და მოსწავლეთა მიღწევას შორის არსებული კავშირი კომპლექსური ხასიათისაა. მაგალითად, სკოლის ადგილმდებარეობამ შეიძლება განსაზღვროს ის, თუ როგორი ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ბავშვები ისწავლიან იქ, აგრეთვე, იმოქმედოს მნიშვნელოვანი დამატებითი რესურსების ხელმისაწვდომობაზე (მაგ. მუზეუმები, ბიბლიოთეკები და ა.შ). წარმატებულ სკოლებს უკეთესი რესურსები აქვთ და იქ კარგი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ბავშვები სწავლობენ.

კვლევაში მონაწილე ზოგიერთ ქვეყანაში ქალაქში მდებარე სკოლებს უფრო მეტი რესურსი (მუზეუმები, ბიბლიოთეკები, წიგნის მაღაზიები) მიუწვდებათ ხელი, ვიდრე – სოფელში. თუმცა, არსებობს ქვეყნები, სადაც ქალაქის ბევრი სკოლა ძალიან ღარიბ უბანშია განთავსებული (Darling-Hammond, 1996; Erberber, 2009; Howie, 2007; Trong, 2009; vanDiepen, Verhoeven & Aarnoutse, 2008). ხშირ შემთხვევაში

ბავშვები ღარიბი ოჯახებიდან ასეთ სკოლებში დადიან, რის შედეგადაც სიღარიბის გავლენა მიღწევამზე (კითხვაში) კიდევ უფრო მაგულობს.

სკოლის მდებარეობა. *PIRLS 2011 – ის მიხედვით, სკოლის ადგილმდებარეობა მნიშვნელოვანი ფაქტორი აღმოჩნდა მოსწავლეთა მიღწევების შეფასებისას.* იმის დასადგენად, თუ რამდენად ურბანიზებულ დასახლებულ პუნქტში მდებარეობდა სკოლა, ინფორმაცია სკოლის დირექტორების კითხვარების საშუალებით შეგროვდა. საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, მეოთხეკლასელების საშუალოდ 31% დადის ისეთ ქალაქში მდებარე სკოლებში, რომელთა მოსახლეობა 100 000-ს აჭარბებს, 27% სწავლობს ქალაქში, სადაც 15 000-დან 100 000-მდე ადამიანი ცხოვრობს, ხოლო 43% – იქ, სადაც მოსახლეობის რაოდენობა 15 000-ს არ აჭარბებს. მათი მიღწევის საშუალო მაჩვენებლები PIRLS სკალამზე შესაბამისად არის: 525, 512 და 500. ანუ გენდენცია ასეთია: რაც უფრო დიდია მოსახლეობის რაოდენობა დასახლებულ პუნქტში, რომელშიც სკოლა მდებარეობს, მით უკეთესი შედეგები აქვთ ამ სკოლის მოსწავლეებს. ეს გენდენცია შენარჩუნებულია საქართველოშიც. იხ. ცხრილი № 12.1.

ცხრილი N 12.1 – ურბანული ფაქტორის მოსწავლეთა მიღწევებთან მიმართება.

	მოსახლეობა					
	100 000-ზე მეტი		15 001-დან 100 000-მდე		15 000 ან ნაკლები	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	37%	508 (4,9)	17%	491 (5,8)	46%	470 (4,4)
საერთ. საშ.	31%	525 (1)	27%	512 (0,9)	43%	500 (0,9)

() სტანდარტული შეცდომა

ამასთან, აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ არსებობს გამონაკლისებიც. ზოგიერთ ქვეყანაში მიღწევის ყველაზე მაღალი დონე საშუალო ზომის ქალაქებში მდებარე სკოლების მოსწავლეებმა აჩვენეს, ხოლო ზოგიერთში – პაგარა ქალაქებში ან სოფლებში მცხოვრებმა ბავშვებმა.

მოსწავლეთა მახასიათებლები. კვლევებმა დაადასტურა, რომ ბავშვების მიღწევამზე გავლენა შეიძლება მოახდინოს სკოლის მოსწავლეთა მახასიათებლებმაც (Colman, et al., 1966). აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ ბავშვებს ხელმოკლე ოჯახებიდან უფრო მაღალი შედეგები აქვთ მაშინ, როცა მათ სკოლაში უმეტესად ხელსაყრელი ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ბავშვები სწავლობენ.

PIRLS 2011-ში მოსწავლეთა სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის შესახებ ინფორმაცია ღირეფქორების კითხვარების საშუალებით შეგროვდა. კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა 35% ისეთ სკოლაში დადის, რომელშიც, ძირითადად, შედარებით შეძლებული, მაღალი ეკონომიკური სტატუსის მქონე ბავშვები სწავლობენ, მათი მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი PIRLS სკალაზე 530-ია. 30% კი სწავლობს სკოლაში, რომელშიც ჭარბობენ ბავშვები ხელმოკლე ოჯახებიდან; მათი შედეგი შედარებით მოკრძალებულია (მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი – 490).

PIRLS 2011-ის შედეგები ადასტურებს, რომ რაც უფრო ნაკლები მოსწავლეა სკოლაში ეკონომიკურად ხელმოკლე ოჯახიდან, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა მიღწევები. ეს ტენდენცია ვლინდება საქართველოშიც (იხ. ცხრილი №12.2).

ცხრილი №12.2 – ურბანული ფაქტორის მოსწავლეთა მიღწევებთან მიმართება.

	შედარებით შეძლებული შეძლებული 25%-ზე მეტი ხელმოკლე 25%-ზე ნაკლები		თანაბარი რაოდენობა		შედარებით ხელმოკლე შეძლებული 25%-ზე ნაკლები ხელმოკლე 25%-ზე მეტი	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	16%	496 (8,8)	41%	494 (5,9)	43%	480 (4,5)
საერთ. საშ.	35%	530 (0,9)	35%	515 (0,8)	30%	490 (1)

() სტანდარტული შეცდომა

მოსწავლეთა მზობა. PIRLS 2011-ის შედეგების მიხედვით, მოსწავლეები, რომლებიც სკოლაში სწავლას კითხვის უნარის მაღალი დონით იწყებენ, შემდგომშიც ინარჩუნებენ ამ უპირატესობას. ამ მნიშვნელოვან საკითხთან დაკავშირებით კვლევაში ინფორმაცია ღირეფქორების კითხვარების საშუალებით შეგროვდა. მათ სთხოვს, აღნიშნონ, თუ მოსწავლეთა რამდენ პროცენტს აქვს უკვე განვითარებული სკოლაში შესვლისას კითხვის შემდეგი უნარები: *ცნობს ასოების უმრავლესობას, კითხულობს მოგიერთ სიტყვას, კითხულობს წინადადებებს, წერს ასოებს, წერს მოგიერთ სიტყვას.*

PIRLS 2011-ის შედეგების მიხედვით, საერთაშორისო დონეზე, მეოთხეკლასელთა საშუალოდ 20% სწავლობდა ისეთ სკოლაში, სადაც ბავშვების უმეტესობა სწავლას გარკვეულ დონეზე განვითარებული კითხვის უნარებით იწყებდა. მიღწევის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი (516) სწორედ ამ მოსწავლეებს

ჰქონდათ. ყველაზე დაბალი საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი კი იმ ბავშვებთან დაფიქსირდა, რომელთა სკოლაშიც კითხვის უნარები ბავშვებს სკოლაში შესვლამდე განვითარებული არ ჰქონდათ (ასეთი მოსწავლეების რაოდენობა 25%-ზე ნაკლებია, მათი შედეგი – 500). საერთოდ, კვლევის მონაწილე ქვეყნებს შორის მრავალფეროვანი შედეგები დაფიქსირდა, თუმცაღა, ზოგადი ტენდენციების მიხედვით, შეიძლება ითქვას, რომ რაც უფრო ნაკლებად აქვთ მოსწავლეებს სკოლაში შესვლისას კითხვის უნარები განვითარებული, მით უფრო დაბალია მათი მიღწევის მაჩვენებელი (იხ. ცხრილი № 12.3).

ცხრილი № 12.3 – კითხვის უნარები სკოლაში შესვლისას და მოსწავლეთა მიღწევები

	75% და მეტი სკოლაში შესვლა გარკვეულ დონეზე განვითარებული კითხვის უნარებით		51-75% სკოლაში შესვლა გარკვეულ დონეზე განვითარებული კითხვის უნარებით		25-50% სკოლაში შესვლა გარკვეულ დონეზე განვითარებული კითხვის უნარებით		25%-ნაკლები სკოლაში შესვლა გარკვეულ დონეზე განვითარებული კითხვის უნარებით	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა
საქართველო	16%	491 (8,6)	5%	475 (13,2)	19%	480(6,5)	60%	490(4,1)
საერთ. საშ.	20%	516 (1,3)	18%	511 (1,2)	22%	512 (1,1)	40%	500(0,8)

() სტანდარტული შეცდომა

სასკოლო რესურსები – სკოლებში არსებული პირობები, წიგნები და ტექნოლოგიები. სასკოლო რესურსების რაოდენობა და ხარისხი სწავლების მაღალი დონის განმსაზღვრელი ელემენტებია (Greenwald, Hedges & Laine, 1996; Lee & Barro, 2001). რესურსებში იგულისხმება როგორც კარგად მომზადებული მასწავლებლები, ისე ადეკვატური სივრცე საკლასო ოთახებში. ასევე, წიგნიერების ხელშემწობ მნიშვნელოვან ფაქტორს ბიბლიოთეკები წარმოადგენს. კითხვის სწავლებაში დიდი დახმარების გაწევა შეუძლიათ ფსიქოლოგებსა და კითხვის სპეციალისტებს.

სკოლის რესურსები. მრავალმა კვლევამ დაადასტურა, რომ რაც უფრო მეტი რესურსი აქვს სკოლას, მით უფრო მაღალია მოსწავლეების მიღწევის დონე. თუმცაღა, რესურსებსა და მიღწევას შორის არსებული კავშირი კომპლექსური ხასიათისაა. პირველ რიგში, სკოლის ადგილმდებარეობამ შეიძლება განსაზღვროს ის, თუ როგორი ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ბავშვები ისწავლიან იქ.

აგრეთვე, სასკოლო სისტემიდან გამომდინარე, შეიძლება სკოლას ბევრი რესურსი მიეწოდებოდეს სხვადასხვა აღჭურვილობის, მასწავლებელთა ხელფასებისა და სასწავლო მასალების სახით. ამ ყველაფრიდან გამომდინარეობს ის, რომ წარმატებულ სკოლებს უკეთესი რესურსები აქვთ და იქ კარგი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ბავშვები სწავლობენ.

სკოლის რესურსებში მოიაზრება აუცილებელი მასალები, მარაგები, გათბობა, კონდიციონერები, განათება, შენობა, სივრცე, თანამშრომლები და კომპიუტერები. ამასთან, კითხვის სწავლებისთვის მნიშვნელოვანი რესურსებია: სპეციალიზებული მასწავლებლები, კომპიუტერული პროგრამები, წიგნები, აუდიო-ვიზუალური რესურსები. PIRLS 2011-ში სასკოლო რესურსების შესახებ ინფორმაციას ღირეექტორებისგან იღებდნენ. სასკოლო რესურსების მისაწვდომობის მაღალი ინდექსი (სათანადო სასწავლო მასალები, სასკოლო პირობები და სივრცე, კომპიუტერები და კომპიუტერული პროგრამები, ბიბლიოთეკა, აუდიო-ვიზუალური რესურსები) მნიშვნელოვან კავშირშია კითხვაში საშუალო დონის მიღწევებთან. საერთაშორისო საშუალო მონაცემების მიხედვით, მოსწავლეთა 24% კარგად აღჭურვილ სკოლაში სწავლობს. ასეთი სკოლების მოსწავლეებს მიღწევის ყველაზე მაღალი საშუალო მაჩვენებელი დაუფიქსირდათ (523). 45 ქულით დაბალი შედეგი (478) აქვთ მოსწავლეებს (5%), რომელთა სკოლებშიც რესურსების ძლიერ ნაკლებობას განიცდიან.

სკოლის ბიბლიოთეკა. ბიბლიოთეკები მასწავლებლებს მრავალფეროვანი რესურსის გამოყენებისა და სწავლების მეთოდების გაუმჯობესების საშუალებას აძლევს. მოსწავლეებს კი უქმნის შესაძლებლობას, თვითონ აირჩიონ წიგნი, როგორც სწავლისთვის, ისე, უბრალოდ, სიამოვნების მისაღებად. ინგლისში ჩატარებული კვლევის შედეგების მიხედვით (Clark, 2010), მოსწავლეები, რომლებიც ბიბლიოთეკით სარგებლობენ, უფრო კარგად კითხულობენ, კითხვით სიამოვნებას იღებენ და მოსწონთ ეს აქტივობა.

საერთაშორისო საშუალო მონაცემების მიხედვით, მოსწავლეთა 28%-ის სკოლაში კარგად აღჭურვილი (5000-ზე მეტი წიგნით) ბიბლიოთეკა ფუნქციონირებს. მათ აჯობებს იმ მეოთხეკლასელებს (40%), რომელთა სკოლებსაც საშუალო მომის ბიბლიოთეკა ჰქონდა (501-5000 წიგნი) და მათ, ვის სკოლაშიც ჰატარა ბიბლიოთეკა (500, ან ნაკლები წიგნი) იყო ხელმისაწვდომი. ამ მოსწავლეების მიღწევის

საშუალო მაჩვენებლებია 525, 513 და 500-ია შესაბამისად. ყველაზე დაბალი ქულა, 498, ბიბლიოთეკის არმქონე სკოლის მოსწავლეებმა მიიღეს. საქართველოში სკოლათა რაოდენობის მხოლოდ 2%-ში არ არის ბიბლიოთეკა. ამასთან, მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობენ სკოლებში, სადაც სკოლის ბიბლიოთეკაში 5000 დასახელების წიგნზე მეტი ან 501-5000 დასახელების წიგნია, ერთნაირი მიღწევები აქვთ. იხ. ცხრილი № 12.4.

ცხრილი № 12.4 – სკოლის ბიბლიოთეკა და მოსწავლეთა მიღწევები

	5000 დასახელების წიგნზე მეტი		501 – 5000 დასახელების წიგნი		500 დასახელების წიგნზე ნაკლები		არ არის სკოლის ბიბლიოთეკა	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა
საქართველო	35%	488 (8,6)	49%	488 (5,9)	13%	479(6,8)	2%	~ ~
საერთ. საშ.	28%	525 (1,4)	40%	513 (1,1)	18%	500 (1,3)	14%	498 (1,8)

() სტანდარტული შეცდომა

კომპიუტერები სკოლაში. ელექტრონული ტესტებისა და სხვა ტექნოლოგიების გამოყენება მნიშვნელოვან როლს თამაშობს კითხვის უნარის განვითარებაში (Kamil, Intrator, Kim, 2000). ბევრ ქვეყანაში, სკოლებში კომპიუტერები ფართოდაა გავრცელებული და ინტერნეტის ხელმისაწვდომობაც ნელ-ნელა იზრდება. იქიდან გამომდინარე, რომ ინტერნეტის საშუალებით მრავალი საკითხავი მასალა გახდა ხელმისაწვდომი, კომპიუტერის სწავლების მიზნით გამოყენებამ, შეიძლება ტექნოლოგიები სკოლის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს რესურსად აქციოს.

PIRLS 2011-ის საერთაშორისო საშუალო მონაცემებით, ის მოსწავლეები, რომლებიც სკოლაში კითხვის სწავლისას კომპიუტერს იყენებენ, ბევრად სჯობნიან მათ, ვისაც ხელი არ მიუწვდება კომპიუტერებზე. საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, მოსწავლეები, რომლებიც სკოლაში კითხვის სწავლისას კომპიუტერს იყენებენ, საშუალოდ იღებენ 513-517 ქულას, ხოლო მოსწავლეები, რომელთათვისაც ხელმისაწვდომი არ არის კომპიუტერი, საშუალოდ 488 ქულას იღებენ. საქართველოში მოსწავლეთა მხოლოდ 2% სწავლობს სკოლებში, სადაც მოსწავლეთათვის კომპიუტერი ხელმისაწვდომი არ არის, მონაცემთა არასაკმარისობის გამო, მაღალი სიმუსტით მათი საშუალო მიღწევების შეფასება

ვერ ხერხდება. ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი კი აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობენ სკოლებში, სადაც 6-სა და მეტ მოსწავლეზე 1 კომპიუტერი მოდის (იხ. ცხრილი № 12.5).

ცხრილი № 12.5 – კომპიუტერების რაოდენობა სკოლაში და მოსწავლეთა მიღწევები

	1 კომპიუტერი 1-2 მოსწავლეზე		1 კომპიუტერი 3-5 მოსწავლეზე		1 კომპიუტერი 6-სა და მეტ მოსწავლეზე		არ არის ხელმისაწვდომი კომპიუტერი	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალირებული ქულა
საქართველო	64%	478 (3,6)	25%	496 (8,5)	9%	521(7,7)	2%	~ ~
საერთაშორისო საშუალო	41%	513 (1,0)	29%	517 (0,9)	23%	517 (1,3)	7%	488 (2,5)

() სტანდარტული შეცდომა

სკოლაში კომპიუტერების გამოყენების შესაძლებლობა ქართველი მოსწავლეების 98%-ს აქვს. 2006 წელთან შედარებით ეს მონაცემი მნიშვნელოვნად გაიზარდა, 2006 წელს მოსწავლეთა მხოლოდ 10%-სათვის იყო ხელმისაწვდომი. კომპიუტერის ხელმისაწვდომობასა და კითხვაში საშუალო მიღწევას შორის ურთიერთკავშირის ინტერპრეტირება საკმაოდ რთულია, რადგან ის მჭიდრო კავშირშია სოციალურ-ეკონომიკურ დონესა და სწავლების პრაქტიკასთან. თუმცა, არსებული მონაცემებიდან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ მეოთხე კლასის მოსწავლეები, რომელთაც სწავლის პროცესში კომპიუტერზე ხელი მიუწვდებათ, მიღწევის უფრო მაღალი დონით ხასიათდებიან. თუმცა, არის გამონაკლისები, კვლევაში მონაწილე ბოგიერთ ქვეყანაში მოსწავლეთა მიღწევებსა და სკოლაში კომპიუტერების რაოდენობასა და ხელმისაწვდომობას შორის კავშირი არ ფიქსირდება, მეტიც, ბოგჯერ რაც ნაკლები კომპიუტერია სკოლაში, მით უკეთესი შედეგები აქვთ მოსწავლეებს. საქართველოში კომპიუტერის უფრო მეტი რაოდენობა ერთ მოსწავლეზე არ აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე.

ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე

სკოლის კლიმატი



მიღწევის მაღალი დონით გამორჩეული ბავშვები ტიპურად ისეთ სკოლებში სწავლობენ, რომლებშიც დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ აკადემიურ წარმატებას, სასწავლო გეგმის ზუსტ მიზნებს, ეფექტურ მასწავლებლებს, მოსწავლეების სურვილს, ისწავლონ კარგად და მშობლების მხარდაჭერას. ამის საწინააღმდეგოდ, დისციპლინისა და უსაფრთხოების პრობლემები მიღწევის მაღალი დონის ფორმირებას ხელს არ უწყობს. პოზიტიური გარემოს მქონე სკოლას აქვს ზუსტად განსაზღვრული აკადემიური პროგრამა, ჰყავს მოსწავლეთა მიმართ დადებითი დამოკიდებულების მქონე თანამშრომლები, მასწავლებლები, რომლებიც მუდმივად ზრუნავენ თვითგანვითარებაზე. პოზიტიურ სასკოლო გარემოს აძლიერებს მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობა. სტაბილური სასწავლო გარემოს უზრუნველყოფისთვის მნიშვნელოვანია, მოსწავლეები და მასწავლებლები დაცულად და უსაფრთხოდ გრძნობდნენ თავს.

აკადემიური წარმატებისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობის მინიჭება. კვლევები აჩვენებს, რომ დადებითმა სასკოლო გარემომ და აკადემიურ მიღწევაზე ყურადღების გამახვილებამ შეიძლება სოციალურ-ეკონომიკური პრობლემებიც კი დაჯახნოს (McGuigan & Hoy, 2006). PIRLS 2011-ში აკადემიურ წარმატებაზე ყურადღების გამახვილება რამდენიმე მახასიათებლით შეფასდა:

- მასწავლებლის მიერ სასკოლო მიზნების გააზრება;
- მასწავლებლის მიერ სკოლის სასწავლო გეგმის განხორციელება;

- მასწავლებელთა მოლოდინი მოსწავლეთა მიღწევებთან დაკავშირებით;
- მშობელთა მხარდაჭერა მოსწავლეთა მიღწევების გასაუმჯობესებლად;
- მოსწავლეთა სურვილი, გააუმჯობესონ თავიანთი აკადემიური მოსწრება.

აკადემიური მიღწევების მნიშვნელობა სკოლისათვის PIRLS 2011-ში შეფასდა ღირეექტორებისა და მასწავლებლებისაგან მიღებული ინფორმაციის საფუძველზე. ღირეექტორების ანგარიშის მიხედვით, კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა 9% სწავლობს სკოლაში, სადაც აკადემიურ წარმატებას ძალიან დიდი მნიშვნელობა ენიჭება, მეოთხეკლასელთა 59% სწავლობს სკოლაში, სადაც აკადემიურ მიღწევებზე მნიშვნელოვანი ყურადღებაა გამახვილებული, ხოლო 32% – სკოლაში, სადაც აკადემიურ მიღწევებზე შედარებით ნაკლები აქცენცია (აკადემიურ მიღწევებზე ორიენცაციის სკალაზე არ არის დაბალი მაჩვენებელი, რადგან შეუძლებელია, სკოლის მიზნებიდან და ფუნქციებიდან გამომდინარე, მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე ყურადღება არ ან მცირედ იყოს გამახვილებული. შესაბამისად, შეფასება ხდება სკალაზე – ძალიან დიდი მნიშვნელობა ენიჭება, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება და საშუალო მნიშვნელობა ენიჭება). ამ კატეგორიების მიხედვით მოსწავლეების მიღწევის საშუალო მაჩვენებლები PIRLS სკალაზე არის - 527, 517 და 497, შესაბამისად. მასწავლებლების მონაცემების შემთხვევაშიც მსგავსი შედეგები დაფიქსირდა: მოსწავლეთა 9% სწავლობს სკოლაში, რომლებშიც აკადემიურ წარმატებას ძალიან დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ, 60%-ის სკოლაში – დიდ მნიშვნელობას, ხოლო 31%-ის შემთხვევაში – საშუალო მნიშვნელობას.

საქართველოში მოსწავლეთა 1% სწავლობს სკოლაში, სადაც აკადემიურ მიღწევებზე განსაკუთრებული აქცენცია კეთდება (იხ. ცხრილი №10.3.2.1). მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით წარმატებულ ქვეყნებში – ჩრდილო ირლანდია, ირლანდია, ინგლისი, ახალ ზელანდია და აშშ – საშუალოდ კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა 24-33% სწავლობს სკოლებში, სადაც აკადემიურ მიღწევებზე განსაკუთრებული აქცენცია კეთდება. საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლების მიმართება აკადემიურ მიღწევებთან ასახავს ამ ცვლადებს შორის კავშირს (იხ. ცხრილი №13.1). არის გამონაკლისებიც: მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნებს – ჰონკონგს, გერმანიას, უნგრეთს, ჩეხეთის რესპუბლიკას – აქვთ დაახლოებით

ისეთი შედეგი, აკადემიური წარმატებისთვის დიდი მნიშვნელობის მინიჭების თვალსაზრისით, როგორც საქართველოს.

ცხრილი №13.1 – სკოლის მიერ აკადემიური წარმატებისთვის მნიშვნელობის მინიჭების სკალა (დირექტორების მონაცემები)

	ძალიან მაღალი		მაღალი		საშუალო	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	1%	-	47%	513 (4,4)	52%	500(7,7)
საერთაშორისო საშუალო	9%	527(1,9)	59%	517 (0,6)	32%	497 (1,3)

() სტანდარტული შეცდომა

დრო, რომელსაც დირექტორები ლიდერულ აქტივობებზე ხარჯავენ. მნიშვნელოვანია, რომ სკოლის დირექტორი ლიდერის როლს ეფექტურად ასრულებდეს, რამაც შეიძლება ხელი შეუწყოს დადებითი კლიმატის ჩამოყალიბებასა და მოსწავლეთა მიღწევის მრავალ. მრავალი საერთაშორისო კვლევის მეტა-ანალიზის მონაცემების მიხედვით, „სკოლის მისიის განსაზღვრასა და მიწოდებას“ უზარმაზარი და პირდაპირი გავლენა აქვს მოსწავლეთა მიღწევებზე (Witzers, Bosker & Kruger, 2003). მეტა-ანალიზით დადგინდა, რომ მისიას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს მასწავლებლის განვითარებისა და მიზნების დასახვისთვის (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). განათლების სფეროში ლიდერობის ცნობილი თეორიების მიხედვით, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ლიდერის მიერ მოლოდინების წინასწარ გაცხადებას, მასწავლებელთა განვითარების ხელშეწყობასა და სასწავლო გეგმის მიზნების დაგეგმვისა და დანერგვისთვის საჭირო რესურსების იდენტიფიცირებასა და მოძიებას. მნიშვნელოვანია, რომ დირექტორი მუდმივად აფასებდეს, თუ რამდენად წარმატებით მიმდინარეობს სკოლის მიზნების განხორციელება. აგრეთვე, დირექტორი, როგორც ლიდერი, მუდმივად მისაწვდომი უნდა იყოს თანამშრომლებისთვის და დახმარებას უნდა უწევდეს მათ ყოველდღიურ აქტივობებში.

საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა 68%-ს ჰყავს სკოლის დირექტორი, რომელიც დიდ დროს უთმობს მოწესრიგებული სასკოლო გარემოს შენარჩუნებას, 59%-ს ჰყავს დირექტორი, რომელიც ახერხებს სკოლის საგანმანათლებლო ხედვისა და მისიის სხვებისთვის გაცნობასა და

სკოლის სასწავლო გეგმის განვითარებას. შეკითხვები შეეხებოდა, ასევე, მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მონიტორინგსა და მათთან ურთიერთობას, საგანმანათლებლო პროექტების წამოწყებასა და საკუთარი პროფესიული განვითარებისათვის ზრუნვას. შედეგები წარმოდგენილია ცხრილში №13.2.

ცხრილი №13.2 – სკოლის დირექტორი და მოსწავლეთა მიღწევები

მოსწავლეთა პროცენტული რაოდენობა, რომელთა დირექტორებიც „დიდ დროს ხარჯავენ“ ლიდერულ აქტივობებზე		
აქტივობები	საქართველო	საერთაშორისო საშუალო
სკოლის საგანმანათლებლო მიზნებისა და ხედვის ჩამოყალიბების ხელშეწყობა	42% (4,8)	59% (0,6)
სკოლის სასწავლო პროგრამისა და საგანმანათლებლო მიზნების შემუშავება	36% (4,5)	59% (0,5)
მასწავლებლების მიერ სწავლების პროცესში სკოლის სასწავლო გეგმის განხორციელების მონიტორინგი	39% (4,0)	48% (0,5)
მოსწავლეთა სწავლის მიმდინარეობის მონიტორინგი სასწავლო მიზნების მიღწევის მეთვალყურეობის მიზნით	55% (3,7)	55% (0,5)
მოწესრიგებული გარემოს შენარჩუნება სკოლებში	72% (3,9)	68% (0,5)
მოსწავლეთა ხელისშემშლელ ქვევებზე ყურადღების გამახვილება	51% (4,2)	44% (0,5)
რჩევების მიცემა მასწავლებლებისათვის, რომლებსაც სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვთ	19% (3,5)	35% (0,5)
საგანმანათლებლო პროექტების დაწყება	20% (3,3)	41% (0,6)
სკოლის დირექტორებისათვის განკუთვნილი პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობა	27% (3,5)	38% (0,5)

როგორც ცხრილიდან ჩანს, დირექტორები ყველაზე დიდ დროს სკოლებში მოწესრიგებული გარემოს შენარჩუნებას უთმობენ. ეს გენდენცია იკვეთება კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმეტესობაში, მათ შორის საქართველოშიც. ყველაზე დიდი სხვაობა საქართველოსა და საერთაშორისო საშუალო მონაცემებს შორის არის ორ პუნქტში: სკოლის სასწავლო პროგრამისა და საგანმანათლებლო მიზნების შემუშავება (საერთაშორისო საშუალო 48%, საქართველო 39%) და საგანმანათლებლო პროექტების დაწყება (საერთაშორისო საშუალო 41%, საქართველო 20%).

უსაფრთხო და მოწესრიგებული სკოლა. დისციპლინისა და უსაფრთხოების პრობლემები ხელს უშლის მიღწევის მაღალი დონის ფორმირებას. დაცულობის შეგრძნება ისეთ სკოლაში სწავლის შედეგად ჩნდება, რომელშიც ძალიან ცოტა ქცევითი და უსაფრთხოების პრობლემაა და, შესაბამისად, სტაბილური სასწავლო

გარემოა. იმის დასადგენად, თუ რამდენად ზემოქმედებს უსაფრთხოების განცდა კითხვაში მიღწევაზე, PIRLS 2011-ის ფარგლებში *უსაფრთხო და მოწესრიგებული სკოლის სკალა* შეიქმნა. ინფორმაცია სკოლის უსაფრთხოების შესახებ კვლევაში ჩართული მასწავლებლებისაგან შეგროვდა.

მასწავლებლების შეფასება. PIRLS 2011-ის შედეგების მიხედვით, **რაც უფრო მეტადაა სკოლაში უსაფრთხოება და დისციპლინა დაცული, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა მიღწევები**¹¹. ქართველი მასწავლებლების უმრავლესობის აზრით, სასკოლო გარემო უსაფრთხო და მოწესრიგებულია. სკოლის უსაფრთხოების ხარისხის მიხედვით, კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის საქართველო მე-5 ადგილზეა (ინდონეზიის, ჩრდილო ირლანდიის, აზერბაიჯანისა და ისრაელის შემდეგ). საერთაშორისო საშუალო მონაცემების მიხედვით, კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი (55%) უსაფრთხო და მოწესრიგებულ სკოლაში სწავლობდა, ხოლო 41% – რამდენადმე უსაფრთხო და მოწესრიგებულ სკოლაში. მოსწავლეთა მხოლოდ 4%-ის მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ მათ სკოლაში უსაფრთხოება და დისციპლინა დაცული არ არის.

სასკოლო დისციპლინა და უსაფრთხოება. PIRLS 2006-ში დირექტორის მიერ სკოლის უსაფრთხოების დადებითად შეფასებასა და კითხვაში მოსწავლეთა მიღწევის საშუალო მაჩვენებელს შორის პოზიტიური კავშირი დაფიქსირდა. მსგავსი ტენდენციაა შენარჩუნებული 2011 წელსაც.

დირექტორების შეფასება. PIRLS 2011-ში დირექტორები *სასკოლო დისციპლინისა და უსაფრთხოების სკალაზე* ათი განსხვავებული პრობლემის შესახებ იძლეოდნენ პასუხს. საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი (58%) სწავლობს ისეთ სკოლაში, რომელშიც დირექტორის შეფასებით უსაფრთხოების პრობლემა თითქმის არ არის. ისინი 15 ქულით (მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი – 519) უსწრებენ მეოთხეკლასელებს, ვის სკოლაშიც მცირე რაოდენობის პრობლემა შეინიშნება (31%, მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი – 504). ყველაზე დაბალი ქულა, 476, დარჩენილმა 11%-მა მიიღო. მათ

¹¹ აღსანიშნავია, რომ ბავშვები, რომლებიც ხშირად აცდენენ სკოლას, მიღწევის დაბალი დონით ხასიათდებიან (Mullis, Martin, Kennedy & FOy, 2007); მასწავლებლის არყოფნაც ძლიერ გავლენას ახდენს მოსწავლის შედეგებზე (Abadzi, 2007; Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007³; Murnane, & Willett, 2007). მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს მასწავლებლების მიერ სკოლის სასწავლო წლის დასრულებამდე დატოვებაც.

სკოლაში ზომიერი რაოდენობის პრობლემები დაფიქსირდა. იმ მოსწავლეთა პროცენტული რაოდენობით, რომლებიც სწავლობენ უსაფრთხო და მოწესრიგებულ გარემოში, ლიდრობენ: ჰონკონგი, ჩრდილო ირლანდია და ირლანდია. საქართველო რეგიონულ სიაში მე-4 ადგილზეა, თუმცა საქართველოში ამ ქვეყნებთან შედარებით უფრო მაღალია იმ სკოლათა პროცენტული რაოდენობა, სადაც არ არის უსაფრთხო და მოწესრიგებული გარემო (საქართველო – 6%; ჰონკონგი, ჩრდილო ირლანდია, ირლანდია, ლიგვა, ტაივანი – 0%).

PIRLS 2006-სა და 2011 წლებში უსაფრთხოების მაჩვენებელი საქართველოს სკოლებში მკვეთრად აღემატება საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელს. PIRLS 2006 წლის მონაცემებით, საქართველოს მოსწავლეთა შეფასებით სკოლის უსაფრთხოების ერთ-ერთი ყველაზე მაღალი ინდექსი ჰქონდა. მას ამ მონაცემებით მხოლოდ ნორვეგია, შვედეთი და დანია უსწრებდნენ. საქართველოში მხოლოდ მოსწავლეთა 1% მიიჩნევდა, რომ სკოლა, სადაც ის სწავლობს, არ არის უსაფრთხო. დირექტორთა შეფასებით, მოსწავლეთა 73% პროცენტი სწავლობდა მაღალი უსაფრთხოების ინდექსის სკოლაში (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი 60%) და 7% უსაფრთხოების დაბალი ინდექსის სკოლაში (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი 7%)¹².

ცხრილი №13.3 – სკოლის დირექტორი და მოსწავლეთა მიღწევები

		უსაფრთხო და მოწესრიგებული		ნაწილობრივ უსაფრთხო და მოწესრიგებული		არ არის უსაფრთხო და მოწესრიგებული	
		პროცენტული მაჩვენებელი	საშუალო მიღწევა	პროცენტული მაჩვენებელი	საშუალო მიღწევა	პროცენტული მაჩვენებელი	საშუალო მიღწევა
2006	საქართველო	73%	469	20%	481	7%	472
	საერთ. საშ.	60%	503	32%	495	7%	442
2011	საქართველო	79%	489	19%	482	1%	~ ~
	საერთ. საშ.	55%	518	41%	505	4%	486

* 2006 წელი – დირექტორების მონაცემები, 2011 – მოსწავლეების მონაცემები.

¹² PIRLS 2006-ის კვლევით გამოვლენილი პრობლემებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით შეიძლება ეჭვქვეშ დაყენდეს საქართველოს სკოლებისთვის უსაფრთხო სკოლის ეგიდით გაღებული ინვესტიციების პრიორიტეტულობა და, შესაბამისად, მიზანშეწონილობა (მანდატურები სკოლაში). 2006 წლის კვლევამ გამოავლინა უფრო პრიორიტეტული საჭიროებები (მაგ., სოფლის სკოლების ხელშეწყობა). თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლათა პროცენტული მაჩვენებელი, სადაც უსაფრთხო და მოწესრიგებული გარემოა, PIRLS 2011 წლის მონაცემებით გაიზარდა. ცალკე საკითხია, რამდენად არის ეს გენდენცია მანდატურის ინსტიტუტის შემოტანით განპირობებული.

მოსწავლეთა აბუჩად აგდება (ბულინგი). ზოგადად, აბუჩად აგდება გულისხმობს აგრესიულ ან ნეგატიურ ქცევას ფიზიკურად ან ფსიქოლოგიურად ნაკლებად ძლიერი ადამიანის მიმართ (Caroll-Lind, 2009). სულ უფრო მეტი მონაცემი არსებობს იმის შესახებ, რომ აბუჩად აგდება სკოლებში საკმაოდ გახშირებულია, რაც უარყოფით გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე. PIRLS 2011-ის მონაწილე ქვეყნებში მსგავსი ინფორმაციის მოსაპოვებლად *მოსწავლეთა აბუჩად აგდების სკალა* შეიქმნა.

საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, მეოთხეკლასელთა 47% მიუთითებს, რომ თითქმის არასდროს ჰქონია აბუჩად აგდების შემთხვევა. მათ 10 ქულით აჯობებს (საშუალო მიღწევა – 523; 513) მოსწავლეებს, რომლებიც მიუთითებენ, რომ თითქმის ყოველ თვეში იზაგრებიან (33%). ყველაზე დაბალი შედეგი (საშუალო მიღწევა – 489) ხშირად (ყოველ კვირაში) დაზარალებულმა მოსწავლეებმა აჩვენეს. ქართველი მოსწავლეების 66% მიუთითებს, რომ თითქმის არასოდეს ან არასოდეს ყოფილა სკოლაში აბუჩად აგდების ობიექტი. ამ მონაცემით საქართველო რეგინგული სიის სათავეშია (მხოლოდ შვედეთსა და ამერბაიჯანს აქვს უკეთესი შედეგი; აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ამერბაიჯანის ეს შედეგი გარკვეულწილად ეწინააღმდეგება სკოლის უსაფრთხოების კომპონენტში მისსავე შედეგს, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეთა 30% სწავლობს ისეთ გარემოში, რომელიც *არ არის უსაფრთხო*).

ცხრილი №13.4 ასახავს მოსწავლეთა აბუჩად აგდების სიხშირესა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის კავშირს. **ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მოსწავლეთა აბუჩად აგდების სიხშირე კავშირშია მოსწავლეთა დაბალ მიღწევებთან.**

ცხრილი №13.4 – მოსწავლეთა აბუჩად აგდება და მოსწავლეთა მიღწევები

	თითქმის არასოდეს		დაახლოებით თვეში ერთხელ		დაახლოებით კვირაში ერთხელ	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო სკალ. ქულა
საქართველო	66%	502 (2,7)	23%	486 (4,1)	11%	441(6,1)
საერთაშორისო საშუალო	47%	523(0,5)	33%	513 (0,5)	20%	489 (0,7)

ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე

მასწავლებელი



მასწავლებელთა სამუშაო სტაჟი და სამუშაო პირობები საყურადღებო ფაქტორი აღმოჩნდა მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზისას. მოსწავლეთა მიღწევები პედაგოგის სტაჟის პროპორციულად იზრდება; იმ მოსწავლეებმა, რომელთა მასწავლებლებსაც თითქმის არ ჰქონდათ სამუშაო პირობებთან დაკავშირებული პრობლემები, ყველზე მაღალი შედეგები აჩვენეს; თუმცა ეს ტენდენციები არ იკვეთება საქართველოში.

მიუხედავად დაბალი სოციო-ეკონომიკური სტატუსისა, PIRLS 2011-ის მონაცემების მიხედვით, საქართველოში მოსწავლეთა 79%-ის მასწავლებელი კმაყოფილია პროფესიით.

მასწავლებლის განათლება და განვითარება. ბევრი დაწერილია იმის შესახებ, თუ რა განაპირობებს მასწავლებლის მოღვაწეობის ეფექტურობას. ერთ-ერთ განმსაზღვრელ ფაქტორს მისი განათლებისა და გავლილი ტრენინგების ბუნება, რაოდენობა და შინაარსი წარმოადგენს (Darling-Hammond, 2000). 21-ე საუკუნეში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ენიჭება პედაგოგიურ განათლებას, მოსწავლეთა ასაკობრივი და კოგნიტური განვითარების თავისებურებების, ასევე, საინფორმაციო ტექნოლოგიების ცოდნას (Darling-Hammond, 2006; Ertmer, 2003).

მასწავლებლის პროფესია მოითხოვს მუდმივ განვითარებასა და ცოდნის განახლებას მთელი ცხოვრების მანძილზე. პროფესიული განვითარება სემინარების, კონფერენციებისა და პროფესიული ჟურნალების საშუალებით, მასწავლებლებს კითხვის სწავლების შესახებ ცოდნის გამდიდრებაში ეხმარება (Scanlon, Gelzheiser,

Vellutino, Schatschneider & Sweeney, 2008; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007).

კვლევაში მონაწილე ზოგიერთ ქვეყანაში მასწავლებლები ვალდებულნი არიან, მონაწილეობა მიიღონ პროფესიული განვითარების აქტივობებში. □

კვლევებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლის ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა: გავლილი ტრენინგები, სერტიფიცირება, გამოცდილება და სწავლების მიმართ დამოკიდებულება განსაკუთრებით დიდ როლს ასრულებს მოსწავლის წარმატებაში (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007^b; Croninger, Rice, Rathbun & Nishio, 2007; Palardy & Rumberger, 2008).

PIRLS 2011-ში იმ ფაქტორების კვლევისას, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე, განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა მასწავლებლების კვალიფიკაციას, სწავლების მეთოდოლოგიას, კითხვის უნარის გაუმჯობესებისათვის დაგეგმილ საკლასო და კლასგარეშე აქტივობებს. საქართველოს შედეგები ასეთია: ქართველ მოსწავლეთა 96%-ს უმაღლესი სასწავლებლის დიპლომის მქონე მასწავლებელი ასწავლის; ქართველ მოსწავლეთა 42%-ს ჰყავს მასწავლებელი, რომელმაც ბოლო ორი წლის განმავლობაში კითხვის სფეროში პროფესიულ განვითარებას 16 საათზე მეტი დრო დაუთმო. ეს შედეგი მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალო მონაცემს (24%).

კვლევის ფარგლებში შეგროვდა ინფორმაცია ტრენინგის შინაარსის შესახებ. კერძოდ, სამი სფეროდან – ენა, პედაგოგიკა/კითხვის სწავლება და კითხვის თეორიები – რომელზე/რომლებზე კეთდებოდა აქცენტი მასწავლებლის განათლებისა და კვალიფიკაციის ამაღლებისას. ცხრილში №14.1 წარმოდგენილია მასწავლებლების მიერ რომელიმე სფეროში კვალიფიკაციის ამაღლების მიმართება მოსწავლეთა მიღწევებთან.

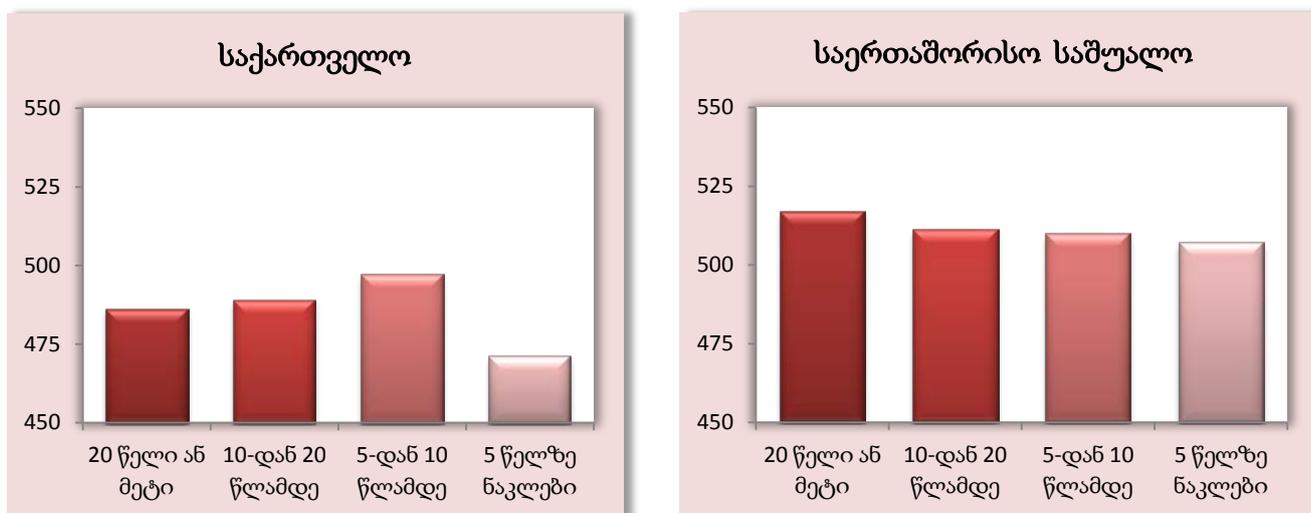
ცხრილი №14.1 – მასწავლებლის მიერ გავლილი ტრენინგის შინაარსი (სფერო) და მოსწავლეთა მიღწევები

	ენა			პედაგოგიკა/კითხვის სწავლება			კითხვის თეორიები		
	რაოდ.	საშუალო მიღწევა		რაოდ.	საშუალო მიღწევა		რაოდ.	საშუალო მიღწევა	
	აქცენტი გაკეთდა	აქცენტი გაკეთდა	აქცენტი არ გაკეთებულა	აქცენტი გაკეთდა	აქცენტი გაკეთდა	აქცენტი არ გაკეთებულა	აქცენტი გაკეთდა	აქცენტი გაკეთდა	აქცენტი არ გაკეთებულა
საქართველო	92%	488	491	88%	485	511	53%	482	496
საერთაშორისო საშუალო	72 %	513	510	62%	513	511	33%	514	512

ცხრილიდან ჩანს, რომ საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, მასწავლებელთა მიერ კვალიფიკაციის ამაღლება თითოეულ სფეროში პოზიტიურად აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე. უცნაური ტენდენცია იკვეთება საქართველოში: თითოეულ სფეროში იმ პედაგოგებს აქვთ უკეთესი შედეგი, რომელთაც ტრენინგი არ გაუვლიათ. ასეთი შედეგი აჩენს ეჭვს ტრენინგების ეფექტიანობის თაობაზე (იგულისხმება ტრენინგის შინაარსი, მეთოდოლოგია, ტრენერის კვალიფიკაცია და ა.შ). ამ ვარაუდს აძლიერებს ის მონაცემიც, რომლის შესახებაც ზემოთ გვქონდა საუბარი, კერძოდ, ქართველ მასწავლებელთა მნიშვნელოვანმა ნაწილმა (42%-მა) ბოლო ორი წლის განმავლობაში კითხვის სფეროში პროფესიულ განვითარებას 16 საათზე მეტი დრო დაუთმო, რაც მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალო მონაცემს (24%).

მასწავლებელთა სამუშაო სტაჟი საყურადღებო ფაქტორი აღმოჩნდა მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზისას, თუმცა ამ შემთხვევაშიც საქართველოში განსხვავებული ტენდენცია დაფიქსირდა. კერძოდ, საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევები პედაგოგის სტაჟის პროპორციულად იზრდება (პედაგოგად მუშაობის რაც უფრო მეტი სტაჟი აქვს მასწავლებელს, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა მიღწევები). საქართველოში ყველაზე მაღალი მიღწევები აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომელთა მასწავლებლებსაც აქვთ 5-დან 10 წლამდე სტაჟი, შედარებით ნაკლები აქვთ 10-დან 20 წლამდე სტაჟის მქონე მასწავლებელთა მოსწავლეებს, უფრო ნაკლები კი 20 წელზე მეტი სტაჟის პედაგოგების მოსწავლეებს. ძალიან დაბალია იმ პედაგოგთა მოსწავლეების მიღწევები, რომელთაც 5 წელზე ნაკლები სტაჟი აქვთ.

ილუსტრაცია № 14.1



ეს შედეგი მასწავლებელთა მოსამზადებელი პროგრამების შესაძლო ხარვეზებზე მიუთითებს. ამ ვარაუდს ამყარებს საქართველოში 2008 წელს ჩატარებული მასწავლებელთა განათლების საერთაშორისო კვლევის (TEDS-M) შედეგები, საიდანაც ჩანს, რომ მომავალი მასწავლებლების პროგრამები სერიოზულ რეფორმირებას საჭიროებს.

მასწავლებელთა შრომითი კმაყოფილება. შრომითი კმაყოფილება შეიძლება განვსაზღვროთ, როგორც შრომისაღმი ადამიანის შეფასებითი დამოკიდებულება, რომელიც აისახება მის მიერ შესრულებული სამუშაოს ხარისხზე. შრომით კმაყოფილი ადამიანი საქმისა და ორგანიზაციის ერთგულია, მთელ ძალისხმევას მიმართავს თავისი და ორგანიზაციის მიღწევების გასაუმჯობესებლად. უკმაყოფილო ადამიანი კი უგულებელყოფს ორგანიზაციულ მიზნებს და დაუდევრად ასრულებს სამუშაოს.

ბევრი კვლევაა ჩატარებული იმის გასარკვევად, თუ როგორ მოქმედებს შრომით კმაყოფილებაზე თანამშრომელთა დამოკიდებულება თავისი საქმის მიმართ (მოსწონთ თუ არა საკუთარი პროფესია). კვლევები ცხადყოფს, რომ პროფესიით კმაყოფილი ადამიანები, სამუშაოთი კმაყოფილებისა, და შესაბამისად, შესრულებული სამუშაოს უფრო მაღალ ხარისხს აჩვენებენ. ცხრილი №14.2 ასახავს მასწავლებლის კარიერით კმაყოფილებასა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის კავშირს. შედარებითი ანალიზისათვის ცხრილში მოცემულია მაღალი მიღწევების მქონე რამდენიმე ქვეყნის მონაცემიც. თუ ცხრილში საერთაშორისო საშუალო

მონაცემებს დავაკვირდებით, ვნახავთ, რომ მასწავლებელთა კმაყოფილებასა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის მკაფიო ტენდენციები არ იკვეთება.

კვლევაში მონაწილე ზოგიერთ ქვეყანაში მასწავლებლობა პრესტიჟული, კარგად ანაზღაურებადი სამუშაოა, ზოგან კი დაბალია მასწავლებლის ხელფასი, სოციალური სტატუსი, შესაბამისად, პროფესია ნაკლებად მიმზიდველია. ქვეყნებში, სადაც მასწავლებლობა მიმზიდველი, პრესტიჟული პროფესიაა, გარკვეული ღონისძიებები გარდება მისი სტატუსის შენარჩუნებისა და გაძლიერებისათვის: მაგ. სინგაპურში, მომავალ მასწავლებლებს სტიპენდია აქვთ, გარდა იმისა, რომ ისინი უფასოდ იღებენ საუნივერსიტეტო განათლებას. დამწყები მასწავლებლის ხელფასიც, სხვა დამწყებ პროფესიებთან შედარებით, მაღალია. მაგ. მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოში მასწავლებლები ტრადიციულად მაღალი სოციალური სტატუსის მქონენი იყვნენ, ამჟამად გამოკვეთილია მასწავლებლის პროფესიის სტატუსის დაქვეითების ტენდენცია, რაც დაბალი ანაზღაურებითა და სხვა მრავალი ფაქტორით შეიძლება აიხსნას. ამის მიუხედავად, PIRLS 2011-ის მონაცემების მიხედვით, საქართველოში მოსწავლეთა 79%-ის მასწავლებელი კმაყოფილია პროფესიით, 20%-ისა კი ნაწილობრივ კმაყოფილია თავისი არჩევნით. ქართველ მოსწავლეთა მხოლოდ 1%-ს ასწავლის თავისი პროფესიით უკმაყოფილო მასწავლებელი.

ცხრილი №14.2 – მასწავლებელთა კარიერით კმაყოფილება

ქვეყანა	კმაყოფილი		მეგ-ნაკლებად კმაყოფილი		უკმაყოფილო	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა
საქართველო	79%	487(3,7)	20%	496 (6,6)	1%	-
საერთ. საშ.	54%	516(0,6)	40%	509 (0,8)	5%	511(0,9)
ფინეთი	42 %	570(2,7)	50%	567 (2,5)	8%	564(4,7)
ჰონკონგი	38%	567 (4,0)	50%	576 (3,5)	12%	560(9,4)
სინგაპური	35%	572(6,0)	54%	561(5,0)	11%	578 (9,0)

ფინეთში, ჰონკონგსა და სინგაპურში, სადაც მასწავლებელთა სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი ძალიან მაღალია, პედაგოგები ნაკლებად არიან კმაყოფილები თავიანთი კარიერით, ვიდრე ქართველი მასწავლებლები. ქართველი მასწავლებლები შრომითი კმაყოფილების ღონის მიხედვით რეიტინგულ სიაში მეოთხე ადგილს იკავებენ. საქართველოზე უკეთესი შედეგი კოლუმბიას,

ინდონეზიასა და ხორვატიას აქვთ, თუმცა მათგან კოლუმბიასა და ინდონეზიას მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით ძალიან ცუდი შედეგები აქვთ.

ისევე როგორც PIRLS 2006 წლის, 2011 წლის კვლევაშიც მასწავლებლებისაგან შეგროვებული ინფორმაცია იმის თაობაზე, თუ წაკითხულის გააზრების რა სტრატეგიებს იყენებენ პედაგოგები სწავლების პროცესში, გოვებს გარკვეული ტენდენციურობის შთაბეჭდილებას. 2011 წლის მონაცემების მიხედვით, ქართველი მასწავლებლები იყენებენ წაკითხულის გააზრების ისეთ სტრატეგიებს, როგორცაა: ტექსტში ინფორმაციის პოვნა და მითითება (მოსწავლეთა რაოდენობა 98%), ძირითადი აზრის იდენტიფიკაცია (100%), საკუთარი მოსაზრების არგუმენტაცია (100%), საკუთარ გამოცდილებასთან ტექსტის იდეის დაკავშირება (99%), წაკითხულის სხვა ტექსტთან დაკავშირება და შედარება (96%), ტექსტში მოვლენების განვითარების წინასწარ განსაზღვრა (92%), წაკითხულის განზოგადება და დასკვნის გამოგანა (98%), ტექსტის სტილისა და სტრუქტურის აღწერა (92%), ავტორის ხედვისა და განზრახვის განსაზღვრა (95%). მაშინ, როდესაც იმ ქვეყნებში, რომლებიც წიგნიერების რეიგინგულ სიას ლიდერობენ, გაცილებით მცირეა იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთა პედაგოგებაც ასეთ შედეგებს აჩვენებენ.

წიგნიერების საშუალოზე მაღალი მაჩვენებლის მქონე ქვეყნების მსგავსად, საქართველოში მოსწავლეთა უმეტესობისათვის (87%) სკოლები კითხვის სწავლებაში დამატებით რესურსად საბავშვო წიგნებს იყენებენ. ეს მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელს (69%).

მასწავლებელთა სამუშაო პირობები. ზოგიერთი ქვეყანა სკოლებში მასწავლებლების სერიოზულ ნაკლებობას განიცდის, რაც, ნაწილობრივ, ცუდი სამუშაო პირობების შედეგს წარმოადგენს. PIRLS 2011-ში მასწავლებლები შემდეგი გიპის სამუშაო პირობების შესახებ გამოიკითხნენ: სკოლის რემონტის საჭიროება; მოსწავლეთა რაოდენობით გადატვირთული საკლასო ოთახები; გადატვირთული სამუშაო გრაფიკი; არაადეკვატური სამუშაო ოთახი; არაადეკვატური სასწავლო მასალები.

მასწავლებლების სამუშაო პირობების სკალის საშუალებით მიღებული მონაცემების მიხედვით, იმ მოსწავლეებმა, რომელთა მასწავლებლებსაც თითქმის არ ჰქონდათ სამუშაო პირობებთან დაკავშირებული პრობლემები, ყველზე მაღალი

შედეგები აჩვენებს. ხოლო მეოთხეკლასელებმა, რომელთა მასწავლებლებსაც მცირედი პრობლემები ჰქონდათ, აჯობებს ზომიერი რაოდენობის პრობლემების მქონე პედაგოგთა მოსწავლეებს. ეს ზოგადი ტენდენცია არ იკვეთება საქართველოს შემთხვევაში. საქართველოს შედეგები წარმოდგენილია ცხრილში №14.3, შედარებისთვის ფინეთისა და ჰონკონგის მონაცემებიცაა მოცემული.

ცხრილი №14.3 – მასწავლებლების სამუშაო პირობები და მოსწავლეთა მიღწევები

ქვეყანა	თითქმის არ არის		მცირე		საშუალო	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა
საქართველო	24 %	495(5,8)	53%	480 (4,0)	23%	498(5,9)
საერთ. საშ.	27%	518(0,0)	48%	514 (0,7)	25%	509(0,9)
ფინეთი	20 %	564(3,5)	62%	568 (2,1)	18%	573(4,3)
ჰონკონგი	16%	506 (6,3)	55%	506 (3,5)	29%	507(4,2)

ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს
მოსწავლეთა წიგნიერებაზე

საკლასო კონტექსტი



წიგნიერებაში მიღწევის უფრო მაღალი დონით გამოირჩევიან მოსწავლეები, რომელთაც მოსწონთ კითხვა. მოსწავლეთა მიღწევებზე პოზიტიურად აისახება მაღალი მოტივაცია, ჩართულობა და კითხვაში თვითდაჯერებულობა. მაღალი თვითეფექტურობის და თვითშეფასების მქონე ბავშვები უფრო კარგი მკითხველები არიან.

კვლევაში მონაწილე 45 ქვეყნიდან ქართველ ბავშვებს აქვთ კითხვის მოტივაციის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი.

იმ ფაქტორების კვლევისას, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წიგნიერებაზე, განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა კითხვის უნარის გაუმჯობესებისათვის დაგეგმილ საკლასო და კლასგარეშე აქტივობებს.

სასკოლო გარემოზე მეტად, მოსწავლის კითხვის უნარების განვითარებაზე საკლასო გარემო მოქმედებს. სწავლების მეთოდები და გამოყენებული მასალები, სასწავლო გეგმა, წიგნების ხელმისაწვდომობა, ტექნოლოგიები და სხვა რესურსები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს კლასში სწავლებასა და სწავლაზე. საკლასო გარემოს კიდევ ერთ განმსაზღვრელ ფაქტორს, რა თქმა უნდა, მასწავლებელი, მისი გამოცდილება და მომზადების დონე წარმოადგენს (Lundberg & Linnakyla, 1993; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). აღსანიშნავია ისიც, რომ მოსწავლეთა ქცევამ, დამოკიდებულებამ და წიგნიერების დონემ შეიძლება გავლენა მოახდინოს მასწავლებლის მიერ გამოყენებულ სწავლების მეთოდზე, რაც,

თავის მხრივ, მოსწავლის კითხვის უნარის განვითარებაზე მოქმედებს (Kurtc-Costes & Schneider, 1994; Nichols, Zellner, Rupley, Wilson, Kim, Murgan, Young, 2005).

15.1. მოსწავლეები

კითხვის მიმართ დამოკიდებულება. კვლევების მიხედვით, მოსწავლეთა პოზიტიურ დამოკიდებულებასა და კითხვაში მიღწევას შორის დადებითი და ორმხრივი კავშირი არსებობს, რაშიც იგულისხმება ის, რომ დადებითი დამოკიდებულება გავლენას ახდენს მიღწევაზე და - პირიქით.

სახლში შესრულებული აქტივობების მნიშვნელოვანი ნაწილი დამოუკიდებლად კითხვა და წაკითხვის განხილვა უნდა იყოს. მაგალითად, US National Reading Panel მოუწოდებდა მშობლებს, დახმარებოდნენ ბავშვებს დროის გადანაწილებაში კითხვასთან დაკავშირებულ აქტივობებსა და უფრო ნაკლებად სასარგებლო თამაშებს (მაგ., კომპიუტერულ თამაშებს, ტელევიზორს) შორის. კითხვის უნარის განვითარების პროცესში მნიშვნელოვანი ხდება კითხვისთვის დათმობილი დროის რაოდენობა (იგულისხმება კითხვა სიამოვნებისა და ინტერესის დაკმაყოფილებისათვის).

PIRLS 2011-ის სკალა – *მოსწავლეებს მოსწონთ კითხვა* – შედგებოდა 6 დებულებისგან, მაგალითად, „ვკითხულობ მაშინ, როცა მევალება“, „მიყვარს სხვა ადამიანებთან საუბარი იმის შესახებ, რასაც ვკითხულობ“, „მინდა, კითხვისთვის მეტი დრო მქონდეს“. ამასთან ერთად, იკვლევდნენ, თუ რამდენად ხშირად კითხულობდნენ მოსწავლეები სკოლის გარეთ.

კვლევაში მოსწავლეები მთავარ სამიზნე პოპულაციას წარმოადგენენ, ამიგომ მათი შეხედულებები და კითხვისადმი დამოკიდებულება ძალიან მნიშვნელოვანი კომპონენტია. PIRLS 2011-ის შედეგების მიხედვით, საერთაშორისო საშუალო მონაცემებში აშკარადაა გამოხატული, რომ მოსწავლეები, რომლებსაც მოსწონთ კითხვა, მიღწევის უფრო მაღალი დონით გამოირჩევიან. ამ კონტექსტში ქართველი ბავშვების მონაცემები მოულოდნელი აღმოჩნდა. ქართველი ბავშვები 45 ქვეყნიდან მე-2 ადგილზე არიან კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების მიხედვით – ქართველ მოსწავლეთა 42%-ს მოსწონს კითხვა (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელია – 28%), აღსანიშნავია ისიც, რომ მოსწავლეთა მიღწევების

მიხედვით წარმატებულ ქვეყნებს საერთაშორისო საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი აქვთ (ჰონკონგი – 21%, რუსეთის ფედერაცია და ფინეთი – 26%).

მოტივაცია. კვლევებმა აჩვენა, რომ მოსწავლეთა მოტივაციის ბრდა კითხვისთვის უფრო მეტი დროის დათმობასა და კითხვაში მოსწავლეთა უფრო მეტ ჩართულობას უმრუნველყოფს, რაც, თავის მხრივ, წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებას უწყობს ხელს. მოტივაციის გასაზრდელად მასწავლებლებს შეუძლიათ, გამოიყენონ: მიზნების წინასწარ დასახვა, საინტერესო ტექსტები, არჩევანის მოსწავლეთათვის მინდობა, გარეგანი და შინაგანი ჯილდოები (Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada & Barbosa, 2006; Miller & Faircloth, 2009). მნიშვნელოვანია მოსწავლეების, როგორც მკითხველების თვითეფექტურობისა და თვითშეფასების გაზრდა. ამისათვის მასწავლებელმა ბავშვებს თავიანთი შეხედულებების გამოთქმისა და ლიგერაგურული პროექტების წამოწყების შესაძლებლობა უნდა მისცეს.

იმის გამო, რომ კითხვის უნარის განვითარებისათვის აუცილებელ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს კითხვისათვის დროის დათმობა წარმოადგენს, მოსწავლის შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის გაზრდასთან დაკავშირებით მრავალი კვლევა ჩატარდა. ზოგიერთი ბავშვი კითხულობს უბრალოდ იმიტომ, რომ მოსწონს, თუმცადა, შესაძლებელია, რომ მშობლებმა და მასწავლებლებმა მათ ექსტერნალური აღიარების, ჯილდოების ან სხვა სტიმულების დახმარებით გარეგანი მოტივაცია შეუქმნან.

PIRLS 2011-ის კითხვის მოტივაციის სკალა კითხვის ექვს მოტივაციურ ასპექტს აფასებს, რომელიც ეფუძნება მოსწავლეთა პასუხებს ასეთ შეკითხვებზე: *ძალიან მნიშვნელოვანია, იყო კარგი მკითხველი; ჩემს მშობლებს მოსწონთ, როცა ვკითხულობ; კითხვით ბევრს ვსწავლობ; კარგად კითხვა ჩემი მომავლისთვის მჭირდება და სხვა.*

მოსწავლეთა მოტივაციასთან დაკავშირებული PIRLS 2011-ის მონაცემები საინტერესოა იმ მხრივ, რომ მოტივირებული მეოთხეკლასელების რაოდენობა ბევრად აღემატება იმ ბავშვების რაოდენობას, რომელთაც მოსწონთ კითხვა. საშუალოდ, მეოთხეკლასელთა სამი მეოთხედი მოტივირებულია, რომ იკითხოს, როცა მოწონებას მხოლოდ ერთი მესამედი გამოხატავს. მეოთხე კლასის მოსწავლეები შესაძლოა, ხვდებოდნენ, თუ რა ღირებულება აქვს კითხვას, როგორც

სწავლის საშუალებას, თუმცა მას თავისუფალი დროის ერთ-ერთ აქტივობად არ განიხილავენ. რაც შეეხება მოსწავლეთა მიღწევებს, საერთაშორისო საშუალო მონაცემებიდან გამომდინარეობს, რომ ყველაზე მაღალი შედეგებით მოტივირებული მოსწავლეები გამოირჩევიან.

კვლევაში მონაწილე 45 ქვეყნიდან ქართველ ბავშვებს აქვთ კითხვის მოტივაციის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი, ისინი კითხვის მოტივაციის დონის მიხედვით შედგენილი რეიტინგული სიის სათავეში არიან. საქართველოსთან ერთად რეიტინგული სიის პირველ ხუთეულში არიან: ინდონეზია, გრინიდატი და ტობაკო, კოლუმბია, აზერბაიჯანი და ირანი. ეს ქვეყნები მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი რეიტინგული სიის ბოლო მეოთხედში არიან. ამასთან, ჰონკონგი, რომელიც მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილ რეიტინგულ სიაში პირველ ადგილზეა, მოტივაციის კომპონენტში ბოლო – 45-ე ადგილს იკავებს (52%), ხოლო ფინეთი 44-ე ადგილს (59%). ერთი შეხედვით შედეგების ალოგიკურობის მიუხედავად, გენდენცია ყველა შემთხვევაში გამოკვეთილია, მოსწავლეებს, რომელთაც აქვთ მაღალი მოტივაცია, აქვთ უფრო მაღალი მიღწევა, ვიდრე მოსწავლეებს, რომელთაც სუსტი მოტივაცია აქვთ. რაც შეეხება ალოგიკურობას – ზოგიერთ ქვეყანაში მოტივაციის მაღალი დონის მიუხედავად, მოსწავლეთა დაბალი მიღწევები შესაბამისი რესურსების ხელმისაწვდომობის (მაღალი კვალიფიკაციის პედაგოგები, ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსის სიმწირე და სხვა) ნაკლებობით შეიძლება აიხსნას.

ცხრილი № 15.1.1 – მოსწავლეთა მოტივაცია და მიღწევები

ქვეყანა	მოტივირებული		მეგ-ნაკლებად მოტივირებული		არამოტივირებული	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა
საქართველო	92%	497(2,9)	7%	442 (8,8)	2%	-
საერთ. საშ.	74%	518(0,4)	21%	503 (0,7)	5%	474(1,8)
ფინეთი	59%	570(3,5)	34%	571 (2,4)	7%	543(4,4)
ჰონკონგი	52%	577 (2,4)	34%	570 (2,8)	15%	551(3,8)
ინდონეზია	91%	436 (3,5)	8%	397 (2,4)	1%	-

თუ ცხრილს დავაკვირდებით, ინდონეზიის შემთხვევაშიც, რომელსაც მოსწავლეთა მიღწევების ძალიან დაბალი მაჩვენებელი აქვს, გამოკვეთილია

ტენდენცია: მოტივირებულ მოსწავლეებს აქვთ უფრო მაღალი მიღწევა, ნაკლებად მოტივირებულებთან შედარებით.

ცხრილი №15.1.1 ასახავს მოსწავლეთა მოტივაციის მიმართებას მიღწევებთან. ცხრილიდან ჩანს, რომ, როგორც მაღალი, ისევე დაბალი მიღწევების ქვეყნებში მოტივაციასა და მიღწევებს შორის კავშირია.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ქართველ მოსწავლეთა 68% ამბობს, რომ კითხვის გაკვეთილებზე ჩართულები არიან. ამ შედეგით საქართველო მეორე ადგილს იკავებს, ფინეთში ასეთი მოსწავლეები მხოლოდ 15%-ს შეადგენენ, ჰონკონგში კი – 24%-ს.

ბუნებრივად ჩნდება კითხვა, რატომ ჰქონდათ ქართველ მოსწავლეებს საშუალოზე დაბალი მიღწევები? ერთი ვარაუდი, რაც ამ მონაცემებთან დაკავშირებით შეიძლება გამოითქვას, არის ის, რომ შეიძლება ქართველი ბავშვები კითხვარის შევსებისას უფრო მოტივირებულები იყვნენ, გაცათ სოციალურად მისაღები პასუხები. ამ შედეგების ინტერპრეტირებისას საინტერესოა მოსწავლეთა კითხვაში თვითდაჯერებულობის მონაცემები, რომელიც ასევე შეფასდა ამ კვლევის ფარგლებში.

თვითდაჯერებულობა. კვლევები მიუთითებს, რომ მაღალი თვით-ეფექტურობისა და თვითშეფასების მქონე ბავშვები უფრო კარგი მკითხველები არიან. იქიდან გამომდინარე, რომ კითხვის სწავლის მოტივაცია მოიცავს წარმატების მიღწევის შესაძლებლობის შეგრძნებას, მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებს სჯეროდეთ კითხვაში საკუთარი შესაძლებლობების (McLaughlin et al., 2005).

გემოაღნიშნული ფაქტორის მნიშვნელოვნების გათვალისწინებით, იმისთვის, რომ კითხვაში თვითდაჯერებულობის შინაგანი და გარეგანი ასპექტები მოეცვა, PIRLS-მა შესაბამისი სკალა 2011 წლის კვლევაში გააფართოვა. იგი შედგება ისეთი დებულებებისაგან, როგორებიცაა: „ჩემი კლასის სხვა მოსწავლეებთან შედარებით, ჩემთვის კითხვა რთულია“, „მასწავლებელი მეუბნება, რომ კარგი მკითხველი ვარ“.

საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, მიღწევის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი თვითდაჯერებულ მოსწავლეებს ჰქონდათ, ყველაზე დაბალი კი მათ,

ვინც თვითდაჯერებული არ იყო. თვითდაჯერებულობის დონის მიხედვით შედგენილ მოსწავლეთა რეგინგულ სიაში საქართველო 45 ქვეყანას შორის 36-ე ადგილზეა. საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელთან შედარებით, საქართველოში მცირეა იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც კითხვაში თვითდაჯერებულობის მაღალი მაჩვენებელი აქვთ (იხ. ცხრილი № 15.1.2).

ცხრილი № 15.1.2 – კითხვაში თვითდაჯერებულობა და მოსწავლეთა მიღწევები

ქვეყანა	თვითდაჯერებული		მეგ-ნაკლებად თვითდაჯერებული		არ არის თვითდაჯერებული	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა
საქართველო	28%	526 (2,9)	56%	483 (3,5)	16%	457 (5,1)
საერთ. საშ.	36%	547(0,4)	53%	502 (0,4)	11%	456 (0,8)

15.2. საკლასო ოთახის მახასიათებლები

იქიდან გამომდინე, რომ მოსწავლეები კლასში საკმაოდ დიდ დროს ატარებენ, იქ შექმნილმა გარემომ და კლასის სტრუქტურამ შეიძლება, მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინოს წიგნიერების განვითარებაზე. კლასის ერთ-ერთ ფუნდამენტურ მახასიათებელს ბავშვების რაოდენობა წარმოადგენს. კვლევები მიუთითებს, რომ დაწყებით კლასებში ბავშვების მცირე რაოდენობა ხელს უწყობს კითხვის უნარის განვითარებას (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

კლასი შეიძლება იყოს ძალიან სტრუქტურირებული და მასწავლებელზე ცენტრირებული, ან უფრო ღია და მოსწავლეზე მიმართული. წიგნიერებას, აგრეთვე, უკავშირდება მოსწავლეთა შორის ურთიერთობები (წაკითხულის განხილვა, კითხვასთან დაკავშირებული აქტივობები) კლასში და კლასს მიღმა (Baker, 1991; Baker, Dreher & Guthrie, 2000; Gambrell & Almasi, 1997; Guthrie & Alvermann, 1999). იმ კლასების მუშაობა, რომლებშიც ბავშვების ენობრივ განვითარებაზე ბრუნავენ და რომლებშიც წახალისებულია კითხვის შესახებ საუბარი, უფრო ეფექტურია.

ენისა და კითხვის სწავლებაზე დახარჯული დრო. საკმაოდ რთულია იმის დადგენა, თუ რა გავლენას ახდენს სწავლების ხანგრძლივობა მოსწავლის მიღწევაზე, რადგან სწავლების საათების პროდუქტიულობაზე მრავალი ფაქტორი

ბემოქმედებს. მათგან ყველაზე მნიშვნელოვანია სასწავლო გეგმისა და სწავლების მეთოდების ხარისხი. მოსწავლის მიღწევასა და სწავლების ხანგრძლივობას შორის კავშირი, ასევე, დამოკიდებულია განათლების სისტემის ეფექტურობაზე. თუ განათლების სისტემა არაეფექტურია, გაკვეთილების ხანგრძლივობის გაზრდა სასურველ შედეგს ვერ მოიგანს.

მიუხედავად იმისა, რომ სწავლებისთვის განკუთვნილი დროის ეფექტების კვლევა სირთულეებთანაა დაკავშირებული, ბავშვის სწავლასთან დაკავშირებული შესაძლებლობების განხილვისას, ის მაინც მნიშვნელოვან რესურსად რჩება. სკოლაში მაღალი ხარისხის განათლების ხელმისაწვდომობის პირობებშიც, სწავლებისთვის დათმობილი დრო, წესით, აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე. მაგალითად, ლონდონის ეკონომიკის სკოლის მიერ გამოქვეყნებულ კვლევაში, რომელშიც PISA 2006-ისა და ისრაელში ჩატარებული 10-დან 13 წლამდე ბავშვების მიღწევათა კვლევის შედეგები გამოიყენეს, ერთმანეთს ერთი და იმავე მოსწავლის სხვადასხვა საგანში მიღებული შეფასებების შედარებითი ანალიზი გაკეთდა. მიღებული მონაცემი ადასტურებს, რომ სწავლებისათვის განკუთვნილი დრო პოზიტიურ და მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მიღწევაზე (Lavy, 2010).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ქვეყნები კითხვის სწავლებისთვის დათმობილი დროის მიხედვით საკმაოდ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ისინი დღეების განსხვავებულ რაოდენობას უთმობენ სწავლას, სხვადასხვა დროს უთმობენ ენისა და კითხვის სწავლებას. ამერიკის შეერთებული შტატები და ჩინეთი კარგ მაგალითს წარმოადგენენ იმის საილუსტრაციოდ, რომ მოსწავლეთა პროდუქტიულობაზე ბევრი ფაქტორი ახდენს გავლენას. აშშ-ში კითხვის სწავლებას 246 საათი ეთმობა, ჩინეთში კი – 65. საინტერესო კი ის არის, რომ ამ ორი ქვეყნის მოსწავლეებს მსგავსი მიღწევის საშუალო მაჩვენებლები აქვთ. ბოლოს, მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ სწავლებისთვის განკუთვნილი დროის გაზრდა განათლების დონის ასამაღლებლად საკმარისი არ არის. მნიშვნელოვანია, რომ ეს დრო რაციონალურად და ეფექტიანად იქნეს გამოყენებული.

ენისა და კითხვის სწავლებაზე წელიწადში დახარჯული დროის მიხედვით საქართველო ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელს (საქართველო – 748 სთ. საერთაშორისო საშუალო – 905 სთ.) ამ შედეგების შედარება საინტერესოა

არა მხოლოდ საერთაშორისო საშუალოსთან მიმართებით, არამედ წარმატებულ ქვეყნებთან შედარებითაც (იხ. ცხრილი №15.2.1).

ცხრილი №15.2.1 – ენისა და კითხვის სწავლებაზე დახარჯული დრო და მოსწავლეთა მიღწევები

სწავლების საათები წელიწადში				
	სულ	ენის სწავლება	კითხვაზე, როგორც ენის სწავლების ნაწილზე დახარჯული დრო	კურიკულუმით განსაზღვრული კითხვის სწავლება და კითხვის სწავლებაზე დახარჯული დრო
საქართველო	748 (18,7)	162 (5,5)	53 (2,1)	123 (8,5)
ჰონკონგი	1060 (11,4)	207 (5,6)	73 (3,1)	102 (6,6)
რუსეთის ფედერაცია	660 (8)	200 (2,4)	58 (1,3)	130 (3,8)
ფინეთი	779 (9,8)	188 (5,3)	55 (2,4)	99 (5,5)
საერთ. საშ.	905 (2,1)	232 (1,2)	70 (0,5)	146 (1,4)

() სტანდარტული შეცდომა

ცხრილიდან ჩანს, რომ ენისა და კითხვის სწავლებაზე დახარჯული დროის თვალსაზრისით არსებითი განსხვავება არაა საქართველოსა და ფინეთის მონაცემებს შორის. რუსეთის ფედერაციაში კი გაცილებით ნაკლები დრო ეთმობა ენასა და კითხვის სწავლებას, ვიდრე საქართველოში. მიუხედავად ამისა, ორივე ქვეყანა (ფინეთი, რუსეთის ფედერაცია) საუკეთესო შედეგს აჩვენებს, რაც კიდევ ერთხელ ადასტურებს რომ სწავლებისთვის დროის გაზრდა საკმარისი არ არის; მნიშვნელოვანია, რომ ეს დრო ეფექტიანად იქნეს გამოყენებული. ამისთვის კი საჭიროა კვალიფიციური პედაგოგების მიერ კითხვის სწავლების მრავალფეროვანი სტრატეგიების გამოყენება, ასევე, წიგნიერების ხელშემწყობი სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორების არსებობა.

თანამშრომლობა სწავლების გასაუმჯობესებლად. აკადემიურ წარმატებაზე ფოკუსირებული სასწავლო გარემოს შექმნისთვის აუცილებელ ერთ-ერთ ფაქტორს კოლეგების ურთიერთთანამშრომლობა წარმოადგენს. პროფესიული გაერთიანებების შესახებ არსებული კვლევების მეტა-ანალიზის მიხედვით, პედაგოგების თანამშრომლობასა და მოსწავლეთა მიღწევას შორის მცირე, მაგრამ დადებითი კავშირი არსებობს (Lomos, Roelande & Bosker, 2011).

PIRLS 2011-ის სკალა – **თანამშრომლობა სწავლების გასაუმჯობესებლად** – ეფუძნება იმას, თუ რამდენად ხშირად ურთიერთობენ მასწავლებლები ერთმანეთთან შემდეგ ხუთ სფეროსთან დაკავშირებით:

- განიხილავენ, თუ როგორ ასწავლონ კონკრეტული საკითხი;
- ერთად გეგმავენ და ამზადებენ სასწავლო მასალებს;
- უზიარებენ ერთმანეთს თავიანთ გამოცდილებას სწავლებაში;
- ესწრებიან სხვის გაკვეთილს იმისათვის, რომ მეტი ისწავლონ სწავლების შესახებ;
- მუშაობენ ერთად ახალი იდეების გამოსაცდელად.

მოგადად, მეოთხე კლასის მოსწავლეთა უმეტესობის კითხვის მასწავლებელთა მონაცემებში სწავლებისა და სწავლის გაუმჯობესების მიზნით სხვა მასწავლებლებთან თანამშრომლობის მაღალი დონე დაფიქსირდა. რაც შეეხება მოსწავლეთა მიღწევებს, მაღალი და საშუალო თანამშრომლობის ინდექსის მქონე მასწავლებლების მოსწავლეთა მონაცემები მცირედით, მხოლოდ სამი ქულით, განსხვავდება (513 და 510, შესაბამისად). სწავლების გასაუმჯობესებლად მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხარისხი მონაწილე ქვეყნებს შორის ყველაზე მაღალი აშშ-შია. ცხრილში №15.2.2 წარმოდგენილია სწავლების გასაუმჯობესებლად პედაგოგთა თანამშრომლობის მაჩვენებლები საქართველოს შემთხვევაში და, ასევე, საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები შედარებითი ანალიზისთვის.

ცხრილი №15.2.2 – მასწავლებელთა თანამშრომლობა და მოსწავლეთა მიღწევები

ქვეყანა	თანამშრომლობის მაღალი დონე		თანამშრომლობა		მეგ-ნაკლებად თანამშრომლობენ	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა
საქართველო	35%	489 (5,4)	61%	489 (3,6)	3%	456 (32)
საერთ. საშ.	35%	513 (0,8)	54%	512 (0,6)	11%	510 (1,9)

() სტანდარტული შეცდომა

როგორც ცხრილიდან ჩანს, თანამშრომლობის მაღალ ხარისხსა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის არ არის მკაფიო გამოკვეთილი კავშირის ტენდენცია.

აღსანიშნავია, რომ სკოლის წარმატების ერთ-ერთ ხელშემწყობ ფაქტორს აღმინისტრაციის, მასწავლებლებისა და მშობლების კოოპერაცია წარმოადგენს (National Education Association, 2008). თუმცა, თანამშრომლობა სკოლების მონდომებასაც მოითხოვს, ანუ სკოლებში, რომლებშიც მხარდაჭერილია მშობელთა

ჩართულობა, უფრო მეტი მშობელი ინტერესდება სასწავლო პროცესით. თუ სკოლა მშობელს ინფორმაციას არ აწვდის და არ მოუწოდებს გარკვეულ აქტივობებში მონაწილეობაზე, მათი ჩართულობის ხარისხიც ნაკლები იქნება. მშობლის მაღალ დონეზე ჩართულობამ შეიძლება, გააუმჯობესოს როგორც მოსწავლის მიღწევა, ისე მისი დამოკიდებულება სკოლის მიმართ (Darling, Westberg, 2004; Dearing, Kreider, & Weiss, 2008; Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000). PIRLS 2006-ის მონაცემების მიხედვით, საქართველოში მნიშვნელოვნად დაბალი იყო სკოლისა და ოჯახის კომუნიკაციის ხარისხი – მხოლოდ მოსწავლეთა 9%-ის მშობლებს ჰქონდათ სკოლასთან ინტენსიური და ქმედითი ურთიერთობა (საერთაშორისო საშუალოა 45%). მოსწავლეთა 70%-ის შემთხვევაში კი კომუნიკაციის ინდექსი ძალიან დაბალი იყო (საერთაშორისო საშუალო – 28%). სკოლისა და ოჯახის კომუნიკაციის მაჩვენებლები PIRLS 2011-ის მიხედვით მოცემულია ცხრილში № 15.2.3.

ცხრილი № 15.2.3 – სკოლის კომუნიკაცია მშობელთან და მოსწავლეთა მიღწევები

კომუნიკაცია მოსწავლის მშობელთან:	იშვიათად ან ძალიან იშვიათად		მეგ-ნაკლებად		ხშირად ან ძალიან ხშირად	
	საშ. მიღწევა	SE	საშ. მიღწევა	SE	საშ. მიღწევა	SE
მასწავლებელი უგზავნის ანგარიშს მოსწავლის მშობელს შეილის მიღწევების შესახებ	486	1.5	494	2.2	501	1.9
მასწავლებლები აცხადებენ მშობლებს მათი შეილების სწავლის შესახებ	463	14.5	482	2.4	495	1.1
სკოლა აცხადებს მშობლებს, როგორ იქცევა და რამდენად კარგად გრძნობს თავს სკოლაში მათი შეილი	447	13.1	489	2.2	493	1.2
სკოლა მშობლებს აწვდის ინფორმაციას მოსწავლის მიღწევების შესახებ	496	1.8	491	1.5	492	2.3
სკოლა მშობლებს აწვდის ინფორმაციას სასკოლო წესების შესახებ	489	1.7	489	1.8	502	1.9
სკოლა უზრუნველყოფს მშობლებს დამატებითი მასალებით (წიგნები, კომპ. თამაშები და ა.შ.)	494	1.2	498	2.8	474	3.9
მშობლების ჩართულობა სასკოლო ღონისძიებებში	489	2.3	494	1.4	490	2.1
სკოლა სთხოვს მშობლებს, მონაწილეობა მიიღონ სკოლის საბჭოებში/კომიტეტებში	503	2.4	492	1.6	489	1.7

ცხრილიდან ჩანს, რომ სკოლისა და ოჯახის კომუნიკაციის ზოგიერთი ფორმა, (მაგალითად, (1); (2); (3) და (5)) პოზიტიურად აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე.

მოსწავლეთა ჩართულობა. ისტორიულად, საგანმანათლებლო კვლევები, მათ შორის PIRLS, ცდილობდნენ, ერთმანეთთან დაეკავშირებინათ მოსწავლეთა მიღწევები და სწავლებასთან დაკავშირებული აქტივობები. ტიპურად, მასწავლებლებს ეკითხებიან, თუ რამდენად ხშირად იყენებენ სწავლებისთვის განკუთვნილ სხვადასხვა აქტივობასა და სტრატეგიას. თუმცა, მხოლოდ აქტივობების ჩამონათვალი სწავლების ხარისხის დასადგენად არ გამოდგება.

სასწავლო გეგმისა და სწავლების უკეთ დასაკავშირებლად, PIRLS 2011 ინფორმაციას აგროვებდა მოსწავლეთა ჩართულობის კონცეფციის შესახებ. ჩართულობაში მოსწავლესა და სასწავლო მასალას შორის ინტერაქცია იგულისხმება, რაც შეიძლება გამოიხატოს მასწავლებლის მოსმენაში, ხმამაღლა კითხვასა, ან პერსონაჟის მოტივაციის ახსნაში.

მოსწავლეთა ჩართულობის გასაზომად PIRLS 2011-ის ფარგლებში შემუშავდა ორი სკალა – მოსწავლეებისთვის და მასწავლებლებისთვის.

სკალა სახელწოდებით *მოსწავლეთა ჩართვა სწავლაში* მასწავლებლებისთვის იყო განკუთვნილი. იგი მოიცავდა შეკითხვებს სწავლების იმ სტრატეგიების შესახებ, რომლებიც მოსწავლეთა დასაინტერესებლად და ნასწავლის განსამტკიცებლად გამოიყენება (მაგალითად: გაკვეთილის სასწავლო მიზნების შეჯამება; საგაკვეთილო თემის მოსწავლეთა ყოველდღიურ ცხოვრებასთან დაკავშირება; კლასისთვის საინტერესო მასალების მიწოდება და სხვა). რაც შეეხება მოსწავლეთა მიერ შევსებულ *კითხვის გაკვეთილებში ჩართულობის* სკალას, ის შედგება შემდეგი შეკითხვებისაგან: მომწონს, სკოლაში რასაც ვკითხულობ; მასწავლებელი საინტერესო საკითხავს მაძლევს; ჩემი მასწავლებელი საინტერესო დავალებებს მაძლევს გასაკეთებლად. ვფიქრობ სხვა რამეებზე, რაც ჩემს გაკვეთილთან არ არის დაკავშირებული; მაინტერესებს, რას ამბობს ჩემი მასწავლებელი და სხვა.

კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა უმეტესობის (71%) მასწავლებელი მიუთითებდა, რომ დიდ ძალისხმევას იჩენდა ბავშვების ჩართულობის უზრუნველსაყოფად. ამისათვის ისინი თითქმის ყველა გაკვეთილზე მრავალფეროვან სტრატეგიებს იყენებდნენ. ამ მოსწავლეებმა სულ რამდენიმე ქულით გაუსწრეს მათ, ვინც სწავლებაში ჩართული იყო დაახლოებით ნახევარი გაკვეთილის განმავლობაში.

მასწავლებლების სკალით მიღებული შედეგებისგან განსხვავებით, ჩართულობაზე მოსწავლეთა მხოლოდ 42% მიუთითებს. მათ წაკითხულის გააზრებაში მიღწევებით აჯობებს ბავშვებს, რომლებიც ნაკლებად ან საერთოდ არ არიან საგაკვეთილო პროცესში ჩართული. ქართველი პედაგოგების შესაბამისი მაჩვენებელი 68%-ია.

ცხრილი №15.2.4 – მოსწავლეთა ჩართულობა და მიღწევები (მასწავლებელთა მონაცემები).

ქვეყანა	ჩართული		რამდენადმე ჩართული		არ არის ჩართული	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა
საქართველო	68%	500 (2,8)	31%	475 (4,4)	2%	-
საერთ. საშ.	42%	519(0,5)	50%	510 (0,5)	8%	494 (1,0)

გაკვეთილზე კითხვის უნარისა და წაკითხულის გააზრების სტრატეგიებისთვის დიდი მნიშვნელობის მინიჭება. კლასში ეფექტური მუშაობა გულისხმობს სხვადასხვა თემის განხილვას, კითხვასთან დაკავშირებული პრაქტიკული დავალებების შესრულებას და კითხვისთვის დიდი დროის დათმობას (Guthrie, 2004). კითხვის სწავლების მრავალი მეთოდი არსებობს. შეკითხვაზე, სწავლების რომელი სტრატეგიაა საუკეთესო, განათლების სპეციალისტები პასუხობენ, რომ ყველაზე კარგი მიდგომა სხვადასხვა მეთოდის კომბინირება და მათი მოსწავლეთა საჭიროებებზე მორგებაა (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). ეფექტური სწავლება ბალანსირებულ პროგრამას გულისხმობს, რომელშიც მრავალი კომპონენტი ინტეგრირებული, მათ შორის: მრავალფეროვანი ტექსტები, დისკუსიები, ჯგუფური და დამოუკიდებელი კითხვა, წაკითხულის დეკოდირებისა და გააზრების სტრატეგიები და შეფასების ტექნიკა (Gambrell & Mazzoni, 2003).

დაბოლოს, დამატებითი სწავლებისა და მოსწავლის პროგრესის შეფასების მნიშვნელოვან კომპონენტს საშინაო დავალება წარმოადგენს. კითხვასთან დაკავშირებული საშინაო დავალება შეიძლება მოიცავდეს: ტექსტის დამოუკიდებლად წაკითხვას, შეკითხვებს წაკითხულთან დაკავშირებით (წაკითხულის გააზრებას), ან ამ ორის კომბინაციას. საშინაო დავალებების რაოდენობა ქვეყნების მიხედვით იცვლება. ზოგიერთ ქვეყანაში უფრო მეტ დავალებას სირთულეების მქონე მოსწავლეებს აძლევენ. ამასთან, კითხვის

სირთულეების მქონე მოსწავლეებს უფრო მეტი დრო სჭირდებათ საშინაო დავალების შესასრულებლად (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007).

PIRLS 2011-ის ფარგლებში იკვლევდნენ იმას, თუ რამდენად ზრუნავენ მასწავლებლები ბავშვების კითხვის უნარის განვითარებასა და მათთვის წაკითხვის გააზრების სხვადასხვა სტრატეგიის სწავლებაზე.

PIRLS 2011-ის მიხედვით, მასწავლებელი სულ მცირე კვირაში ერთხელ მაინც სთხოვს მოსწავლეებს:

- ტექსტში ინფორმაციის მოძებნას (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი - 98%, საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი - 96%);
- წაკითხული მასალიდან ძირითადი აზრის გამოკვეთას (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი - 100%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი - 95%);
- იმის ახსნას ან მსჯელობით განმტკიცებას, რაც წაკითხულიდან გაიგეს (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი - 100%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი - 95%);
- წაკითხულის განზოგადებასა და მის საფუძველზე დასკვნების გამოტანას (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი - 98%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი - 80%);
- ბოლოს წაკითხული მასალის სხვა, ადრე წაკითხულ მასალასთან შედარებას (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი - 96%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი - 70%);
- წაკითხულის შედარებას საკუთარ გამოცდილებასთან (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი - 99%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი - 81%);
- წაკითხულ მასალაში მოქმედების სავარაუდო განვითარების წინასწარ გამოცნობას (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი - 92%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი - 74%);

- წაკითხული ტექსტის სტრუქტურისა და სტილის აღწერას (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 92%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 66%);
- ავტორის პოზიციისა და დამოკიდებულების განსაზღვრას (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 95%; საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 63%).

როულია ამ ფაქტის კომენტირება, რადგან ამ მონაცემების მიხედვით, მოსწავლის წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებისათვის ქართველი პედაგოგები იყენებენ მრავალფეროვან სტრატეგიებს და ყველა მონაცემით საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი გვაქვს, თუმცა ეს შედეგი არ აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე. ჩნდება კითხვა – რაგომ ჰქონდათ ქართველ მოსწავლეებს საშუალოზე დაბალი მიღწევები? მასწავლებელთა კითხვარებით მიღებული ინფორმაციის გარკვეულ ტენდენციურობაზე PIRLS 2006 წლის ანგარიშშიც ვწერდით. ამგვარი კვლევების ეფექტურად გამოყენებისათვის „განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა გააცნობიერონ კვლევის მიზანი და დანიშნულება: წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის მიზანი არ არის კონკრეტული სკოლის ან მასწავლებლის შეფასება; ამ კვლევის მიზანი სწავლისა და სწავლების პროცესის გასაუმჯობესებლად რეკომენდაციების შემუშავებაა, რისთვისაც ობიექტურ და მიუკერძოებელ ინფორმაციას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. სწორედ ამ ინფორმაციის ანალიზის საფუძველზე უნდა გადაწყდეს, თუ რა და რაგომ არის შესაცვლელი თუ დასახვეწი სწავლების პროცესში. როგორც დიაგნოზის ბუსტი დასმა არის ადეკვატური და ეფექტური მკურნალობის წინაპირობა, ასევე მხოლოდ ობიექტური და მიუკერძოებელი ინფორმაციის საფუძველზე შეიძლება მივიღოთ ღირებული და რელევანტური რეკომენდაცია იმის შესახებ, *თუ რა უნდა გაკეთდეს სწავლისა და სწავლების პროცესის სრულყოფისა და მოსწავლეთა წიგნიერების ხელშეწყობისთვის*“ (წიგნიერება. PIRLS 2006 საქართველოში. 2007 წელი).

15.3. მოსწავლეთა მგაობა

საჭირო ცოდნისა და უნარების არარსებობა. საკლასო აგმოსფეროს მნიშვნელოვან ნაწილს მოსწავლეთა მახასიათებლები წარმოადგენს. კითხვაში მაღალი შედეგების მისაღწევად მოსწავლეები უნდა იყვნენ ჯანმრთელნი და უნდა ჰქონდეთ კითხვის სწავლისთვის აუცილებელი უნარები.

გარკვეული შედეგების მისაღწევად, მოსწავლეებს აუცილებლად სჭირდებათ გარკვეული საფუძველი ცოდნისა და უნარების სახით. რადგან უკვე არსებული ცოდნა სწავლის წინაპირობას წარმოადგენს, კითხვის ეფექტური მასწავლებლები აფასებენ მოსწავლის ცოდნას, უნარებსა და მის მიერ ცნებების გაგებას, ხოლო ახალ იდეებს, უნარებსა და კომპეტენციებს უკვე არსებულ გამოცდილებას უკავშირებენ. ცოდნისა და უნარების სახით წინაპირობის არარსებობა ფსიქოლოგიურ ბარიერს წარმოადგენს შემდგომი სწავლისათვის, რადგან ცნობილია, რომ მოსწავლის მიერ ახალი ცნებების ათვისება დამოკიდებულია უკვე შეძენილ ცოდნაზე: „ყოველი ახალი საკითხი, რასაც ადამიანი სწავლობს, უნდა დაუკავშირდეს იმას, რაც მან უკვე იცის“ (McLaughlin et al., 2005, გვ.5).

საერთაშორისო საშუალო მონაცემების მიხედვით, მოსწავლეთა 61%-ის კლასში სწავლება გარკვეულ დონეზე შეზღუდულია იმის გამო, რომ მოსწავლეებს აკლიათ ადრე შეძენილი ცოდნა და უნარები (საქართველო – 61%), ხოლო 11%-ის კლასში ძალიან შეზღუდულია (საქართველო – 2%). ეს მოსწავლეები მიღწევის დონით ბევრად ჩამორჩებიან მათ, ვის კლასშიც მსგავსი პრობლემა არ გამოიკვეთა.

საკვებისა და ძილის ნაკლებობა. სამწუხაროდ, ბევრ ქვეყანაში (ძირითადად, განვითარებად ქვეყნებში), არაერთი ბავშვი შიმშილობს, რაც კვლევების მიხედვით, ნეგატიურ გავლენას ახდენს აკადემიურ მიღწევაზე. აგრეთვე, ბევრი კვლევა აჩვენებს, რომ ძილის ხანგრძლივობა და ხარისხი უკავშირდება სკოლაში მოსწავლის აკადემიურ ფუნქციონირებას – მოსწავლეები, რომლებსაც ცუდად სძინავთ, მიღწევის შედეგებით დაბალი დონით ხასიათდებიან. მაგალითად, ერთ-ერთმა დანიელმა მკვლევარმა დაადგინა, რომ ძილის ქრონიკულმა ნაკლებობამ შეიძლება ზეგავლენა მოახდინოს მიღწევაზე როგორც პირდაპირ, ისე – ირიბად, მოტივაციისა და ჩართულობის გავლით (Meijer, 2008).

PIRLS 2011 ადასტურებს, რომ მოსწავლეები, რომლებსაც ცუდად სძინავთ ან საკვების ნაკლებობას განიცდიან, მიღწევის შედარებით დაბალი დონით ხასიათდებიან. საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები საკმაოდ შემაშფოთებელ შედეგებზე მიუთითებს: მოსწავლეთა 27% განიცდის საკვების, ხოლო 49% – ძილის ნაკლებობას. მათი მიღწევის მაჩვენებლებიც ბევრად ნაკლებია ასეთი პრობლემების არმქონე ბავშვების შედეგებზე. საქართველოს შედეგები ასეთია: მოსწავლეთა 54% განიცდის საკვების, ხოლო – 35% ძილის ნაკლებობას; ამასთან, იმ ბავშვების მიღწევები, რომლებიც ძილის ნაკლებობას განიცდიან, უფრო მაღალია, მათთან შედარებით, ვისაც ეს პრობლემა არ აქვს; რაც ძილის ხარჯზე სწავლისთვის დათმობილი დროით შეიძლება აიხსნას (მაგალითად, ბევრი საშინაო დავალება, რაც ამ ასაკის ბავშვების რეკომენდებული არაა).

მოკლე კომენტარი ამ შედეგთან დაკავშირებით: ეს ინფორმაცია პედაგოგების მიერაა მოწოდებული. პედაგოგების კითხვარში ასეთი შეკითხვა იყო: რამდენად გაფერხებთ ამ კლასის სწავლების პროცესში ის, რომ: (1). მოსწავლეებს არ აქვთ საკმარისი კვება და (2). მოსწავლეებს არ სძინავთ საკმარისად. ვვარაუდობთ, რომ მოსწავლის კვებისა და ძილის ნაკლებობის შესახებ შეკითხვის დასმა მშობლისთვის უფრო ადეკვატური იქნებოდა, შესაბამისად, შედეგაც უფრო მუსტი. თუმცა გენდენციას უდავოდ ასახავს მასწავლებლის მონაცემებიც. ეს შედეგი – მოსწავლეთა 54% განიცდის საკვების ნაკლებობას – ნამდვილად შემაშფოთებელია. ამ შედეგის ინტერპრეტირებისას შეიძლება ისიც ვივარაუდოთ, რომ წარუმატებელი მასწავლებელი თავს იზღვევს, როდესაც მოსწავლეთა დაბალ მიღწევებს კვების ნაკლებობას აბრალებს. თუმცა ამ ვარაუდს არ ამყარებს კვლევის მეორე შედეგი, კერძოდ, მოსწავლეებს, რომელთაც არ აქვთ კვების პრობლემები, აქვთ 20 ერთეულით უკეთესი შედეგი, ვიდრე იმ მოსწავლეებს, რომელთაც ასეთი პრობლემები აქვთ.

წესრიგის დამრღვევი და ინტერესის არმქონე მოსწავლეები. მაღალი ხარისხის სწავლების უზრუნველსაყოფად, კლასის მართვისა და პოზიტიური, პროდუქტიული საკლასო გარემოს შენარჩუნების მნიშვნელობა ფართოდაა აღიარებული (Bill & Melinda Gates Foundation, 2010). თუმცა, ყველაზე გამოცდილი მასწავლებლებიც კი აწყდებიან დისციპლინასთან დაკავშირებულ პრობლემებს.

PIRLS 2011-ში მასწავლებლებისაგან შეგროვდა ინფორმაცია იმის თაობაზე, თუ რამდენად უშლიდნენ მათ ხელს გაკვეთილის ჩატარებაში წესრიგის დამრღვევი და ინტერესის არმქონე მოსწავლეები. მიღებული შედეგები საკმაოდ სასიხარულოა – საერთაშორისო საშუალოს მიხედვით, ბავშვები სასწავლო პროცესს იშვიათად უშლიდნენ ხელს – მეოთხეკლასელთა 88-90%-ს კლასში არ ჰქონდა, ან მცირე რაოდენობის პრობლემები ჰქონდა. მათ PIRLS 2011-ში შესამჩნევად აჯობეს დანარჩენ 10-12%-ს, რომლებიც ქცევითი პრობლემებით ხასიათდებოდნენ (იხ. ცხრილი №15.3.1)

ცხრილი №15.3.1 – წესრიგის დამრღვევი და ინტერესის არმქონე მოსწავლეების რაოდენობა კლასში და მოსწავლეთა მიღწევები

ქვეყანა	წესრიგის დამრღვევი მოსწავლეები				ინტერესის არმქონე მოსწავლეები			
	მოგჯერ ს სწავლა		ხშირად		მოგჯერ ს სწავლა		ხშირად	
	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა	მოსწავლეთა რაოდენობა	საშუალო მიღწევა
საქართველო	98%	488 (3,2)	2%	~	93%	487 (3,4)	7%	501 (10,1)
საერთ. საშ.	88%	514(0,4)	12%	501 (1,4)	90%	515 (0,4)	10%	494 (1,6)

15.4. კითხვის სწავლებისთვის განკუთვნილი საკლასო რესურსები

ვიგნიერებასთან დაკავშირებულ კლასის კიდევ ერთ მახასიათებელს საკითხავი მასალების მრავალფეროვნება და მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომობა წარმოადგენს. მასწავლებლის მიერ სწავლების დროს გამოყენებული საკითხავი მასალა და ტექნოლოგიები მოსწავლეთა მიერ სკოლაში მიღებული კითხვის გამოცდილების მნიშვნელოვან კომპონენტს წარმოადგენს.

ძირითადი და დამატებითი რესურსები. PIRLS 2011-ში იკვლევდნენ, თუ რა სახის ძირითად და დამატებით რესურსებს იყენებენ მასწავლებლები კითხვის სწავლებისას. საერთაშორისო საშუალო მონაცემების მიხედვით, მეოთხე კლასში მასწავლებლები კითხვის სწავლებისთვის ძირითად რესურსად

სახელმძღვანელოებს იყენებენ (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 72%, საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 98%). გამოყენების სიხშირის მხრივ მეორე ადგილს კითხვის სავარჯიშოების კრებულები და ცალკეული სავარჯიშოები იკავებს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 40%, საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 14%). საბავშვო წიგნებს მოსწავლეთა დაახლოებით ერთი მეოთხედის მასწავლებელი იყენებს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 27%, საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 12%). კომპიუტერებს, როგორც სწავლების ძირითად რესურსს, მეოთხე კლასში იშვიათად იყენებენ (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 8%, საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 1%).

რაც შეეხება **დამატებით რესურსებს**, ყველაზე ხშირად საბავშვო წიგნები გამოიყენება (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 69%, საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 87%). აგრეთვე, მოსწავლეთა ნახევარზე მეტის მასწავლებლები იყენებენ: (1) ქრესტომათიებს, (2) კითხვითი სავარჯიშოების კრებულებსა და ცალკეულ სავარჯიშოებს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი – 59%, 56%, საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 79%, 81%). დაბოლოს, მოსწავლეთა 48%-ის მასწავლებელი აღნიშნავს, რომ მათთვის კომპიუტერი კითხვის სწავლების დამატებით რესურსს წარმოადგენს (საქართველოს საშუალო მაჩვენებელი – 35%).

უნდა აღინიშნოს, რომ სხვადასხვა ქვეყანა კითხვის განსხვავებულ სასწავლო რესურსებს იყენებს. მაგალითად: ავსტრალია, კანადა, დანია, ინგლისი, საფრანგეთი, ახალი ზელანდია, ჩრდილო ირლანდია და შვედეთი სწავლების ძირითად ინსტრუმენტად საბავშვო წიგნებს იყენებენ. ამ ქვეყნებიდან ავსტრალიას, საფრანგეთს, ახალ ზელანდიასა და ჩრდილო ირლანდიას ორმხრივი მიდგომა აქვთ – ძირითად სასწავლო მასალად, აგრეთვე, ქრესტომათიებსაც¹³ იყენებენ.

საკლასო ბიბლიოთეკები. იმისათვის, რომ ბავშვებს კითხვის უნარები და სტრატეგიები განუვითარდეთ, მნიშვნელოვანია, რომ სხვადასხვა წიგნი და მრავალფეროვანი მასალა იკითხონ. კლასის ბიბლიოთეკის ან კლასში სპეციალური კუთხის არსებობა, სადაც მოსწავლე დამოუკიდებლად წაიკითხავს, ხელს უწყობს კითხვასთან დაკავშირებული პოზიტიური ჩვევებისა და დამოკიდებულებების

¹³ ქრესტომათია – (ბერძნული სიტყვიდან) სახელმძღვანელო, რომელშიც შერჩევით არის შეგანილი ლიტერატურული ან მეცნიერული თხზულებანი ან ასეთ თხზულებათა ნაწყვეტები.

ჩამოყალიბებას და, ამასთან, მოსწავლეს მრავალფეროვანი შინაარსის ტექსტების გაცნობის საშუალებას აძლევს. აქვე, მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს, რომ ბავშვების წიგნიერების განვითარებაში უფრო და უფრო დიდი წვლილი შეაქვს ელექტრონულ ტექსტებსა და სხვა ტექნოლოგიებს (Kamil, Intrator & Kim, 2000; Labbo & Kuhn, 1998; McKenna, 1998). კვლევები მიუთითებს, რომ მოსწავლეთათვის მრავალფეროვანი ტექსტების მიწოდება, მიუხედავად მათი ფორმაგისა, კითხვაში მიღწევებს უკავშირდება (Moats, 1999).

PIRLS 2011-ის საერთაშორისო მონაცემების მიხედვით, მეოთხე კლასის მოსწავლეთა საშუალოდ 72%-ს აქვს კლასში ბიბლიოთეკა (საქართველო – 54%); საკლასო ბიბლიოთეკის მქონე მოსწავლეთა მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი 7 ქულით აღემატება საკლასო ბიბლიოთეკის არმქონე თანატოლების საშუალო ქულას. მეოთხეკლასელთა დაახლოებით ერთ მესამედს საკლასო ბიბლიოთეკაში 50-ზე მეტი წიგნი და სულ მცირე სამი დასახელების ჟურნალი ჰქონდა. აშშ-ში, ახალ ზელანდიაში, ირლანდიაში, ჩრდილო ირლანდიაში, ჰონკონგში, სინგაპურში, გაივანში მოსწავლეთა 92%-ს აქვს საკლასო ბიბლიოთეკა.

მიღებულ მონაცემებში საინტერესოა ის ფაქტი, რომ შესაძლოა, საკლასო ბიბლიოთეკები უფრო მეტად იყოს ხელმისაწვდომი, ვიდრე – გამოყენებული. საკლასო ბიბლიოთეკის მქონე მეოთხეკლასელების 72%-თან შედარებით, მხოლოდ 60%-ს აძლევენ საკლასო ბიბლიოთეკით სარგებლობის უფლებას კვირაში ერთხელ მაინც და 56%-ს აძლევენ წიგნებს დროებით სახლში წასაღებად.

საკლასო ბიბლიოთეკების რაოდენობის მიხედვით შედგენილ რეიტინგულ სიაში საქართველო ბოლო ათეულშია (45 ქვეყანაში 35-ე ადგილი). აღსანიშნავია, რომ ამ ათეულში საუდის არაბეთის, მაროკოს, კოლუმბიასა და ომანთან ერთად, ფინეთი, დანია და შვედეთია.

კომპიუტერული აქტივობები კითხვის გაკვეთილის დროს. PIRLS 2011-ის ენციკლოპედიის მიხედვით, სწავლებისა და სწავლის გასაუმჯობესებლად ქვეყნები ინვესტიციებს ტექნოლოგიებში დებენ. კითხვის სწავლებაში ტექნოლოგიების როლი უფრო და უფრო იზრდება, რადგან მოსწავლეები სხვადასხვა საგნის დავალებისთვის თუ უბრალოდ ყოველდღიური საჭიროებისთვის ინფორმაციის მოსაძიებლად უფრო მეტად იყენებენ ინტერნეტს. ზოგიერთი მკვლევრის მიხედვით, ელექტრონული ტექსტებიდან აზრის გამოტანა საკმაოდ რთულია და ისეთ უნარებს

საჭიროებს, როგორცაა მედია-წიგნიერება (Leu, 2009). ამასთან ერთად, დღესდღეობით ძალიან გაიზარდა საკმაოდ დახვეწილი პროგრამების რაოდენობა, რომლებიც ხელს უწყობს მოსწავლეებს წაკითხულის გაამრებისათვის აუცილებელი სტრატეგიების სწავლაში.

საერთაშორისო საშუალო მონაცემების მიხედვით, კითხვის გაკვეთილებზე კომპიუტერი მოსწავლეთა 45%-სთვისაა ხელმისაწვდომი. თუმცა, აქვე აღსანიშნავია, რომ მათი მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი არ განსხვავდება იმ მოსწავლეების საშუალო ქულისაგან, რომლებიც გაკვეთილზე კომპიუტერს ვერ იყენებენ.

PIRLS 2011-ის მიხედვით, მოსწავლეები მასწავლებლების მითითებით თვეში სულ მცირე ერთხელ იყენებენ კომპიუტერს ინფორმაციის მოსაძებნად (38%), მოთხრობებისა და სხვა ტექსტების წასაკითხად (32%), მოთხრობებისა და სხვა ტექსტების დასაწერად (32%) და სასწავლო პროგრამების დახმარებით კითხვის უნარებისა და სტრატეგიების გასაავითარებლად (29%), საქართველოში შესაბამისი მაჩვენებლებია – 17%, 15%, 11% და 12%.



ჩვენ უკვე განვიხილეთ სტატისტიკური ანალიზის შედეგები, რომელიც ასახავს მოსწავლეთა მიკრო და მაკრო გარემო ფაქტორების კავშირს მათ წიგნიერებასთან. როგორც კვლევის შედეგები ცხადყოფს, ამ ფაქტორების სპექტრი ფართოა; PIRLS 2011-მა გვიჩვენა, როგორ აისახება სკოლისა და ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი, ასევე, კულტურული, სოციალური, პოლიტიკური და ეკონომიკური ცვლადები მოსწავლეთა მიღწევებზე. ცხადია, ის, თუ როგორია მოსწავლეთა მიღწევა კითხვაში, **სხვადასხვა მიზეზის** კომპლექსური, ერთობლივი მოქმედების შედეგს წარმოადგენს. ეს მიზეზები შეიძლება დაიყოს/კლასიფიცირდეს იმის მიხედვით, თუ რამდენად არსებითია მათი გავლენა მოსწავლეთა მიღწევაზე, ანუ რამდენად შეიძლება მათი მნიშვნელობების მიხედვით **ვიწინასწარმეტყველოთ მოსწავლეთა შედეგი კითხვაში**. ამგვარი ანალიზი გვჩვენებს მოსწავლეთა მიღწევების ინტერპრეტირებასა და იმის გარკვევაში, რატომ აქვს მოსწავლეთა კონკრეტულ ჯგუფს უკეთესი თუ უარესი შედეგი წიგნიერებაში. იმისთვის, რომ გამოგვეკვეთა ყველაზე მნიშვნელოვანი ცვლადები/მიზეზები, დამატებით გაანალიზდა კვლევაში საქართველოს შედეგები. **რეგრესიული ანალიზის საშუალებით** განისაზღვრა კვლევაში ჩართული ის ცვლადები, რომლებიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევაზე და, შესაბამისად, სხვა ცვლადებთან (მიზეზებთან) შედარებით მეტად ხსნის განსხვავებებს/ვარიაციებს მოსწავლეთა მიღწევებში და, შესაბამისად, გვჩვენებს მოსწავლეთა შედეგების გაგებასა და ინტერპრეტირებაში.

პირველ რიგში წარმოვიდგინოთ **მასწავლებლის** კითხვარით მოპოვებული ინფორმაციის ანალიზს, შემდეგ კი მშობლის, დირექტორის, მასწავლებლისა და მოსწავლის კითხვარებით მიღებული ინფორმაციის **კომპლექსურ ანალიზს**. ამ თავში ასევე აღწერილია სოფლისა და ქალაქის, საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებში არსებული სხვაობის განმაპირობებელი ფაქტორები.

ორიოდ სიგყვა იმის თაობაზე, თუ რაგომ გამოვყავით ცალკე მასწავლებლებისაგან მიღებული ინფორმაცია: პედაგოგთა კვალიფიკაციისა და პროფესიული უნარების გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე ყოველთვის იყო მკველევართა და განათლების ექსპერტთა ინტერესის საგანი, რადგან მოსწავლეთა მიღწევები არსებითადაა დამოკიდებული მასწავლებელთა კვალიფიკაციასა და პროფესიულ უნარებზე.

მასწავლებლის კვალიფიკაციის, სწავლების მეთოდოლოგიისა და საკლასო აქტივობების შესწავლა საშუალებას გვაძლევს, გავაანალიზოთ, რას მიაღწიეს მოსწავლეებმა მოქმედი პედაგოგების კვალიფიკაციის, შრომითი კმაყოფილების, შრომითი განწყობების და დამოკიდებულებების, ასევე, პედაგოგის საქმიანობასთან დაკავშირებული სხვა მნიშვნელოვანი მახასიათებლების გათვალისწინებით.

მასწავლებელი.

რეგრესიული ანალიზის შედეგები აჩვენებს, რომ საკვლევ ცვლადთა შორის მოსწავლეთა მიღწევებზე (ძირითადი ცვლადი) ყველაზე მეტად გავლენას **ძილისა და საკვების ნაკლებობა**¹⁴, ასევე, **სწავლების პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობა ახდენს**. საკვების ნაკლებობა, ბავშვის ოჯახის დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის პირდაპირი ინდიკატორია. სავარაუდოდ ამ ფაქტორით შეიძლება აიხსნას ძილის ნაკლებობაც. ცხადია, როდესაც ბავშვი (მათ შორის კვების, ძილის) მოთხოვნილება საკმარისად არ არის დაკმაყოფილებული, რთულია მოსწავლის სწავლით დაინტერესება და სასწავლო პროცესში მისი აქტიური ჩართვა. თავის მხრივ, მოსწავლეთა ჩართვა სწავლების პროცესში მნიშვნელოვანი ცვლადი აღმოჩნდა. ის ასახავს პედაგოგის მიერ სწავლების ისეთი სტრატეგიების გამოყენებას, რომლებიც საგნისა და საგაკვეთილო პროცესისადმი ინტერესს

¹⁴ მასწავლებლის კითხვარში იყო ასეთი შეკითხვა: *თქვენი აზრით, რამდენად გაფერხებთ ამ კლასის სწავლების პროცესში ის, რაზეც ქვემოთ არის საუბარი?*. სავარაუდო პასუხები: *მოსწავლეებს არ აქვთ საკმარისი კვება; მოსწავლეებს არ სძინავთ საკმარისად და სხვა.*

აღძრავს. ასეთია, მაგალითად, საგაკვეთილო თემის მოსწავლეთა ყოველდღიურ ცხოვრებასთან დაკავშირება და გაკვეთილის სასწავლო მიზნების შეჯამება. თითოეულ ამ ცვლადს დამოუკიდებლადაც არცთუ უმნიშვნელო წონა აქვს. *სწავლების* კონსტრუქცივისგული მიდგომის მიხედვით, ცოდნის მიღება გულისხმობს ამ ცოდნის აგებას/კონსტრუირებას საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე. ამ მიზანს ემსახურება, მაგალითად, საგაკვეთილო თემის მოსწავლეთა ყოველდღიურ ცხოვრებასთან დაკავშირება; სწავლებისადმი ასეთი მიდგომა სწავლას მნიშვნელობის ძიების პროცესად აქცევს, ამ პროცესში მოსწავლის ჩართულობა კი, როგორც კვლევის შედეგი ცხადყოფს, მოსწავლეთა მიღწევებზე აისახება. თუ განვამოგადებთ, შეიძლება ითქვას, რომ *სწავლა-სწავლების პროცესი შედეგიანია, როცა* მოსწავლე სწავლის პროცესის აქტიური მონაწილეა და არა ინფორმაციის პასიური მიმღები.

მოსწავლეთა მიღწევებზე გავლენის ხარისხით მიხედვით, ასევე, გამოიყო კვლევაში ჩართული სხვა მნიშვნელოვანი ცვლადები: *მასწავლებელთა შორის გამოცდილების გაზიარება და თანამშრომლობა, სკოლის უსაფრთხოების პოლიტიკა, მასწავლებლის კარიერით კმაყოფილება და უსაფრთხო, მოწესრიგებული სკოლა*. ყველა ეს მახასიათებელი პოზიტიურ სასკოლო გარემოს ასახავს. პოზიტიურ სასკოლო გარემოში მოსწავლეები და მასწავლებლები დაცულად და უსაფრთხოდ გრძნობენ თავს. მასწავლებლები ბრუნავენ თვითგანვითარებაზე, თანამშრომლობენ ერთმანეთთან, უზიარებენ ერთმანეთს გამოცდილებას და კმაყოფილები არიან პროფესიული საქმიანობით, რაც ასევე პოზიტიურად აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე.

კვლევაში მეტად მრავალრიცხოვანი და მრავალფეროვანი ინფორმაცია გროვდება მოსწავლეთა მიღწევებსა (ძირითადი ცვლადი) და მასთან დაკავშირებული ცვლადების (მოსწავლეთა მიღწევების განმაპირობებელი შესაძლო მიზეზების) შესახებ¹⁵. ჩვენი მიზანია, გავაანალიზოთ მიღებული მონაცემები ისე, რომ მოსწავლეთა მიღწევებისა და მასზე მოქმედი ფაქტორების შესახებ განზოგადებული მსჯელობა და მისი მთლიანობაში განხილვა შევძლოთ. ამ პრობლემის გადაჭრისთვის **ფაქტორული ანალიზი გამოვიყენეთ**. პირველ რიგში, წარმოვიდგინეთ **მასწავლებლის კითხვარით** მიღებული ინფორმაციის, შემდეგ კი

¹⁵ იგულისხმება მოსწავლის მასწავლებლის, მშობლის, დირექტორის კითხვარების საშუალებით შეგროვებული ინფორმაცია.

კომპლექსურად მასწავლებლის, მოსწავლის, მშობლის, სკოლის დირექტორის კითხვარებით მიღებული ინფორმაციის ფაქტორული ანალიზის შედეგებს.

სანამ ფაქტორული ანალიზის შედეგებს უშუალოდ შევხებით, აღვნიშნავთ, რომ ფაქტორული ანალიზის საშუალებით გამოიყოფა **ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებული ე.წ. ამხსნელი ცვლადები** (შეკითხვები, რომლითაც გროვდება კითხვის სწავლის შესახებ კონტექსტუალური ინფორმაცია); ცვლადთა შორის გამოვლენილი კავშირების საფუძველზე კი იქმნება **ფაქტორები** და შესაძლებელი ხდება აღმოჩენილი კავშირების, ანუ ფაქტორების შინაარსობრივი ინტერპრეტაცია. **ცხადია**, ფაქტორები უშუალოდ არ ვლინდება (ის ლატენტური, ფარული ხასიათისაა) და საწყისი ცვლადების გენერალიზაციით მიიღება.

ქვემოთ მოცემულია იმ 10 ფაქტორის აღწერა, რომლებიც **მასწავლებლის** კითხვარით მიღებული ინფორმაციის სტატისტიკური ანალიზის შედეგად გამოიყო. **ეს ფაქტორები ხსნის მოსწავლეთა მიღწევებში ვარიაციის 16%-ს.**

1. **პოზიტიური სასწავლო ბარემო** – მასწავლებელი ფიქრობს, რომ სკოლის უსაფრთხოების პოლიტიკა დამაკმაყოფილებელია და მოსწავლეები სკოლაში წესიერად იქცევიან. ყურადღება ექცევა მასწავლებელთა მიერ სასწავლო გეგმების მიზნების გააზრებასა და განხორციელებას.
2. **კითხვის სწავლების სტრატეგიები** – მასწავლებელი იყენებს კითხვის შემდეგ სტრატეგიებს: **მოსწავლის მიერ** წაკითხული ტექსტის შინაარსის განზოგადება და ამის საფუძველზე დასკვნების გამოტანა; წაკითხულ მასალაში მოქმედების სავარაუდო განვითარების წინასწარ გამოცნობა; ავტორის პოზიციისა და დამოკიდებულების წინასწარი განსაზღვრა; ახლად წაკითხულის სხვა დროს წაკითხულ მასალასთან შედარება; წაკითხული ტექსტის სტრუქტურისა და სტილის აღწერა.
3. **კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა და სამუშაო პირობები** – მასწავლებლები მიუთითებენ სამუშაო გარემოსთან დაკავშირებულ პრობლემებზე. გადაგვირთული კლასები – მოსწავლეთა ჭარბი რაოდენობა ართულებს მათდამი სათანადო ყურადღების გამოჩენისა და მათი ინდივიდუალური საჭიროების გათვალისწინების შესაძლებლობას.
4. **მოსწავლეთა მოტივირება და სასწავლო პროცესში მათი აქტიური ჩართვა** – მასწავლებელი უკავშირებს გაკვეთილს მოსწავლეების ყოველდღიურ ცხოვრებას, ცდილობს, კონკრეტული მაგალითების დახმარებით აუხსნას მათ გარკვეული

საკითხები; მასწავლებელს კლასისათვის მოაქვს საინტერესო მასალები; მოსწავლეებს რთავს აქტიურად სწავლების პროცესში, რის შედეგადაც მიიღწევა მოსწავლეთა მოტივირება, სასწავლო პროცესის გამრავალფეროვნება და სწავლის პროცესში მოსწავლეთა უფრო აქტიურად ჩართვა.

5. **მასწავლებელთა თანამშრომლობა** - მასწავლებლები ესაუბრებიან ერთმანეთს, უზიარებენ ცოდნასა და გამოცდილებას, ერთობლივად მუშაობენ ახალი იდეების გენერირებაზე, დანერგვასა და განხორციელებაზე.
6. **პედაგოგების შრომითი უკმაყოფილება, დემოტივაცია** – მასწავლებლის უკმაყოფილება საკუთარი სამსახურით, კარიერული წინსვლის შესაძლებლობით, იწვევს მისი ენთუზიაზმის კლებას, რაც უარყოფითად აისახება საქმისადმი დამოკიდებულებაზე; ასეთი მასწავლებლები სწავლებისას აჯგუფებენ მოსწავლეებს კითხვის უნარის მიხედვით და მიჰყვებიან სწავლების მხოლოდ გრადიციულ მეთოდებს.
7. **სოციალურ-ეკონომიკური პრობლემების უარყოფითი გეგამიანა მოსწავლეებზე** – სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორში გაერთიანდა სწავლისათვის ხელშემშლელი ისეთი ცვლადები, როგორებიცაა, პირველ რიგში, მოსწავლეებში, საკვების ნაკლებობა, ასევე ძილის ნაკლებობა, ეს კავშირში აღმოჩნდა მოსწავლეებში საჭირო ცოდნის და ჩვევების ნაკლებობასთან.
8. **სწავლის/სწავლების პროცესში მასწავლებლის მხარდაჭერი აქტივობები** – მასწავლებელი ორიენტირებულია მის მიერ სკოლის სასწავლო გეგმის განხორციელების წარმატების ხარისხზე, მიმართავს მოსწავლეთა აქტიურობის სხვადასხვა მხარდაჭერ აქტივობებს: ხშირად სთხოვს მოსწავლეებს, წაიკითხონ მხატვრული ლიტერატურა, მოკლე მოთხრობები, მოზრდილი წიგნები ან ნებისმიერი საკითხავი მასალა მათივე სურვილის შესაბამისად; მასწავლებელი უგზავნის ანგარიშს მოსწავლის მშობელს შვილის მიღწევების შესახებ და თვალყურს ადევნებს მოსწავლის განვითარების დინამიკას.
9. **მასწავლებლის მიერ სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა და პოზიტიური მოლოდინი მოსწავლის მიმართ** – მასწავლებელს კარგად ესმის პედაგოგის დანიშნულება და საკუთარი საქმიანობა მიაჩნია მნიშვნელოვნად, აქედან გამომდინარე, იგი დიდი პასუხისმგებლობით ეკიდება სასწავლო პროცესს, ცდილობს, მოსწავლეები მიაჩვიოს წაკითხული ტექსტის განზოგადებას და მის საფუძველზე დასკვნების გამოგანას; მასწავლებელი კითხვის სწავლებისას იყენებს საცნობარო მასალებს; ხშირად აქებს მოსწავლეებს და შემუშავებული აქვს მათი წახალისების

მექანიზმები, რის სანაცვლოდაც მოსწავლეთა მხრიდან იღებს პოზიტიურ განწყობას სწავლის პროცესისადმი.

10. **მასწავლებლის ბანაოლება** – მასწავლებელს უმაღლესი განათლება მიღებული აქვს დაწყებითი განათლების სფეროში ან მათემატიკის სპეციალობით (სამუშაო სკოლის შემდგომ სასწავლებელში ძირითადი მთავარი სფერო იყო მათემატიკა).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ეს ფაქტორები ხსნის მოსწავლეთა მიღწევებში ვარიაციის 16%-ს. მათგან გამოიკვეთა ოთხი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომლებიც სხვა შემოთხამოთვლილ ფაქტორებთან შედარებით, არსებით ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე; ეს ფაქტორებია: (1). კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა და სამუშაო პირობები (2). პოზიტიური სასწავლო გარემო, (3). მასწავლებლის მიერ საკუთარი სამუშაოს მნიშვნელობის გაცნობიერება და მოსწავლის მიმართ პოზიტიური მოლოდინი და (4). მასწავლებელთა თანამშრომლობა.

დეტალურად განვიხილავთ ამ ოთხ ფაქტორს და სხვა კვლევით მონაცემებს, რომლებიც ადასტურებს ამ ფაქტორების მნიშვნელობას დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა წიგნიერების, და ზოგადად, სწავლა-სწავლების პროცესში.

(1). ფაქტორულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ საქართველოში მოსწავლის მიღწევებზე დიდ ზეგავლენას ახდენს კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა და მასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ცვლადი, მასწავლებლის სამუშაო პირობები.

კლასის ერთ-ერთ ფუნდამენტურ მახასიათებელს კლასში ბავშვების რაოდენობა წარმოადგენს. კლასის ზომა შეიძლება მასწავლებლის სამუშაო პირობების მნიშვნელოვან ინდიკატორად მივიჩნიოთ. არაერთი კვლევა მიუთითებს, რომ დაწყებით კლასებში ბავშვების მცირე რაოდენობა ხელს უწყობს კითხვის უნარების განვითარებას (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). ბალსა და დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობა (20-ზე ნაკლები) პოზიტიურ კავშირშია მათ მიღწევასთან. მეტა-ანალიტიკური კვლევის მიხედვით, კლასებში, რომლებშიც 20-ზე ნაკლები მოსწავლე სწავლობს, ბავშვები მათემატიკასა და

კითხვაში უფრო მაღალი მიღწევებით გამოირჩევიან¹⁶. მცირე ზომის კლასის გავლენა უფრო მეტად აისახება დაწყებით კლასებში დაბალი შემოსავლის მქონე ოჯახებიდან შემოყვანილ ბავშვებზე. კლასებში, რომლებშიც ცოტა ბავშვი სწავლობს, ზოგადად, რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვების (უმცირესობების წარმომადგენლები, ბავშვები დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან, ქალაქის ღარიბი უბნების მაცხოვრებლები) აკადემიური მიღწევა უფრო მაღალი აღმოჩნდა (Finn, Gerber, 2005). რადგან საქართველოში არცთუ მცირეა დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც ვერ ექნებათ შესაბამისი მხარდაჭერა ოჯახის მწირი ეკონომიკური ან საგანმანათლებლო რესურსის გამო, აუცილებელია, მათ ეს მხარდაჭერა სკოლაში მიიღონ. ამასთან, ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინება ღიდ კლასებში ვერ ხერხდება, რაც ართულებს პედაგოგის შრომას და ამცირებს მის ეფექტიანობას.

თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მკვლევართა აზრი იმასთან დაკავშირებით, თუ რამდენად ეფექტურია კლასის ზომის შემცირებაზე რესურსების ხარჯვა, იყოფა. მათი ნაწილი თვლის, რომ კლასის ზომის შემცირებამ, შესაძლოა, გამოიწვიოს მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესება. თუმცა, კლასის ზომის შემცირებაზე გაწეულ ხარჯებს ვერ მოაქვს მისი საპირწონე შედეგები და შედეგების გაუმჯობესების ალტერნატიული და იაფი გზები მოსწავლეთა შედეგების უფრო მაღალ და სტაბილურ გაუმჯობესებაზე გაგვიყვანს. ამასთან, კლასის ზომის ოპტიმალურობა დამოკიდებულია ისეთ ფაქტორებზე, როგორებიცაა მასწავლებლის კვალიფიკაცია და კლასში მოსწავლეთა საჭიროებები. (Hanushek, 1999, 2000, 2002; Kruger, 2003; Sondergaard & Murthi, 2012).

კლასის ზომის შემცირება მაღალხარჯიანი ინტერვენციაა და თანაბრად ეფექტური არ არის ყველა კონტექსტისთვის. როგორც აღნიშნავენ, კლასის ზომა უფრო ღიდი შეიძლება იყოს იმ ბავშვებთან, რომლებსაც აკადემიური წარმატების მისაღწევად კარგი წინაპირობა აქვთ. მაგრამ, კლასის ზომის შემცირება, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, შესაძლოა, უფრო გამართლებული იყოს მოწყვლად ჯგუფებთან.

¹⁶ აშშ-ში, გენესის სტატის განათლების დეპარტამენტის მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგების მიხედვით, ბალიდან მოყოლებული მესამე კლასის ჩათვლით მოსწავლეთა მიღწევა ბევრად მაღალი იყო მცირე ზომის კლასებში. მესამე კლასის შემდგომ კვლევაში მონაწილე ყველა ბავშვი ღიდი ზომის კლასებში გადაიხარჯეს (full-size class), თუმცა, მე-4-8 კლასებში იმ მოსწავლეების მიღწევა, რომლებიც თავიდან მცირე ზომის კლასებში სწავლობდნენ, კვლავ უფრო მაღალი იყო. ამასთან, მცირე ზომის კლასების მოსწავლეები ღიდი ზომის კლასების მოსწავლეებთან შედარებით უფრო მაღალი ჩართულობით გამოირჩეოდნენ.

შესაბამისად, სკოლას უნდა ჰქონდეს კლასის ზომის განსაზღვრის თავისუფლება მისი საჭიროებიდან გამომდინარე, რაც პედაგოგს მოსწავლეების ინდივიდუალური საჭიროებების მიხედვით დახმარებისა და სასწავლო მიზნების ეფექტურად განხორციელების საშუალებას მისცემს.

(2). მეორე მნიშვნელოვანი ფაქტორია პოზიტიური სასწავლო გარემო. ეს ფაქტორი აერთიანებს სკოლის უსაფრთხო გარემოსა და მასწავლებელთა მიერ სასწავლო გეგმების მიზნების გააზრებასა და განხორციელებას.

პოზიტიური სასწავლო გარემო ამხნეებს და აქებებს მოსწავლეებს, სრულად გამოიყენონ თავიანთი პოტენციალი, ახდენს მათი ინდივიდუალური მოთხოვნილებებისა და ინტერესების იდენტიფიცირებას, გათვალისწინებას და დელიკატურად აგვარებს ჯგუფებში წარმოქმნილ პრობლემურ საკითხებს (New Zealand Qualifications Authority, 2010).

პოზიტიურ სასწავლო გარემოსა და მოსწავლეთა მიღწევას შორის არსებულ დადებით კავშირზე მრავალი კვლევა მიუთითებს. სგრესული და საფრთხის შემცველი გარემო უარყოფითად მოქმედებს ბავშვების მიღწევებზე. საფრთხე დაცვის მექანიზმებისა და იმ ქცევების გააქტიურებას ახდენს, რომლებიც კარგია „გადარჩენისთვის“, მაგრამ ხელს უშლის სწავლას (Jensen, გვ. 57, 1998). უსაფრთხო გარემო გულისხმობს როგორც ფიზიკურ, ისე ემოციურ უსაფრთხოებას. მიუხედავად იმისა, რომ საკმაოდ რთულია სკოლის გარეთ მოქმედი სტრესორების გაკონტროლება, პოზიტიური სასწავლო გარემოს შექმნას ხელს შეუწყობს მოსწავლეების ისეთი საფრთხეებისგან დაცვა, როგორებიცაა: სხვა ბავშვების მიერ დაჩაგვრა, მასწავლებლების არასწორი მიდგომები დისციპლინასთან დაკავშირებით და სხვ. უსაფრთხო სასწავლო გარემოს შესაქმნელად მასწავლებლებმა არაძალადობრივი აგმოსფერო უნდა შეინარჩუნონ.

ერთ-ერთი კვლევის მიხედვით (Holtz Frank, 2006), მოსწავლეთა მიღწევის მაღალი დონე დამოკიდებულია მხარდამჭერ სასწავლო გარემოზე, რომელიც შემდეგი კომპონენტებისაგან შედგება:

- *უსაფრთხო ფიზიკური გარემო*, რომლის შესაქმნელად აუცილებელია მშობლების, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ერთობლივი მუშაობა.
- ისეთი პრაქტიკის დანერგვა, რომელიც მოსწავლეთა წარმატებაზე პასუხისმგებლობას სასკოლო საზოგადოების თითოეულ წევრს დააკისრებს.
- *სტრუქტურირებული და პერსონალიზებული სასწავლო გარემო*, რაც მოიცავს კონსულტაციებს, მენტორობას, მცირე ზომის კლასებს, უფრო ინდივიდუალიზებულ მიდგომას სასკოლო და საკლასო გარემოს მიმართ.
- *მოსწავლეზე ცენტრირებული სასწავლო პრაქტიკა* – კოოპერატიული სწავლის ტექნიკა; ყოველდღიური ცხოვრების სწავლასთან დაკავშირება; მოსწავლეებისთვის საკუთარი პროგრესის მონიტორინგისა და მიზნების დასახვის საშუალების მიცემა; მოსწავლეებისთვის უკუკავშირის მიწოდება; მულტიკულტურული კომპეტენცია.
- *მზრუნველობა და ერთობის გრძნობა* – მაღალი მოლოდინები ყველა მოსწავლის მიმართ, პოზიტიური სასკოლო კლიმატი, მოსწავლეთა შეგრძნება, რომ უფროსები მათ მხარს უჭერენ, და მასწავლებლების ერთობის განცდა.
- *პოზიტიური დისციპლინა მთელი სკოლის მასშტაბით და თვითმართვის პრაქტიკა* – მოსწავლის ქცევების შესახებ არსებული მოლოდინები, თვითმართვისა და სოციალური უნარების ყოველდღიური განმტკიცება.
- მოსწავლეების, მათი ოჯახების, სკოლის თანამშრომლებისა და საზოგადოების ჩართულობა.

მოსწავლეებს, რომლებიც პატივს სცემენ მასწავლებლებს, ემორჩილებიან წესებს და გააჩნიათ მზაობა სწავლისათვის, თავიანთი წვლილი შეაქვთ პოზიტიური სასწავლო გარემოს ფორმირებაში და, აგრეთვე, ხელს უწყობენ მასწავლებელთა ენთუზიაზმის, ეფექტურობისა და ერთგულების გაზრდას (Hanushek, Kain, Rivkin, 2004; Kelly, 2004; Stockard and Lehman, 2004).

PIRLS 2011-ში საქართველოს შედეგები და სხვა კვლევითი მონაცემები, ცხადყოფს, რომ მნიშვნელოვანია სკოლებში მოსწავლეზე ორიენტირებული, უსაფრთხო და პოზიტიური გარემოს შექმნა. ამ კონტექსტში განსაკუთრებით არსებითია სკოლის დირექტორის როლი. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ამ თვალსაზრისით, სკოლის დირექტორების პროფესიული ზრდის მხარდაჭერა.

(3). მნიშვნელოვანი ფაქტორი აღმოჩნდა მასწავლებლის მიერ საკუთარი სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა და მოსწავლის მიმართ პოზიტიური მოლოდინი.

აღამიანის შრომითი კმაყოფილების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობა მის მიერ საკუთარი სამუშაოს/დავალეების მნიშვნელოვნების აღქმაა (შრომითი კმაყოფილების სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი, Hackman and Oldham, 1976). სამუშაოს მნიშვნელოვნებაში იგულისხმება ის, თუ რამდენად ღირებულად აღიქვამს ინდივიდი მის მიერ შესრულებულ საქმეს (Borman, Ilgen, Klimoski, Weiner, 2003). დავალეების მნიშვნელოვნებაში, აგრეთვე, იგულისხმება ის, თუ რა ხარისხის ბეგავლენას ახდენს აღამიანის სამუშაო სხვა აღამიანებზე, როგორც ორგანიზაციის შიგნით, ისე - მის გარეთ (Lunenburg, 2011).

PIRLS 2011-ის მიხედვით, როდესაც პედაგოგს გაცნობიერებული აქვს თავისი სამუშაოს მნიშვნელობა, აქვს შრომითი კმაყოფილების განცდა და მოტივირებულია, ის უკეთეს შედეგს აღწევს. როგორც კვლევიდან ჩანს, პედაგოგის მიერ საკუთარი სამუშაოს მნიშვნელოვნების აღქმა პოზიტიურ კავშირშია ბავშვების მიმართ მაღალი მოლოდინების ჩამოყალიბებასთან. ჩვეულებრივ, მასწავლებლებს მოსწავლეთა ქცევისა და მიღწევების შესახებ სხვადასხვა მოლოდინი უყალიბდებათ. ამ განსხვავებულ მოლოდინთა შესაბამისად, მასწავლებლები ბავშვებს განსხვავებულად ეპყრობიან. ის, თუ როგორ ქცევასა და დავალეების რა დონეზე შესრულებას მოელის მასწავლებელი მოსწავლისაგან, აისახება მოსწავლის მიღწევის მოტივაციაზე, გაკვეთილზე ქცევასა და მასწავლებელთან ურთიერთობაზე. საბოლოოდ, ეს ყველაფერი გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევასა და სხვა შედეგებზე (Cotton, 1989). კვლევებმა აჩვენა, რომ მაღალი მიღწევის მქონე მოსწავლეთა სკოლებში დიდი ყურადღება ექცევა

პედაგოგთა წრეში ბავშვების მიმართ მაღალი მოლოდინების ჩამოყალიბებას (Carter, 2000).

მოსწავლის მიმართ მაღალი მოლოდინი კრიტიკულ როლს თამაშობს მის მოტივაციაში, თავდაჯერებულობასა და წარმატებაში. კვლევითი მონაცემები ცხადყოფს, რომ სასკოლო გარემო და მოსწავლეების მიმართ მოლოდინი – *თითოეულ მოსწავლეს შეუძლია და ყველა შეძლებს კარგად სწავლას* – ხელს უწყობს ეფექტურ სწავლებასა და სწავლას. მოსწავლეები, რომელთა მიმართ მასწავლებელს მაღალი მოლოდინი აქვს, თავიანთი პოტენციალის შესაბამის, ან მასთან ახლოს მყოფ შედეგს აჩვენებენ, განსხვავებით იმ ბავშვებისაგან, რომელთაგანაც ნაკლებს მოელიან (Cotton, 1989).

PIRLS 2011 აჩვენებს, რომ მასწავლებლის მიერ სამუშაოს მნიშვნელობის აღქმა და მოსწავლის მიმართ პოზიტიური მოლოდინი მოსწავლის მიღწევის მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. სწავლისა და სწავლების თეორიებში (როჯერსის ჰუმანისტური თეორია და სხვა) განსაკუთრებული აქცენცია გაკეთებული მოსწავლეთა მიმართ პოზიტიური მოლოდინების მნიშვნელობაზე. **პრაქტიკული რეკომენდაციები და პედაგოგთა პროფესიული განვითარებისთვის დაგეგმილ აქტივობებში ამ საკითხებზე ყურადღების გამახვილება ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა თავდაჯერებულობასა და მოტივირებას, შესაბამისად, მათი მიღწევების ზრდას.**

(4). მოსწავლეთა მიღწევებზე მნიშვნელოვნად აისახება მასწავლებლების მჭიდრო თანამშრომლობა.

ლიტერატურაში მასწავლებლების თანამშრომლობა განიმარტება, როგორც ერთად მუშაობა, სწავლებასთან დაკავშირებული მოსამრებებისა და სიახლეების გაზიარება, პროფესიული გაერთიანების ჩამოყალიბება (Louis, Marks, & Kruse, 1996).

ისეთი კომპლექსური მიზნების მისაღწევად, როგორებიცაა ხარისხიანი განათლება და სკოლის განვითარება, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება სკოლაში მომუშავე ადამიანების თანამშრომლობასა და საერთო მიზნებზე ორიენცაციას, რაც განაპირობებს თითოეული მასწავლებლის რესურსებისა და სტრატეგიების

კოორდინაციას, რადგან ამ მიზნების მიღწევა არც ერთ მასწავლებელს არ შეუძლია სულ მცირე სხვა ერთი ადამიანის დახმარების გარეშე. ამის გარდა, **თანამშრომლობა ემოციური და სოციალური მხარდაჭერის, ამრების გაცვლისა და რჩევების მიღების ერთ-ერთ საფუძველს წარმოადგენს.** მას შეუძლია როგორც პროფესიონალიზმის, ისე თვითეფექტურობის გრძნობის გაზრდა და სტრესისა და პროფესიული გამოფიტვის თავიდან აცილება (Rosenholz, 1989; Clement and Vandenberghe, 2000).

თანამშრომლობა, შესაძლოა, სხვადასხვა ფორმით განხორციელდეს. ის შეიძლება მოიცავდეს ადმინისტრაციულ დავალებებს, სწავლებას ან პროფესიულ განვითარებას¹⁷. მაგალითად, გერმანიასა და შვეიცარიაში კოოპერაცია მოიცავს მასწავლებლების მიერ ერთობლივი მიზნების განსაზღვრას, კომუნიკაციასა და კოორდინაციას კურიკულუმისა და სწავლების მეთოდების შემუშავებისას (Steinert et al., 2006)¹⁸. **მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობა პოზიტიურად უკავშირდება მოსწავლეთა მიღწევების ზრდას კითხვასა და მათემატიკაში** (Goddard, Goddard, 2007). მასწავლებლები ერთმანეთთან თანამშრომლობით უფრო მეტად იღრმავებენ ცოდნას სხვადასხვა თეორიის, მეთოდისა და ზოგადად სწავლების პროცესის შესახებ, შესაბამისად, უმჯობესდება მათი სწავლების ხარისხიც.

ამ ფაქტორის მნიშვნელობიდან გამომდინარე, სკოლის დონეზე უნდა წახალისდეს პედაგოგთა თანამშრომლობა, კოოპერაცია, ერთობლივი მიზნების განსაზღვრა, სწავლების შედეგების ერთობლივი შეფასება და განხილვა.

¹⁷ მაგალითად, მასწავლებლებმა შეიძლება გაცვალონ სასწავლო მასალები, რეგულარულად შეხვდნენ ერთმანეთს და მოსწავლეთა შესახებ დისკუსიები გაართონ. თანამშრომლობის ფორმებია: კოლექტიური სასწავლო აქტივობები (ერთმანეთის გაკვეთილებზე დასწრება და შემდგომ უკუკავშირის მიწოდება), პროფესიული სასწავლო აქტივობები და ერთობლივი აქტივობები, რომლებიც სხვადასხვა კლასთან და ასაკობრივ ჯგუფთან ერთად ხორციელდება (OECD, 2009).

¹⁸ თუმცადა, ყველა სახის თანამშრომლობა ერთნაირ ეფექტს არ იძლევა. მუდმივი პროფესიული ზრდა მოითხოვს ამრებისა და დამოკიდებულებების უფრო სიღრმისეულად გაცვლას და არა უბრალოდ პრაქტიკული პრობლემების კოლექტიურ გადაჭრას (Vandenberghe, 2000).

კომპლექსური ანალიზი

ამჯერად წარმოგიდგინებ მშობლის, მასწავლებლის, სკოლის დირექტორისა და მოსწავლის კითხვარებით მიღებული ინფორმაციის (ანუ კვლევაში ჩართული ყველა ცვლადის) კომპლექსურ ანალიზს.

რეგრესიული და ფაქტორული ანალიზის შედეგად გამოიყო ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მოსწავლეთა მიღწევებზე და ერთობლივად ხსნიან მოსწავლეთა მიღწევებში ვარიაციის 46%-ს. ეს ფაქტორებია:

1. **კითხვასთან დაკავშირებული აღრეული, სკოლამდელი აქტივობები და მზაობა.**
სკოლაში შესვლამდე შეიღწევა ვეთამაშებოდი ანბანის ასოებით; სკოლაში შესვლამდე ბავშვი უკვე კითხულობდა მცირე წინადადებებს; სკოლაში შესვლისას ბავშვი უკვე ითვლიდა დამოუკიდებლად; სკოლაში შესვლამდე ბავშვი წერდა ციფრებს 1-დან 10-მდე; სკოლაში შესვლამდე ბავშვი ცნობდა ასოებს; სკოლაში შესვლამდე ბავშვი წერდა მოგიერთ სიტყვას; სკოლაში შესვლამდე ბავშვმა იცოდა მარტივი გამოკლება; სკოლაში სწავლის დაწყებისას ბავშვი კითხულობდა მოგიერთ სიტყვას; სკოლაში შესვლამდე ბავშვმა იცოდა მარტივი შეკრება; ბავშვი სკოლაში შესვლამდე ცნობდა ციფრებს 1-დან 10-მდე; ბავშვი სკოლაში შესვლამდე ცნობდა სხვადასხვა ფორმებს (სამკუთხედი, წრე და ა.შ.);
2. **კითხვის სტატეგიების გამოყენება დაწყებითი საფეხურის აღრეულ კლასებში და მოსწავლეთა ქცევა კლასში.** *რომელ კლასში ხდება პირველად ავტორის ჩანაფიქრის, პოზიციის გარკვევა; რომელ კლასში ხდება პირველად წაკითხული ტექსტის სტილისა და სტრუქტურის აღწერა; პირველად რომელ კლასში ხდება სხვადასხვა ტექსტის ერთმანეთთან შედარება; რომელ კლასში ხდება პირველად მოვლენების განვითარების წინასწარი გამოცნობა;¹⁹ რაც უფრო აღრეულ კლასში იყენებს მასწავლებელი ამ სტატეგიებს, მით უფრო ნაკლებია კლასში პრობლემური, დევიანტური ქცევის გამოვლინება (ჩუმად კარნახი, გადაწერა; მოსწავლეთა სკოლაში დაგვიანება; მოსწავლეთა ბილწსიტყვაობა; მოსწავლეთა გაცდენები; ვანდალიზმი, გაკვეთილის მსვლელობისას ხელის შეშლა, ქურდობა მასწავლებელთა გაცდენები)*
3. **სკოლის აქცენტი სასწავლო გეგმის მისაღწევი მიზნების განხორციელებაზე და სამუშაო პირობები.** *მასწავლებლის მიერ სკოლის სასწავლო გეგმის განხორციელების წარმატების ხარისხი; მასწავლებელი ფიქრობს, რომ*

¹⁹ ამ სტატეგიების გამოყენება მიუთითებს, რომ მოსწავლეებს კითხვის მინიმალური საბაზო უნარები განვითარებული აქვთ (მაგალითად შეუძლიათ ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის ამოცნობა)

მოსწავლეები სკოლაში წესიერად იქცევიან; მასწავლებლები არ მიუთითებენ სამუშაო გარემოსთან დაკავშირებულ პრობლემებზე.

4. **სკოლისა და მშობლის ინტერაქცია და მხარდაჭერა.** სკოლა მშობლებს აწვდის ინფორმაციას მოსწავლის მიღწევების შესახებ; სკოლა მშობლებს აწვდის ინფორმაციას სკოლის საერთო სასწავლო მიღწევების შესახებ; სკოლის მიერ სასწავლო გეგმის განხორციელების მონიტორინგი; სკოლა უზრუნველყოფს მშობლებს დამატებითი მასალებით (წიგნები, კომპიუტერული თამაშები და სხვა); სკოლა სთხოვს მშობლებს, მონაწილეობა მიიღონ სკოლის საბჭოებში/კომიტეტებში.
5. **მშობლის ჩართულობა შვილის სწავლის პროცესში (მონიტორინგი და მხარდაჭერა).** ვესაუბრები შვილს იმის შესახებ, რასაც კითხულობს; სკოლა ბრუნავს ჩემი შვილის მიღწევების გაუმჯობესებაზე; ვაკონტროლებ, რომ ჩემმა შვილმა საკმარისი დრო დაუთმოს სწავლას; ვეხმარები ჩემს შვილს კითხვის უნარის გაუმჯობესებაში; ვამოწმებ შეასრულა თუ არა დავალება ჩემმა შვილმა; ვეკითხები ჩემს შვილს რა ისწავლა სკოლაში.
6. **ბავშვის კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულება.** ვკითხულობ წიგნებს, რომელთაც თავად ვარჩევ; მინდა, რომ კითხვისთვის მეტი დრო მექონდეს; მიყვარს სხვა ადამიანებთან იმაზე საუბარი, რაც წავეკითხე; მიყვარს, როცა წიგნი მეხმარება სხვა სამყაროთა წარმოდგენაში; კითხვის შედეგად ძალიან ბევრს ვსწავლობ; მშობლებს მოსწონთ, როდესაც ვკითხულობ;

ასევე, მნიშვნელოვანი ფაქტორების აღმოჩნდა მშობლისაგან ბავშვის მიერ დავალების შესრულების კონტროლი და მხარდაჭერა (7).

სტატისტიკური ანალიზის მიხედვით, ამ ფაქტორთაგან ყველაზე მნიშვნელოვანი შემდეგი 4 ფაქტორი აღმოჩნდა:

- კითხვასთან დაკავშირებული აღრეული, სკოლამდელი აქტივობები და მზაობა
- მშობლის ჩართულობა შვილის სწავლების პროცესში
- სკოლის აქცენტი სასწავლო გეგმისა და მისაღწევი მიზნების განხორციელებაზე და სამუშაო პირობები
- ბავშვის კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულება

მოკლედ განვიხილოთ თითოეული ფაქტორი:

კითხვასთან დაკავშირებული აღრეული, სკოლამდელი აქტივობები და მზაობა

როგორც PIRLS 2011-ის შედეგები გვიჩვენებს მშობლის ჩართულობასა და ბავშვის წიგნიერებაზე ზრუნვას არსებითი, განსაკუთრებული როლი ენიჭება ბავშვის განვითარების აღრეულ ეტაპზე. მშობლების ჩართულობა ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აღრეულ აქტივობებში, მნიშვნელოვნად განაპირობებს მოსწავლის წიგნიერებასა და მის მიღწევებს კითხვაში. სხვა კვლევითი მონაცემებიც ადასტურებს კითხვასთან დაკავშირებული აღრეული, სკოლამდელი აქტივობების კავშირს მოსწავლის მიღწევასთან. 2002 წელს The National Literacy Panel-მა საფუძვლიანად იკვლია სასკოლო ასაკში კითხვაში მაღალი შედეგების მიღწევის პრედიქტორები. კვლევა ფოკუსირებული იყო კითხვის სკოლამდელი უნარების განვითარებაზე დაბადებიდან 5 წლამდე. კვლევა ადასტურებს, რომ ბავშვები, რომელსაც სკოლამდელ ასაკში კითხვის უნარები უფრო მეტად აქვთ განვითარებული, შემდგომში მიღწევის შედარებით მაღალი დონით ხასიათდებიან. ძლიერი კავშირი არსებობს სკოლამდელ ასაკში განვითარებულ კითხვის უნარებსა და კითხვის ისეთ უნარებს შორის როგორებიცაა დეკოდირება, ხმამაღლა და გამართულად კითხვა, წაკითხულის გააზრება, წერა და მართლწერა. კვლევამ გამოავლინა პრედიქტორები, რომლებიც ძლიერად და კონსისტენტურად წინასწარმეტყველებენ სამომავლო მიღწევებს კითხვაში. ესენია: *ანბანისა და იმის ცოდნა, თუ როგორ ქდერს დაწერილი ასოები; იმის ცოდნა, რომ ბგერა დაწერილ/დაბეჭდილ ასოებს უკავშირდება; სალაპარაკო ენაში ბგერებით მანიპულირების შესაძლებლობა, მაგ., სიგყვების დამარცვლა; ასოების, ციფრების, ობიექტების, ან ფერების თანმიმდევრულად, სწრაფად დასახელება; საკუთარი სახელის, ან ცალკეული ასოს წერა, მაგ., ბარათზე მოცემული ასოების სწორად გადაწერა; მოსაუბრის მიერ გადმოცემული შინაარსის მოკლე დროით დამახსოვრება.*

კითხვაში მიღწევის საშუალო დონეზე წინასწარმეტყველება შეუძლიათ ისეთ აქტივობებს, როგორებიცაა: ბეჭდური მასალის გამოყენების ჩვენები, გარემოში მოცემული ბეჭდური მასალის (დასახელებები, ლოგოები, ნიშნები) ცნობა და იდენტიფიცირება, ცნებებისა და აზრების სიგყვებით გადმოცემის უნარი და სხვისი

ნათქვამის გაგების შესაძლებლობა, ვიზუალურ სიმბოლოებს შორის მსგავსებისა და განსხვავებების დანახვის შესაძლებლობა (The National Literacy Panel, 2009).

PIRLS 2011 შედეგი კიდევ ერთხელ ადასტურებს, მშობლების ჩართულობა ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში, მნიშვნელოვნად განაპირობებს მოსწავლის წიგნიერებასა და მის მიღწევებს კითხვაში. ეს შედეგი კი მიუთითებს, რომ საქართველოში სკოლამდელ განათლებას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს, რადგან იმ ბავშვებს, რომელთაც ადრეულ ასაკში სოციო-ეკონომიკური კონტექსტის, მშობელთა განათლებისა თუ რაიმე სხვა ფაქტორის გავლენით, აკლიათ წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში მათი მხარდაჭერა, ეხმარება ამ პრობლემის დაძლევისა და მიღწევის დონის გაუმჯობესებაში.

მშობლის ჩართულობა შვილის სწავლების პროცესში (მონიტორინგი და მხარდაჭერა)

არაერთი კვლევა ადასტურებს, რომ მოსწავლეები, რომელთა მშობლებიც ჩართულები არიან შვილების სწავლის პროცესში, უფრო მაღალი აკადემიური მიღწევით ხასიათდებიან, ვიდრე ისინი, ვისი მშობლებიც ამ კუთხით ინტერესს არ იჩენენ (Jeynes, 2005). აგრეთვე, ბავშვები, რომლებიც საშინაო დავალებებსა და საკითხავ მასალას მშობლებთან ან მზრუნველებთან ერთად განიხილავენ, უფრო მაღალ შედეგებს აჩვენებენ, ვიდრე ისინი, ვინც ამას არ აკეთებენ (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003).

კვლევების მიხედვით, მშობელთა ჩართულობა ბავშვის განათლების პროცესში უფრო შედეგიანი სწავლის დაწყების ადრეული პერიოდიდან იქნება. ხოლო მშობელთა ჩართულობის ყველაზე ეფექტურ ფორმად სახლში, ბავშვებთან ერთად სასწავლო აქტივობებზე ფოკუსირება მიიჩნევა (Cotton, Wikelund, School Improvement Research Series, 1987-1995).

ათწლეულების მანძილზე ჩატარებული კვლევების მიხედვით (Parent Teacher Association), რაც უფრო მეტადაა მშობელი შვილის სწავლის პროცესში ჩართული, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა ნიშნები, ტესტებში მიღებული ქულები და საბოლოო, დამამთავრებელი ნიშნები; ასევე გაკვეთილებზე დასწრება,

მოსწავლეთა მოტივაცია და თვითშეფასება; უფრო დაბალია სკოლიდან ღროებით გარიცხვის მაჩვენებლები, ნარკოტიკებისა და ალკოჰოლის მოხმარება და ძალადობრივი ქცევა.

აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეთა განათლებაში მშობელთა ჩართულობა მიღწევის ორჯერ უფრო ძლიერ პრედიქტორს წარმოადგენს, ვიდრე სოციალ-ეკონომიკური სტატუსი. ჩართულობის ზოგიერთი უფრო ინტენსიური პროგრამა, სხვა ფაქტორებთან შედარებით, 10-ჯერ უფრო ძლიერ გავლენას ახდენს მიღწევაზე (Walberg, 1984). აგრეთვე, რაც უფრო ინტენსიური ხასიათისაა ჩართულობა, მით უფრო დადებითი ეფექტი აქვს მიღწევაზე (Cotton, Wikelund, School Improvement Research Series, 1987-1995).

მშობლის ჩართულობას შვილის სწავლების პროცესში სკოლა უნდა უწყობდეს ხელს (National Education Association, 2008). ამისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია მშობლების ან მზრუნველების ჩართვა სკოლასთან დაკავშირებულ პროცესებში (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2002; Wells, 1985). შვილის სწავლების პროცესში მშობლის ჩართულობა და სკოლასთან თანამშრომლობა არა მხოლოდ მშობლების, არამედ სკოლების მონდომებასაც მოითხოვს. სკოლებში, რომლებშიც მხარდაჭერილია მშობელთა ჩართულობა, უფრო მეტი მშობელი ინტერესდება სასწავლო პროცესით. თუ სკოლა მშობელს ინფორმაციას არ აწვდის და არ მოუწოდებს გარკვეულ აქტივობებში მონაწილეობაზე, მათი ჩართულობის ხარისხიც ნაკლები იქნება. მშობლის მაღალ დონეზე ჩართულობამ შეიძლება გააუმჯობესოს როგორც მოსწავლის მიღწევა, ისე მისი დამოკიდებულება სკოლის მიმართ (Darling, Westberg, 2004; Dearing, Kreider, & Weiss, 2008; Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000).

სკოლის აქცენტი სასწავლო გეგმისა და მისაღწევი მიზნების განხორციელებაზე და სამუშაო პირობები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, დადებითმა სასკოლო გარემომ და აკადემიურ მიღწევაზე ყურადღების გამახვილებამ შეიძლება სოციალურ-ეკონომიკური პრობლემებიც კი დაჯაბნოს (McGuigan & Hoy, 2006). ამიგომ ძალიან მნიშვნელოვანია ამ ფაქტორებზე ყურადღების გამახვილება.

მასწავლებელსა და სასწავლო გეგმას შორის „ურთიერთობის“ შესახებ სხვადასხვაგვარი ხედვა არსებობს. მაგალითად ერთ-ერთი ასეთი მიდგომის მიხედვით, გაკვეთილის დიზაინის შემუშავებისას, მასწავლებლები აქტიურად ახდენენ სასწავლო გეგმის მასალების ინგერპრეცაციასა და გრანსფორმაციას. შესაბამისად, მასში ასახულია ცალკეული პედაგოგის ხედვა სწავლის, საჭირო მასალებისა და სწავლების გეგმის შესახებ (Remillard & Bryans, 2004). ამის საწინააღმდეგო გავრცელებულ მიდგომას წარმოადგენს ის, რომ რადგანაც კურიკულუმი კლასის გარეთ, ექსპერტების მიერ იქმნება, მასწავლებლები კი მხოლოდ მის დანერგვას ახდენენ (Lloyd, 1999; Remillard & Bryans, 2004). სკოლის ეფექტურობის გაუმჯობესების მნიშვნელოვან კომპონენტს „გასაგები, კარგი“ სასწავლო გეგმა წარმოადგენს, რომლის ინგერპრეცირებისა და დანერგვის პროცესში მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა კოოპერაცია – მასწავლებლები ერთად უნდა განიხილავდნენ სასწავლო გეგმებსა და მიღწევების შეფასების მეთოდებს. მათ უნდა გამოყონ დრო სწავლებაზე ფოკუსირებული კურიკულუმის გადასახედად და საჭიროების შემთხვევაში ცვლილებების შესაგანად (Mooney, Mausbach, 2008).

წარმატებული სკოლის მნიშვნელოვან მახასიათებელს წარმოადგენს ის, რომ იქ მომუშავე ყველა ადამიანს უნდა ესმოდეს და ყველა მათგანი უნდა იზიარებდეს სკოლის მიზნებსა და სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს. სასწავლო გეგმის მიზნებისა და მოლოდინების საშუალებით გამოხატული ნათელი ხედვა მასწავლებელთა ქმედების სახელმძღვანელო პრინციპს უნდა წარმოადგენდეს, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებას (Cotton, 2000; Levine & Lezotte, 1990)

ბავშვის კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულება

ყველა ბავშვით ჩამოთვლილი ფაქტორი სწორედ კითხვისადმი მოსწავლეთა პოზიტიურ დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს. დამატებით მოვიყვანოთ რამდენიმე კვლევით მონაცემს, რომლებიც მიუთითებს ბავშვის კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების მნიშვნელობაზე.

კითხვის მიმართ დამოკიდებულება შეძენილი მახასიათებელია, რომელიც განსაზღვრავს მოსწავლის ჩართულობის ხარისხს კითხვის აქტივობებში. მასზე გავლენას საზოგადოების, ოჯახისა და სკოლის ფაქტორები ახდენს (Baker, 2003; Cole, 2002; McKenna et al., 1995; Miller, 2003; Willis, 2002).

მკვლევრები მიუთითებენ, რომ მოსწავლის კითხვის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულება უმნიშვნელოვანეს როლს თამაშობს მათი, როგორც მკითხველების ჩამოყალიბებაში (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003; Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007). ბავშვები, რომელთაც უყვართ კითხვა და რომლებიც მიიხნევენ, რომ კარგი მკითხველები არიან, უფრო ხშირად კითხულობენ და კითხვაში უფრო მაღალი მიღწევის დონით გამოირჩევიან, ვიდრე მათი დანარჩენი თანატოლები (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, & Littles, 2006; Wigfield & Guthrie, 1997; Wang & Guthrie, 2004). მკვლევრების მიერ აღიარებულია, რომ პოზიტიურ დამოკიდებულებას კითხვის მიმართ მიყვარათ კითხვასთან დაკავშირებულ პოზიტიურ გამოცდილებამდე, რის შედეგსაც მაღალი აკადემიური მოსწრება წარმოადგენს (Partin, Gillespie Hendrix, 2002).

გამომდინარე იქიდან, რომ სოფლისა და ქალაქის, ასევე საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებს შორის მნიშვნელოვანი სხვაობაა, ჩვენი მიზანი კი იმ ფაქტორების გამოვლენაა, რომლებიც დაგვეხმარება მოსწავლეთა მიღწევების ინტერპრეტირებასა და იმის გარკვევაში, რატომ აქვს მოსწავლეთა კონკრეტულ ჯგუფს უკეთესი თუ უარესი შედეგი წიგნიერებაში, დამატებით გამოვიკვლიეთ სოფლისა და ქალაქის, საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებზე ზემოქმედი ფაქტორები.

სოფელი, ქალაქი. რეგრესიული ანალიზის შედეგად გამოიკვეთა, რომ **სოფლის** სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებზე ყველაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს (1) მასწავლებლის მიერ სასწავლო გეგმის მიზნების გაზიარება და სკოლის სასწავლო გეგმის განხორციელების ხარისხი და (2). საკვებისა და ძილის ნაკლებობა ბავშვებში (სოციალურ-ეკონომიკური კონტექსტი). **ქალაქის** შემთხვევაში მნიშვნელოვანი ფაქტორები აღმოჩნდა მასწავლებლის მიერ სკოლის სასწავლო გეგმის მოთხოვნების განხორციელება და კითხვის დამატებითი რესურსების გამოყენება. ასევე კითხვის ისეთი სტრატეგიების გამოყენება, რომლებიც უზრუნველყოფს მოსწავლის აქტიურ ჩართვას სწავლების პროცესში.

სოფლის მოსწავლეთა დაბალი შედეგის სოციალურ-ეკონომიკურ ფაქტორებთან კავშირს ადასტურებს ის ფაქტიც, რომ სოფელში გაცილებით ნაკლებია მშობელთა დასაქმების მაჩვენებელი, ვიდრე ქალაქში (უზუშევრობის

მაჩვენებელი (მამის მონაცემები): სოფელი – 41%; ქალაქი – 18%). ქალაქში მშობელთა განათლების დონე უფრო მაღალია, ვიდრე სოფელში (უმაღლესი განათლება (მამის მონაცემები): სოფელი – 15%; ქალაქი – 38%); ამასთან, სკოლამდელი განათლება ქალაქის მოსწავლეთა უფრო დიდ ნაწილს აქვს მიღებული; კვლევა კი აჩვენებს, რომ სკოლამდელი განათლება და კითხვასთან დაკავშირებული ადრეული სასკოლო აქტივობები პოზიტიურად აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე.

სახელმწიფო და კერძო სკოლები. სტატისტიკური ანალიზის შედეგად²⁰ გამოიყო მასწავლებლის აქტივობასთან დაკავშირებული 11 ცვლადი, რომლებიც კერძო სკოლებში მოსწავლეთა მიღწევებში ვარიაციის 24%-ს ხსნის. მოვიყვანო მათგან რამდენიმე მნიშვნელოვან ცვლადს, რომლებიც აღებულია მასწავლებლის კითხვარიდან:

- მასწავლებელი უკავშირებს გაკვეთილს მოსწავლეების ყოველდღიურ ცხოვრებას;
- მასწავლებლები არ მიუთითებენ პრობლემებზე თავიანთ სამუშაო გარემოსთან დაკავშირებით;
- მასწავლებლების ინტერაქცია ერთმანეთთან – ერთობლივი მუშაობა ახალი იდეების დანერგვაზე;
- მასწავლებელი ხშირად სთხოვს მოსწავლეებს, წაიკითხონ მომრდილი მხატვრული წიგნი;
- მასწავლებელი მიუთითებს მოსწავლეებს, შეადარონ სხვა დროს წაკითხულ მასალას ის, რაც ახლა წაიკითხეს;
- მასწავლებელი აღნიშნავს, რომ როდესაც მოსწავლე ჩამორჩება კითხვაში, მასთან ინდივიდუალურ მუშაობას მეტ დროს უთმობს.

საჯარო სკოლებში მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედებს ექვსი ძირითადი ფაქტორი²¹. ამ ფაქტორების საშუალებით აიხსნება მოსწავლეთა მიღწევებში ვარიაციის 9%. ეს ფაქტორებია: ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორი;

²⁰ მასწავლებლის კითხვარი, რეგრესიული ანალიზი.

²¹ მასწავლებლის კითხვარი, მრავალფაქტორული ანალიზი

- მასწავლებლის დემოტივაცია;
- მასწავლებლის განათლება;
- კოლეგების გამოცდილების გაზიარება და მოსწავლისთვის დამატებითი საკითხავი მასალის შერჩევა;
- მასწავლებლის მიერ სასწავლო გეგმის გააზრება, კითხვის სწავლების მრავალფეროვანი სტრატეგიების გამოყენება და სამუშაო გარემო;
- სწავლა-სწავლების პროცესში მშობლისა და მოსწავლის აქტიური ჩართვის ხელშეწყობა.

კვლევაში ჩართული ყველა ცვლადის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ **საჯარო სკოლების** შემთხვევაში მოსწავლეთა მიღწევებზე ყველაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს **მასწავლებლის დემოტივაცია და სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორები**, ასევე, მასწავლებლის მიერ გამოყენებული კითხვის სტრატეგიები.

კერძო სკოლებში წინა პლანაზე გამოდის ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა: მასწავლებლის მიერ გამოყენებული კითხვის სწავლების სტრატეგიები და მოსწავლეებისათვის დამატებითი საკითხავი მასალის მიცემა (*მასწავლებელი მოსწავლეს ავალებს, აღწერონ წაკითხული ტექსტის სტრუქტურა და სტილი; მასწავლებელი ხშირად სთხოვს მოსწავლეებს წაკითხონ მათივე არჩეული რაიმე წიგნი; მასწავლებელი ხშირად სთხოვს მოსწავლეებს წაკითხონ მომრდილი მხატვრული წიგნი*). როგორც ამ მონაცემებიდან ჩანს, **კერძო სკოლებში მოსწავლეთა წიგნიერებისადმი მაღალი მოთხოვნებია დაწესებული**. მნიშვნელოვან ფაქტორად გამოიყო ასევე მოსწავლეების კარგი ქცევა.

შედეგები ცხადყოფს, რომ **კერძო სკოლებში უფრო მოტივირებული პედეგოგები მუშაობენ, რომლებიც მეტად არიან ფოკუსირებულები კითხვის სწავლების დროს მრავალფეროვანი სტრატეგიების გამოყენებასა და მოსწავლის ხელშეწყობაზე**.

დაბოლოს, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ თავში განხილული ფაქტორები ბევრად უფრო მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა, ვიდრე კვლევაში ჩართული სხვა ფაქტორები. სწორედ ამიტომაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სწავლა-სწავლების პროცესში მათზე ყურადღების გამახვილება.

რეკომენდაციები



PIRLS-ის 2011 წლის კვლევის შედეგად, გამოიკვეთა რამდენიმე მნიშვნელოვანი პრობლემა, რომლებიც მოსწავლეთა წიგნიერებისა და, ზოგადად, სწავლა-სწავლების პროცესის ხელშესაწყობად განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მიზანმიმართული აქტივობების დაგეგმვასა და, ასევე, საზოგადოების მხარდაჭერას საჭიროებს.

პირველი და ყველაზე მნიშვნელოვანი პრობლემა **განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა**²². კერძოდ, განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის პრობლემას გამოკვეთს სოფლისა და ქალაქის მოსწავლეთა მიღწევებს შორის მნიშვნელოვანი სხვაობა – ქალაქის სკოლათა მოსწავლეები არსებითად უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ, ვიდრე სოფლის სკოლების მოსწავლეები. კიდევ უფრო დიდია სხვაობა კერძო და სახელმწიფო სკოლის მოსწავლეთა მიღწევებს შორის.

განათლების არათანაბარი მიწოდების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი განმაპირობებელი ფაქტორი სოფლის სკოლების სოციალურ-ეკონომიკური კონტექსტია. თუ პირობითად ამ ფაქტორს გამოვრიცხავთ²³, მოსწავლეთა დაბალი მიღწევები სოფელსა და ქალაქში **საგანმანათლებლო რესურსების არათანაბარი განაწილებით შეიძლება აიხსნას.**

²² თანაბარი განათლების ცნება არ გულისხმობს ყველა ბავშვის მიერ ერთი და იმავე განათლების მიღებას, არამედ ეს სწავლის შესაძლებლობის უზრუნველყოფაა – თითოეულმა მოსწავლემ განათლება საკუთარი უნარების მაქსიმალური შესაბამისობით უნდა მიიღოს.

²³ სოცო-ეკონომიკური ფაქტორების რეგულირება პირდაპირ არ არის განათლების პოლიტიკის საკითხი .

სათანადო რესურსებით სკოლების მომარაგება სახელმწიფოს მიერ რეგულირდება. რესურსების ხარისხი ან ოდენობა არ უნდა იყოს დამოკიდებული სკოლის სოციალურ-ეკონომიკურ ფონსა ან სხვა რაიმე პირობაზე – ყველა სკოლა მას თანაბრად უნდა იღებდეს. ამ რესურსებში მოიაზრება: სერტიფიცირებული, უმაღლესი პედაგოგიური განათლების ან საუნივერსიტეტო ხარისხის მქონე მასწავლებლების განაწილება, მაღალი ხარისხის საგანმანათლებლო რესურსისა და სახელმძღვანელოების ხელმისაწვდომობა; რაც ჩვენს სოფლებში ხშირად პრობლემას წარმოადგენს.

საგანმანათლებლო შესაძლებლობების თანაბრად მიწოდების პირობებში მოსწავლის მიღწევები არ არის დამოკიდებული მის სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობაზე, ოჯახზე ან სკოლის გეოგრაფიულ მდებარეობაზე. ასეთ სისტემაში აკადემიურ მიღწევებსა და ზემოთ ჩამოთვლილ ფაქტორებს შორის კავშირი სუსტია და ყველა მოსწავლე სარგებლობს თანაბარი შანსებით, მიიღოს საკუთარი შესაძლებლობების შესაბამისი მაქსიმალური განათლება. ამიგომ მნიშვნელოვანია, სოფლის სკოლებს განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს.

საგანმანათლებლო რესურსების განაწილება ქალაქისა და სოფლის სკოლებში არ უნდა მღუდავდეს მოსწავლის სწავლის უფლებას, რომელიც მას ქვეყნის კონსტიტუციით, ასევე, საერთაშორისო კანონებითა და საერთაშორისო კონვენციებით აქვს გარანტირებული. **რესურსების ხარისხი ან რაოდენობა არ უნდა იყოს დამოკიდებული სკოლის სოციალურ-ეკონომიკურ ფონსა ან სხვა რაიმე პირობაზე - ყველა სკოლა მას თანაბრად უნდა იღებდეს.** განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს: სოფლის სკოლებს და სკოლის ბიბლიოთეკებს, სოფლის სკოლების პედაგოგთა კვალიფიკაციის საკითხსა და სოფლისთვის სრულყოფილი სასკოლო რესურსების შექმნას.

სამართლიანობა მოითხოვს, აღინიშნოს, რომ საქართველოს გარდა, სხვა ქვეყნებშიც შეიმჩნევა მსგავსი ტენდენცია. მაგალითად, მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA 2009-ის შედეგების მიხედვით, კვლევაში მონაწილე ზოგიერთ ქვეყანაში, ქალაქის სკოლების მოსწავლეები კითხვაში უკეთეს მიღწევებს აჩვენებენ სოციალურ-ეკონომიკური ფონის გამორიცხვის შემდეგაც კი; ცხადია, ამის წინაპირობა საგანმანათლებლო რესურსია, რომლის მოზიდვაც მჭიდროდ დასახლებულ დიდ ქალაქებში უფრო ადვილად ხერხდება.

განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ერთ-ერთ მიზნად ქვეყნის გეოგრაფიული თავისებურებები და რეგიონებში სკოლების რაოდენობაა მიჩნეული.

თუმცა, PISA 2009 აჩვენებს, რომ ზოგიერთ ქვეყანაში სოფლისა და ქალაქის მოსწავლეთა მიღწევებს შორის განსხვავება არ არის. ამის საუკეთესო მაგალითია ფინეთი, რომლის განათლების სისტემის ძირითადი ორიენტირებაა განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობაა.

განათლების თანაბარმა ხელმისაწვდომობამ გრძელვადიან პერსპექტივაში სოფლის სოციალურ-ეკონომიკურ კონტექსტზე უნდა მოახდინოს გავლენა, ამიტომაც აუცილებელია, პირველ რიგში, **სოფლის სკოლების მხარდაჭერა**. სოფლის მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომი უნდა გავხადოთ ყველა შესაძლო საგანმანათლებლო რესურსი, რაც უზრუნველყოფს მაღალი ხარისხის განათლებას. **სოფლის სკოლების მხარდაჭერი პროექტი** მოსწავლეთა წიგნიერების ხელშესაწყობად მიზანმიმართულ აქტივობებს უნდა მოიცავდეს. აუცილებელია:

- დაწყებითი კლასების პედაგოგებისათვის კითხვის სწავლების მეთოდოლოგიაში ტრენინგების ჩატარება. სოფლის მასწავლებლებს საშუალება უნდა მიეცეთ, გაეცნონ ტექსტის განხილვისა და გაამრების იმ მეთოდებს, რომლებსაც თანამედროვე სასწავლო პრაქტიკაში იყენებენ;
- კითხვის სწავლების მეთოდური სახელმძღვანელოებით პედაგოგების უზრუნველყოფა;
- შესაბამისი სამოტივაციო მხარდაჭერის ფონზე სერტიფიცირებული, უმაღლესი პედაგოგიური განათლების ან საუნივერსიტეტო ხარისხის მქონე მასწავლებლების განაწილება სოფლის სკოლებში, ან მათგან შემდგარი მობილური ჯგუფების შექმნა სოფლის სკოლების მხარდასაჭერად;
- განსაკუთრებული ყურადღების მიქცევა სასკოლო ბიბლიოთეკებისთვის; კვლევა აჩვენებს, რომ ოჯახში წიგნების, მით უმეტეს, საბავშვო წიგნების რაოდენობა სოფლებში მწირია. ამიტომ განსაკუთრებული მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს ბიბლიოთეკების სათანადო კლასგარეშე საკითხავი წიგნებით მომარაგებას და სოფლის სკოლაში

საბიბლიოთეკო ცხოვრების მოწესრიგებას, უნდა შეიქმნას და ამოქმედდეს საკლასო ბიბლიოთეკა დაწყებითი კლასების მოსწავლეებისათვის²⁴. დღეისათვის წიგნის ბაზარი კარგად არის მომარაგებული ჩინებულად ილუსტრირებული საბავშვო წიგნებით, მაგრამ ეს ძვირადღირებული პროდუქცია, სამწუხაროდ, არა თუ სოფელში, არამედ ქალაქშიც ბევრი ოჯახისათვის მიუწვდომელია. ამდენად, დღეს სოფლის *სასკოლო ბიბლიოთეკების მნიშვნელობა კიდევ უფრო იზრდება*.

საქართველოს ზოგადი განათლების კანონის მიხედვით, განათლება უნდა იყოს ღია, თანაბარი და ხელმისაწვდომი ყველა ბავშვისთვის. ამავე კანონის მიხედვით, სახელმწიფო უნდა უზრუნველყოფდეს თითოეული მოსწავლის მიერ, მის საცხოვრებელ ადგილთან მაქსიმალურად ახლოს, ზოგადი განათლების სახელმწიფო ან მშობლიურ ენაზე მიღების შესაძლებლობას. საქართველოს შემთხვევაში, თითქმის ყველა რეგიონში არის სოფლები, სადაც მოსწავლეებს უკანასკნელ პერიოდამდე 5-6 კილომეტრის ფეხით გავლაც კი უხდებოდათ სკოლაში მისასვლელად (შესაძლებელია, ეს კავშირში იყოს ძილის ნაკლებობის ფაქტორთანაც, რაც კვლევის მიხედვით სოფლის მოსწავლეთა მიღწევებზე გემოქმედი ფაქტორია). ამ მიმართულებით პირველი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი უკვე გადაიდგა. სოფლის სკოლების ავტობუსებით უზრუნველყოფამ მნიშვნელოვანი როლი შეიძლება ითამაშოს ამ კონტექსტში.

განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის პრობლემას გამოკვეთს კერძო და სახელმწიფო სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებში არსებული სხვაობები. აქაც რთულია ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის გეგავლენის უგულებელყოფა. ჰარვარდის „სამოქალაქო უფლებათა პროექტი“ ოჯახის ფაქტორს მოსწავლის მიღწევებზე ყველაზე ძლიერი გეგავლენის მქონე ფაქტორად მიიჩნევს, ეყრდნობიან რა მრავალი კვლევით დადასტურებულ მაღალ კორელაციას მშობლებისა და შვილების აკადემიურ მიღწევებს შორის. მაგალითად, PISA-ს კვლევის მონაცემებით, OECD-ის წევრი ქვეყნების შემთხვევაში, მოსწავლეთა ოჯახის სოციალური და ეკონომიკური მდგომარეობა დგას მოსწავლეთა მიღწევებში 22%-

²⁴ საკლასო ბიბლიოთეკა ეფექტურია იმდენად, რამდენადაც წიგნების შერჩევისას წინასწარვე გათვალისწინებულია ამა თუ იმ კლასის მოსწავლის ასაკობრივი შესაძლებლობები (როგორც ეროვნული საბავშვო მწერლობის, ისე მსოფლიო მემკვიდრეობის ფარგლებში).

იანი განსხვავებულობის უკან. ოჯახი, სკოლის შემდეგ, პირველი ადგილია, სადაც ბავშვი განათლებას იღებს. ოჯახის თავისებურებები პირდაპირ აისახება ბავშვის სწავლის უნარსა და ქცევაზე. **საჯარო სკოლები უზრუნველყოფილი უნდა იყოს მაღალი ხარისხის საგანმანათლებლო რესურსით, რათა შემცირდეს ეკონომიკურად შეჭირვებული ოჯახების მწირი საგანმანათლებლო რესურსის გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე. მათ შემთხვევაში გადაწყვეტი რილი სწორედ სკოლას ენიჭება.** ვიდრე ქვეყანაში კეთილდღეობის მაჩვენებელი საზოგადოდ ამალდება, უფრო მოკლე გზაა სახელმწიფოს მიერ საჯარო სკოლების მხარდაჭერა ამ კონტექსტში.

აქვე გასათვალისწინებელია, რომ მხოლოდ დამატებითი ფინანსური რესურსით უზრუნველყოფა (მაგალითად, კლასის მოსწავლეთა რაოდენობის რეგულირების ხარჯები, სასკოლო რესურსების გამრავალფეროვნება და სხვა) ვერ მოგვცემს იმის გარანტიას, რომ სკოლა ამ რესურსს ეფექტურად და მიზნობრივად გამოიყენებს. შედეგების ოპტიმიზაციისთვის განათლების მკვლევრები სკოლებისთვის შედეგებზე დამყარებული ანგარიშვალდებულების სისტემის დანერგვას გეთავაზობენ. თუმცა, აქვე უნდა აღვნიშნოთ ისიც, რომ მნიშვნელოვანია სკოლის ანგარიშვალდებულების სისტემის დანერგვის სინქრონიზაცია სკოლის განვითარების მხარდამჭერი ინტერვენციებთან. სისტემა, რომელიც შედეგების გასაზრდელად საკმარის მხარდაჭერას არ იღებს, ანგარიშვალდებულების მექანიზმებისთვის მზად ვერ იქნება (Sondergaard & Murthi, 2012).

არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ მცირე ზომის კლასის დადებითი გავლენა უფრო მეტად აისახება დაწყებით კლასებში ბავშვებთან, რომლებიც დაბალი შემოსავლის მქონე ოჯახებიდან არიან (Finn, Gerber, 2005). კვლევის ამ შედეგის გააზრება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობისათვის. სახელმწიფომ უნდა გამოიყოს სახსრები, რათა სოციო-ეკონომიკური და სხვა კონტექსტის გათვალისწინებით, სკოლას მიეცეს მისი საჭიროების მიხედვით კლასის ზომის განსაზღვრის თავისუფლება.

ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაში, ბევრი სხვა სისტემის მსგავსად, სკოლებს შორის რესურსების განაწილების პრობლემა დგას. ერთ მოსწავლეზე გათვლილი დაფინანსების ახლანდელი მოდელი არ ითვალისწინებს სკოლის კონტექსტს. სკოლა, რომელსაც უფრო მაღალი სოციო-ეკონომიკური სტატუსი აქვს

და ეთნიკურად ქართველ მოსწავლეებთან უწევს მუშაობა და სკოლა, რომელიც ეთნიკურად მრავალფეროვან და/ან ხელმოკლე ოჯახებიდან შემოყვანილ ბავშვებთან მუშაობს, ერთსა და იმავე დაფინანსებას იღებს სახელმწიფოსგან, მიუხედავად იმისა, რომ ერთსა და იმავე შედეგზე გასვლისთვის განსხვავებული სირთულეების გადალახვა უწევთ. მოსწავლეების შემადგენლობა დაფინანსების ფორმულაში ისე უნდა აისახოს, რომ მოწყვლად ჯგუფებთან მომუშავე სკოლებს კლასის ზომის შემცირების საშუალება მიეცეს.

აუცილებელია **სკოლამდელი აღზრდის სისტემის რეფორმირება**. PIRLS 2011-ის შედეგები გვიჩვენებს მშობლის ჩართულობასა და ბავშვის წიგნიერებაზე ზრუნვას არსებითი, განსაკუთრებული როლი ენიჭება ბავშვის **განვითარების ადრეულ ეტაპზე**. ისევე განათლების თანაბარ ხელმისაწვდომობაზე გავაკეთებთ აქცენტს: უნდა გავითვალისწინოთ, რომ **სკოლამდელი განათლება ბავშვებს ეხმარება არახელსაყრელი პირობებისა და თაობიდან თაობაზე გარდამავალი სიღარიბის დაძლევისა და მიღწევის დონის გაუმჯობესებაში** (Economist Intelligence Unit, 2012). სწორედ ამიტომ სახელმწიფომ უნდა ჩალოს ინვესტიცია სკოლამდელ განათლებაში და ხელი შეუწყოს **სკოლამდელი აღზრდის სისტემის რეფორმირებას**. ეს შეამცირებს ეკონომიკურად შეჭირვებული ოჯახების მწირი საგანმანათლებლო რესურსის (რის გამოც, სავარაუდოდ, მშობლები სათანადოდ ვერ ეხმარებიან ბავშვს განვითარების ადრეულ ეტაპზე) გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე. აუცილებელია სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებისათვის აღმზრდელების მომზადების პროგრამის გაუმჯობესება, *რასაც წინ უნდა უძღვოდეს კვლევა და ანალიზი იმისა, თუ როგორ არის ორგანიზებული სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებები საქართველოში, როგორია აღმზრდელთა მომზადების დონე და კვალიფიკაცია, სკოლამდელი აღზრდის რამეთოდოლოგიაა დანერგილი საბავშვო ბაღებში და ა.შ.* აუცილებელია, სკოლამდელი აღზრდის სისტემის რეფორმირების მიზნით სპეციალური პროექტის მომზადება. ამ თვალსაზრისით, შეიძლება, ჩვენთვის საინტერესო იყოს საგანმანათლებლო მიღწევების საერთაშორისო ასოციაციის მიერ ორგანიზებულ კვლევაში – Early Childhood Education Study-ში მონაწილეობა, რომელიც საშუალებას მოგვცემს, კომპლექსურად შევისწავლოთ სკოლამდელი აღზრდის სისტემაში არსებული პრობლემები და საჭიროებანი და გავიზიაროთ საერთაშორისო გამოცდილება.

მოსწავლეთა წარმატებაზე პასუხისმგებლობის გაცნობიერება სასკოლო საზოგადოების თითოეული წევრის მიერ, სკოლაში *მოსწავლეზე ცენტრირებული სასწავლო პრაქტიკა*, მნიშვნელოვანი ფაქტორი აღმოჩნდა ჩვენს რეალობაში. სკოლაში მომუშავე თითოეული ადამიანი უნდა იზიარებდეს სკოლის მიზნებსა და სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს. სასწავლო გეგმის მიზნები მასწავლებელთათვის სახელმძღვანელო პრინციპს უნდა წარმოადგენდეს. სკოლის დირექტორებმა და პედაგოგებმა უნდა გააცნობიერონ, რომ შედეგის მიღწევა ურთიერთთანამშრომლობით, ემოციური და სოციალური მხარდაჭერით, ამრების გაცვლითა და ერთმანეთისგან რჩევების მიღებით შეიძლება. მასწავლებელთა თანამშრომლობა არ უნდა იყოს რომელიმე კონკრეტული პედაგოგის ან პედაგოგების ინიციატივა. სკოლებში უნდა დაინერგოს თანამშრომლობის პრაქტიკა, რომელიც ინიცირებული და მხარდაჭერილი იქნება სკოლის დირექტორის მიერ. სკოლაში მკაფიოდ უნდა ჩამოყალიბდეს თანამშრომლობის მიზნები, ერთობლივი მიზნების განსაზღვრის, კომუნიკაციისა და კოორდინაციის მექანიზმები, რაც ხელს შეუწყობს პედაგოგთა პროფესიულ მრდასა და ცოდნის გაღრმავებას. სკოლებში, მხარდაჭერილი უნდა იყოს მშობელთა ჩართულობა, სკოლა უნდა შეეცადოს უფრო მეტი მშობელი დააინტერესოს სასწავლო პროცესით, რეგულარულად მიაწოდოს მშობელს ინფორმაცია შეილის მიღწევების შესახებ, ჩართოს ის გარკვეულ აქტივობებში, უფრო ეფექტიანად შეიძლება სამეურვეო საბჭოების გამოყენებაც. მშობლის მაღალ დონეზე ჩართულობამ ხელს შეუწყობს, როგორც მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებას, ისე სკოლისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების ფორმირებას.

მნიშვნელოვანია სკოლაში პოზიტიური სასწავლო გარემოს, არაძალადობრივი აგმოსფეროს შექმნა. ასეთი გარემო საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, ასევე პედაგოგებს, სრულად გამოიყენონ თავიანთი პოტენციალი. ამ საკითხის მოგვარებაში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი როლი სკოლის დირექტორებს ენიჭებათ. სასურველია სკოლის დირექტორის სტანდარტში ამ მოთხოვნების მკაფიო ფორმულირება; ასევე, დირექტორთა შერჩევის პროცესში იმის შეფასება, რამდენად აქვს გაცნობიერებული კანდიდატს პოზიტიური სასწავლო გარემოს მნიშვნელობა და რამდენად შეუძლია არაძალადობრივი, კოოპერაციული გარემოს შექმნა. ამ თვალსაზრისით, განსაკუთრებული

მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს სკოლის დირექტორების პროფესიული ზრდის მხარდაჭერასა და ამ მიმართულებით სპეციალური გრენინგების ორგანიზებას.

მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლის მიმართ პოზიტიური მოლოდინის გამკლავება და მხარდაჭერა, კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების ფორმირების ხელშეწყობა. კვლევამ აჩვენა, რომ დიდი ყურადღება უნდა მიექცეს ბავშვების მიმართ მაღალი მოლოდინების ჩამოყალიბებას. ის, თუ როგორ ქცევასა და დავალებების რა დონეზე შესრულებას მოელის მასწავლებელი მოსწავლისაგან, აისახება მოსწავლის მოტივაციაზე, გაკვეთილზე ქცევასა და მასწავლებელთან ურთიერთობაზე, შესაბამისად, მოსწავლის სწავლისადმი დამოკიდებულებასა და მის მიღწევაზე. **პრაქტიკული რეკომენდაციები და პედაგოგთა პროფესიული განვითარებისთვის დაგეგმილ აქტივობებში ამ საკითხებზე განსაკუთრებული ყურადღების გამახვილება ხელს შეუწყობს მასწავლებლის მიერ მოსწავლისადმი მისი დამოკიდებულების მნიშვნელობის გაცნობიერებას, და შესაბამისად, მოსწავლეთა მიღწევების ზრდას.** პედაგოგის მიერ საკუთარი საქმის მნიშვნელოვნების აღქმა პოზიტიურ კავშირშია ბავშვების მიმართ მაღალი მოლოდინების ჩამოყალიბებასთან. პედაგოგის მიერ საკუთარი პროფესიის მნიშვნელობის აღქმა კი უკავშირდება მის სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსს სამოგადოებაში. პედაგოგების ხელფასების ზრდა, სახელმწიფოსა და სამოგადოების მხარდაჭერა ამ მხრივ არსებითი და მიზანმიმართული უნდა იყოს. ყველასთვის კარგად არის ცნობილი, რომ საგანმანათლებლო რეფორმის საყრდენს მასწავლებელი წარმოადგენს. ის თავისი ურთულესი და უმნიშვნელოვანესი საქმიანობით ზრდის ქვეყნის მომავალს. პედაგოგის ღვაწლი სახელმწიფოსა და სამოგადოების მხრიდან სათანადოდ უნდა იყოს დაფასებული.

საჭიროა სკოლის დირექტორებისა და პედაგოგთა გრენინგი და მათთვის ისეთი დამხმარე მეთოდური მასალების მომზადება, რომელიც სწორედ ზემოთ განხილულ საკითხებზე იქნება ფოკუსირებული.

სხვა რა მნიშვნელოვანი აქტივობების ან ცვლილებების აუცილებლობას ვხედავთ ამ ეტაპზე? აქ შეიძლება მოვიყვანოთ PIRLS 2006 წლის ანგარიშში მოცემული, ასევე, ამავე ანგარიშში სოფლის სკოლებთან დაკავშირებული

რეკომენდაციები (იმის გათვალისწინებით, რომ ამ ეტაპზე სოფლის სკოლების მხარდაჭერა პრიორიტეტულია).

⇒ საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში არ არის კითხვის სწავლების სპეციალური სასწავლო პროგრამა. კითხვის სწავლების ინსტრუქციები, ძირითადად, ინტეგრირებულია მშობლიური ენის სასწავლო გეგმასთან. კითხვაში მაღალი მიღწევების მქონე ზოგ ქვეყანაში არსებობს **კითხვის სპეციალური სასწავლო გეგმა**. ეს გამოცდილება შეიძლება ეფექტურად დაინერგოს საქართველოშიც. სასწავლო გეგმაში დიდი ყურადღება უნდა მიექცეს:

- კითხვის სწავლებას მოსწავლის წიგნიერების ხელშესაწყობად;
- კითხვის სწავლებას ინფორმაციის შეძენის მიზნით;
- კითხვის სწავლებას ლიტერატურული გემოვნების ჩამოყალიბების მიზნით.

ეს ცვლილებები, ბუნებრივია, უნდა აისახოს სახელმძღვანელოებში.

⇒ დაწყებითი კლასების მოქმედი სახელმძღვანელოების შეფასება და სკოლების ისეთი სახელმძღვანელოებით უზრუნველყოფა, რომლებშიც გათვალისწინებულია კითხვის სწავლების სხვადასხვა თანამედროვე მიდგომა და პრაქტიკა. სახელმძღვანელოებში და, ზოგადად, სწავლა-სწავლების პროცესში მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს მრავალფეროვანი და სხვადასხვა სტრუქტურისა და ხასიათის ტექსტების კითხვასა და გააზრებას. სასურველია ამ მიმართულებით, როგორც სასწავლო გეგმის, ისე დაწყებითი საფეხურის სხვადასხვა საგნის სახელმძღვანელოების დაბალანსება. მოსწავლე ერთნარი წარმატებით უნდა კითხულობდეს და იაზრებდეს მხატვრულსა და საინფორმაციო ტექსტებს.

⇒ აუცილებელია დაწყებითი კლასების მომავალი მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების რეფორმირება, რომელშიც დიდი აქცენტი უნდა გაკეთდეს **კითხვის სწავლების პროგრამაზე**. დაწყებითი კლასის მომავალი მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების სრულყოფის მიზნით, აუცილებელია იმ უმაღლესი სასწავლებლებისა და პროგრამების მხარდაჭერა, რომლებიც დაწყებითი კლასის მასწავლებლებს ამზადებენ.

- ⇒ აუცილებელია მოქმედი პედაგოგებისათვის სპეციალური ტრენინგების ჩატარება და დამხმარე მეთოდური სახელმძღვანელოების მომზადება. **მასწავლებლებს საშუალება უნდა მიეცეთ, გაეცნონ ტექსტის განხილვისა და გააზრების იმ მეთოდებს, რომლებსაც თანამედროვე სასწავლო პრაქტიკაში იყენებენ მსოფლიოს წარმატებული ქვეყნები.**
- ⇒ მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს სასკოლო ბიბლიოთეკებს. სკოლებში უნდა მოწესრიგდეს და რეალურად ამოქმედდეს ბიბლიოთეკა. უნდა მომზადდეს კლასგარეშე საკითხავი წიგნების ნუსხა. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, დღეისათვის წიგნის ბაზარი მომარაგებულია ჩინებულად ილუსტრირებული საბავშვო წიგნებით, მაგრამ, სამწუხაროდ, ეს წიგნები ბევრი ოჯახისათვის მიუწვდომელია. ამდენად, დღეს **სასკოლო ბიბლიოთეკების როლი და მნიშვნელობა განსაკუთრებით მაღალია.**
- ⇒ სასურველია, საკლასო ბიბლიოთეკების მოწყობა დაწყებით კლასებში. კლასში უნდა იყოს კარგად ილუსტრირებული, მოსწავლეთა ინტერესებისა და ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით შერჩეული საბავშვო წიგნები და ჟურნალ-გაზეთები, რაც კითხვის ინტერესს გაუღვივებს მოსწავლეებს.
- ⇒ აუცილებელია საბავშვო ჟურნალ-გაზეთების გამოცემის ხელშეწყობა.
- ⇒ ოჯახი აქტიურად უნდა ჩაერთოს შვილის განათლების პროცესში. მშობლებმა მეტი დრო უნდა დაუთმონ ბავშვებს, უნდა დაინტერესდნენ, რას კითხულობენ ისინი; გაახშირონ მასწავლებელთან კონტაქტი და შვილის წარმატების კონტროლი. ამისთვის, **სკოლამ და პედაგოგებმა მშობლებს უნდა მიაწოდონ რეკომენდაციები და მითითებები, თუ რა უნდა გააკეთონ მათ ბავშვის კითხვის უნარის განვითარების ხელშესაწყობად.** კრებულში „წიგნიერება – PIRLS 2006“ დეტალურად არის წარმოდგენილი მშობელთა სასურველი ქცევა აღნიშნულ კონტექსტში.
- ⇒ და კიდევ ერთელ, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს სოფლის სკოლების პედაგოგთა კვალიფიკაციის საკითხსა და სოფლისთვის სრულყოფილი სასკოლო რესურსების შექმნას.

ჩვენ გაგაცანით რეკომენდაციები, რომლებიც PIRLS 2011 კვლევის შედეგების პირველადი ანალიზის საფუძველზე შეიმუშავა იმ ჯგუფმა, რომელიც ორგანიზებას უწევდა საერთაშორისო შეფასებას საქართველოში. ეს ჩვენი მოკრძალებული წვლილია იმ სფეროში, რომლის დიდი გულშემატკივრებიც ვართ.

განათლების პოლიტიკის შემქმნელებმა, პროფესიონალებთან ერთად (განათლების ექსპერტები, ფსიქოლოგები, პრაქტიკოსი პედაგოგები და ა.შ.), დეტალურად უნდა გააანალიზონ კვლევის შედეგები და წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების გამოცდილების გათვალისწინებით დასახონ პრობლემების დაძლევის კონკრეტული სამოქმედო გეგმა. ამ საკითხებზე სამუშაოდ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ, სასურველია, შექმნას საკოორდინაციო საბჭო, რომელიც კურირებას გაუწევს საქართველოში ბავშვთა წიგნიერების განვითარების მიზნით დაგეგმილი სხვადასხვა სახის აქტივობათა განხორციელებას.

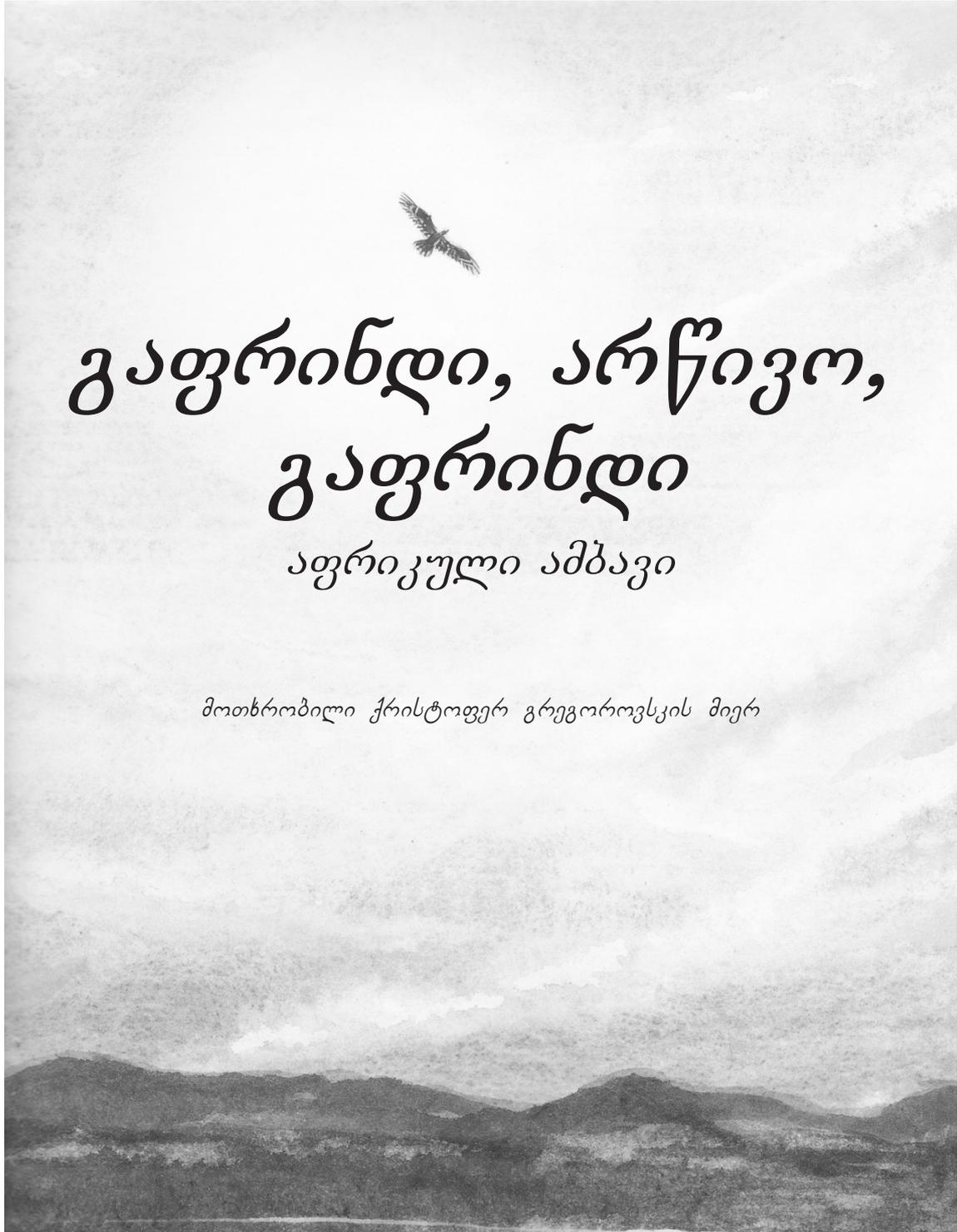
დაბოლოს, აღვნიშნავთ, რომ PIRLS 2011 წლის შედეგების მიხედვით, 2006 წლის შედეგებთან შედარებით, მკაფიოდ გამოკვეთილია მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესების ტენდენცია. ამ პერიოდში განათლების სისტემაში არსებული არათანმიმდევრული პოლიტიკისა და საგანმანათლებლო მიზნების მიღწევისათვის პრიორიტეტების განსაზღვრაში არსებული ხარვეზების მიუხედავად, იყო მნიშვნელოვანი პოზიტიური ძვრებიც, რომლებიც უკავშირდება: სასწავლო გეგმების კომპონენტს, მასწავლებელთა სერტიფიცირების პროცესის დაწყებას, დონორი ორგანიზაციების მიერ მოსწავლეთა წიგნიერებასთან დაკავშირებული პროექტების მხარდაჭერას და ასევე სხვა აქტივობებს, რამაც გარკვეული შედეგი გამოიღო. თუმცა, კვლევაში ქართველი ბავშვების შედეგი მაინც მოკრძალებული იყო (მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელს). მოსწავლეთა წიგნიერებაზე მიმართული, რაციონალურად დაგეგმილი პროექტებისა და აქტივობების შემთხვევაში, ჩვენ კვლევის მომდევნო ციკლში – 2016 წელს საშუალება გვექნება, ქართველი მოსწავლეების სერიოზულ მიღწევებზე ვისაუბროთ.

რადგან მოზარდისათვის სამყაროს შეცნობის ძირითადი საშუალება სწავლაა, სწავლის საფუძველი კი – კითხვის უნარია, განათლების სისტემამ და საზოგადოებამ ყველაფერი უნდა გააკეთოს მოსწავლეთა წიგნიერების

ხელშესაწყობად. ჩვენ შესაძლებლობა გვებეჭვთ, ეფექტურად გამოვიყენოთ საერთაშორისო კვლევის შედეგები და ხელი შევუწყოთ მოზარდთა სრულფასოვან პიროვნებად ჩამოყალიბებას, რაშიც გადამწყვეტი როლი კითხვასა და კითხვისადმი ინტერესს, ზოგადად, წიგნიერებას ენიჭება.

დანართი

კვლევაში გამოყენებული ტესტური დავალების
ნიმუშები



გაფრინდი, არწივო,
გაფრინდი
აფრიკული ამბავი

მოთხრობილი ქრისტოფერ გრეგოროვსკის მიერ

ერთ საღამოს, როცა მწყემსებმა სოფელში საქონელი მორეკეს, აღმოჩნდა, რომ ერთი ხბო აკლდათ. იმ ღამეს ძლიერი გრიგალი ამოვარდა.

გათენდა თუ არა, ხბოს პატრონი დაკარგული საქონლის საძებნელად წავიდა. ჯერ მინდორში გავიდა, მერე მდინარის პირას, ლელიანებში, მერე კი კლდეების უკან, მჩქეფარე წყალთან ეძებდა თავის ხბოს.

შემდეგ გლეხი მაღალი მთის კლდოვან ციცაბო ფერდობს აუყვა და ერთ დიდ კლდეს გარს შემოუარა იმ იმედით, იქნებ ხბომ გრიგალს თავი აქ შეათარაო. კლდის შვერილზე მას უცნაური სანახაობა დახვდა – ერთი-ორი დღის გამოჩეკილი არწივის მართვე ძლიერ ქარს ბუდიდან გადმოეგდო.

გლეხი მართვეს მისწვდა, ხელებში ჩაიწვინა და სახლისაკენ გაემართა. მოვუვლიო, – იფიქრა.

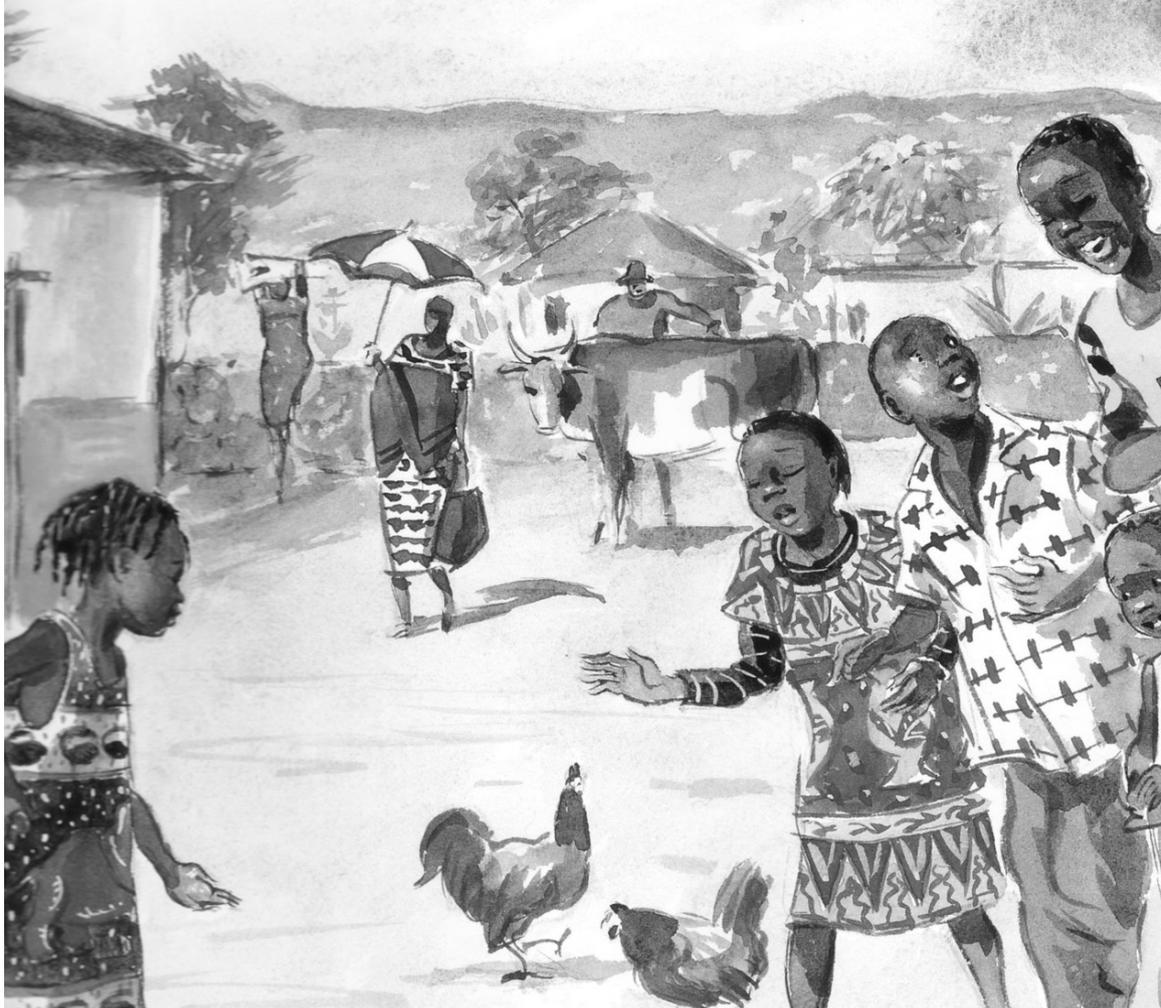
სახლს რომ მიუახლოვდა, ბავშვები ყვირილით გამოცვივდნენ მის შესახვედრად:

„ხბო დაბრუნდა!“ – ყვიროდნენ ისინი.



გლეს გაუხარდა. შვილებს არწივის მართვე აჩვენა და შემდეგ ფრინველი ფრთხილად მოათავსა საქათმეში, ქათმებთან და წიწილებთან ერთად.

„არწივი ფრინველების მეფეა, – თქვა მან, – ჩვენ კი მართვეს ისე გამოვზრდით, რომ წიწილა გახდეს“.



ამიერიდან არწივი წიწილებთან ერთად ცხოვრობდა ისე, როგორც წიწილები ცხოვრობენ. მაგრამ როდესაც გაიზარდა, აშკარა იყო, რომ ის წიწილებისაგან ძალიან განსხვავდებოდა.

ერთ დღეს გლესს მეგობარი ესტუმრა. მან წიწილებს შორის უცხო ფრინველი შენიშნა.

„ეს ხომ წიწილა არ არის, ეს არწივია!“

გლესს გაელიმა მის ნათქვამზე და უთხრა: „რას ამბობ, ეს ნამდვილი წიწილაა, შეხედე, წიწილასავით დადის, წიწილასავით კენკავს, წიწილასავით აზროვნებს, ნამდვილი წიწილაა!“

მაგრამ მეგობარი თავისას არ იშლიდა: „დაგიმტკიცებ, რომ არწივია“.

გლესის შვილები სტუმარს ფრინველის დაჭერაში დაეხმარნენ. ის საკმაოდ მძიმე აღმოჩნდა. მაგრამ კაცმა არწივი მალლა, თავს ზემოთ ასწია და მიმართა: „შენ არა ხარ წიწილა, შენ არწივი ხარ! შენი ადგილი მიწაზე კი არა, ცაშია! გაფრინდი, არწივო, გაფრინდი!“

ფრინველმა ფრთები გაშალა, მოიხედა, დაინახა წიწილები, რომლებიც იქვე ხორბალს კენკავდნენ, კაცს ხელიდან დაუსხლტა და საკენკს დააცხრა. „ხომ გითხარი, წიწილაა-მეთქი“, – თქვა გლესმა და გადაიხარხარა.



მეორე დღეს, გამთენიისას, გლეს ძაღლების ყეფა შემოესმა. გარეთ, სიბნელეში, ვიღაც იძახდა. გლესი სწრაფად მივიდა კართან. ისევ მისი მეგობარი მოსულიყო. „მოდით, კიდევ ერთხელ ვცდი, მოიყვანე ფრინველი,“ – სთხოვა მან.

– კი მაგრამ, იცი, რა დროა? ჯერ არც გათენებულა!

– გთხოვ, მოიყვანე ფრინველი და წამომყევი.

ბოლოს და ბოლოს გლესმა უხალისოდ გამოიყვანა ფრინველი, რომელსაც წიწილებთან ერთად ტკბილად ეძინა. ისინი გზას გაუყვნენ და მალე სიბნელეში გაუჩინარდნენ.

– სად მივდივართ? – იკითხა ნამძინარემა გლესმა.

– მთებში, იქ, სადაც მართვე იპოვე.

– კი მაგრამ, ღამით, ამ დროს?!

– ამ დროს იმიტომ მივდივართ, რომ ჩვენმა არწივმა მთაში მზის ამოსვლა ნახოს და მზეს აჰყვეს ზეცაში, იქ, სადაც მისი ადგილია.

მათ გადაიარეს მინდორი, გადალახეს მდინარე. წინ მეგობარი მიდიოდა. „ვიჩქაროთ, – თქვა მან, – თორემ მზე ამოსვლას დაგვასწრებს.“

როდესაც მათ მთაზე ასვლა დაიწყეს, ცას პირველი ნათელი შეეპარა. ცაზე ღრუბლის ქულები ჯერ გავარდისფრდა, შემდეგ კი ოქროსფრად გაბრწყინდა. ზოგან გზა უკვე სახიფათო იყო – მთის კალთას ეკვროდა, კლდის ვიწრო შვერილებზე გადიოდა და ბნელ ნაპრალებში უხვევდა. ბოლოს მეგობარმა თქვა: „ესეც ასე, მოვედით“. მან კლდის ქიმიდან გადაიხედა და დაინახა, რომ მათ მთის ძირს ათასობით მეტრი ამორებდათ. ისინი უკვე ძალიან ახლოს იყვნენ მწვერვალთან.

მეგობარმა ფრთხილად მიიყვანა ფრინველი კლდის პირას, აღმოსავლეთისკენ შეაბრუნა და ლაპარაკი დაუწყო. „ეგ მარტო ქათმების ენაზე ლაპარაკობს“, – ჩაიქირქილა გლესმა.

მაგრამ მეგობარი არწივთან ლაპარაკს განაგრძობდა. ესაუბრებოდა მზის შესახებ, უამბობდა, თუ როგორ ანიჭებს მზე სიცოცხლეს ქვეყნიერებას, როგორ მეფობს ზეცაში, როგორ ანათებს ყოველ ახალ დღეს. „უყურე მზეს, არწივო! როდესაც მზე ამოვა, შენც აფრინდი, შენი ადგილი ცაშია და არა მიწაზე!“ მზის პირველი სხივები მთის წვერს დაეცა და უეცრად ქვეყნიერება განათდა.

მზე დიდებულად ამობრწყინდა. მშვენიერმა ფრინველმა ფრთები გაშალა და მზეს მიეგება, უცებ იგრძნო თავისი ბუმბულის სითბო. გლეხი ჩუმად იყო. მეგობარმა ისევ შესძახა: „შენი ადგილი ცაშია და არა მიწაზე. გაფრინდი, არწივო, გაფრინდი!“ მან უკან, გლეხისკენ დაიხია. გარშემო ყველაფერი გარინდულიყო. არწივმა თავი მაღლა ასწია, ფრთები გაშალა, წინ გადაიხარა და კლანჭებით კლდეს ჩაეჭიდა.

თვითონ თითქოს არც განძრეულა. ჩამოქროლილმა ქარმა, ადამიანზეც და ფრინველზეც უფრო ძლიერმა, დიდებულმა არწივი კლდეს მოსწყვიტა და მაღლა, ამომავალი მზისკენ აიტაცა. არწივი მზის კაშკაშა სინათლეში გაუჩინარდა, რათა აღარასოდეს ეცხოვრა მიწაზე, წიწილებთან ერთად.



შეკითხვები გაფრინდი, არწივო, გაფრინდი

1. რის საძებნელად წავიდა გლეხი მოთხრობის დასაწყისში?

- Ⓐ ხბოს
- Ⓑ მწყემსების
- Ⓒ ციცაბო კლდის
- Ⓓ არწივის მართვის

2. სად იპოვა გლეხმა არწივის მართვე?

- Ⓐ თავის ბუდეში
- Ⓑ მდინარის პირას
- Ⓒ კლდის შვერილზე
- Ⓓ ლელიანებში

3. საიდან ჩანს, რომ გლეხი ფრთხილად, ფაქიზად ეპყრობოდა არწივის მართვეს?

- Ⓐ მას არწივის მართვე ხელებში ჩაწვენილი მოჰყავდა.
- Ⓑ მან არწივის მართვე თავის სახლში მიიყვანა.
- Ⓒ მან არწივის მართვე ბუდეში დააბრუნა.
- Ⓓ ის არწივის მართვეს მდინარის პირას ეძებდა.

4. როგორ მოექცა გლეხი არწივის მართვეს, როცა სახლში მიიყვანა?

- ა) მან მართვეს ფრენა ასწავლა.
- ბ) მან მართვე გაათავისუფლა.
- გ) მან მართვე წიწილასავით გამოზარდა.
- დ) მან მართვეს ახალი ბუდე გაუკეთა.

5. მეგობრის პირველი სტუმრობის დროს არწივის მართვე წიწილასავით იქცეოდა. მოიყვანე ამის დამადასტურებელი ორი მაგალითი.

 1. _____

 2. _____

6. როდესაც გლეხის მეგობარმა პირველად ნახა არწივი, როგორ სცადა, აეფრინა იგი?

- ა) მან ის თავს ზემოთ ასწია.
- ბ) მან ის მიწაზე დასვა.
- გ) მან ის ჰაერში ააგდო.
- დ) მან ის მთაში წაიყვანა.

2
1
0
8
9

7. ახსენი, რა იგულისხმა გლეხის მეგობარმა, როცა არწივს უთხრა: „შენი ადგილი მიწაზე კი არა, ცაშია!“



8. რატომ გადაიხარხარა გლეხმა მეგობრის პირველი სტუმრობის დროს?

- ა) არწივი მეტისმეტად მძიმე იყო და ვერ გაფრინდებოდა
- ბ) არწივის დაჭერა ძნელი იყო.
- გ) არწივი არ ჰგავდა წიწილებს.
- დ) არწივის ქცევამ დაადასტურა, რომ გლეხი მართალი იყო.

9. რატომ წაიყვანა გლეხის მეგობარმა არწივი გასაფრენად მაღალ მთებში? მიუთითე ამის ორი მიზეზი.



1.



2.

2
1
0
8
9

2
1
0
8
9

10. იპოვე და ამოიწერე ის სიტყვები, რომლებიც გიჩვენებს, თუ რა ლამაზი იყო ცა გათენებისას.



11. რა მნიშვნელობა აქვს მინიჭებული ამომავალ მზეს ამ მოთხრობაში?

- ა მან ფრენის ინსტინქტი გაუღვიძა არწივს.
- ბ ის ზეცაში მეფობდა.
- გ არწივის ბუმბულს ათბობდა.
- დ ის მთის ბილიკებს ანათებდა.

12. გლახის მეგობრის ქცევა გვიჩვენებს, როგორი კაცი იყო იგი. ჩამოაყალიბე, როგორი ადამიანი იყო ის და მისი რომელი საქციელი ადასტურებს შენს აზრს.



1
0
8
9

2
1
0
8
9

უზარმაზარი კბილის საიდუმლო

ნამარხი ეწოდება იმ არსებებისა თუ მცენარეების ნაშთებს, რომლებიც დედამიწაზე მრავალი წლის წინ არსებობდნენ. ათასობით წელია ადამიანები პოულობენ ნამარხებს კლდეებში, ფერდობებზე და ტბების მახლობლად. დღეისათვის ჩვენთვის ცნობილია, რომ ამ ნამარხებიდან ზოგი დინოზავრებისა იყო.



დიდი ხნის წინ ადამიანებს, რომლებიც დიდი ზომის ნამარხებს პოულობდნენ, წარმოდგენაც კი არ ჰქონდათ, თუ რა იყო ეს. ზოგი ფიქრობდა, რომ დიდი ძვლები უზარმაზარ ცხოველებს ეკუთვნოდა, რომლებიც მათ ნანახი ჰყავდათ, ან რომელთა შესახებაც წაეკითხათ, მაგალითად, როგორცაა ჰიპოპოტამი ან სპილო. მაგრამ ადამიანების მიერ აღმოჩენილი ზოგიერთი ძვალი იმდენად დიდი იყო, რომ ყველაზე დიდი ჰიპოპოტამისა თუ სპილოსიც ვერ იქნებოდა. სწორედ ამ უზარმაზარი ძვლების გამო იყო, რომ ზოგიერთ ადამიანს გოლიათების არსებობისა სჯეროდა.

ასეულობით წლის წინ საფრანგეთში ერთ კაცს, სახელად ბერნარ პალისის, განსხვავებული იდეა გაუჩნდა. ის ცნობილი მეთუნე იყო. ქოთნების კეთებისას, მან თიხაში ბევრი პატარა ნამარხი შენიშნა. პალისიმ შეისწავლა ნამარხები და დაწერა, რომ ისინი ცოცხალ არსებათა ნაშთები იყო. ეს სიახლეს არ წარმოადგენდა, მაგრამ ბერნარ პალისიმ იმის შესახებაც დაწერა, რომ ამ არსებათაგან ზოგი დედამიწაზე უკვე აღარ ცხოვრობდა. ისინი მთლიანად გამქრალიყვნენ. ისინი გადაშენდნენ.

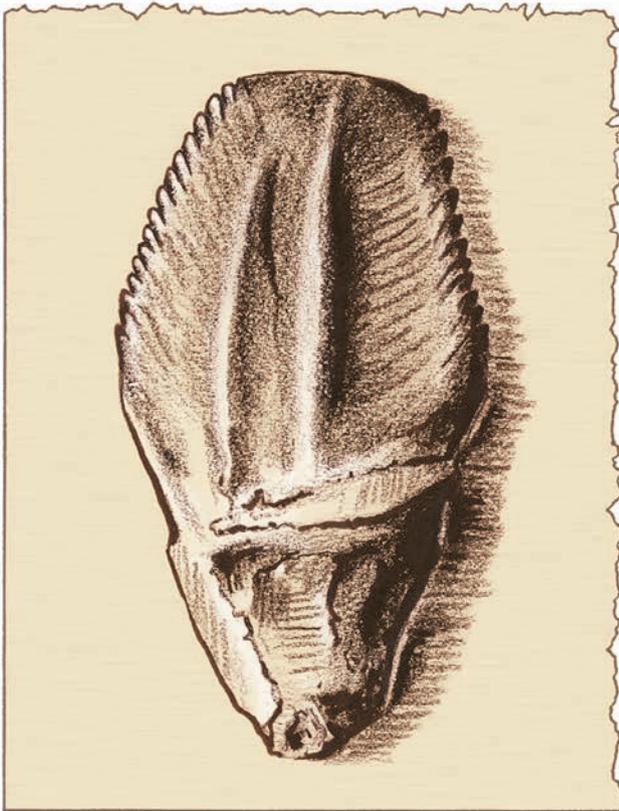
დაჯილდოვდა ბერნარ პალისი ამ აღმოჩენის გამო? არა! ის ციხეში ჩასვეს მისი იდეების გამო.

დროის გასვლასთან ერთად, ხალხისთვის უფრო მისაღები გახდა ახალი იდეები იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორი შეიძლებოდა ყოფილიყო სამყარო დიდი ხნის წინ.

მოგვიანებით, მე-19 საუკუნის 20-იან წლებში, ინგლისში უზარმაზარი ნამარხი კბილი აღმოაჩინეს. ფიქრობენ, რომ მერი ენ მენტელმა, ნამარხთა ექსპერტის, გიდეონ მენტელის მეუღლემ, სეირნობისას შენიშნა რაღაც, რაც

ძალიან ჰგავდა უზარმაზარ ქვის კბილს. მერი ენ მენტელი მიხვდა, რომ ეს დიდი კბილი ნამარხი იყო და ის ქმარს სახლში წაუღო.

როდესაც გიდეონ მენტელმა ნამარხი კბილი ნახა, მან იფიქრა, რომ ის ბალახისმჭამელს ეკუთვნოდა, რადგან ის ბრტყელი და წაწვეტებული იყო. კბილი საკვების ლეჭვისაგან გაცვეთილიყო. თითქმის სპილოს კბილის სიდიდისა იყო, მაგრამ სპილოს კბილს არ ჰგავდა.



ნატურალური ზომის ნამარხი კბილის ჩანახატი

გიდეონ მენტელმა იცოდა, რომ ქვის ნაწილები, რომლებიც კბილს ახლდა, ძალიან ძველი იყო. მან ისიც იცოდა, რომ ეს იყო ქვის სახეობა, რომელშიც ქვეწარმავალთა ნამარხები აღმოაჩინეს. შეიძლება იმის დაშვება, რომ კბილი ეკუთვნოდა უზარმაზარ ბალახისმჭამელ ქვეწარმავალს, რომელიც საჭმელს ღეჭავდა? იყო კი ეს ქვეწარმავლის სახეობა, რომელიც უკვე აღარ ცხოვრობდა დედამიწაზე?

გიდეონ მენტელისათვის ეს დიდი კბილი თავსატეხად იქცა. არც ერთი მისთვის ცნობილი ქვეწარმავალი არ ღეჭავდა საკვებს. ქვეწარმავლები ისე სანსლავდნენ თავიანთ საკვებს, რომ მათ კბილები არ ეცვითებოდათ. ეს ნამდვილი გამოცანა იყო.

გიდეონ მენტელმა კბილი ლონდონში, მუზეუმში წაიღო და სხვა მეცნიერებს აჩვენა. არც ერთი მათგანი არ დაეთანხმა გიდეონ მენტელს, რომ ეს შეიძლება გიგანტური ქვეწარმავლის კბილი ყოფილიყო.

გიდეონ მენტელი ცდილობდა ისეთი ქვეწარმავლის პოვნას, რომელსაც ამ უზარმაზარი კბილის მსგავსი კბილი ექნებოდა. მაგრამ დიდი ხნის მანძილზე მან ვერაფერი ნახა. ერთ დღეს ის შეხვდა მეცნიერს, რომელიც იგუანებს შეისწავლიდა. იგუანა დიდი ზომის ბალახისმჭამელი ქვეწარმავალია, რომელიც ცენტრალურ და სამხრეთ ამერიკაში ბინადრობს. ის შეიძლება ორ მეტრზე დიდიც გაიზარდოს. მეცნიერმა გიდეონ მენტელს იგუანას კბილი აჩვენა. როგორც იქნა! ეს იყო ცოცხალი ქვეწარმავლის კბილი, რომელიც ამ იდუმალეებით მოცულ კბილს ჰგავდა. მაგრამ ნამარხი კბილი გაცილებით დიდი იყო.

იგუანა



იგუანას
ნატურალური
ზომის კბილის

ჩანახატი გიდეონ
მენტელის დღიურიდან



მაშინ გიდეონ მენტელმა მიიჩნია, რომ ნამარხი კბილი ეკუთვნოდა ცხოველს, რომელიც იგუანას ჰგავდა. ოღონდ ის ორი მეტრის კი არა, არამედ, გიდეონ მენტელის ვარაუდით, ოცდაათი მეტრის სიმაღლის უნდა ყოფილიყო. მან თავის არსებას *იგუანოდონი* დაარქვა, რაც „იგუანას კბილს“ ნიშნავს.

გიდეონ მენტელს არ ჰქონია *იგუანოდონის* მთელი ჩონჩხი. მაგრამ ძვლების მიხედვით, რომლებიც მან წლების მანძილზე შეაგროვა, ის ცდილობდა, წარმოედგინა, თუ როგორ გამოიყურებოდა *იგუანოდონი*. მისი აზრით, ძვლები იმაზე მიუთითებდა, რომ ეს არსება ოთხ ფეხზე დადიოდა. ის ფიქრობდა, რომ წვეტიანი ძვალი რქა იყო. მან დახატა *იგუანოდონი* ცხვირზე რქით.



გიდეონ მანტელის აზრით, იგუანოდონი ასე გამოიყურებოდა.

წლების შემდეგ იგუანოდონის რამდენიმე მთლიანი ჩონჩხი აღმოაჩინეს. ისინი მხოლოდ ცხრა მეტრის სიგრძის იყო. ძვლების მიხედვით გაირკვა, რომ იგუანოდონი ზოგჯერ უკანა ფეხებზეც დადიოდა. ის, რაც გიდეონ მენტელს ცხვირზე ამოზრდილი რქა ეგონა, სინამდვილეში აღმოჩნდა წანაზარდი „ცერა თითზე“. ამ აღმოჩენების საფუძველზე, მეცნიერთა აზრი იგუანოდონის გარეგნობის შესახებ შეიცვალა.

გიდეონ მენტელმა რამდენიმე შეცდომა დაუშვა, მაგრამ მან მნიშვნელოვანი აღმოჩენა გააკეთა – გამოთქვა აზრი, რომ ნამარხი კბილი ეკუთვნოდა მცენარისმჭამელ ქვეწარმავალს. ის მრავალი წლის მანძილზე აგროვებდა ფაქტებს და მტკიცებულებას, რომ დაესაბუთებინა თავისი იდეების ჭეშმარიტება. თავისი სწორი მიგნებებით გიდეონ მენტელი იყო პირველი, ვინც ხალხს დაანახა, რომ დიდი ხნის წინ დედამიწაზე უზარმაზარი ქვეწარმავლები ცხოვრობდნენ, რომლებიც შემდეგ გადაშენდნენ.



**თანამედროვე მეცნიერთა აზრით,
იგუანოდონი ასე გამოიყურებოდა.**

ასეულობით წლის წინ ბერნარ პალისი ციხეში ჩასვეს იმის გამო, რომ მან დაახლოებით იგივე თქვა. გიდეონ მენტელმა კი სახელი გაითქვა. მისმა აღმოჩენამ ინტერესი გაუღვიძა ხალხს, უფრო მეტი გაეგოთ ამ უზარმაზარი ქვეწარმავლების შესახებ.

1842 წელს მეცნიერმა რიჩარდ ოუენმა გადაწყვიტა, რომ ამ გადაშენებულ ქვეწარმავლებს სახელი უნდა ჰქონოდათ და მათ დინოზავრები უწოდა, რაც „შემზარავად დიდ ხვლიკს“ ნიშნავს. დღეს მათ დინოზავრებს ვუწოდებთ.

1. რა არის ნამარხი?

- ა) კლდეებისა და ფერდობების ზედაპირი
- ბ) გოლიათის ძვლები
- გ) უძველესი ცოცხალი არსებების ნაშთები
- დ) სპილოების კბილები

2. ტექსტის მიხედვით, დიდი ხნის წინ, რატომ სჯეროდა ზოგიერთ ადამიანს გოლიათების არსებობის?



3. სად იპოვა ბერნარ პალისიმ ნამარხები?

- ა) ფერდობებზე
- ბ) თიხაში
- გ) მდინარის ნაპირას
- დ) ბილიკზე

4. რა იყო ბერნარ პალისის ახალი იდეა?



5. რატომ ჩასვეს ბერნარ პალისი ციხეში?

- ა) ხალხისთვის მიუღებელი იყო ახალი იდეები.
- ბ) მან თავისი იდეები გიდეონ მენტელისაგან აიღო.
- გ) მან პატარა ნამარხები თავის გაკეთებულ ქოთნებში ჩატოვა.
- დ) ნამარხების შესწავლა საფრანგეთში აკრძალული იყო.

6. ვინ იპოვა ნამარხი კბილი ინგლისში?

- ა) ბერნარ პალისიმ
- ბ) მერი ენ მენტელმა
- გ) რიჩარდ ოუენმა
- დ) გიდეონ მენტელმა

7. რა იცოდა გიდეონ მენტელმა ქვეწარმავლების შესახებ ისეთი, რის გამოც ნამარხი კბილი მისთვის თავსატეხად იქცა?

- ა) ქვეწარმავლებს არ ჰქონდათ კბილები.
- ბ) ქვეწარმავლები კლდეების ქვეშ აღმოაჩინეს.
- გ) ქვეწარმავლები დიდი ხნის წინ ცხოვრობდნენ.
- დ) ქვეწარმავლები თავიანთ საკვებს დაუღეჭავად სანსლავდნენ.

8. გიდეონ მენტელი ფიქრობდა, რომ შესაძლოა, კბილი ეკუთვნოდა განსხვავებული ტიპის ცხოველს. შეავსე ცხრილი იმის საჩვენებლად, თუ რატომ ფიქრობდა იგი ასე.

ცხოველის ტიპი	რატომ ფიქრობდა ასე
ბალახისმჭამელი	კბილი იყო ბრტყელი და წაწვეტებული
 უზარმაზარი არსება	
 ქვეწარმავალი	

1
0
8
9

1
0
8
9

9. რატომ წაიღო გიდეონ მენტელმა კბილი მუზეუმში?
- ა) რათა ეკითხა, მუზეუმს ხომ არ ეკუთვნოდა ეს ნამარხი.
 - ბ) რათა დაემტკიცებინა, რომ ის ნამარხების სპეციალისტი იყო.
 - გ) რათა გაეგო, რას ფიქრობდნენ მეცნიერები მისი იდეის შესახებ.
 - დ) რათა მუზეუმში ეს კბილი სხვა კბილებისათვის შეედარებინა.

10. მეცნიერმა გიდეონ მენტელს იგუანას კბილი აჩვენა. რატომ იყო ეს მნიშვნელოვანი გიდეონ მენტელისათვის?



11. რა გამოიყენა გიდეონ მენტელმა, როდესაც ცდილობდა წარმოედგინა, თუ როგორ გამოიყურებოდა იგუანოდონი?

- ა) მის მიერ შეგროვებული ძვლები
- ბ) სხვა მეცნიერთა იდეები
- გ) სურათები წიგნებიდან
- დ) სხვა ქვეწარმავალთა კბილები

12. შეხედე იგუანოდონის ორ სურათს. რის გაგებაში გეხმარება ისინი?



13. გვიანდელმა აღმოჩენებმა დაადასტურა, რომ გიდეონ მენტელი იგუანოდონის გარეგნობასთან დაკავშირებით ცდებოდა. შეავსე ცხრილში ცარიელი ადგილები.

როგორ გამოიყურებოდა იგუანოდონი გიდეონ მენტელის აზრით	როგორ გამოიყურებოდა იგუანოდონი თანამედროვე მეცნიერთა აზრით
 <p>იგუანოდონი ოთხ ფეხზე დადიოდა.</p>	
	<p>იგუანოდონს ჰქონდა წანაზარდი ცერა თითზე.</p>
 <p>იგუანოდონის სიმაღლე 30 მეტრი იყო.</p>	

2
1
0
8
9

1
0
8
9

1
0
8
9

1
0
8
9

14. რა აღმოჩნდა ისეთი, რამაც დაგვანახა, რომ გიდეონის აზრი იგუანოდონის გარეგნობის შესახებ მცდარი იყო?

- Ⓐ სხვა ნამარხი კბილები
- Ⓑ მეცნიერული ჩანახატები
- Ⓒ ცოცხალი იგუანოდონები
- Ⓓ მთლიანი ჩონჩხები

შეჩერდი

ბუკლეთის ეს ნაწილი დასრულდა.
შეწყვიტე მუშაობა.

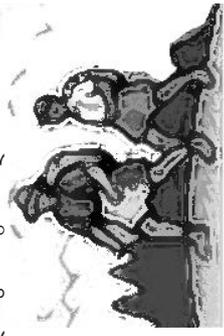
ერთდღიანი ლაშქრობის დაგეგმვა

- ❗ აირჩიე ისეთი ადგილი, სადაც წასვლა სახალისო და საინტერესო იქნება. თუ ლაშქრობაში ჯგუფი მიღის, მარშრუტის შერჩევისას ყველა წევრის ინტერესი გათვალისწინე.
- ❗ გაარკვიე, რა მანძილი უნდა დაფარო ლაშქრობისას და დაახლოებით რა დრო დასჭირდება ამას.
- ❗ გაითვალისწინე, როგორი ამინდია წასვლისას, აგრეთვე როგორია ამინდის უახლოესი პროგნოზი. ამინდის გათვალისწინებით დაგეგმე ლაშქრობა და შეარჩიე ტანსაცმელიც.
- ❗ მსუბუქად აღიჭურვე. რის წადესაც ლაშქრობაში აპირებ, მისივე არ უნდა იყოს (იხილე ლაშქრობაში გამოსადეგი ნივთების ნუსხა).



ლაშქრობაში დაგჭირდება

- ❑ დიდი რაოდენობით წყალი – წყურველმა რომ არ შეგაწუხოს.
- ❑ საჭმელი – ნოყიერი მშრალი საკვები ან მსუბუქი საუზმე.
- ❑ პირველი სამედიცინო დახმარების საგნები – გამოგადგება, თუ წყალში გაგჩინდა, რაიმე გაგეჭრა ან გაგეცაწრა.
- ❑ მწერების საწინააღმდეგო საშუალებები – ნაკბენებისაგან თავის დასაცავად (მაგალითად, ბალნიწოების, ფუტკარების, კოლოების და ბუზების).
- ❑ ერთი წყვილი ზედმეტი წინდა – შეიძლება ფეხი დაგისველოდეს.
- ❑ სასტენი – გამოგადგება, თუ მარტო მიღხარ. სამი მოკლე დასტვენა ნიშნავს, რომ რაღაც გიჭირს და დახმარებას ითხოვ.
- ❑ რუკა და კომპასი – ძალიან გამოსადეგოა რთული ლაშქრობების დროს.



ერთდღიანი ლაშქრობისას რომ უსიამოვნებებებისგან დაზღვეული იყო

- ❗ ლაშქრობა აღრიანად დაიწყო. მაშინ ბევრი დრო გეყენება გასართობად და შინაც დალომებამდე დაბრუნდება.
- ❗ სალაშქრო ბილიებით იარე, თუ გარემოს არ იცნობ.
- ❗ შეარჩიე სიარულის ტემპი. ნუ ივლი ძალიან სწრაფად, ხალა რომ არ გამოიგვილოს. ფეხი აუწყვი შენი ჯგუფის ყველაზე ნელა მოსიარულე წევრს.
- ❗ სიარულისას ფრთხილად იყავი. დააკვირდი საგნებს, რომლებსაც შეიძლება სიარულისას ფეხი წამოიჭრა, მაგალითად, მორყულ ქვებს, ფოთლებს გროვას და ჯოხებს. ნელა იარე მოსიარულ ადგილებზე. თუკი წყალში გავლა გიწევს, წინასწარ უნდა იცოდე, რამდენად ღრმია ის.

უფრთხილი გარეულ ცხოველებს.

ფრთხილად იყავი ფეხის დაღმისას, ქვების ან ჯოხების მიწიდან აღებისა და დაჯდომისას. ახლოს ნუ მიხვალ გარეულ ცხოველებთან. ისინი შეიძლება საყვარლად და უწყინრად გამოიყურებოდნენ, მაგრამ არავინ იცის, როდის როგორ მოიქცვიან. მით უმეტეს, რომ თავიანთ საცხოვრებლებს ისინი ძალიან ფხიზლად დარაჯობენ.



მნიშვნელოვანი:

ვიწმეს დაუბარე, სად მიღხარ ლაშქრობაში და დაახლოებით როდის დაბრუნდები. ეს დაგეხმარება, თუკი რაღაც განსაკუთრებული მოხდა ან რაიმე შეემთხვა. მისევე შეატყობინე, როცა დაბრუნდები.

რაც მთავარია, არ დაგავწყდე, რომ ლაშქრობაში გასართობად მიღხარ. როცა ქალაქგარეთ ხარ, ისიამოვნე. დააკვირდი ყველაფერს, რაც საინტერესოა შენს გარემოში, შეისწავლე ახალი ადგილები, მკენარეები და ცხოველები. დააფასე ამა თუ იმ მხარის, ბუნების მშენიერება. ამასთანავე ლაშქრობა შენთვის კარგი გამაჯანსაღებელი კარგიზიცი უნდა იყოს!

გაერთე ერთდღიან ლაშქრობაში

გინდა გაერთო და დრო საინტერესოდ გაატარო უქმე დღეს ან არდადეგებზე?



ქალაქგარეთ დროის გატარების ყველაზე კარგ შესაძლებლობას ლაშქრობა გაძლევს. მისი ყველაზე კომპლარული სახეობა კი ერთდღიანი ლაშქრობაა. იგი არც ბევრ დროს მოითხოვს და არც სპეციალურ აღჭურვილობას საჭიროებს.

ერთდღიანი ღამეობა სასიამოვნოა და თან კარგი ვარჯიშიც არის!

არჩევანი შენზეა! შენ თვითონ შეგიძლია აირჩიო, სად და რამდენი ხნით წახვიდე, რამდენად სწრაფად გინდა იარო. შენ შეგიძლია უბრალოდ ისეირნო და დატკბე ბუნებით, ან თავი გამოსცადო რთულ, ციცაბო სალაშქრო ბილიებზე. ეს შენზეა დამოკიდებული!

დააკვირდი საინტერესო

სიახლეებს! ლაშქრობა მიგიყვანს ისეთ ადგილებში, სადაც სხვანაირად ვერ მოხვდებოდი. შეგიძლია ეწვიო ლამაზ მხარეებს და მიმზიდველი ხედვების ცქერით დატკბე, მოინახულო უორეული ადგილები, სადაც მიმალული კელი, ჩანჩქერი ან გამოკვებული შეიძლება აღმოაჩინო. ლაშქრობა შესაძლებლობას გაძლევს ნახო შენთვის უცნობი მცენარეები, გარეული ფრინველები და ცხოველები, ან იქნებ ძველ ნაგებობათა ნანგრევებს და იმ ადამიანთა ნივთებსაც წააწყდე, დიდი ხნის წინ რომ ცხოვრობდნენ.

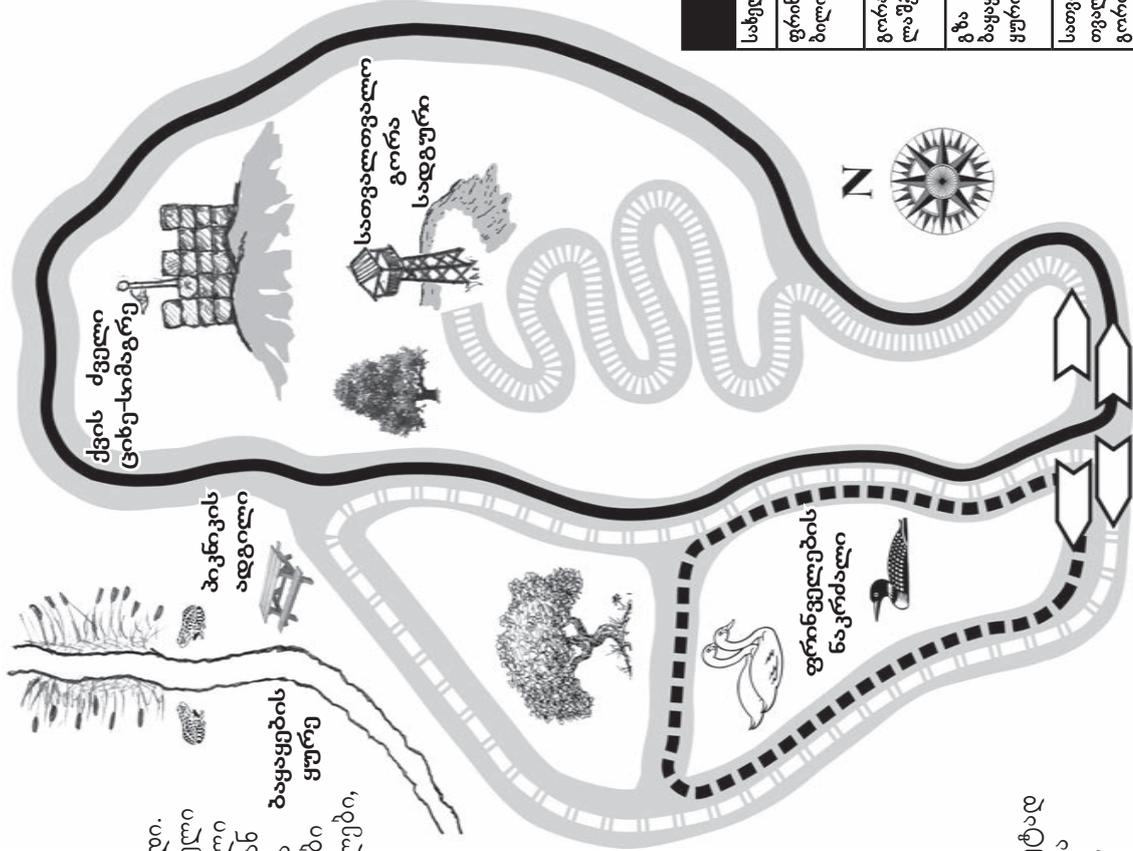
იყავი ფიზიკურად ძლიერი!

სიარული ვარჯიში საუკეთესო საშუალებაა. ასე რომ, ლაშქრობებში სისტემატური მონაწილეობა დაგეხმარება, შეინარჩუნო ჯანმრთელობა. ლაშქრობისას ფიჭვის, ასევე სასიამოვნოდ მოღუწეების საშუალება გეძლევს. ლაშქრობა მეგობრებთან და ოჯახის წევრებთან ერთად დროის გატარების მშვენიერი შესაძლებლობაც არის, ან უბრალოდ ცოტა ხნით განმარტოების საშუალებაა, როცა შეგიძლია ბუნებას დააკვირდე და დატკბე

გამოიკვლიე სათვალთვალ გორა

სათვალთვალო გორის რუკა და ცხრილი გიჩვენებს, როგორ აირჩიო ერთდღიანი ლაშქრობის მარშრუტი, რომელიც ყველაზე მეტად მოგიწონება და საშუალებას მოგცემს, ნახო და გააქეთო ის, რაც გასურს. ეს რუკა გასწავლის, როგორ მოაწყო ერთდღიანი ლაშქრობა შენს საცხოვრებელ ადგილთან ახლოს.

სათვალთვალო გორა
თავდასავლებით აღსავსე ლაშქრობა



მარშრუტების დასაწყისი

აირჩიე მარშრუტი!
გამოიყენე ჩვენ მიერ შემოთავაზებული ერთ-ერთი მარშრუტი ან შენი საკუთარი მარშრუტი შეადგინე.

სახელი	მარშრუტი	დრო	სირთულე	აღწერა
ფრინველების ბილი	■ ■ ■ ■ ■	2 საათი	ადვილი	წრის დარტყმა ფრინველების ნაკრძალისთვის
გორაზე ლაშქრობა		2-2,5 საათი - ერთი გზა	რთული	სათვალთვალო გორაზე ასეა და იქიდან გადმოხედვა
გზა ბაყაყების ყურისკენ	■ ■ ■ ■ ■	3 საათი	საშუალო	ლაშქრობა ბაყაყების ყურესთან პიკნიკის მოსაწყობად
სათვალთვალო გორის წრე	■ ■ ■ ■ ■	5 საათი	საშუალო	ლაშქრობა სათვალთვალო გორის გარშემო ქვის ძველი ციხე-სიმაგრისკენ

ცხრილი

შეკითხვები გაერთე ქალაქგარეთ



ამოიღე ფურცელი, რომლის სათაურია „გაერთე ქალაქგარეთ“. აქ დასმული კითხვები ეხება სწორედ ამ ფურცელს.



აწიე ხელი, თუ ეს ფურცელი არა გაქვს.

- რა არის ის მთავარი ინფორმაცია, რომელსაც შენ ტექსტის ეს ნაწილი გაწვდის ლაშქრობის შესახებ?
 - ლაშქრობა ძვირი ჯდება და სახიფათოა.
 - ლაშქრობა ცხოველების ნახვის საუკეთესო საშუალებაა.
 - ლაშქრობა გამაჯანსაღებელი და გამახალისებელია.
 - ლაშქრობაში წასვლა მხოლოდ სპეციალისტებს შეუძლიათ.

- ტექსტის მიხედვით დაასახელე ის ორი საინტერესო რამ, რისი ნახვაც შეგიძლია ერთდღიანი ლაშქრობისას.



1.

2.

- ტექსტის მიხედვით, რა არის ის ორი რამ, რაც უნდა გახსოვდეს, როცა ლაშქრობაში ჯგუფთან ერთად მიდიხარ?



1.



2.

1

0

8

9

2

1

0

8

9

4. ტექსტის რომელი ნაწილი გაფრთხილებს, რომ ლაშქრობისთვის ტანსაცმელი ამინდის გათვალისწინებით უნდა შეარჩიო?

- ა) გაერთე ერთდღიან ლაშქრობაში
- ბ) ერთდღიანი ლაშქრობის დაგეგმვა
- გ) ლაშქრობაში დაგჭირდება
- დ) ლაშქრობისას უსიამოვნებებისაგან დაზღვეული რომ იყო

ჩახედე ტექსტის იმ ნაწილს, რომლის სათაურია „ლაშქრობაში დაგჭირდება“ და უპასუხე მე-5 და მე-6 შეკითხვებს.

5. რატომ უნდა წაიღო ლაშქრობაში ზედმეტი წინდა?

- ა) შეიძლება ფეხი დაგისველდეს
- ბ) შეიძლება აცივდეს
- გ) შეიძლება წყლული გაგიჩნდეს
- დ) მეგობრისათვის

ლაშქრობაში დაგჭირდება 

- დიდი რაოდენობით წყალი – წყურვილმა რომ არ შეგაწუხოს.
- საჭმელი – ნოყიერი მშრალი საკვები ან მსუბუქი საუზმე.
- პირველი სამედიცინო დახმარების საგნები – გამოგადგება, თუ წყლული გაიჩნდა, რაიმე გაგჭრა ან გაგცაწრა.
- მწერების საწინააღმდეგო საშუალებები – ნაკბენებისაგან თავის დასაცავად (მაგალითად, ბალზონჯოების, ფუტურების, კოლოფების და ბუზების).
- ერთი წყვილი ზედმეტი წინდა – შეიძლება ფეხი დაგისველდეს.
- სასტენი – გამოგადგება, თუ მარტო მიღობარ. სამი მოკლე დასტენიანი ნიშნავს, რომ რაღაც გიჭირს და დახმარებას ითხოვ.
- რუკა და კომპასი – ძალიან გამოსადეგია რთული ლაშქრობების დროს.



6. როგორ უნდა მოიქცე, თუ ლაშქრობაში რაიმე გაგიჭირდა?

- ა) უნდა შეჭამო ნოყიერი საჭმელი
- ბ) სასტენით სამჯერ უნდა დაუსტვინო
- გ) უნდა წაისვა მწერების საწინააღმდეგო საშუალებები
- დ) რაც შეიძლება ხმამაღლა უნდა იყვირო და ასე ითხოვო შველა

ჩახედე ტექსტის იმ ნაწილს, რომლის სათაურია „ლაშქრობისას უსიამოვნებებისგან დაზღვეული რომ იყო“ და უპასუხე მე-7 და მე-8 შეკითხვებს.

7. როგორ უნდა მოიქცე, მალე რომ არ დაიღალო?
- ა) ლაშქრობა ადრინადად უნდა დაიწყო
 - ბ) სალაშქრო ბილიკებით უნდა იარო
 - გ) სიარულის ტემპი უნდა შეარჩიო
 - დ) სიარულისას ფრთხილად უნდა იყო

ერთდღიანი ლაშქრობისას რომ უსიამოვნებებისგან დაზღვეული იყო

❗ **ლაშქრობა ადრინადად დაიწყო** მაშინ ბევრი დრო გეწევს გასართობად და შინაც დაღამებამდე დაბრუნდები.

❗ **სალაშქრო ბილიკებით იარე**, თუ გარემოს არ იცნობ.

❗ **შეარჩიე სიარულის ტემპი** ნუ ივლი ძალიან სწრაფად, ძალა რომ არ გამოგეოოს. ფეხი აუწყვე შინი ჭვუფის ცველაზე ნელა მოსიარულე წევრის.

❗ **სიარულისას ფრთხილად იყავი** დააკვირდი სავნებს, რომლებსაც შეიძლება სიარულისას ფეხი წამოგკრა, მაგალითად, მორყეულ ქვებს, ფოთლების გროვას და ჭოხებს. ნელა იარე მოსიპულ ადგილებზე, თუკი წყალში გავლა გიწევს, წინასწარ უნდა იცოდე, რამდენად ღრმაა ის.

❗ **ფრთხილად გარეულ ცხოველებს**, ფრთხილად იყავი ფეხის დადმისას, ქვეშის ან ჭოხების მიწიდან აუბისა და დაქლომისას. აქლოს ნუ მიხვალ გარეულ ცხოველებთან. ისინი შეიძლება საფარლად და უწყინრად გამოიყურებოდნენ, მაგრამ არაინ იყოს, როდის როგორ მოიქცევიან. მით უმეტეს, რომ თავიანთ საცხოვრებლებს ისინი ძალიან ფეხილად დარაჯობენ.

მნიშვნელოვანია: ვინმეს დაუბარე, სად მიღებარ ლაშქრობაში და დახლოებით როდის დაბრუნდები. ეს დაგეხმარება, თუკი რაღაც განსაკუთრებული მოხდა ან რაზე შეგეშობა. მასვე შეატყობინე, როცა დაბრუნდები.



8. რატომ არის მნიშვნელოვანი ვინმეს დაუბარო, თუ როდის აპირებ ლაშქრობიდან დაბრუნებას?



- 1
- 0
- 8
- 9

9-12 კითხვებზე პასუხისას გამოიყენე ინფორმაცია ტექსტის იმ ნაწილიდან, რომლის სათაურია „ლაშქრობა სათვალთვალო გორაზე“.



9. რომელი მარშრუტი უნდა აირჩიო, თუ გინდა, რომ ლაშქრობა ხანმოკლე იყოს?
- Ⓐ ფრინველების ბილიკი
 - Ⓑ ლაშქრობა სათვალთვალო გორაზე
 - Ⓒ გზა ბაყაყების ყურისაკენ
 - Ⓓ სათვალთვალო გორის წრე

10. როგორი ადამიანები შეძლებენ ლაშქრობაში წასვლას სათვალთვალო გორაზე?
- Ⓐ ადამიანები, რომლებიც ჩქარობენ
 - Ⓑ ადამიანები, რომლებსაც ბავშვები ახლავთ
 - Ⓒ ადამიანები, რომლებსაც უყვართ ფრინველებზე დაკვირვება
 - Ⓓ ძლიერი და ჯანმრთელი ადამიანები

11. რა არის ის **ორი** რამ, რასაც მარშრუტების ცხრილის დახმარებით გაიგებ?



1.



2.

12. გამოიყენე სათვალთვალო გორის რუკა და მარშრუტების ცხრილი ლაშქრობის დასაგეგმად. მიუთითე, რომელ მარშრუტს აირჩევდი.

----- ფრინველების ბილიკი

----- ლაშქრობა სათვალთვალო გორაზე

----- გზა ბაყაყების ყურისაკენ

----- სათვალთვალო გორის წრე

მოძებნე ტექსტში იმის **ორი** მიზეზი, თუ რატომ აირჩიე ეს მარშრუტი.



1.



2.

2

1

0

8

9

2

1

0

8

9

მტრის ნამცხვარი

დერეკ მანსონი

ილუსტრირებულია ტარა კალაჰან კინგის მიერ

მშვენიერი ზაფხული იყო, ვიდრე ალექსანდრე ჩემი საუკეთესო მეგობრის, ლუკას მეზობლად გადმოვიდოდა. ალექსანდრე არ მომწონდა. მან წვეულება გამართა და არც კი დაძაბატიჟა. ჩემი საუკეთესო მეგობარი ლუკა კი დაძაბატიჟა.

მტერი არასდროს მყოლია, ვიდრე ალექსანდრე არ გადმოვიდა ჩვენს მეზობლად. მამაჩემმა მითხრა, რომ ჩემს ასაკში მასაც ჰყავდა მტრები. მაგრამ მან იცოდა, როგორ მოეშორებინა ისინი თავიდან.

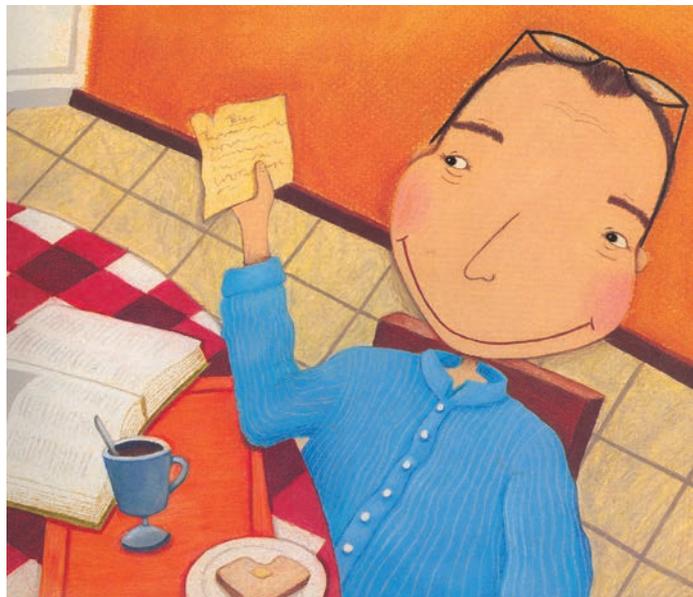
მამამ რეცეპტების წიგნიდან ქაღალდის ერთი გაცრეცილი ნაგლეჯი ამოაძვრინა.

– „მტრის ნამცხვარი“, – განაცხადა მან კმაყოფილებით.

ალბათ გაინტერესებთ, დანამდვილებით რას წარმოადგენს „მტრის ნამცხვარი“. მამამ მითხრა, რომ რეცეპტი საიდუმლოს წარმოადგენდა და არ შეეძლო მისი გამხელა. შევეხვეწე, სულ ცოტა რამ მაინც ეთქვა ჩემთვის.

– აი, რას გეტყვი, დავით, – მითხრა მან, – „მტრის ნამცხვარი“ არის მტრის თავიდან მოშორების ყველაზე სწრაფი საშუალება.

ამან დამაფიქრა. რა საზიზღარ რაღაცეებს ჩავყრიდი „მტრის ნამცხვარში“?! მამას ჭიყვლელები და კენჭები მივუტანე, მაგრამ უკან დამიბრუნა.





გარეთ გავედი სათამაშოდ. ამ ხნის განმავლობაში სულ მიყურადებულნი ვიყავი, რას აკეთებდა მამა სამზარეულოში. ყველაფრის მიუხედავად, ეს შეიძლებოდა დიდებული ზაფხული ყოფილიყო.

შევეცადე, წარმომედგინა, რა საშინელი სუნი უნდა ჰქონოდა „მტრის ნამცხვარს“. მაგრამ ირგვლივ ნამდვილად მშვენიერი სურნელი ტრიალებდა. შემიძლია მოგახსენოთ, რომ ის ჩვენი სამზარეულოდან გამოდიოდა. ცოტა დავიბენი.

შევედი, მამაჩემისათვის რომ მეკითხა, რა ხდებოდა. შეუძლებელია, „მტრის ნამცხვარს“ ასეთი კარგი სუნი ჰქონოდა. მაგრამ მამაჩემი გამჭრიახი კაცი იყო. „ცუდი სუნი რომ ჰქონდეს, შენი მტერი მას ხომ არ შეჭამდა“, – მითხრა მან. დანამდვილებით შემეძლო მეთქვა, რომ ეს ნამცხვარი ადრეც ჰქონდა გაკეთებული.

ღუმელმა ზუზუნნი დაიწყო. მამამ მოხერხებული მოძრაობით გამოიღო ნამცხვარი ღუმელიდან. ის საკმაოდ მადისაღმძვრელად გამოიყურებოდა! თანდათან რალაცას ვხვდებოდი.

მაგრამ მაინც არ ვიყავი დარწმუნებული, ეს „მტრის ნამცხვარი“ როგორ გააკეთებდა თავის საქმეს. სინამდვილეში რას უზამდა მტრებს? იქნებ თმებს გააცვენდა, ან პირში ცუდ სუნს გაუჩენდა? მამაჩემს ვკითხე, მაგრამ თითქოს არც გაუგონია.

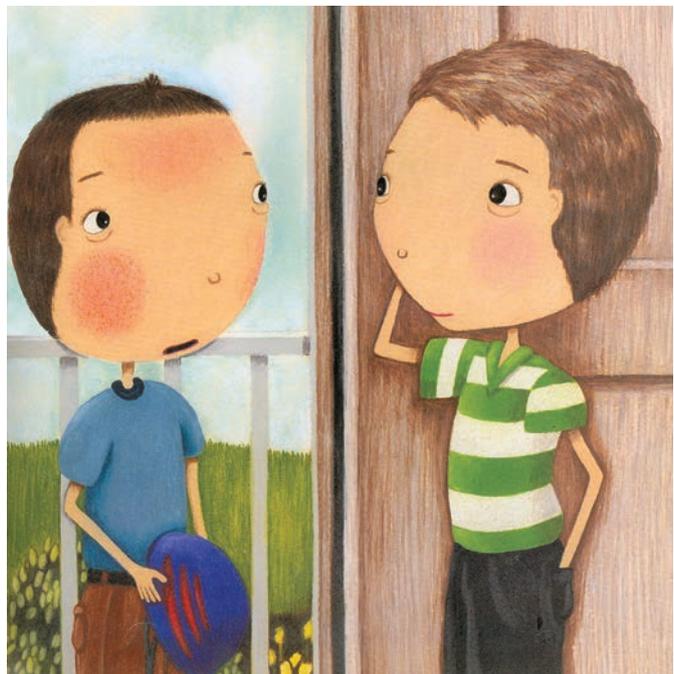
ვიდრე ნამცხვარი გრილდებოდა, მამამ დამარიგა, რა უნდა გამეკეთებინა.

მან ჩამჩურჩულა: „ამ ნამცხვარმა რომ იმოქმედოს, ერთი დღე შენს მტერთან ერთად უნდა გაატარო. მეტიც, კარგად უნდა მოეპყრო. ეს ადვილი არ არის. მაგრამ მხოლოდ ამ შემთხვევაში გააკეთებს „მტრის ნამცხვარი“ თავის საქმეს. დარწმუნებული ხარ, რომ ამას შეძლებ?“

რა თქმა უნდა, დარწმუნებული ვიყავი.

ამგვარად, ერთი დღე ალექსანდრესთან ერთად უნდა გამეტარებინა და შემდეგ ის ჩემი ცხოვრებიდან გაქრებოდა. ველოსიპედით მის სახლს მივადექი და კარზე დავაკაკუნე.

ალექსანდრემ კარი გამიღო. ის, გაოცებული ჩანდა.



– შეგიძლია, გამოხვიდე და ერთად ვითამაშოთ? – ვკითხე მე.

ის დაბნეული გამოიყურებოდა.

– წავალ, დედას ვკითხავ, – თქვა მან. უკან ფეხსაცმელებით ხელში დაბრუნდა.

ცოტა ხანს ველოსიპედებით ვისეირნეთ, მერე ცოტა ვჭამეთ. ჭამის შემდეგ კი ჩემს სახლში წავედით.

უცნაურია, მაგრამ ჩემს მტერთან ერთად კარგად ვერთობოდი. ამას მამაჩემს როგორ ვეტყვოდი, მან ხომ იმდენი იშრომა ნამცხვრის გამოსაცხობად.

ჩვენ ვთამაშობდით, ვიდრე მამაჩემმა სადილზე დაგვიძახა.

მამამ ჩემი საყვარელი საჭმელი მოამზადა. ეს ალექსანდრეს საყვარელი საჭმელიც აღმოჩნდა! იქნებ ალექსანდრე არც ისეთი ცუდი ბიჭი იყო. იმაზე ფიქრი დავიწყე, იქნებ „მტრის ნამცხვარი“ საერთოდაც დაგვევიწყებინა.

– მამა, – ვთქვი მე, – ნამდვილად კარგია ახალი მეგობრის შექმნა.

ვცდილობდი, მენიშნებინა მისთვის, რომ ალექსანდრე აღარ იყო ჩემი მტერი. მამამ კი მხოლოდ გაიღიმა და თავი დამიქნია. მგონი, იფიქრა, რომ თავს ვიკატუნებდი.

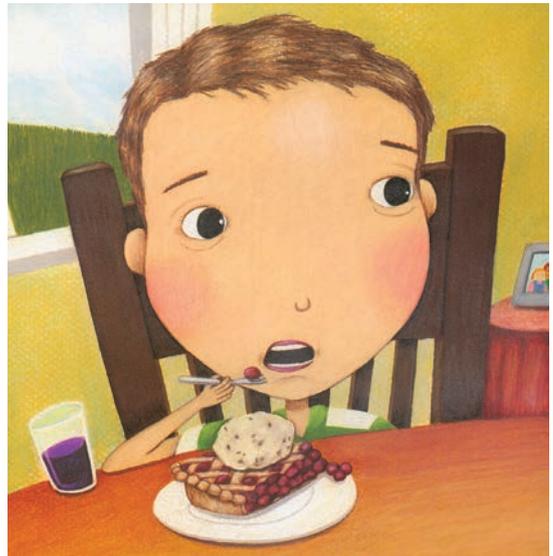
მაგრამ სადილის შემდეგ მამამ ნამცხვარი გამოიტანა. ნამცხვარი ულუფებად სამ თეფშზე გაანაწილა, ერთი მე მომაწოდა და ერთი – ალექსანდრეს.

– ვააჰ! – წამოიძახა ალექსანდრემ ნამცხვრის დანახვაზე.

ძალიან შემეშინდა. არ მინდოდა, ალექსანდრეს „მტრის ნამცხვარი“ ეჭამა! ის ხომ ჩემი მეგობარი იყო!

– არ შეჭამო! – ვიყვირე, – ცუდია!

ალექსანდრეს ჩანგალი პირთან გაუშეშდა. გაოცებულმა შემომხედა. მე გულზე მომეშვა. მე ის გადავარჩინე.



– ასეთი ცუდი თუა, – იკითხა ალექსანდრემ, – მაშინ მამაშენმა რატომ შეჭამა უკვე ნახევარი?

მართლაც, მამაჩემი „მტრის ნამცხვარს“ ჭამდა.

– კარგი რამეა, – ჩაიბურტყუნა მამამ. ვიჯექი და ვუყურებდი, როგორ მიირთმევდნენ ნამცხვარს. არც ერთს არ ცვიოდა თმა! ნამცხვარი მომწამვლელი არ ჩანდა, ამიტომ ცოტა მეც გავსინჯე. უგემრიელესი იყო!

დესერტის შემდეგ, მეორე დილისათვის, ალექსანდრემ თავის სახლში დამ-პატიჟა.

რაც შეეხება „მტრის ნამცხვარს“, ახლაც არ ვიცი, როგორ მზადდება. ახლაც მაინტერესებს, მტრებს ის მართლა ეზიზღებათ, მართლა სცვივით თმები თუ პირში ცუდი სუნის უჩნდებათ. არ ვიცი, ოდესმე თუ მივიღებ პასუხს ამ კითხვაზე, რადგან სულ ახლახან მე ჩემი საუკეთესო მტერი დავკარგე.

1. ვინ ჰყვება ამბავს?

ა) ალექსანდრე

ბ) მამა

გ) ლუკა

დ) დავითი

2. მოთხრობის დასაწყისში რატომ ფიქრობდა დავითი, რომ ალექსანდრე მისი მტერი იყო?



3. დაწერე ერთი რამ, რაც, დავითის აზრით, „მტრის ნამცხვრის“ შემადგენლობაში უნდა ყოფილიყო.



1
0
8
9

1
0
8
9

4. მოძებნე მოთხრობაში ის ადგილი, რომლის გასწვრივ გამოსახულია ნამცხვრის ნაჭერი:  რატომ ფიქრობდა დავითი, რომ მას დიდებული ზაფხული ექნებოდა?

- ა) მას მოსწონდა გარეთ თამაში.
- ბ) ის აღფრთოვანებული იყო მამის გეგმით.
- გ) მან ახალი მეგობარი შეიძინა.
- დ) მას უნდოდა „მტრის ნამცხვრის“ გასინჯვა.

5. რა გრძნობა დაეუფლა დავითს, როდესაც პირველად „მტრის ნამცხვრის“ სუნი იგრძნო? ახსენი, რატომ გაუჩნდა მას ეს გრძნობა.



6. დავითის აზრით, რა მოხდებოდა, როდესაც მისი მტერი „მტრის ნამცხვარს“ შეჭამდა? მიუთითე ერთი რამ.



2
1
0
8
9

1
0
8
9

7. მამის თქმით, რომელი **ორი** პირობა უნდა შეესრულებინა დავითს იმისათვის, რომ „მტრის ნამცხვარს“ თავისი საქმე გაეკეთებინა?



8. რატომ წავიდა დავითი ალექსანდრეს სახლში?

- ა) ალექსანდრე სადილზე რომ დაეპატიჟებინა..
- ბ) ალექსანდრესთვის რომ ეთხოვა, ლუკასთვის თავი დაენებებინა.
- გ) ალექსანდრე სათამაშოდ რომ დაეპატიჟებინა.
- დ) ალექსანდრესთვის რომ ეთხოვა, მისი მეგობარი გამხდარიყო.

9. რით გააკვირვა დავითი ალექსანდრესთან გატარებულმა დღემ?



2
1
0
8
9

1
0
8
9

10. რატომ დაიწყო სადილის დროს დავითმა ფიქრი იმაზე, რომ მას და მამამისს უნდა დაევიწყებინათ „მტრის ნამცხვარი“?

- Ⓐ დავითს არ უნდოდა, დესერტი ალექსანდრესათვის გაეყო.
- Ⓑ დავითი ფიქრობდა, რომ „მტრის ნამცხვარი“ თავის საქმეს არ გააკეთებდა.
- Ⓒ დავითს ალექსანდრე უფრო და უფრო მოსწონდა.
- Ⓓ დავითს უნდოდა, „მტრის ნამცხვრის“ ამბავი საიდუმლოდ შეენახა.

11. რას გრძნობდა დავითი, როდესაც მამამ ალექსანდრეს „მტრის ნამცხვრის“ ნაჭერი მიაწოდა?

- Ⓐ ის შეშფოთებული იყო
- Ⓑ ის კმაყოფილი იყო
- Ⓒ ის გაოცებული იყო
- Ⓓ ის დაბნეული იყო

12. რა იყო ის, რასაც მამა საიდუმლოდ ინახავდა „მტრის ნამცხვრის“ შესახებ?

- ა) ეს იყო ჩვეულებრივი ნამცხვარი.
- ბ) მას საზიზლარი გემო ჰქონდა.
- გ) ეს იყო მისი საყვარელი საჭმელი.
- დ) ეს იყო მომწამვლელი ნამცხვარი.

13. შეხედე წინადადებას, რომელიც მოთხრობის ბოლოშია მოცემული:

„დესერტის შემდეგ, მეორე დილისათვის, ალექსანდრემ თავის სახლში დამპატიჟა.“

ამის მიხედვით რა შეიძლება ვიფიქროთ ბიჭების შესახებ?

- ა) ისინი კვლავ მტრები არიან.
- ბ) მათ არ მოსწონთ დავითის სახლში თამაში.
- გ) მათ კიდევ უნდათ „მტრის ნამცხვრის“ ჭამა.
- დ) ისინი მომავალში შეიძლება დამეგობრდნენ.

14. იმის მიხედვით, რაც წაიკითხე, ახსენი, რატომ გააკეთა სინამდვილეში დავითის მამამ „მტრის ნამცხვარი“?





15. როგორი ადამიანია დავითის მამა? მის დასახასიათებლად მოიყვანე მოთხრობიდან მაგალითი – რა გააკეთა მან ისეთი, რაც შენს აზრს ადასტურებს.



16. რა ისწავლე ამ მოთხრობიდან?



2
1
0
8
9

1
0
8
9

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. Mullis I.V.S., Martin M. O., Foy P., Drucker K.T., (2012).
PIRLS 2011 International Results in Reading, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
2. Mullis I.V.S., Martin M. O., Minnich C.A., Drucker K.T., Ragan M.A., (2012).
PIRLS 2011 Encyclopedia, Education Policy and Curriculum in Reading.
3. Mullis I.V.S., Martin M. O., Kennedy A.M., Trong K. L., Sainsbury M., (2009).
PIRLS 2011 Assessment Framework; TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
4. National Institute for Literacy, (2008).
Report of the National Early Literacy Panel
5. Rafoth, Buchenauer, Crissman, Halko, (2004).
School and Home, School readiness – Preparing Children for Kindergarten and Beyond: Information for Parents.
6. Miller Sadker, Zittleman, (2006).
Teachers, School and Society: A Brief Introduction to Education
7. Appalachia Educational Laboratory, (2005).
Shared Goals for Learning — Is Everyone Using the Same Roadmap?
8. Jeffrey Choppin. (2011)
Learned adaptations: Teachers' understanding and use of curriculum resources.
9. Cotton, Wiklund, (1989).
School Improvement Research Series, (1987-1995).
10. Kennedy A.M., Trong K. L., (2007)
Influence of the Home Literacy Environment on Reading Motivation and Reading Comprehension.
11. Partin, Gillespie Hendrix, (2002).
The Relationship Between Positive Adolescent Attitudes Toward Reading and Home Literary Environment.
12. Borman, Ilgen, Klimoski, Weiner (2003).
Handbook of Psychology, Industrial and Organizational Psychology, Volume 12.
13. კუტალაძე ია, (2008).
წიგნიერება, PIRLS 2006 საქართველოში.
14. გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2010).
ეფექტიანი სწავლება, თეორია და პრაქტიკა.